

AUTONOMIE INDIENNE ET ÉDUCATION AU CHIAPAS

Les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du Sud-est mexicain

Bruno Baronnet

Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) | « [Autrepart](#) »

2010/2 n° 54 | pages 65 à 79

ISSN 1278-3986

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-autrepart-2010-2-page-65.htm>

Pour citer cet article :

Bruno Baronnet, « Autonomie indienne et éducation au Chiapas. Les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du Sud-est mexicain », *Autrepart* 2010/2 (n° 54), p. 65-79.

DOI 10.3917/autr.054.0065

Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.).

© Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.). Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Autonomie indienne et éducation au Chiapas

Les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du Sud-est mexicain

*Bruno Baronnet**

Dans le contexte de la résistance à la guerre d'usure qu'opposent les régions zapatistes au gouvernement mexicain, les familles de paysans mayas, comme les tseltales d'Ocosingo, sont confrontées à une offre éducative hétérogène et inégale, imposée et quelques fois négociée avec l'État, mais aussi endogène et autoadministrée dans le cas des zapatistes. Depuis le milieu des années 1990 au Sud-est du pays, les paysans mayas qui forment les bases d'appui de l'Armée Zapatiste de Libération Nationale (EZLN) de la région agricole des vallées de la Forêt Lacandone construisent des pratiques éducatives alternatives aux institutions scolaires officielles (Baronnet, 2009). Tant au niveau communautaire que municipal, les familles indiennes et leurs représentants directs se responsabilisent de la gestion des écoles bilingues, voire trilingues quand des familles tseltales cohabitent avec des tsotsiles ou des choles. Au quotidien, cela leur permet de contrôler les critères d'orientation et d'évaluation de ce qui semble pertinent d'apprendre et d'étudier dans les régions autonomes zapatistes nommées *Caracoles* (Escargots) depuis leur réorganisation décidée en 2003 par l'EZLN en vue d'approfondir son projet radical d'autonomie politique. Dans une certaine mesure, la prise de contrôle politique de l'éducation par les Indiens rebelles remet en question la capacité de l'État à répondre aux demandes d'autonomie.

La lutte pour l'autonomie indienne en toile de fond du conflit armé au Chiapas

Au sein des territoires mayas du Mexique situés non loin de la frontière avec le Guatemala, de nouvelles demandes éducatives deviennent visibles à partir du Congrès Indien de San Cristobal en 1974 jusqu'à l'apparition en 1988 des

* Sociologue, postdoctorant au centre régional de Recherches Multidisciplinaires de l'Université Nationale Autonome du Mexique (CRIM-UNAM). Membre de l'Équipe de Recherche Société Identité et Pouvoir en Amérique Latine (ERSIPAL), Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine – Université Paris III. 23, rue Saint Guillaume, 75007 Paris. bruno-baronnet@colmex.mx

maîtres-paysans (*maestros campesinos*) dans des villages du peuple Tseltal proches de l'organisation paysanne connue sous le nom d'ARIC (*Asociación Rural de Interés Colectivo*). À la veille du soulèvement armé de 1994, cette expérience singulière d'éducation communautaire ne se voulait pas autonome par rapport à l'État ; elle se transformera et s'étendra ensuite avec le mouvement zapatiste. Plus loin, nous examinerons les apports zapatistes à la construction d'une autonomie éducative. Ils sont basés sur des principes de démocratie directe liés à la culture paysanne et indienne, et, plus précisément, au droit coutumier. Leur normativité diffère de celle de l'État qui considère toujours ces écoles comme illégales, tandis qu'elles sont légitimes du point de vue de ceux qui les construisent.

L'autonomie s'entend chez les mayas chiapanèques comme la capacité à s'autogouverner à partir des traditions liées aux pratiques d'assemblée et de représentation politiques qu'ils transforment au fil du temps, au gré des besoins qui s'imposent à eux. Sur les terres dites « récupérées » où des caciques politiques locaux et des conflits agraires se sont succédés au cours du xx^e siècle (Bobrow-Strain, 2007), la lutte zapatiste pour l'autonomie vise l'élargissement des espaces de liberté collective pour gérer le développement de territoires et l'établissement de normes propres dans les domaines politiques, juridiques, économiques, sociaux et culturels. Ces pratiques localisées d'autonomie indienne tendent à remettre en question les politiques sociales imposées par l'État mexicain. Un enjeu de la lutte zapatiste est de montrer que la construction de l'autonomie indienne correspond à une alternative endogène qui rompt avec le centralisme des politiques nationales.

Dans le contexte du conflit armé au Chiapas, les réseaux municipaux d'écoles bilingues et communautaires témoignent de la prise en main de la gestion administrative et pédagogique de l'éducation formelle par les paysans mayas qui occupent les terres récupérées lors du soulèvement du 1^{er} janvier 1994 aux dépens des grands éleveurs de bétail. Dans les conditions d'auto-organisation et de répression des luttes indiennes au Mexique (Bartra et Otero, 2008 ; Lopez Barcenas, 2005), les dirigeants zapatistes ont impulsé ces projets après les incursions de 1995 de l'armée fédérale dans plusieurs de leurs bastions. La consolidation des projets d'autonomie éducative dans chaque localité où vivent des bases d'appui de l'EZLN n'est pas survenue de façon analogue et simultanée, mais échelonnée dans le temps et dans l'espace territorial sous l'influence rebelle.

Au sein des territoires multiculturels situés à l'Est de la ville d'Ocosingo, les quatre entités municipales rebelles et indiennes où le travail de terrain s'est effectué entre 2005 et 2007, s'appellent, depuis 15 ans, Francisco Gomez¹, San Manuel et, en hommage à deux grands dirigeants de la révolution de 1910, Ricardo Flores Magon et Francisco Villa. Leurs représentants participent à tour de rôle au Conseil de Bon Gouvernement (*Junta de Buen Gobierno*) qui siège à La Garrucha. Ils tentent de faire coïncider les projets éducatifs, sanitaires et productifs des quatre

1. Nom du Commandant Hugo, dirigeant tseltal de l'EZLN, mort au combat à Ocosingo en janvier 1994.

municipalités autonomes qui composent ce *Caracol* dans le but de limiter les inégalités en matière d'accès et de qualité. Le dynamisme des projets semble parfois dépendre des capacités de gestion des conseillers municipaux et des échanges d'expériences.

Sous impulsion de l'EZLN dans chaque région, des représentants – souvent de jeunes hommes – émanant des conseils municipaux autonomes² et des « comités d'éducation » locaux sont chargés de la coordination des affaires scolaires et notamment de l'organisation des sessions de formation des éducateurs. Concrètement, chez les zapatistes, ce ne sont pas des fonctionnaires blancs et métis des systèmes éducatifs gouvernementaux, mais les familles mayas et leurs représentants, qui délibèrent et prennent les décisions sur l'organisation scolaire, les choix pédagogiques, la sélection et l'évaluation des promoteurs et des promotrices d'éducation autonome (*promotores / promotoras de educación autónoma*)³.

Dans la région des terres récupérées, la transformation des pratiques et des relations de pouvoir dans le champ éducatif s'inscrit dans un contexte de difficultés matérielles et alimentaires et de guerre contre-insurrectionnelle. Les intimidations de l'armée fédérale et des groupes paramilitaires dans le cadre de la guerre d'usure sont autant d'obstacles à surmonter au quotidien. Mais pour Eslie, promotrice d'éducation d'une vingtaine d'années, l'avènement de ces écoles a permis d'être plus unis pour continuer la lutte dans laquelle elle est plongée depuis son enfance (entretien août 2005, La Garrucha). Elle travaille depuis deux ans à l'école *Lucio Cabañas*⁴ située sur des terres occupées depuis 1997 par des familles zapatistes provenant des alentours. Eslie affirme qu'en dépit des changements de mentalité en cours impulsés par l'EZLN, les femmes tseltales tardent à s'imposer dans l'enseignement et son contrôle politique. Son père reconnaît que ses *compañeros* (camarades) voient d'un mauvais œil le fait que leurs filles célibataires aillent séjourner en dehors de chez elles sans la compagnie d'un homme de la famille. La domination masculine complique leur participation aux sessions de formation pédagogique, ce qui explique aussi la sous-représentation des femmes dans le domaine de la santé, l'agro-écologie ou la communication communautaire⁵.

À plusieurs reprises, le sous-commandant Marcos et des chercheuses féministes mexicaines ont concédé que beaucoup d'efforts restaient à mener pour permettre une plus grande participation féminine et l'effacement de l'autorité morale

2. De plus, il est intéressant de noter que le Conseil Municipal Autonome de Francisco Gomez était composé en 2007 de membres expérimentés d'environ 50 ans en moyenne, alors que les 12 conseillers municipaux provenant des 12 villages zapatistes de Francisco Villa ont en majorité moins de 30 ans.

3. Malgré l'emploi systématique du masculin ici, les promotrices représentent dans ce *Caracol* plus de 15 % du total. Certaines normes sociales conduisent en effet à un contrôle social familial qui, par exemple, n'autorise pas les jeunes filles et les femmes à sortir du village sans être accompagnées d'un proche.

4. Nom du dirigeant guérillero et communiste tombé au combat en 1974 dans l'état du Guerrero.

5. « Éducation en résistance » et « Un alphabet pour nos paroles » sont deux courts-métrages sur les écoles zapatistes des vallées occupées en grande majorité les paysans tseltales. Ils sont distribués en France par l'association Promedios (*Chiapas Media Project*) : [http://promediosfr.free.fr].

de la hiérarchie politico-militaire de l'EZLN (Olivera, 2005 ; Hernandez, 2008). En 2007 et 2008, les jeunes coordinateurs tseltales des systèmes municipaux d'éducation se sont réunis pour faire converger les objectifs et les moyens de faire face aux problèmes dans l'éducation. De plus, un début de coordination pragmatique est observable entre les responsables des projets éducatifs des cinq *Caracoles* du Chiapas. Néanmoins, les conditions du travail de recherche sur le terrain ont impliqué l'obtention de l'assentiment des autorités rebelles ainsi qu'une approche méthodologique participative et réflexive.

Les difficultés liées au travail de terrain et aux pratiques étudiées dans le contexte de la rébellion zapatiste

À partir d'une perspective ethnographique appliquée en association avec une organisation politique régionale qui – telles les municipalités zapatistes – coordonne les projets sociaux de ses territoires, le travail de recherche a consisté à recueillir et systématiser des données qualitatives utiles pour aborder les pratiques d'éducation des Indiens. Parallèlement aux entretiens individuels et collectifs réalisés en 2005, 2006 et 2007, les dirigeants de la zone *Selva Tseltal*⁶ ont permis d'approcher activement leurs expériences éducatives, avec l'objectif de mettre des compétences personnelles, comme celles de la formation aux techniques ludiques d'apprentissage, au service de leur action dans le champ éducatif au niveau local et régional. À leur demande, il s'est agi de participer à des réunions avec les familles et d'intervenir dans le domaine de la formation des promoteurs sous la forme d'ateliers et de soutiens personnalisés. De cette manière, les autorités indiennes ont utilisé notre présence en tant que chercheur sympathisant du mouvement zapatiste – aussi éducateur *kaxlan* (blanc, étranger) – pour faire connaître les pratiques communautaires en dehors, mais aussi contribuer à leur légitimation.

De manière générale, l'ensemble des acteurs zapatistes rencontrés défend et soutient des systèmes municipaux de scolarisation à l'écart de toute ingérence de l'État en matière de décision et de financement. Le travail de terrain s'est effectué sur les territoires du *Caracol* de La Garrucha, où les quatre municipalités rebelles recensaient en 2007 plus de cent écoles zapatistes et environ 200 promoteurs en service et en formation.

Sur un terrain politisé et conflictuel, une exigence préalable pour effectuer la recherche consiste à demander une permission écrite valable auprès de tous les niveaux de responsabilités hiérarchiques⁷. Cela peut en apparence renforcer le risque pour le chercheur de recueillir des récits travestis en témoignages officiels

6. Nommée ainsi par l'EZLN, la *Selva Tseltal* correspond au *Caracol* situé au cœur des vallées fertiles de la Forêt Lacandone et qui sont peuplées de familles paysannes parlant pour l'essentiel des variantes linguistiques du tselal (*batsil k'op*), mais aussi parfois le chol, le tsotsil et le tojolabal.

7. Voir les récents travaux au Chiapas de Mariana Mora (2008) et de Sabrina Melenotte (2008) qui abordent de manière réflexive les méthodes d'observation et de recherche participative appliquées dans deux autres régions proches où des familles zapatistes cohabitent de manière souvent conflictuelle avec des membres d'organisations politiques officielles, certains appartenant à des groupes paramilitaires.

laissant révéler une image « authentique » de soi et de sa trajectoire. En bénéficiant des autorisations obligées et de l'accord explicite des conseillers municipaux autonomes du *Caracol* de La Garrucha, le chercheur rencontre des difficultés à se dégager d'un statut d'« autorisé », apte à recevoir des informations « autorisées » auprès d'interlocuteurs « autorisés ». Au total, une centaine d'entretiens ont été effectués auprès de promoteurs, de conseillers municipaux, d'élèves et leurs familles, ainsi qu'auprès de fonctionnaires non zapatistes, sans oublier les sympathisants de l'EZLN qui proviennent de milieux urbains mexicains et de pays étrangers (voir Baronnet, 2009).

À partir d'une approche empirique et d'une observation participante, les recherches de terrain engagées pendant plus d'une cinquantaine de semaines permettent de souligner que l'exercice d'une autonomie politique étendue sur le territoire multiethnique favorise l'émergence de stratégies éducatives en lien avec les demandes indiennes.

Multiculturalisme et pouvoir indien : la question de l'autonomie éducative

Un des principaux traits distinctifs des projets éducatifs autonomes est celui de s'appuyer sur le renforcement du pouvoir indien en offrant l'opportunité de créer, d'organiser et de soutenir des processus éducatifs de la manière qu'ils jugent la plus pertinente par rapport des considérations d'ordre social et les droits coutumiers. Ainsi, au moment de retirer leurs enfants des écoles du « mauvais gouvernement », c'est au nom du principe du droit à l'autodétermination dans le domaine éducatif que les militants zapatistes ont demandé et obtenu le départ des maîtres et des instructeurs de l'État dans certaines localités.

En tant que projet régional mis en place de façon pragmatique, l'application du principe d'autodétermination implique le développement de capacités de contrôle collectif et d'autogestion. Les expériences zapatistes apportent des éclairages novateurs sur le mode de production sociale d'une politique régionale d'éducation bilingue et multiculturelle dans un cadre autonome où l'État n'est pas l'acteur qui légitime la place dédiée à l'école aux différentes langues et connaissances politiques et culturelles.

Selon un jeune avocat du peuple Mixe de Oaxaca, l'avantage escompté de l'autonomie régionale pour les peuples indiens serait celui d'avoir la possibilité d'intervenir dans la détermination des programmes éducatifs qui devraient prendre en compte les besoins spécifiques et les valeurs culturelles dans un contexte de « véritable interculturalité » (Regino, 2004). De plus, dans l'esprit des Accords de San Andrés (1996) sur les droits à l'autonomie indienne (voir Aubry, 2002), les peuples autochtones ont la possibilité de contrôler le rôle de l'instituteur en ratifiant sa désignation, et en ayant le pouvoir de le destituer de ses fonctions.

Pour les zapatistes de la Forêt Lacandone, la rébellion éducative se consolide dans un processus participatif où l'assemblée communautaire et ses représentants

jouent un rôle fondamental pour régler et contrôler la réalité du travail pédagogique quotidien. Cela contribue à l'affirmation d'une certaine dignité des familles qui reconnaissent et valorisent la légitimité qu'elles s'attribuent pour mener à bien la sélection et la formation des jeunes enseignants.

Pour comprendre le sens que les familles rebelles des vallées d'Ocosingo donnent à leur action politico-éducative et comment ils se saisissent de leur appartenance culturelle et identitaire dans ce champ, il s'est agit d'explorer comment ces systèmes municipaux d'écoles sont légitimés dans les discours des familles militantes par la nécessité de bénéficier d'une éducation « véritable » qui réponde à des attentes et des priorités collectives en termes d'apprentissage de contenus et dont les acquis sont vérifiables par les parents et les grands-parents. Ces derniers, souvent analphabètes, sont enthousiastes envers cette éducation car elle représente la possibilité de revitaliser la langue et la culture populaire héritée de traditions que les jeunes générations ont tendance à abandonner pour adopter des valeurs et des normes des populations métisses et urbaines.

Selon une émission de *Radio Insurgente* (« La voix des sans-voix ») du 10 juin 2005, les zapatistes veulent une école dont les ressources administrées par les villageois des « peuples » (*pueblos*), avec « *des enseignants qui soient des peuples, qui comprennent mieux la vie, la situation, la culture et la langue de nos peuples [...]. Nous devons continuer de lutter pour qu'il y ait une meilleure éducation, mais c'est mieux de commencer dès maintenant l'éducation du peuple, c'est pour ça qu'il faut que nous commençons à préparer nos enfants et nos jeunes, à préparer nos programmes scolaires, par le peuple, dans les différents niveaux d'éducation, en accord avec nos idéaux et nos intérêts en tant que peuple.* »

La rupture politique avec la dépendance des Indiens vis-à-vis de l'État permet aux familles de l'EZLN de s'investir au cœur d'une vaste expérience régionale d'éducation, avec l'aide toutefois limitée de réseaux nationaux et transnationaux de solidarité. Cela n'implique pas pour autant que ces projets autogérés soient homogènes et reproduits à l'identique d'une région à l'autre, et surtout d'une communauté à l'autre. L'autonomie serait ainsi un produit de conditions historiques, en tant que situation de fait qui résulte de l'investissement des acteurs – producteurs de sens – dans le champ éducatif. Il est intéressant de réfléchir à comment cette autonomie *de facto* peut devenir un projet de politique publique, de transformation sociale et culturelle, avec des dimensions d'intervention d'ordre local, régional, national et international⁸.

Selon la philosophie de Cornelius Castoriadis, la lutte sociale pour l'autonomie, c'est-à-dire pour s'auto-instituer, pour se régir à partir de règles propres, est aussi une lutte contre la soumission à des institutions sociales hétéronomes qui imposent de l'extérieur des manières aliénantes de penser et d'agir. Mais l'autonomie n'apparaît pas automatiquement là où l'hétéronomie recule (Le Coadic, 2006,

8. Sur les tensions entre les politiques publiques et les mobilisations indiennes contemporaines au niveau international, voir Le Bot, 2009 ; Bellier, 2006.

p. 337). La politique de l'autonomie pensée par Castoriadis, d'un côté, a pour objectif de « libérer la créativité » et de « créer la liberté », et d'un autre côté se définit comme « autolimitation ». Le but de l'autonomie serait de faire de chaque individu « un être capable de gouverner et d'être gouverné » (*Ibid.*).

Dans cette perspective, la lutte zapatiste dans le domaine de l'éducation semble relever d'une dynamique de construction d'enclaves auto-instituées où l'école devient l'objet d'une appropriation collective (voir plus loin) dans laquelle l'État n'est plus légitime pour décider seul de la sélection de l'enseignant et des connaissances à transmettre. Sans que cela soit incompatible avec le travail agricole et parfois les migrations saisonnières, les jeunes zapatistes formés sur leurs territoires tendent ensuite à occuper des fonctions de promoteurs d'éducation, de santé, de communication ou d'agro-écologie, avant d'aspirer à une charge d'autorité locale et régionale. En somme, les projets d'éducation coordonnés par les Conseils municipaux autonomes s'inscrivent dans un cadre participatif et de mobilisation politique. Les stratégies zapatistes s'opposent ainsi à la politique nationale indigéniste influencée maintenant par les propos dominants du « multiculturalisme néolibéral » (Hale, 2007).

L'État, l'école et le maître indien

À partir de leurs propres règles et ressources, les familles qui forment les bases d'appui de l'EZLN définissent les contours et les contenus de politiques locales *sui generis* qui ne répondent pas aux injonctions de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), c'est-à-dire du ministère mexicain qui régit l'ensemble des activités des écoles publiques. La politique indigéniste d'éducation nationale se réfère à l'ensemble des discours, des actions et des résultats de mesures prises par l'État mexicain en matière de scolarisation des Indiens. La politique d'éducation indienne poursuivie par l'Institut National Indigéniste et par la SEP pendant la seconde moitié du XX^e siècle, a misé sur l'assimilation nationale des nouvelles générations instruites.

Aujourd'hui, quatorze ans après la signature des Accords de San Andrés, le thème de l'interculturalité dans l'enseignement au Mexique paraît incontournable dans les discours officiels⁹. Ces Accords négociés avec le gouvernement fédéral sont à ce jour unilatéralement appliqués par l'EZLN. Ils proposent de garantir le droit à une éducation bilingue et interculturelle, tout en admettant que « *la connaissance des cultures indiennes est un enrichissement national et un pas nécessaire pour l'élimination des incompréhensions et des discriminations envers les Indiens* ». Cela suppose évidemment que le bilinguisme et les savoirs locaux

9. Parmi les premières propositions conjointes issues des pourparlers achevés en février 1996 dans le village tsotsil de San Andrés Sakamch'en de los Pobres (Larrainzar) entre les négociateurs du gouvernement et les guérilleros : « *il est jugé nécessaire d'élever au rang constitutionnel le droit de tous les mexicains à une éducation pluriculturelle qui reconnaisse, diffuse et promeuve l'histoire, les coutumes, les traditions et, en général, la culture des peuples indigènes, racine de notre identité nationale* ».

provenant des cultures marginalisées soient introduits dans les programmes scolaires de l'ensemble des élèves mexicains.

L'éducation interculturelle désigne l'ensemble des activités et dispositions qui visent à contribuer à atténuer les effets de domination culturelle depuis le cadre scolaire. Cela se traduit par l'introduction dans les programmes éducatifs de connaissances, de valeurs et d'aspirations des groupes culturels qui cohabitent dans une même localité, région et nation. Il s'agit ainsi de lutter, depuis la salle de classe, contre le racisme et les discriminations grâce à la valorisation du sentiment de dignité. Impulsée par les luttes indiennes et relayée par des intellectuels et des fonctionnaires dès les années 1980, l'idée du recours à une éducation interculturelle prétend contribuer au respect et à la compréhension mutuelle, et donc éradiquer les tensions qui caractérisent les relations asymétriques entre la population métisse et les peuples autochtones au Mexique depuis près de cinq siècles.

Cependant, il semble pertinent d'interroger le type de relations interculturelles qui priment dans le domaine de l'éducation de base, au regard du respect par l'État des priorités et des initiatives locales. Peu d'organisations indiennes dissimulent leurs critiques sur la qualité et la pertinence du modèle éducatif en vigueur. En outre, les coûts induits par la planification de la généralisation des expériences pilotes ne peuvent être assumés sans efforts budgétaires significatifs.

Les principaux agents de la SEP – des métis essentiellement – ont pour charge de décider des questions liées à l'organisation scolaire, aux contenus et méthodes pédagogiques qu'ils estiment appropriés (ou pas) à l'éducation des peuples indiens. Dans la mesure où ce sont des acteurs étrangers au monde indien qui contrôlent les orientations nationales, des contradictions éclatent au sujet de l'appréciation de la pertinence des contenus scolaires par rapport à l'identité sociale, culturelle et politique des populations concernées. En effet, si l'État et les organisations indiennes ne partagent pas les mêmes objectifs en termes d'éducation, il semble aussi que les promesses des discours sur l'éducation « biculturelle » à partir des années 1970, et « interculturelle » depuis 1990, tardent à porter leurs fruits. L'intégration de contenus interculturels aux matières enseignées dans les écoles primaires figurait parmi les buts affichés du Programme national d'éducation pour 2004, mais cela ne s'est pas concrétisé à l'échelle nationale (Baronnet, 2007).

L'actuelle politique d'éducation interculturelle mexicaine s'inscrit dans la continuité des politiques précédentes. L'enseignement de l'espagnol et des opérations arithmétiques se révèle inefficace, en raison du déficit de formation des maîtres. Lors des premières années de scolarisation, la pratique des instituteurs indiens semble se cantonner à utiliser une des nombreuses langues d'origine maya pour faciliter l'hispanisation des populations, ce que les spécialistes appellent le bilinguisme de transition. Les enseignants « officiels » reçoivent une formation succincte et des manuels scolaires dont les contenus sont peu adaptés au contexte régional. Néanmoins, ils n'élaborent que rarement leurs matériaux pédagogiques. Les parents d'élèves ne sont pas consultés au cours du processus d'élaboration des programmes.

La confrontation des effets des politiques publiques et des demandes sociales dans le domaine de l'éducation des Indiens conduit à s'interroger sur les logiques de participation individuelle des militants zapatistes dans un projet collectif d'autonomie qui correspond à des stratégies sociales de rejet du système éducatif officiel, mais aussi d'innovation et d'appropriation de l'école.

Les promoteurs d'éducation zapatiste : des paysans indiens militants

Issue des formes traditionnelles de représentation politique et religieuse locale, la charge (*cargo* ou *ataletik*) de promoteur d'éducation – ou *nopteswanej* (« celui qui enseigne ») – n'est pas considérée dans le *Caracol* de La Garrucha comme un poste de responsabilité des plus prestigieux. Celui-ci provient d'une innovation zapatiste qui consiste à articuler le rôle d'éducateur entre la tradition de la charge communautaire et le militantisme politico-culturel. Ainsi, la pratique de l'autonomie éducative limite le risque d'émergence de caciquismes culturels dans le champ du pouvoir local¹⁰. Le mandat confié par l'assemblée communautaire au promoteur d'éducation autonome est celui de partager et défendre les valeurs, les normes et les aspirations de la collectivité à laquelle il appartient. Elle lui refuse implicitement de profiter d'une position privilégiée pour s'enrichir et se distinguer en dominant la scène politico-culturelle. Le cadre de l'autonomie limite la possibilité que les promoteurs puissent être à la fois des dirigeants politiques locaux.

Dans la majorité de ces villages, c'est l'assemblée qui contrôle les fonctions octroyées au promoteur sur la base de la reconnaissance de sa capacité, de son prestige et de sa trajectoire. Celui-ci est nommé après un processus de recherche de candidats potentiels, de leurs élections et de l'approbation collective. S'engager auprès des siens en tant que promoteur d'éducation coïncide avec l'éthique du militantisme invoquée par l'EZLN dans la Sixième Déclaration de la Forêt Lacandone (juin 2005), c'est-à-dire « *une façon qui renoue avec l'esprit de servir les autres, sans intérêts matériels et avec sacrifice, en consacrant son temps et avec honnêteté, en respectant la parole donnée et avec pour seule paye la satisfaction du devoir accompli.* »

Comme les promoteurs ne sont pas investis par l'État mais par leur milieu d'appartenance, ils peuvent être considérés comme des vecteurs ou des intermédiaires dans la transmission des aspirations sociales, politico-culturelles du groupe régional. Les jeunes promoteurs (moyenne d'âge d'environ 20 ans) ne perçoivent pas de salaire et leur action n'est pas motivée par l'appât du gain, mais plutôt par leur implication dans le projet de construction d'autogouvernements incrustés dans les structures coutumières de gestion territoriale. En tant que représentation

10. Avec le concept de « cacique culturel », les anthropologues de l'éducation au Mexique se réfèrent aux enseignants indiens qui ont capitalisé leurs attributs économiques, socioculturels et linguistiques dans la sphère politico-électorale, en parvenant à se hisser à des positions de pouvoir dans les municipalités indiennes, particulièrement dans les Hautes Terres chiapanèques (voir Lomeli, 2009).

collective, le sens attribué aux charges (*cargos*) de promoteur et d'autorité éducative s'inscrit dans les traditions de participation indienne qui sont des constructions historiques, et même éventuellement des inventions de l'indigénisme.

L'exercice de l'autonomie indienne implique une redéfinition du rôle politique et culturel en fonction des demandes et priorités émises par les familles et les autorités. Au quotidien, l'activité de promoteur n'est pas motivée par des ambitions de carrière professionnelle mais plutôt par le don de soi qu'implique une conscience sociale, culturelle et politique forgée dans un contexte de pauvreté, de guerre de basse intensité, et de politisation des identités indiennes. La professionnalisation de ces éducateurs reste un horizon assez improbable car elle n'est pas envisagée dans les faits, ni explicitement souhaitée par les acteurs interrogés. Mais elle risquerait de transformer l'entrain et l'enthousiasme qui caractérise le travail de cette jeunesse rebelle dans l'ensemble des dynamiques endogènes de production de biens économiques et de savoirs (Stahler-Sholk, 2010 ; Baronnet, 2009 ; Mora, 2008).

D'emblée, ces projets d'éducation font partie d'un projet émancipateur global d'autonomie politique. Près d'un millier d'assemblées, fortement ancrées dans la culture indienne, en sont des rouages fondamentaux de décision, d'exécution et d'évaluation. Elles élisent les maîtres d'école à main levée, au suffrage majoritaire ou par « consensus apparent » (Urfalino, 2006), tout comme les conseillers municipaux élus pour 3 ans, sans pour autant abandonner leurs travaux des champs. Ils peuvent être révoqués s'ils ne respectent pas leurs engagements ; s'il y a des erreurs de malveillance, des atteintes aux valeurs morales, ou à l'intégrité physique des élèves.

La pratique déjà ancienne d'évaluer en assemblée l'acceptation ou le rejet d'un programme social – et la nomination (ou le remerciement) d'un enseignant – montre que les peuples du Chiapas ont obtenu dans les faits, après l'arrivée de l'école dans la région, une réelle marge de manœuvre pour faire pression et négocier, et pour en fin de compte obtenir un service acceptable. Cette tradition évolutive et flexible de contrôle est renforcée grâce à l'institutionnalisation de mécanismes d'administration autonome.

D'une certaine manière, l'éducation zapatiste, grâce à son caractère participatif et autogéré permet aux tseltales de s'investir en profondeur dans des politiques scolaires *sui generis* à partir de ressources propres et de pratiques politiques et sociales plutôt traditionnelles. Il s'agit aussi de reconnaître que l'exercice de l'autonomie éducative ne peut se concevoir sans un cadre d'autonomie plus large en relation avec d'autres domaines (ressources naturelles, santé ou justice) à différents niveaux intercommunautaires.

Appropriation de l'école et des ressources dans les régions autonomes

L'autonomie zapatiste tend à favoriser l'appropriation sociale de l'école, en tant que stratégie collective d'adaptation aux changements politico-éducatifs. Le concept d'appropriation a l'avantage de transmettre simultanément un sens de la

nature active et transformatrice des acteurs, et en même temps, du caractère contraignant (mais aussi instrumental) de l'héritage culturel, comme c'est le cas avec l'appropriation de l'écriture chez les tseltales (Rockwell, 2006).

L'appropriation de l'espace scolaire est observable sur les terrains communaux où sont situées les écoles. Considérées comme appartenant au patrimoine collectif, ces écoles elles aussi « récupérées », ou récemment construites sur le modèle des habitations familiales, sont sous l'autorité exclusive des villages rebelles. Les modestes salles de classe sont souvent faites de planches et de tôles métalliques, à l'exception des anciennes maisons des haciendas transformées en centres éducatifs et en lieux de réunions.

En excluant l'ingérence gouvernementale dans leurs villages, les familles zapatistes se mettent en retrait des écoles « officielles » et mobilisent leurs ressources économiques (maïs, haricots noirs et café), tout en comptant avec le soutien limité des réseaux de solidarité. Alors que les conditions de pauvreté matérielle sont peu discutables, les efforts liés au travail collectif de parcelles communes et les coopératives de production et de commercialisation permettent de bénéficier de prix plus favorables qu'auparavant (Stahler-Sholk, 2010).

La participation des bases d'appui zapatistes aux projets éducatifs de leurs villages exige parfois de lourds sacrifices qui dérivent de leur engagement quotidien. En échange de leur service, les éducateurs des peuples Tseltal, mais aussi Tojolabal, Tsotsil et Chol, reçoivent une aide alimentaire et/ou de travail collectif dans leurs parcelles, selon l'accord négocié dans chaque village sous l'impulsion des autorités rebelles. Outre la question de la dépendance alimentaire, les pratiques éducatives des zapatistes dépendent de facteurs économiques et politiques qui parfois limitent les conditions d'accès à l'école¹¹. Conjuguer les tâches de l'économie familiale avec celles liées au rôle d'éducateur s'avère difficile. Peu de promoteurs mariés et avec des enfants parviennent à cumuler les travaux agricoles avec l'enseignement. Très peu de promotrices d'éducation sont mères de famille. Être promoteur exige une disponibilité et un don de soi au service de la collectivité qui dépendent du soutien actif des villageois et de la famille.

Le mouvement social et culturel dont l'EZLN a pris la direction se distingue par sa capacité d'entrelacer les dimensions ethniques, nationales et internationales (Baschet, 2005). Souvent issus des réseaux internationalistes (Rovira, 2009), les acteurs externes qui collaborent avec les zapatistes n'ont qu'un faible degré d'intervention sur l'orientation politique et pédagogique. Ils n'ont pas accès aux délibérations des conseils municipaux et des assemblées. Les écoles reçoivent aussi bien la visite des vieillards du village que des étrangers solidaires de passage. Elles ne sont pas l'illustration d'un repli communautaire, et encore moins d'un essentialisme ethnonationaliste.

11. Lors de la « Première rencontre des peuples zapatistes avec les peuples du monde » (décembre 2006) à Oventik, les conseillers municipaux autonomes de Francisco Gomez et de Ricardo Flores Magon ont reconnu que respectivement 64 et 27 communautés ne bénéficient pas d'écoles.

Malgré les soutiens de sympathisants, le quotidien du millier de salles de classe dépend avant tout des dynamiques de la politique et l'économie sociale locale. Cela constitue sa force comme projet collectif, mais aussi sa faiblesse puisque la participation de l'ensemble des villageois n'est pas toujours atteinte dans les faits. Par exemple, les femmes mais aussi les adultes qui ne sont pas parents d'élèves ne se mobilisent pas toujours pour participer aux réunions, aux travaux collectifs et au suivi des affaires scolaires. Les maigres revenus agricoles rendent exiguës les rétributions des promoteurs. Ne se sentant pas systématiquement soutenus par leurs voisins, ils se démotivent et en viennent à renoncer à leur charge, malgré l'enthousiasme qu'ils accordent au projet collectif de révolution pédagogique et culturelle.

Contenus éducatifs et enjeux de l'autonomie zapatiste au Mexique

Les familles bases d'appui de l'EZLN (et notamment les personnes âgées qui sont aussi les moins « éduquées ») voient dans le travail quotidien des promoteurs un levier de développement grâce auquel l'« ignorance » serait éradiquée ainsi que les discriminations qui lui sont liées. L'éducation apparaît comme un moyen d'améliorer les conditions de vie – *lecubtesel lumaltik* (« améliorer notre peuple » en tselal) –, selon des critères subjectifs de définition de la pertinence et la qualité de l'enseignement.

Ainsi, la lutte indienne pour l'autonomie surgit comme une condition de l'émergence d'une éducation davantage contextualisée et pertinente du point de vue social et culturel. Ces écoles attestent que le mouvement politique qui les soutient a pour objectif de soustraire à l'État ses prérogatives étendues en matière de planification éducative. Depuis le soulèvement zapatiste, ces pratiques de construction de l'autonomie politique indienne confirment que l'école est au centre de disputes factionnelles, de luttes symboliques ou encore de résistances collectives qui traduisent des rapports de force à examiner en relation avec la question du pouvoir dans une perspective sociohistorique (Bertely, 2008 ; Rockwell, 2006). Un des enjeux éducatifs s'articule d'ailleurs autour de la construction d'une mémoire collective et de la transmission de valeurs et de savoirs propres aux Indiens.

Lors d'un entretien avec le Conseil de Bon Gouvernement de La Garrucha (octobre 2005), un représentant du Conseil Municipal Autonome « Ricardo Flores Magon » explique que « *l'éducation véritable que nous voulons, pas celle des maîtres officiels, c'est celle qui enseigne l'histoire aux enfants, pourquoi nous luttons, pourquoi a lutté Emiliano Zapata, contre qui, et qui il défendait, tout ça pour que les enfants sachent comment ça s'est passé avec nos ancêtres qui ont lutté aussi.* » Le projet d'« éducation véritable » rédigé sommairement en espagnol et tselal par des autorités municipales précise la voie choisie : « *Nous voulons que l'éducation soit collective, qu'elle soit de la communauté et qu'elle serve au peuple pour grandir et pour résoudre ses problèmes [...], pour avoir une meilleure connaissance de la réalité et qu'on puisse la partager avec notre communauté.* »

Les problèmes sociaux que l'éducation serait en mesure d'aider à résoudre sont articulés aux revendications de l'EZLN¹². Elles constituent des axes thématiques utilisés pour aborder des connaissances scolaires. Par exemple, si les promoteurs organisent les savoirs autour de la demande « terre », ils préparent les leçons à partir de recherches utiles pour aborder ce sujet. Il peut s'agir de la lecture d'un document sur les droits agraires ou de la rédaction d'un poème pour la *Madre Tierra*, du calcul de la superficie d'un champ, de l'histoire des luttes pour la terre au Chiapas, au Mexique et dans d'autres pays, ou encore de l'apprentissage de techniques agricoles et phytosanitaires. Dans ces écoles multilingues, il n'y a pas de programmes scolaires *stricto sensu*, sinon un ensemble de principes pédagogiques plutôt pragmatiques orientés vers la résolution de problèmes quotidiens : l'apprentissage de la lecture et l'écriture pour mieux s'informer et communiquer, et des mathématiques pour mesurer les récoltes ou les prix. L'histoire abordée est souvent celle des luttes sociales, comme par exemple le Mouvement des Travailleurs Sans-terre du Brésil.

Les zapatistes conçoivent un projet d'éducation populaire qui se tourne, davantage que l'école « officielle », vers les connaissances liées à la culture indienne et paysanne. Le témoignage suivant d'un éducateur de 20 ans lors d'un entretien collectif (janvier 2007, Francisco Villa) relève que le zapatisme génère une rupture par rapport à l'action éducative de l'État, dans la mesure où la légitimité de la gestion collective est associée à un projet indien de lutte.

« Dans notre autonomie, nous leur apprenons ce qu'est notre culture, l'autonomie respecte tout ce qui est dans notre culture tseltal. On dit aux enfants pourquoi nous sommes dans la résistance zapatiste, pourquoi il n'y a pas de ressources économiques, pour qu'ils sachent pourquoi on ne peut pas étudier dans de grandes écoles ».

Au cours de la guerre d'usure qui dure depuis le soulèvement de l'EZLN en 1994, les paysans zapatistes des peuples Tseltal, Tsotsil, Chol et Tojolabal se sont mobilisés pour orienter des objectifs pédagogiques selon des valeurs, des normes et des marques identitaires qui les distinguent en tant que sujets sociaux. La stratégie de remplacement du personnel enseignant de l'État avec l'élection des promoteurs par le biais des pratiques d'assemblée contribue à l'émergence de nouvelles formes de militantisme et de « citoyenneté ethnique » (Harvey, 2007). Cet engagement politico-culturel des autorités, des familles et des éducateurs zapatistes témoigne du fait que la construction de l'autonomie semble répondre de manière satisfaisante aux demandes indiennes de participation politique dans la gestion des écoles.

Considérées comme des preuves tangibles d'un renforcement du contrôle local sur l'éducation dans ces territoires multiculturels, les pratiques d'autonomie zapatiste remettent en question la capacité et la légitimité de l'État nation dans

12. Les 13 demandes réitérées dans la Sixième Déclaration de la Forêt Lacandone sont les suivantes : logement, terre, travail, alimentation, santé, éducation, information, culture, indépendance, démocratie, justice, liberté et paix. Pour plus d'information, voir le site Internet « *Centro de Documentación sobre el Zapatismo* » : [<http://www.cedoz.org>].

l'administration scolaire. À partir de l'analyse faite dans cet article des réseaux municipaux d'écoles zapatistes, l'expérience d'autonomie apporte une démonstration de la remise en cause « par le bas » de la politique d'éducation nationale, sans pour autant susciter jusqu'à présent d'initiatives semblables dans d'autres régions indiennes au Mexique. Dans une certaine mesure, les projets régionaux d'éducation autonome prennent à contre-pied la tradition centralisatrice héritée de l'indigénisme. La participation politique dans le secteur éducatif des militants du peuple Tseltal contribue à l'appropriation de l'école, en étant un frein à la différenciation sociale et à l'assimilation culturelle. Elle constitue un moteur du sentiment de dignité de gérer collectivement les écoles bilingues dans le contexte d'un conflit politique et militaire dont l'issue demeure incertaine.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBRY A. [2002], « La autonomía en los acuerdos de San Andrés : expresión y ejercicio de un nuevo pacto federal », *Tierra, libertad y autonomía : impactos regionales del zapatismo en Chiapas*, Mexico, CIESAS, p. 403-433.
- BARONNET B. [2009], « Autonomía y educación indígena : las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México », *Thèse de doctorat en Sociologie*, El Colegio de México et Université Paris III, 545 p.
- BARONNET B. [2007], « Éducation interculturelle et pouvoir indien : le cas des écoles de la Forêt Lacandona au Chiapas », *Les Cahiers Amérique Latine Histoire et Mémoire*, n° 13, p. 149-166.
- BARTRA A., OTERO G. [2008] « Movimientos indígenas y campesinos en México : la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia », *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y Latinoamérica*, Buenos Aires, CLACSO : p. 401-428.
- BASCHET J. [2005], *La rébellion zapatiste. Insurrection indienne et résistance planétaire*, Paris, Flammarion, 324 p.
- BELLIER I. [2006], « Identité globalisée et droits collectifs : les enjeux des peuples autochtones dans la constellation onusienne », *Autrepart*, n° 38, p. 99-118.
- BERTELY M. [2008], « Educación intercultural para la ciudadanía y democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista », *Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*, Quito, Abya-Yala, p. 267-302.
- BOBROW-STRAIN A. [2007], *Intimate Enemies : Landowners, Power, and Violence in Chiapas*, Durham, Duke University Press, 271 p.
- BOURDIEU P. [1998], « Comprendre », *La misère du monde*, Paris, Seuil, p. 1389-1447.
- HALE C. [2007], « Más que un indio ». *Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*, Guatemala, AVANCSO, 351 p.
- HARVEY N. [2007], « La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica : el zapatismo en el contexto latinoamericano », *Liminar*, vol. 5, n° 1, p. 9-23.
- HERNANDEZ CASTILLO A. (éd.) [2008], *Etnografías e historias de resistencia : mujeres indígenas, procesos organizativos y nuevas identidades políticas*, Mexico, CIESAS, UNAM, 514 p.

- LE BOT Y. [2009], *La grande révolte indienne : les mouvements d'émancipation en Amérique latine*, Paris, Robert Laffont, 364 p.
- LE COADIC R. [2006], « L'autonomie, illusion ou projet de société ? », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n° 121, p. 317-340.
- LOMELI A. [2009], *Maestros y poder en los pueblos indígenas de Los Altos de Chiapas*, Tuxtla, Secretaría de Educación de Chiapas, 201 p.
- LOPEZ BARCENAS F. [2005], *Los movimientos indígenas en México. Rostros y caminos*, Mexico, Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, 133 p.
- MELENOTTE S. [2008], « Comment mener une ethnographie au Chiapas ? Entre engagements et désengagements sur un terrain fortement politisé. Note de recherche », *Altérités*, vol. 5, n° 2, p. 129-142.
- MORA M. [2008], « Decolonizing Politics : Zapatista Indigenous Autonomy in an Era of Neo-liberal Governance and Low Intensity Warfare », *Thèse de doctorat en Philosophie*, Université du Texas, Austin, 335 p.
- OLIVERA M. [2005], « Subordination and Rebellion : Indigenous Peasant Women in Chiapas Ten Years after the Zapatista Uprising », *The Journal of Peasant Studies*, n° 32, p. 608-628.
- REGINO A. [2004], « Diversidad y autonomía. Un aporte desde la experiencia indígena mexicana », *Renglones*, n° 56, p. 15-23.
- ROCKWELL E. [2006], « Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios : los nahuas de Tlaxcala y los tseltales de Chiapas », *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Mexico, CIESAS, p. 35-68.
- ROVIRA G. [2009], *Zapatistas sin fronteras : las redes de solidaridad con Chiapas y el alter-mundismo*, Mexico, Era, 301 p.
- STAHLER-SHOLK R. [2010], « Autonomía y economía política de resistencia en las Cañadas de Ocosingo », *Luchas "muy otras" : autonomía y zapatismo en Chiapas*, sous presse, 57 p.
- URFALINO P. [2006], « Apparent Consensus and Voting : Two Modes of Collective Decision-making », contribution à l'atelier *The Mechanisms of Collective Decision-making*, Rome, Fondation Adriano Olivetti, 27 p.