

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.



L'unité éducative *Amauta Ñanpi* (Puyo, Amazonie équatorienne)

La construction d'une identité « interculturelle bilingue » en contexte urbain

Sarah Dichy-Malherme

**Université de La Rochelle-CRHIA et Université Paris Nanterre-EA 369
Études Romanes/CRIIA**

sarah.dichy-malherme@univ-lr.fr

L'histoire de l'établissement semi-public (*fiscomisional*) *Amauta Ñanpi* de Puyo est intimement liée à celle de l'institutionnalisation de l'éducation interculturelle bilingue (EIB) en Équateur. Créée en 1991, elle naît de la mobilisation de fonctionnaires kichwa de la direction provinciale d'Éducation interculturelle bilingue pour donner à leurs enfants une éducation qui leur soit « propre », dans leur langue maternelle. Ils sont alors soutenus par la mission locale, sur le terrain de laquelle l'unité éducative se situe encore aujourd'hui. Sous le gouvernement de Rafael Correa (2007-2017), alors que l'EIB est réintégrée au système éducatif national et que les organisations indigènes perdent le pouvoir de regard dont elles disposaient jusqu'alors, la communauté éducative *Amauta Ñanpi* cherche à acquérir le statut d'unité éducative publique (*fiscal*), en même temps qu'elle revendique sa contribution à l'intérêt général au sein d'une nation qui se prétend désormais « interculturelle » et « plurinationale ». Le présent article prétend reconstituer la trajectoire de cette institution emblématique entre 1991 et 2017, ainsi que sa contribution à l'élaboration d'un référent identitaire alternatif, non seulement pour les indigènes mais pour tous ceux qui participent à la consolidation de l'EIB en Équateur.

Mots-clés : Amazonie équatorienne, identités, plurinationalité, interculturalité, bilinguisme

La historia de la institución fiscomisional *Amauta Ñanpi* (Puyo) está estrechamente vinculada a la de la institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Fue creada en 1991 por unos funcionarios kichwas de la Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, quienes querían darles a sus hijos una "educación propia" en lengua materna. Recibieron el apoyo de la misión local, en cuyo terreno la unidad educativa todavía se encuentra hoy en día. Con el pretexto de la reinstitucionalización educativa, el gobierno de Rafael Correa (2007-2017) quitó a las organizaciones indígenas el poder de control que tenían sobre la EIB. En este contexto, la comunidad educativa *Amauta Ñanpi* adopta otra estrategia e intenta obtener el estatus de unidad educativa fiscal, reivindicando su contribución al interés general dentro de una nación que se define ahora como "intercultural" y "plurinacional". Este artículo presenta la trayectoria de esta institución emblemática entre

1991 y 2017. Intentamos demostrar cómo contribuye a construir un referente identitario alternativo, no solo para los nativos sino para todas las personas involucradas en la consolidación de la EIB en el Ecuador.

Palabras claves: Amazonía ecuatoriana, identidades, plurinacionalidad, interculturalidad, bilingüismo

The history of *Amauta Ñanpi*, semi-public (*fiscomisional*) educational institution located in Puyo (Ecuador), is closely linked to the institutionalization of Intercultural Bilingual Education (EIB). It was created in 1991 by Kichwa officials of the Provincial Directorate of Intercultural Education, who wanted to educate their children in their mother tongue and culture. They received the support of the local mission. As of today, the school is still located on a ground owned by the Church. While most of the indigenous organizations consider that the government of Rafael Correa (2007-2017) took the control of the EIB system from them, the *Amauta Ñanpi* educational community adopts another strategy: they try to be recognized as a public (*fiscal*) educational unit, on the ground of their contribution to the public interest of an "intercultural" and "plurinational" nation. This article presents the trajectory of this emblematic institution between 1991 and 2017. We try to demonstrate how it contributes to build an alternative identity reference, not only for the natives but for all the people involved in the consolidation of the EIB in Ecuador.

Keywords: Ecuadorian Amazon, identities, plurinationality, interculturality, bilingualism

Introduction

L'unité éducative interculturelle bilingue (UEIB) *Amauta Ñanpi*, dont le nom signifie en kichwa « sur le chemin de la connaissance », se situe dans la ville de Puyo, capitale de la province amazonienne de Pastaza. Parmi les quatorze groupes ethnoculturels aujourd'hui reconnus comme des *nacionalidades indígenas* par l'État équatorien¹, sept ont au moins une partie de leur territoire dans les frontières de Pastaza : les « nationalités » kichwa d'Amazonie, shuar, achuar, shiwiar, zápara (ou sápara²), andoa et huaorani³. Dans le cadre de migrations temporaires ou définitives, de nombreux représentants de ces

1 La catégorie de *nacionalidades indígenas*, apparue en Équateur dans les années 1920-1930 sous l'impulsion de l'Internationale communiste avant d'être redéfinie dans les années 1970 par le mouvement indien et ses alliés, est entrée dans l'ordre juridique équatorien avec la promulgation de la Constitution de 2008. Chaque *nacionalidad*, identifiable par une culture, une langue et un territoire commun, peut ou non comprendre plusieurs *pueblos* (« peuples ») indigènes. Si la notion n'est pas définie explicitement par la Constitution, P. Altmann [2013] propose de comprendre les « nationalités » comme « des entités historiques d'origine précolombienne qui se sont formées dans la résistance au colonialisme et à la colonialité ». D. Macías Barrés, dans cette publication, propose de distinguer ces deux notions à partir des facteurs linguistiques, la *langue* (*i.e.* le système de signes) étant le critère distinctif des *nacionalidades* et le *discours* (*i.e.* l'emploi du système) celui des *pueblos*.

2 Les deux graphies co-existent.

3 Faute d'un usage établi en français et par souci de simplicité, j'ai choisi de maintenir l'orthographe la plus utilisée actuellement en espagnol d'Équateur pour tous les termes issus des langues originaires du pays. Pour les mêmes raisons, j'emploierai dans la suite de cet article le calque « nationalité » (sans guillemets sauf dans les citations) pour traduire la notion de *nacionalidad indígena*.

groupes vivent à Puyo. *Amauta Ñanpi* accueille une partie des enfants de ces migrants venus « de l'intérieur » (*adentro*), selon l'expression employée pour désigner les communautés de la forêt amazonienne. En 2016, l'UEIB comptait 450 élèves, de l'éducation initiale familiale et communautaire (EIFC) jusqu'au baccalauréat professionnel.

Concernant la question de l'Éducation interculturelle bilingue (EIB), le second mandat de Rafael Correa (2013-2017) correspond à un moment d'opposition nette entre le discours de la Confédération des nationalités indigènes de l'Équateur (CONAIE), principale organisation indienne⁴ à l'échelle nationale, et celui du gouvernement. La CONAIE accuse en effet ce dernier d'avoir étouffé le système éducatif autonome et décentralisé co-administré par le mouvement indien depuis la fin des années 1980⁵, une évolution couronnée par le remplacement des directions provinciales d'Éducation interculturelle bilingue (DIPEIB) et les directions propres à chaque nationalité indigène, qui travaillaient en coordination avec les organisations indigènes locales, par de nouvelles unités administratives déconcentrées, les directions districtales d'Éducation⁶. À l'inverse, selon le discours gouvernemental, la centralisation du système éducatif était indispensable pour libérer l'EIB, « prise en otage » par les intérêts politiques de la CONAIE. Selon les termes de Raúl Vallejo, ministre de l'Éducation entre 2005 et 2010, à l'occasion d'un entretien de 2010 transcrit dans le bulletin électronique de l'Université andine Simón Bolívar, *Spondylus* [2010] :

[...] fue decirle a la ciudadanía: hay que despolitizar y despartidizar el aparato educativo. [...] Había que romper el otro espacio que hizo de la Educación Intercultural Bilingüe también un feudo de la CONAIE y de su brazo político Pachakutik. Esas acciones recibieron el respaldo ciudadano porque la sociedad se dio cuenta que habíamos sacado a la educación del secuestro en que estaba.

Au sein d'*Amauta Ñanpi*, le regard sur ces évolutions est plus nuancé, pour des raisons qui tiennent à la fois à l'histoire de l'institution et au contexte particulier dans lequel elle doit fonctionner. À partir des données de terrain recueillies en 2016 et 2017⁷, je fais ici l'hypothèse que les changements institutionnels de la dernière décennie ont contribué à renforcer un processus

4 Pour me référer aux peuples originaires de l'Équateur, j'utilise dans cet article comme synonymes les termes « indigène », calque de l'espagnol *indígena* (que je privilégie pour les noms d'institutions), et « indien », plus répandu et transparent en français.

5 Voir, par exemple, le blog de Luis Montaluisa, premier dirigeant historique de la DINEIB, *Educación Intercultural bilingüe* (actualisé de 2009 à 2012).

6 Cette évolution est consommée par l'Accord Ministériel N° 005-14, publié par le ministère de l'Éducation le 3 février 2014.

7 J'ai pris contact avec la directrice à l'occasion de la marche des femmes d'Amazonie du 8 mars 2016, qui prenait son départ dans l'enceinte de l'établissement. Je suis revenue, ensuite, deux fois en avril 2016 : d'abord pour la célébration des vingt-cinq ans de l'institution, puis pour une semaine d'étude des archives et d'observation participante. J'y ai mené une douzaine d'entretiens formels auprès des enseignants, élèves et parents d'élèves. En 2017, j'y suis retournée à deux reprises : pour quelques jours en mai, puis en septembre, en logeant cette fois dans deux familles d'élèves, dont celle de la directrice.

de reconfiguration identitaire propre à cette unité éducative, à partir du principe d'interculturalité et du rôle symbolique donné à la langue kichwa. Bien qu'exceptionnelle à bien des égards, cette institution constitue en ce sens un observatoire privilégié des défis passés et présents de l'EIB en Équateur, car elle est depuis sa fondation le lieu d'une articulation complexe entre les échelles en fonction desquelles les acteurs indiens conçoivent leur identité. Cela entraîne des choix discursifs spécifiques, qui évoluent avec le contexte institutionnel et permettent d'esquisser des propositions inédites pour repenser certaines notions stratégiques pour le mouvement indien, telles que la nationalité, la territorialité et la communauté.

1. La fondation d'*Amauta Ñanpi* : un rêve de fonctionnaires

1.1. Fonctionnarisation et éveil identitaire

À en croire les récits de ses membres fondateurs, la genèse d'*Amauta Ñanpi* est une conséquence indirecte de l'institutionnalisation de l'EIB à partir de novembre 1988, lorsque l'accord entre le ministère de l'Éducation et la CONAIE donne naissance à la Direction nationale d'Éducation interculturelle bilingue (DINEIB). À Puyo, la création de la direction provinciale d'Éducation interculturelle bilingue (DIPEIB), puis de directions administratives correspondant aux différentes nationalités de Pastaza, entraîne en effet la formation d'un nouveau groupe social : les fonctionnaires indiens de l'EIB. Issus de familles de migrants venus « de l'intérieur », c'est-à-dire des communautés amazoniennes, ces employés publics accèdent à une reconnaissance sociale jusqu'alors interdite aux gens de leurs origines ethniques et culturelles. Suivant la définition retenue par B. Espinosa [2011 : 377-378], ils font désormais partie des classes moyennes, caractérisées par leur niveau d'études, une activité non manuelle et un niveau de revenu qui leur permet de ne pas tomber ou retomber dans la pauvreté. Or, paradoxalement, ils obtiennent ce statut grâce aux mêmes langues et cultures que leurs parents, pour les protéger des préjugés racistes prégnants dans la société équatorienne, avaient soigneusement évité de leur transmettre⁸. C'est à l'occasion de cette ascension sociale inattendue que serait né le désir, chez quelques-uns des fonctionnaires kichwa de la DIPEIB, de retrouver les sources de leur identité. C'est du moins ce que raconte Pilar⁹, enseignante kichwa et membre fondatrice d'*Amauta Ñanpi* [Puyo, 2016] :

8 Ce phénomène de non transmission intergénérationnelle des langues indigènes, qui s'est accéléré avec l'essor du bilinguisme en espagnol dans la seconde moitié du xx^e siècle, a été largement commenté et étudié par les sociolinguistes, en Équateur comme dans l'ensemble des pays andins. Voir par exemple M. Haboud & J. Toapanta [2014] et R. Howard [2007].

9 Afin de respecter l'anonymat relatif des personnes ayant accepté de m'accorder un entretien, les prénoms ont été changés pour tous les témoignages recueillis par ce biais. Sauf indication

No fue interés, no sé quién me tomó en cuenta, [...] me mandó el Ministerio: "usted señora, a partir de hoy se integra acá". Y pasé. [...]

Mira, yo soy de Sarayaku, la tierra revolucionaria¹⁰. Nosotros antes creíamos que lo nuestro era malo. Entonces [...] mi madre pensó que... enseñándome lo de acá fuera, estaba bien. Porque lo nuestro no valía. Entonces a mí me educó en otro ambiente, me trajo acá al Puyo, no me enseñó a hablar kichwa... [...]

Luego, estando en la Dirección de Educación Bilingüe, estábamos algunos compañeros que nosotros queríamos otro modelo de educación. [...] Nosotros queríamos un maestro bilingüe que además de la lengua enseñe también lo nuestro. [...] Y de ahí vino la idea de que – bueno, si nosotros somos funcionarios de la educación, [...] nosotros tenemos que practicar lo que pregonamos, lo que decimos. Entonces vino la idea de crear *Amauta Ñanpi*.

Dans le parcours de vie de cette enseignante tel qu'elle me le présente, son travail au sein de la direction provinciale – où elle se trouve affectée vers l'année 1990 par le hasard des nominations du ministère, sans l'avoir particulièrement souhaité – est à l'origine de son désir de renouer avec l'identité collective dont elle prend alors conscience au contact de ses collègues : *lo nuestro* représente à la fois la culture kichwa (selon un usage établi dans la rhétorique des mouvements indiens) et, dans un sens plus restreint et plus concret, l'esprit de corps qui réunit le petit groupe de fonctionnaires de la DIPEIB. Leur projet d'un « autre modèle d'éducation » vise à éviter à leurs enfants la perte identitaire qu'eux-mêmes ont vécue, mais aussi à être à la hauteur des principes de l'éducation bilingue, dont ils sont désormais les représentants socialement et institutionnellement reconnus.

1.2. L'école de la CONFENIAE ?

En effet, représenter l'éducation bilingue, c'est aussi faire honneur à l'histoire de luttes dont est issu cet acquis social, ce que revendique la fille de la « terre révolutionnaire » de Sarayaku. En 1991, être fière d'être fonctionnaire de l'EIB suppose une forme de lien « organique » avec la CONAIE, qui en a obtenu l'institutionnalisation trois ans plus tôt, et qui l'administre à l'époque en co-responsabilité avec le ministère de l'Éducation. Les liens avec la Confédération des nationalités indigènes de l'Amazonie équatorienne (CONFENIAE), branche régionale de la CONAIE, sont évidents dès lors que l'on se penche sur la vie personnelle des enseignantes – au moins deux d'entre elles sont épouses d'anciens dirigeants d'éducation de la CONFENIAE. Il semble exister une sorte de complémentarité, dans les

contraire, les citations sont issues d'entretiens personnels entièrement enregistrés et transcrits.

10 Sarayaku est une communauté emblématique pour les Kichwa d'Amazonie et pour l'ensemble du mouvement indien équatorien. Elle s'est rendue célèbre pour sa résistance à l'installation de compagnies pétrolières sur son territoire, depuis la fin des années 1990, et pour l'efficacité internationale de ses stratégies de communication anti-extractiviste (l'extractivisme renvoie aux politiques d'exploitation des ressources naturelles, en particulier minières et pétrolières).

cellules familiales des militants indiens de Pastaza, entre l'engagement organisationnel et l'engagement à travers l'éducation, qui permet d'avoir un salaire et d'accéder, comme on l'a vu, à une petite classe moyenne¹¹.

Plus largement, d'après mes observations, *Amauta Ñanpi* est l'établissement où les membres actifs de l'organisation vivant près de Puyo envoient les enfants de leur famille. De fait, son image de « bonne école »¹² la distingue de celle de la plupart des établissements interculturels bilingues du pays, souvent considérés comme des institutions de seconde zone – de même que celles de l'éducation publique en général – où les professeurs et militants eux-mêmes, dès lors qu'ils en ont les moyens, évitent d'envoyer leurs enfants¹³. À l'inverse, *Amauta Ñanpi* est fréquentée par des enfants « des nationalités », dont ceux de dirigeants de la CONFENIAE, mais aussi par de jeunes *Métis* (un terme sur la définition duquel nous reviendrons), voire par des enfants d'origine européenne, filles et fils de membres d'ONG ou d'agences de développement étrangères et internationales vivant à Puyo : en 2016, une ancienne présidente de la commission des parents d'élèves est catalane, et je discute avec un jeune garçon dont les grands-parents sont français¹⁴.

1.3. Une stratégie de « dépolitisation »

Malgré les liens historiques, symboliques et personnels forts avec le mouvement indien, il semble important, pour les membres de la communauté éducative que j'ai rencontrés en 2016 et 2017, de se distinguer des positionnements « politiques » de la CONFENIAE. Lorsque j'interroge Blanca, la directrice, sur le fait que la marche des femmes d'Amazonie du 8 mars 2016 avait pour point de départ l'enceinte de l'école, elle insiste sur le caractère « non politique » de cette manifestation, qu'elle présente comme un événement de « conscientisation » sur le genre, une activité éducative dont le gouvernement n'aurait aucune raison de prendre ombrage – occultant que l'objet officiel et affiché de la manifestation était le rejet de la politique extractiviste du parti au pouvoir. De même, dans une lettre à destination

11 Généralement, les époux sont dirigeants politiques et les épouses fonctionnaires ou professeurs, mais hommes et femmes exercent souvent ces deux formes d'engagement alternativement au cours de leur vie.

12 Dans un entretien du 14 avril 2016, la directrice affirme fièrement que les élèves viennent parfois de loin pour étudier à *Amauta Ñanpi*, même quand ils pourraient s'inscrire dans des UEIB plus proches de leur domicile : « vendemos buen pan, ino es culpa ! » [2016].

13 Sur l'opposition des familles à l'EIB dans les pays andins, voir R. Howard [2007 : 243-304].

14 Toutefois, cette dernière observation demande peut-être à être nuancée, car je n'ai pas rencontré de jeunes gens d'origine européenne parmi les collégiens ou lycéens. De fait, l'UEIB *Amauta Ñanpi* propose une formation pour un baccalauréat technique, avec les spécialités « médecine ancestrale » et « écotourisme » ; il est possible que les parents appartenant à des classes socio-économiques supérieures (parmi lesquels les immigrés ou expatriés européens), si désireux qu'ils soient d'initier leurs jeunes enfants à la langue et à la culture kichwas, changent ces derniers d'établissement pour les études secondaires, afin qu'ils puissent suivre un baccalauréat général ou des spécialités plus prestigieuses.

de l'Institut national de développement agraire (INDA), rédigée en 2010 par la directrice de l'époque, cette dernière demande la rectification du nom de l'établissement, dénommé de manière erronée dans les documents de l'INDA « Université de la CONFENIAE » au lieu de son nom officiel « Unité éducative *Amauta Ñanpi* », car l'erreur gêne les démarches auprès des instances gouvernementales. Autrement dit, il importe de rappeler qu'*Amauta* n'est nullement l'émanation d'une organisation « politique » mais une unité éducative interculturelle bilingue (UEIB) légale et reconnue par le gouvernement. De fait, dans les conversations que j'ai eues avec les membres de la communauté éducative, l'adjectif « politique » est généralement cantonné à la description d'attitudes partisans de conquête du pouvoir, plutôt qu'à une légitime lutte pour les droits des cultures opprimées – de la même manière que l'ancien ministre Raúl Vallejo, dans l'extrait cité en introduction pour illustrer le discours gouvernemental, parlait de la nécessité de « départisaniser [sic] et dépolitiser » l'éducation. En ce sens, la stratégie discursive de la « communauté *Amauta Ñanpi* », à la fin de la présidence de Rafael Correa, est radicalement distincte de celle de la CONFENIAE, qui consiste à la même époque en une opposition frontale avec le gouvernement.

2. État plurinational et école du millénaire : les limites de la reconnaissance

2.1. Une foi renouvelée dans l'éducation publique

Outre la dimension stratégique de la rhétorique d'adhésion aux politiques gouvernementales, la confiance des membres de l'institution dans la politique éducative de l'État se fonde en grande partie sur la Constitution promulguée en 2008, présentée comme un triomphe de la reconnaissance des droits culturels des peuples et nationalités indigènes, notamment à travers la proclamation de la qualité « plurinationale » et « interculturelle » de l'État¹⁵. En outre, le gouvernement de Rafael Correa insistait sur la dimension éducative de la Révolution citoyenne, censée renforcer l'éducation nationale publique, dont la rhétorique du président attribuait les manques aux politiques de privatisations et de restrictions budgétaires propres à ce qu'il avait pris coutume d'appeler « la longue nuit néolibérale » des années 1990. L'un des instruments de cette « Révolution éducative » était le Projet des unités éducatives du millénaire (UEM)¹⁶, porté par l'ancien chef d'État dès sa campagne présidentielle de 2007 (et aujourd'hui largement remis en

15 J'ai proposé une analyse de ce rapport singulier entre les éducateurs équatoriens et la Constitution de 2008 dans l'article intitulé « *La Constitution de 2008 dans le discours des acteurs de l'éducation en Équateur : outil juridique ou objet patrimonial ?* » [2018].

16 Voir M. Haboud, dans cette publication, pour avoir un aperçu historique de la mise en place des UEM.

cause) : il s'agissait d'améliorer la couverture et la qualité de l'éducation publique par une concentration des moyens dans des « centres d'excellence » modernes et très équipés, situés dans des zones vulnérables¹⁷.

L'unité éducative *Amauta Ñanpi* n'est que partiellement concernée par ce discours de reprise en main de l'éducation publique par l'État. Comme de nombreuses institutions éducatives amazoniennes, situées dans des zones où les structures d'État avaient longtemps laissé à désirer, elle ne relève pas de l'éducation publique nationale ou municipale mais de l'éducation *fiscomisional*, c'est-à-dire qu'elle dépend de la mission catholique locale, placée sous contrat avec le ministère de l'Éducation. En effet, le rêve des fonctionnaires kichwa de la direction provinciale n'a pu voir le jour que grâce au soutien du Vicariat dominicain de Puyo, qui leur a prêté des locaux de plus en plus grands à mesure qu'augmentait le nombre d'élèves, jusqu'à leur céder en comodat (prêt à usage) le terrain en bordure de la ville où se trouve aujourd'hui l'établissement.

Le gouvernement de la Révolution citoyenne ne remet pas fondamentalement en cause ce mode de fonctionnement en vertu duquel l'État délègue à l'Église une partie de ses obligations éducatives dans les zones les plus reculées : le décret présidentiel n° 1780 de 2009 établit un nouveau contrat entre le ministère de l'Éducation et huit missions catholiques, dont cinq situées en Amazonie, parmi lesquelles celle de Puyo¹⁸. Au cours des débats sur la nouvelle loi organique d'éducation qui se sont déroulés entre 2009 et 2011, la « tutelle » éducative des missions catholiques dans les zones à forte population indienne fut questionnée, en particulier par les députés du parti *Pachakutik*, proche de la CONAIE¹⁹. Néanmoins, la loi organique d'Éducation interculturelle (LOEI) promulguée en 2011 reconnaît pleinement la place de l'éducation *fiscomisional* dans l'éducation nationale et se borne à clarifier les conditions de son fonctionnement.

D'après les archives d'*Amauta Ñanpi* la volonté d'échapper à cette tutelle de la mission pour acquérir un statut d'unité éducative publique (*fiscal*) se manifeste clairement en juillet 2011, l'assemblée générale des parents d'élèves prenant alors à l'unanimité la décision de changer de statut. Un tel choix s'explique par les nouveaux avantages prévus par le ministère pour les établissements publics, tels que les « salles de classe virtuelles », les « salles de classe du Millénaire », les « kits scolaires », ou encore les

17 Dans un discours de mars 2016, à l'occasion de l'inauguration de la soixantième UEM du pays dans la province de Sucumbíos, Rafael Correa soulignait que 20 % des UEM en fonctionnement se trouvaient en Amazonie, alors que la région ne rassemble que 5 % de la population du pays – un choix que le président présentait alors comme une manière de solder la « dette historique » de l'État équatorien à l'égard d'une région historiquement maltraitée, les travaux de développement local étant en outre financés par les excédents des revenus du pétrole lourd.

18 Il s'agit des missions d'Aguarico, Napo, Puyo, Méndez, Esmeraldas, Sucumbíos, Zamora et Galápagos.

19 Voir en particulier l'intervention de Gerónimo Yantalema dans les actes de l'Assemblée nationale [2009 : 84].

formations à destination des maîtres : « como la institución es fiscomisional no hemos podido adquirir los beneficios en forma total que el Gobierno concede a los estudiantes », résume la directrice de l'époque dans les actes de l'assemblée générale [2011].

Autrement dit, dans le contexte institutionnel de la dernière décennie, il serait devenu plus valorisant et plus avantageux d'être un établissement public, affranchi de la mission catholique. Or, ce changement de statut supposerait de racheter à cette dernière le terrain de l'école, ce qui, en 2016 et en 2017, n'est toujours pas chose faite, faute de moyens : « nos hicieron la escuela aquí, pero esto prácticamente no es nuestro. Quisiéramos tener dinero para comprar este terreno y que nos dejen libres [...] », me confiait alors Pilar [Puyo, 2016]. Un autre rêve de la communauté éducative serait d'obtenir un terrain d'une vingtaine d'hectares, situé dans le secteur de La Moravia, proche de Puyo, afin d'y déployer dans la pratique ses activités de formation à la médecine ancestrale et au tourisme communautaire. Dans mes conversations informelles avec les enseignantes, ce lieu acquiert des dimensions utopiques, tel un *locus amoenus* en devenir, dont il s'agirait seulement, comme pour le terrain de l'école, d'obtenir le titre de propriété – *escriturarlo* : le terme qu'elles emploient est l'un des plus fréquemment utilisés, dans le discours politique et juridique des Indiens d'Amérique du Sud, pour désigner l'obtention de titres de propriété collective pour leurs territoires ancestraux. Au-delà des questions pratiques, ce désir de reconnaissance d'un lieu à soi entre en résonance avec le rapport culturel à la territorialité qui fonde, selon les organisations indiennes, l'appartenance historique à un peuple ou à une nationalité indigène²⁰.

Une lettre à Rafael Correa de 2011 témoigne de la tentative d'obtenir ce domaine, issu d'une expropriation, par une donation de l'État ; la même lettre demande qu'*Amauta Ñanpi* devienne l'unité éducative du millénaire de la zone de Puyo, arguant de son utilité publique, puisqu'elle offre une EIB à la jeunesse « des nationalités » vivant dans la ville de Puyo. Le courrier montre la confiance de l'équipe éducative dans le fait que l'EIB a désormais une place reconnue et valorisée au sein de l'État plurinational. Dans les termes de la directrice Blanca, « este gobierno cogió así fuerte, en serio » [Puyo, 2016] : sous la double protection de la Constitution et du président, il serait désormais plus facile pour tout un chacun de faire valoir ses droits culturels et linguistiques.

20 Voir, par exemple, ECUARUNARI/CONAIE [1989 : 42], cité par P. Altmann [2013].

2.2. *Del dicho al hecho hay mucho trecho* [Pilar, Puyo, 2016] : déceptions et adaptations

Toutefois, si l'on compare les espoirs exprimés dans les documents d'archives de 2010-2011 et les propos des enseignants en 2016, cette confiance en l'État semble s'être érodée. Les attentes suscitées par le discours officiel et par l'avènement de l'État plurinational n'ont pas été comblées ; l'unité éducative dépend toujours de la mission dominicaine, les titres de propriété (*escrituras*) pour les terrains de Puyo et de La Moravia n'ont pas été acquis et une autre école, non bilingue, malgré une majorité d'élèves kichwas, est devenue l'unité éducative du millénaire de la zone en 2013. En outre, si les lois sont *a priori* favorables aux peuples et nationalités, l'alignement du système bilingue sur le reste du système national a pour conséquence une rigidification de la pédagogie, des dates d'inscription, des modes d'évaluation, qui ne permet plus de tenir compte des modes et rythmes d'apprentissage de chaque élève, ni de respecter les principes pédagogiques de flexibilité propres au modèle du système d'Éducation interculturelle bilingue (MOSEIB) mis en place en 1993. Cette évolution, que Pilar décrit comme une « massification » de l'enseignement, est perçue comme relativement récente : la mise en application de la LOEI à l'échelle locale semble commencer pendant l'année scolaire 2013-2014, au point que certaines mesures sont encore en cours de mise en place à mon arrivée en 2016.

Ces nouveautés impliquent des adaptations, des compromis, voire des formes de travestissement. Avec le sens de la formule qui la caractérise, Pilar utilise la métaphore du maquillage pour expliquer ce que font les enseignantes [Puyo, 2016] :

ahora con las leyes nos tienen muy... muy restringidos [...]. Así como [...] los cantadores maquillan, vamos maquillando lo nuestro, nuestra educación. Y el Ministerio nos pide [una] cosa, nosotros hacemos otra. Pero les mandamos informes. [...]

À titre d'exemple, Sofía, ancienne directrice – elle est l'auteure des documents d'archives de 2010 – et enseignante du premier niveau d'éducation primaire (*primer grado de Básica*), travaille à partir d'un manuel shuar, *Nakumkit* [2009], dont elle a pu récupérer suffisamment d'exemplaires pour sa classe lors de la fermeture de la DIPEIB. Faute d'avoir reçu du gouvernement un manuel dans la langue qu'elle est censée enseigner, elle traduit en kichwa les exercices du livre shuar. Avec sa classe, elle utilise en alternance ce dernier et le manuel officiel en espagnol, distribué par le district éducatif et identique pour toutes les écoles du pays :

No tenemos libro kichwa. Pero lo acomodamos nosotros. [...] Antes [en la Dirección Bilingüe] ellos producían material para cada nacionalidad, que les repartían. Se transformaron las direcciones en distritos y cada distrito unificó. Estaban dando los que existían y yo me cogí todo lo que pude. Así armé mi rincón de lectura.

Por eso tenemos juegos y libros de cada nacionalidad. El *Nakumkit* hubo para todos menos una. [...] Hay de todo, lógica, material... Un día con este libro, otro día trabajamos con el libro del gobierno²¹.

Maquillamos, acomodamos : il s'agit toujours de « s'arranger » avec les instructions officielles, avec les insuffisances et ambivalences du statut *fiscomisional* et de l'attitude de l'État, afin d'accomplir les principaux objectifs proclamés par la communauté éducative – à savoir, outre sa mission basique de formation, renforcer l'estime de soi, la conscience de son identité culturelle et le désir de la représenter.

3. Un monde de l'entre-deux : jeux d'échelle et identités imbriquées

3.1. Être indien dans la ville : privilège et *concientización*

On l'a vu, alors que l'EIB avait été conçue à partir de la nécessité d'employer les langues indigènes pour alphabétiser et former des enfants ne maîtrisant pas l'espagnol, en 1991 les fonctionnaires travaillant en ville se sont mis à la souhaiter pour leurs enfants qui risquaient, eux, d'oublier le kichwa. Plus encore que dans les campagnes ou la forêt, l'objectif de ce « bilinguisme interculturel » est donc de favoriser à la fois l'identification à sa culture d'origine et l'estime de soi, ce que la directrice et ses collègues aiment à nommer la *concientización* (peut-être par réminiscence des principes de la « pédagogie de l'opprimé » de Paulo Freire) : quitter sa communauté et passer ses journées en ville, dans un environnement moderne et hispanophone, serait courir le risque d'une perte identitaire contre laquelle l'école se donne pour mission de lutter.

Cette œuvre de « conscientisation » ne s'adresse pas seulement aux élèves et à leur famille mais à toute la société de Puyo, *via* des événements ouverts, comme les cinq jours de célébrations pour le vingt-cinquième anniversaire de l'institution en avril 2016, voire par des manifestations qui se déroulent dans les rues mêmes de la ville, comme le *Chaski*, clou de la semaine, conçu comme une marche des fiertés des écoles interculturelles bilingues dans la ville. Le défilé, qui a lieu chaque année depuis 2010, évoque, sur un mode festif et inclusif, les grandes marches contestataires des peuples indigènes d'Amazonie dans les années 1990. Dans l'esprit des organisatrices, il s'agit en quelque sorte d'inverser l'ancienne stratégie individualiste du *blanqueamiento*, traditionnellement employée par les Indiens pour échapper à la discrimination : au lieu de chercher à « se blanchir » à travers la négation de leurs origines, l'hispanisation et les unions

21 À la différence des autres citations de membres du personnel éducatif, ce fragment n'est pas issu d'un entretien enregistré mais de notes de terrain réalisées lors de l'un des cours de Sofia, le 24 avril 2016.

métisses, les élèves sont appelés à « colorer » les rues avec leurs corps et leurs costumes, en s’engageant dans une démarche collective, qualifiée d’« interculturelle ». Cette responsabilité commune est conçue comme le corollaire direct du privilège que constitue le fait d’habiter en ville : lors du « Forum des Sept Cultures » qui s’est tenu le 12 avril 2016, deuxième jour de la semaine de célébrations, le fonctionnaire zápara Luciano Ushigua a insisté sur les avantages matériels de l’éducation à Puyo, là où professeurs et élèves « lo tienen todo a mano »²², à commencer par les dictionnaires, alors que les centres éducatifs bilingues *adentro* luttent pour chaque feuille de papier.

Les participants au forum insistent également sur un autre « privilège » des élèves d’*Amauta* : en tant qu’habitants de la capitale de Pastaza, la « province des sept nationalités », ils ont la possibilité de vivre la plurinationalité et l’interculturalité au quotidien, en côtoyant d’autres jeunes gens aux expériences et cultures diverses, comme le montre le tableau 1.

En vérité, il y a là pour la communauté éducative une complexité supplémentaire dans la définition et l’accomplissement de la mission de l’école : *Amauta* applique l’EIB entre l’espagnol et le kichwa, aucun cours n’est dispensé en shuar, en shiwiar ou en zápara – malgré des efforts pour valoriser ces autres cultures, notamment à travers l’usage d’uniformes propres à chaque nationalité (*la ropa cultural*), obligatoire chaque lundi. Surtout, dans ces conditions, le kichwa se trouve forcément limité à des usages purement cérémoniels : pour les saluts, les phrases d’introduction d’un discours, quelques mots spécifiques, la récitation de l’hymne national lors de la minute civique hebdomadaire.

Certes, ce bilinguisme d’apparat semble avoir quelque efficacité sur l’estime de soi et l’auto-identification, mais il n’empêche pas la perte de la ou des langues familiales, à plus forte raison quand ces langues sont autres que le kichwa. Une étude de G. Rosas [2016], mère d’élèves et spécialiste des langues, montre que la diversité des langues parlées au sein des familles d’élèves d’*Amauta* tend à être remplacée par le kichwa, puis par l’espagnol. En revanche, d’après mes observations et les témoignages recueillis, l’usage de la forme standardisée du kichwa, le *kichwa unificado*, ne semble pas poser de problèmes particuliers aux élèves kichwaphones, même s’ils l’identifient comme la langue des Andes, pas tout à fait similaire à celle qu’ils parlent²³. De fait, même dans les petits niveaux où l’éducation,

22 Cette citation est issue de mes notes de terrain du 12 avril 2016.

23 Bien qu’elle dépasse l’objet du présent article, cette question demande à être creusée, car la plupart des travaux ethnographiques sur l’EIB relèvent, au contraire, les difficultés liées à l’usage du *kichwa unificado* dans l’enseignement bilingue : voir, par exemple, N. Hornberger & K. King [1996] ou, plus récemment, K. Grzech [2017]. Il est possible que l’absence d’éléments en ce sens dans mes propres observations à *Amauta* soit le fruit du hasard. Une autre hypothèse est que cet écart soit lié à la singularité de l’établissement et de son public, urbain, hispanophone et/ou bilingue, dont le rapport au kichwa est plus scolaire que dans d’autres établissements. Certaines élèves semblent en outre dotées d’une conscience linguistique plus aigüe que le

d'après les textes de loi, est censée être dispensée uniquement en langue originaire, il est nécessaire d'utiliser l'espagnol pour se faire comprendre, puisqu'une partie des enfants ne parle pas kichwa du tout. Selon les termes employés par une enseignante en deuxième année de primaire (*segundo de básica*) : « [E]s que la mayoría de los niños son hispanos – o kichwas que ya no hablan »²⁴.

L'emploi du terme *hispano* dans cette affirmation mérite commentaire. S'il paraît au premier abord que l'enseignante l'emploie comme diminutif de *hispanohablantes* (entendu dans un sens restreint de « monolingues en espagnol »), le fait qu'elle semble distinguer les « Kichwa qui ne parlent plus » des « Hispanos » suggère que la différence n'est pas purement linguistique. Dans le contexte de l'EIB, cet adjectif est fortement connoté, puisqu'il servait et sert encore souvent à désigner les établissements n'appartenant pas au système d'EIB, en vertu d'un usage qui s'est imposé dès 1988 et qui s'est maintenu dans l'administration publique malgré sa suppression officielle de l'ordre juridique à partir de 1992²⁵. Dans son usage le plus courant, le terme ne désigne donc pas des personnes mais une forme d'éducation, même si professeurs et élèves de ces écoles sont parfois qualifiés d'*hispanos* par métonymie. Or, ici, l'enseignante parle d'élèves de l'EIB ; il semble donc que ce qu'elle veuille dire par *hispanos* recouvre plutôt les usages habituels du terme *mestizo*, « Métis », employé en Équateur pour désigner la population majoritaire du pays, hispanophone et non indienne, mais d'ascendance indienne plus ou moins lointaine²⁶.

3.2. *Hispanos* et *mishus* : quelle place pour les Métis ?

De fait, comme l'indique le tableau 1, une partie des élèves d'*Amauta Ñanpi* n'appartient pas à une nationalité indigène, de même qu'une partie des enseignants, souvent engagés avant que ne soit établie l'obligation de

commun des élèves de l'EIB en Équateur, ce qui leur permet d'accepter plus facilement l'existence de différences dialectales.

24 Cette citation est également issue de mes notes de terrain du 24 avril 2016.

25 Le terme est officiellement abandonné après avoir été critiqué par plusieurs députés lors des débats pour l'adoption de la loi 150 de 1992, qui réforme la Loi d'Éducation de 1983 afin d'y faire figurer le système d'EIB créé en 1988. Voir Congreso Nacional [1991 : 31-52].

26 On parle parfois aussi de *blanco-mestizos* pour désigner les membres non-indiens et non afro-équatoriens de la société socialement, économiquement et culturellement dominante. M. Espinosa [2008 : 14-15] critique cet usage qui invisibiliserait la singularité ethnoculturelle des Métis équatoriens, tout en favorisant une rupture identitaire artificielle avec les Indiens. L'adjectif *blanco* n'a quasiment jamais été employé par mes interlocuteurs de Pastaza, ce qui semble démontrer que les perceptions et catégorisations ont grandement évolué depuis le temps où l'anthropologue N. Whitten [1984 : 163], dans une étude sur les Kichwa Canelos du Napo, écrivait que dans « l'Orient » équatorien (c'est-à-dire dans la partie amazonienne du pays) : « [L]as personas identificadas como no indios simplemente asumen su membresía en la categoría de blanco. Ser "nacional" en el Oriente es ser "blanco", y ser diferente al blanco es ser "indio". La ecuación planteada repetidamente en la actualidad es: poblado o claro de selva con blanco, y foresta con indio ». Il semble bien que dans l'Amazonie actuelle, une trentaine d'années plus tard, la catégorie *mestizo* ait finalement remplacé *blanco* dans cette équation.

parler kichwa pour travailler dans l'EIB. Or, la place de ces personnes dans l'institution est complexe. Les cas de deux membres du personnel éducatif, qui s'identifient toutes deux comme *mestizas*, illustrent cette complexité : il s'agit de la professeure d'anglais et responsable de la commission pastorale Eugenia et de la psychologue scolaire Judit.

D'après son récit, qu'elle me livre en entretien le 12 avril 2016, Eugenia est arrivée à *Amauta* en 2003, sur concours. Elle voulait ce poste parce qu'elle avait besoin de se rapprocher de Puyo afin de s'occuper de sa fille handicapée. Cela ne l'empêche pas de prendre au sérieux la nécessité de renforcer et de valoriser les identités ethnoculturelles des élèves, de même que les valeurs chrétiennes qu'elle partage avec eux. Elle semble en revanche ressentir quelques difficultés avec la manière dont elle est perçue et traitée du fait de sa propre identité culturelle, qu'elle désigne comme *hispana*, avant de se corriger en préférant le terme *mestiza* [Puyo, 2016] :

[N]o hay por qué avergonzarse de lo que somos. [...] Les digo como un ejemplo mío: yo no me avergüenzo de ser hispana, y no de ser, como nos llaman, *mishu*²⁷ [...]. Una vez, aquí me quisieron obligar a que yo [...] usara la *makikutuna*²⁸ y la falda; pero, yo, yo no soy kichwa, entonces iyo no tengo por qué usar! Ahora, yo soy de Loja. Yo decía a la rectora anterior: [...] ahora si quieren que yo use el traje cultural de Loja, [...] yo tendría que venir los lunes de saragura [...]. ¡[Y es] algo que no me pertenece! [...] Sí acepto con gusto todas las costumbres y todo. Pero una imposición no estaría bien. [...] Que sea algo que nace. Que si me nace, de mí, pintarme la cara de kichwa, pero que sea por mi gusto. Porque yo lo quiero hacer, no porque nadie me lo obliga. [...] Porque el día lunes quiero identificarme, quiero ser parte de esta institución. Quiero sentirme parte, y que me hagan sentir como... [...] No que me cercenen por ser hi- no me dicen hispana sino mestiza, exacto, isoy mestiza! ¡Todos somos mestizos! [...] Nadie puede decir: "que soy yo sangre pura"; no, porque ya hubo, desde antiguamente, hubo una mezcla de sangre, entonces itodos somos mestizos!

L'anecdote sur les pressions qu'elle aurait subies pour l'obliger à porter la *makikutuna*, alors qu'elle sent que c'est quelque chose qui ne lui « appartient » pas, qui ne « naît » pas de sa personne, illustre combien il est complexe pour elle de sentir qu'elle « fait partie » de l'institution alors qu'elle n'est pas indienne. Il semble que l'injonction vienne notamment des élèves. Lors du « Forum des Sept Cultures », une collégienne demande en effet à la directrice si elle pense que les femmes enseignantes métisses devraient porter la *ropa cultural*, ce à quoi cette dernière répond, peut-être en écho aux plaintes d'Eugenia, que c'est un choix personnel et que toute option vestimentaire mérite le respect.

27 *Mishu* est le mot kichwa (sans doute d'origine espagnole) que les Indiens utilisent pour désigner les Métis. Si Eugenia rejette ce terme qu'elle perçoit comme péjoratif, il apparaît pourtant dans des documents officiels, y compris dans le dictionnaire espagnol-kichwa de référence du ministère de l'Éducation, *Kichwa. Yachakukkanapa Shimiyuk Kamu* [2009], qui traduit *castellano* par *mishu shimi*, i.e. « la langue des Métis » – un choix de dénomination qui mériterait, là encore, une analyse plus approfondie.

28 La *makikutuna* est la chemise brodée caractéristique des femmes kichwas d'Amazonie. Elle fait partie de l'uniforme des élèves et enseignantes kichwas de l'unité éducative.

De fait, la question de la place des Métis dans les relations interculturelles au sein de l'institution, mais aussi de la société amazonienne en général, semble un enjeu important dans les discussions de ce forum, le représentant des parents d'élèves allant jusqu'à suggérer que les *mishus* – c'est l'un des termes qu'il emploie – devraient peut-être être considérés comme une « nationalité » parmi les autres. Cette idée d'une *nacionalidad mestiza* comme huitième nationalité de Pastaza et d'*Amauta* s'accorde en partie avec la vision d'Eugenia, qui voudrait que son identité soit reconnue sur le même plan que les nationalités indigènes, tout en répugnant à être catégorisée comme *mishu* ou *hispana*, c'est-à-dire à partir de ce qu'elle n'est pas (ni indienne, ni kichwaphone). Dans le même temps, une telle proposition témoigne d'un glissement dans la compréhension de la notion de « nationalités » telle qu'elle s'était forgée dans l'histoire équatorienne : pour ce parent d'élève kichwa, elle ne serait plus tant une cristallisation de la résistance des groupes indiens aux tendances coloniales de l'État-nation – suivant la définition proposée par P. Altmann [2013] à partir de l'analyse de documents de la CONAIE des années 1980-1990 et 2000 – qu'une manière de désigner n'importe lequel des sous-groupes ethnoculturels et linguistiques composant l'identité nationale ou « plurinationale » de l'Équateur.

Pour la psychologue scolaire Judit, la question de l'identification semble se jouer tout à fait autrement, d'après l'entretien qu'elle m'accorde le 13 avril 2016. Si elle se considère également comme *mestiza* – elle ne dira jamais *hispana*, ce qui s'explique peut-être par le fait qu'elle parle quelques mots de kichwa – l'élément central de son auto-identification est plutôt régional [Puyo, 2016] :

- Hablo algo de kichwa, pero no hablo como quisiera hablar, lamentablemente. [...] Sin embargo, yo estoy orgullosa... yo soy de aquí, de la Amazonía. No soy de una cultura kichwa, pero yo me identifico como amazónica, porque creo que nuestra verdadera riqueza es la cultura. [...]. Entonces yo no soy... Yo soy mestiza, pero sin embargo soy una de las personas que cree, ¿no? Y debo, y apoyo, en este sentido de que esto es lo que somos realmente nosotros, ¿no? [...] Yo vengo vestida igual los lunes con ropa cultural de kichwa. [...] Porque nosotros, al trabajar en la educación bilingüe, pues, nosotros también estamos comprometidos a cumplir con lo que establece dentro del reglamento interno de la institución. Entonces lo hacemos.
- Sí, pero como usted es de origen mestizo, podría no llevar esta ropa este día...
- Podría, si no quiero, es mi elección. Es mi elección, porque yo decido, y iyo creo que aquí es el lugar donde a mí me gusta trabajar! Entonces es mi elección.

Cette solution de s'identifier comme « amazonienne » permet à Judit de justifier sa place au sein de la communauté *Amauta*, en tant que Métisse, mais surtout en tant que « personne qui y croit », et qui a en outre fait

l'effort d'apprendre la langue indienne parlée par une majorité d'élèves. En conséquence, elle se sent à l'aise avec l'uniforme kichwa : loin de penser qu'elle s'approprierait ce qui ne lui appartient pas, elle est fière de porter la tenue officielle de l'école, qu'elle interprète comme un symbole de la richesse culturelle amazonienne²⁹. Cette solution, Eugenia, en tant que *lojana* qui ne parle pas kichwa, n'en disposait pas. Des personnes que j'ai pu interviewer, élèves, parents d'élèves et enseignants confondus, c'est la seule qui semblait éprouver une ambivalence ou une difficulté à se sentir reconnue au sein de la communauté *Amauta Ñanpi*, ne parvenant pas à faire le saut d'échelle nécessaire pour se reconnaître dans cette école de la diversité³⁰.

3.3. « Être *Amauta* » : réinventer la communauté

Parce qu'il existe bien une identité *Amauta*. On ne se contente pas de travailler ou d'étudier dans cette unité éducative : on est *Amauta*, et on le reste pour la vie, à en croire la directrice Blanca [Puyo, 2016].

Con los establecimientos interculturales bilingües conscientes de este trabajo, cuando ellos se van a estudiar sus estudios superiores, o continuar otras especialidades en otros planteles, solitos van a decir: soy Amauta. [...] Nuestros jóvenes que [...] van a seguir sus estudios superiores se identificarán, dirán: aquí estamos, somos interculturales bilingües, somos de las nacionalidades.

On observe ici une nouvelle équivalence, symétrique à l'équivalence entre *hispano* et *mestizo*, entre être « interculturel bilingue » et être « des nationalités ». Du point de vue du discours, tout se passe comme si la communauté *Amauta* était le lieu d'une inversion de la hiérarchie entre ces deux formes d'identification : alors que dans la société non « conscientisée », l'« Indien » est encore traité comme inférieur au Métis, à *Amauta* on défend qu'être bilingue, c'est mieux que d'être *hispano*, comme en témoigne l'enthousiasme de Judit à la fin de l'entretien déjà cité [Puyo, 2016] :

Entonces eso, eso es lo que les decimos: siéntanse orgullosos, iustedes son bilingües! Algunos estudiantes de nosotros son trilingües, ihablan tres idiomas! Y más, ialgunos cuatro! Entonces decimos: nosotros no podemos hacer eso, pero ustedes sí lo hacen, iqué maravilla!

29 Cette image de la Métisse amazonienne, fière de la richesse culturelle de sa région, mérite d'autant plus qu'on s'y arrête que, contrairement à la figure du Métis andin (chère par exemple à M. Espinosa [2008]), elle ne semble pas avoir été étudiée. Cela s'explique peut-être par le fait que « l'identité métisse » s'est développée plus récemment dans cette partie du pays, comme nous l'avons déjà évoqué.

30 Un autre cas qui aurait pu être problématique est celui du professeur de chimie et surveillant général (*inspector*) Leandro, kichwa du Chimborazo ; sans être Amazonien, ce dernier se sent pourtant à sa place à *Amauta* du fait de son identité kichwa. Quant à la mère d'élève catalane Gemma Rosas, chercheuse en langues et cultures amazoniennes vivant à Puyo, elle s'identifie sans hésiter à un *nosotros* qui semble renvoyer à la fois à l'Équateur et à la « communauté *Amauta* », lors de ses prises de parole pendant le « Forum des Sept Cultures ».

Comme on l'a vu, l'inversion peut aller jusqu'au point où, dans le microcosme de l'établissement, il arrive à Eugenia de se sentir discriminée en tant que Métisse, malgré les efforts de la communauté éducative pour ne pas hiérarchiser ni essentialiser les identités : s'il est difficile pour une adulte, comme Judit, de devenir bilingue, un élève métis pourrait théoriquement y parvenir – de même qu'autrefois, un Indien pouvait devenir Métis, voire Blanc, par l'acquisition des codes de la société majoritaire. Ainsi, si les confusions entre les cultures amazoniennes sont moquées par certaines enseignantes – Sofía commente avec amusement que dans tel collège voisin, les élèves dansaient sur de la musique shuar avec des peintures faciales kichwa – les mêmes concluent avec bienveillance : « ¡Mejor que no hacer nada! ¡es intercultural! »³¹ La question de la folklorisation des cultures, réduites à des éléments réifiants et dissociables, ne semble pas se poser en ces termes pour les acteurs.

Conclusion

L'UEIB *Amauta Ñanpi* est un établissement tout à fait particulier, même pour une école bilingue urbaine, et mon étude de cas n'a pas vocation à présenter de vérité générale sur l'EIB en Équateur ni même en Amazonie. En outre, mon analyse, fondée sur quelques semaines d'observation participante, mais surtout sur des entretiens et sur l'analyse du discours, ne prétend pas refléter toute la complexité de la vie d'une institution dont on ne m'a laissé entrevoir que certains aspects. L'identité « interculturelle bilingue » que je décris est donc celle de la communauté *Amauta* telle qu'elle se raconte, et telle qu'elle a bien voulu se montrer à moi.

Il me semble néanmoins que cet autoportrait permet de soulever des questions fondamentales sur le présent et l'avenir de l'éducation interculturelle en Équateur, notamment parce qu'elle est une institution urbaine, avec un public qui s'identifie majoritairement comme Kichwa, mais dont une grande partie ne parle pas kichwa. D'une part, la migration des communautés rurales vers les villes est un phénomène continu depuis les années 1970, qui ne semble pas voué à ralentir. La question de l'EIB en milieu urbain, de ce qu'elle apporte et de ses difficultés, se pose alors de façon aiguë : une grande quantité d'élèves issus des peuples et nationalités indiennes n'ont pas accès à une éducation bilingue, faute d'une offre suffisante et de qualité en ville. D'autre part, si vraiment l'idéal porté par la Constitution et la loi organique de 2011 d'une « éducation interculturelle » pour tous avait un sens, le problème de l'enseignement du kichwa et d'autres langues ancestrales comme de véritables secondes langues – en prenant au sérieux la situation de diglossie avec l'espagnol – devrait concerner l'ensemble de l'éducation nationale. La superposition entre différentes manières de concevoir les identités, entre lesquelles il serait vain de chercher une

31 Cette citation est issue de mes notes de terrain du 25 mai 2017.

cohérence d'ensemble, est symptomatique d'une époque de recherche et de transition dans les configurations identitaires du pays, comme on l'a vu à travers l'évolution incertaine de la notion de « nationalité » ou la prégnance de formes d'identification régionale. Dans ce contexte, les solutions créatives, quoique limitées, élaborées par les enseignants d'*Amauta* pourraient être des points de départ pour penser à la fois la place des langues dans la société et les modalités du vivre-ensemble entre personnes et cultures aux statuts différents.

Bibliografía

- Altmann Philipp, 2013, « Interculturalidad y plurinacionalidad como conceptos decoloniales. Colonialidad y discurso del movimiento indígena en el Ecuador », in Cairo Carou Heriberto, Cabezas González Almudena, Mallo Gutiérrez Tomás, Del Campo García Esther & Carpio Martin José, *XV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, Madrid : CEEIB, 131-138.
- Asamblea Nacional, « Primer debate del proyecto de Ley Orgánica de Educación », Acta 021, 16 décembre 2009, 14-167.
- Congreso Nacional del Ecuador, « Primer debate del Proyecto de Ley Reformatoria a la Ley de Educación e Institucionalización de la Educación Indígena Intercultural Bilingüe », *Acta n° 1*, Sesión de Plenario de las Comisiones legislativas permanentes (vespertina), 15 octubre 1991, 31-51.
- Correa Rafael, discours inaugural de l'UEM Camilo Gallegos en Lago Agrio, mars 2016, disponible à <https://www.youtube.com/watch?v=VwLLmIhMchE>
- Dichy-Malherme Sarah, 2018, « La Constitution de 2008 dans le discours des acteurs de l'éducation en Équateur : outil juridique ou objet patrimonial ? », in Deperne Marcel, Dichy-Malherme Sarah & Pichard Laëtitia (dir.), *Trace(s)*, Limoges : PULIM.
- Dirección Provincial de Educación Bilingüe de Morona-Santiago, 2009, *Nakumkit*, 1, Quito : Unicef-DINEIB.
- ECUARUNARI/CONAIE, 1989, « Lineamientos políticos generales del movimiento indígena en el Ecuador », in ECUARUNARI, FENOC & ALAI, *Nuestra voz, nuestra cultura*, Quito : ECUARUNARI/FENOC/ALAI, 38-42.
- Espinosa Betty, 2011, « Configuración de las clases medias en Ecuador: soportes y rupturas », in Burbano de Lara Felipe (coord.), *Transiciones y rupturas: el Ecuador en la segunda mitad del siglo xx*, Quito : FLACSO-Ministerio de Cultura, 377-410.

- Espinosa Manuel, 2008 [1995], *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*, Quito : Ministerio de Cultura.
- Grzech Karolina, 2017, « ¿Es necesario elegir entre la estandarización de las lenguas minoritarias y la vitalidad de sus variedades? Estudio de caso del kichwa de Alto Napo », *Onomázein, número especial: Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo xxi*, Santiago de Chile : Pontificia Universidad Católica, 16-34, disponible à onomazein.letras.uc.cl/Articulos/...Amerindias/AM02-Grzech.pdf
- Haboud Marleen & Toapanta Jesús (éd.), 2014, *Voces e imágenes: lenguas indígenas del Ecuador*, Quito : PUCE.
- Hornberger Nancy & Kendall King, 1996, « Language Revitalisation in the Andes: Can the Schools Reverse Language Shift? », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 17, n° 6, 427-441, disponible à http://repository.upenn.edu/gse_pubs/61
- Howard Rosaleen, 2007, *Por los linderos de la lengua: ideologías lingüísticas en los Andes*, Lima : IEP- IFEA-PUCP.
- Ministerio de Educación, *Kichwa. Yachakukkunapa Shimi Yuk Kamu: Runa shimi-Mishu shimi. Kichwa-Castellano. Mishu shimi-Runa shimi. Castellano-Kichwa*, Quito : Ministerio de Educación, 2009, disponible à https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/RK_diccionario_kichwa_castellano.pdf
- Montaluisa Luis, *Educación Intercultural Bilingüe*, 2009-2012, disponible à <http://eibecuador.blogspot.com/>
- Rosas Calbó Gemma, 2016, « Encuesta: uso de las lenguas en la Amazonia », annexe au compte-rendu du *Foro de saberes culturales de las siete lenguas de las nacionalidades de la provincia de Pastaza* (document non publié).
- UEIB Amauta Ñanpi, « Acta de la Asamblea General de Padres de Familia para toma de decisiones para ser fiscal en la Unidad Educativa Amauta Ñanpi », Puyo : s.éd., 29 juillet 2011.
- UEIB Amauta Ñanpi, « Lettre de la communauté *Amauta Ñanpi* à Rafael Correa », *Oficio n° 090-R-UEAÑ*, Puyo : s.éd., 21 mars 2011.
- Vallejo Raúl, entretien avec Fernando Andrade, *Spondylus* (bulletin électronique de l'Université andine Simón Bolívar), 28 juin 2010, disponible à <https://www.uasb.edu.ec/web/spondylus/contenido?raul-vallejo-34he-sido-una-suerte-de-poeta-vergonzante-34&s=ENTREVISTA>
- Whitten Norman, 1984 [1977], "Etnocidio ecuatoriano y etnogénesis indígena. Resurgencia Amazónica ante la Colonización Andina", in Naranjo Marcelo, Pereira José & Whitten Norman (dir.), *Temas sobre la Continuidad y Adaptación Cultural Ecuatoriana*, Quito : PUCE, 169-212.

Entretiens enregistrés à *Amauta Ñanpi*, Puyo (prénoms modifiés) :

Blanca, 13 avril 2016.
Pilar, 12 avril 2016.
Sofía, 27 avril 2016.
Leandro, 27 avril 2016.
Eugenia, 12 avril 2016.
Judit, 13 avril 2016.

Notes de terrain

Mars et avril 2016, mai et septembre 2017.