

A propos d'une nouvelle expérience d'éducation bilingue au Pérou. L'indigénisation d'un programme; sa critique de l'anthropologue

Jürg Gasché

0. Introduction

Depuis une quinzaine d'années, les programmes d'éducation appelés «bilingues» et, plus récemment, «interculturels», et destinés aux populations indiennes d'Amérique du Sud, se sont multipliés. En même temps, les acteurs dans ce domaine se sont diversifiés, et l'*Instituto Lingüístico de Verano (ILV)*, une organisation de missionnaires protestants nord-américains, qui avait initié ce type de programme sur le continent dès les années 50, a perdu sa position de monopole. Des gouvernements nationaux, l'Eglise catholique, des universités, des organisations non-gouvernementales et des associations ou fédérations indigènes ont depuis lors pris des initiatives dans ce domaine qui, dans l'esprit de tous, signifie un enjeu politique dans la mesure où il est un facteur déterminant de l'avenir des peuples indigènes dans chaque pays.

Des débats ont eu lieu tout au long de ce laps de temps. Ils touchaient à la fois à cet enjeu même et – plus fréquemment encore – aux objectifs particuliers de l'éducation bilingue et aux méthodes pour les atteindre. Les nombreux séminaires, colloques, tables-rondes, etc., qui ont été organisés dans les cadres les plus divers (ministères, organismes de recherche, ONG, UNESCO), ont donné naissance à toute une bibliothèque de publications scientifiques, pédagogiques et informatives qui contemplent la problématique sous des angles très variés: anthropologique, linguistique, pédagogique, politique, etc. Le sujet a donc mobilisé une quantité importante de forces intellectuelles et de moyens financiers, et – ce qui est particulièrement remarquable – il a donné lieu à des travaux qui dépassent le cadre strict des disciplines académiques traditionnelles et qui combinent les concepts, méthodes et techniques de plusieurs. S'agissant de prendre en compte les représentations d'une société différente, on a pris l'habitude de les désigner à l'aide du composant «ethno-(-botanique, -zoologie, -écologie, -linguistique, -mathématique, -pédagogique, etc.)». Beaucoup de ces travaux n'auraient sans doute pas vu le jour, n'eussent été les impératifs dûs à une visée pratique toujours présente.

Mais mon propos ici n'est point d'ordre synthétique ou évaluateur; il est informatif et problématisant.

En évoquant le Programme de Formation des Maîtres Bilingues de l'Amazonie péruvienne (PFMB), qui fut fondé en 1988 sur la base des résultats d'une recherche anthropologique, sociolinguis-

tique et pédagogique, je prends le parti d'en éclairer un aspect qui est fondamental, aussi bien pour les représentants indiens qui le contrôlent maintenant en grande partie que pour les non-indiens qui ont contribué à sa création, et dont je suis. Je parlerai de son *indigénisation*. Le terme n'est pas beau, mais évoque très précisément ce à quoi je me réfère: la prise en main progressive par les Indiens d'un Programme sur lequel, au départ, ils n'avaient guère d'emprise, et qui était pourtant conçu «pour eux» et, en partie, «avec eux».

J'exposerai d'abord les conditions dans lesquelles le Programme a été élaboré, puis mis en œuvre, et qui expliquent pourquoi l'indigénisation est devenue une nécessité et une composante permanente de la stratégie et du fonctionnement du Programme. Je montrerai ensuite dans quelle mesure, au niveau des personnels et des participations, le Programme a avancé dans ce processus depuis qu'en mai 1988 la première promotion d'élèves a initié ses études. Et, finalement, j'évoquerai la *critique indienne de l'anthropologue* qui a donné lieu à un dispositif au sein du Programme devant conduire à l'indigénisation de l'anthropologie, tant au niveau intérieur de son cadre conceptuel qu'à celui plus extérieur du contrôle sur le matériel ethnographique. (*)

1. Les conditions de la création du Programme

Je ne retiendrai ici de l'histoire que les éléments qui ont eu des effets directs sur la mise en pratique des propos initiaux du Programme.

En 1952, l'*Instituto Lingüístico de Verano (ILV)*, qui s'était installé en Amazonie péruvienne à Pucallpa dès 1946, fut chargé par l'Etat péruvien de former les premiers instituteurs indiens et d'introduire l'éducation primaire dans les populations autochtones de l'Amazonie péruvienne (STOLL, D., 1985: 163). L'objectif premier de cette organisation religieuse était à cette époque – et le reste dans une certaine mesure jusqu'à aujourd'hui – d'apporter la parole de son dieu aux peuples qu'elle n'avait pas encore

(*) Une première version de ce texte a été présentée dans le cadre d'un Séminaire de l'Equipe de Recherche en Ethnologie amérindienne (UPR 324 du CNRS) à l'IRESO à Paris. Je remercie les collègues qui y étaient présents de leurs critiques et observations qui m'ont incité à préciser ma pensée sur certains points.

atteints. Beaucoup de ses membres croient que, quand auront surgi des églises dans tous les peuples, Jésus-Christ reviendra pour régner sur la terre durant mille ans (STOLL, D., 1985: 17-18). D'où le besoin de ces missionnaires de traduire la bible dans toutes les langues du monde, et leur exigence d'étudier un grand nombre de langues indigènes peu connues et pour lesquelles n'existaient pas encore de grammaire. L'apprentissage de ces langues rendait les membres de cet institut particulièrement efficaces dans leur entreprise d'évangélisation et aptes à former les maîtres des premières écoles primaires dans les villages indiens, où la population n'avait aucune ou qu'une connaissance très rudimentaire de l'espagnol, et où l'enseignement et, à travers lui, l'introduction des connaissances et valeurs occidentales devaient donc se faire en langue vernaculaire.

Entre 1950 et 1975, l'éducation a connu dans tout le pays une très forte croissance (JUNG, I., 1987: 74). On observe alors une multiplication des écoles, avec laquelle n'est pas allée de pair l'amélioration de la formation des instituteurs, si bien que beaucoup des nouveaux maîtres d'école alors engagés n'avaient guère plus qu'une formation secondaire, et beaucoup d'entre eux ne l'avaient même pas complète. En principe, ils devaient suivre des cours de vacances, à la fois pour terminer éventuellement le cycle de l'enseignement secondaire et pour recevoir une formation qui leur permît d'obtenir le titre professionnel d'instituteur; mais tous ne suivaient pas ce cursus jusqu'à terme.

L'enseignement primaire bilingue suivait les méthodes mises au point par l'ILV, qui considérait l'usage des langues indiennes comme transitoire durant les trois premières années de l'école primaire (LARSON, M.L., 1979: 57), et visait la castellanisation de la population indienne en passant à l'enseignement exclusivement en espagnol au cours des trois dernières années. En mettant en œuvre l'enseignement primaire et en formant les premières générations d'instituteurs, l'ILV avait trouvé la voie royale pour l'introduction du christianisme à grande échelle dans la population indienne de pratiquement toutes les ethnies amazoniennes du Pérou. Cette propagation de la religion était accompagnée de discours dévalorisants à l'égard des traditions sociales et culturelles indiennes, ou, dans les meilleurs des cas, d'une valorisation sélective de certains aspects de la société traditionnelle qui sous-tendait la répression d'autres, par trop contradictoires avec les valeurs chrétiennes (cf. LOOS, E.E., DAVIS, P.M., WISE, M.R., 1979: 408-414). Les différents missionnaires de l'ILV ne suivaient donc pas une doctrine unifiée et homogène quant aux valeurs indiennes dans les différentes ethnies amazoniennes. Cette diversité ou, si l'on veut, cette incohérence, se note d'ailleurs également dans des domaines apparemment aussi techniques que l'élaboration des alphabets pour les différentes langues étudiées¹.

Aujourd'hui, la situation générale dans les «écoles fiscales»² des communautés indiennes n'est pas très différente, à ceci près qu'après 30 ou 40 ans d'application de cette méthode beaucoup d'écoles ne sont plus bilingues que par leur nom, l'enseignement y étant assuré entièrement en espagnol. La

formation des maîtres est officiellement entre les mains de l'Etat, encore que le plus grand nombre d'instituteurs indiens provienne de l'Institut Supérieur Pédagogique Bilingue (ISPB) de Yarinacocha, où les missionnaires de l'ILV gardent une grande influence en tant que conseillers, et que, par ailleurs, les Ecoles Normales d'Instituteurs du pays fonctionnent toutes sous la tutelle de l'Eglise catholique.

N'étant plus pleinement responsables de la formation d'instituteurs, les membres de l'ILV assurent néanmoins leur emprise sur la vie des communautés par la formation permanente des prédicateurs indiens, qui prolongent de façon continue et en profondeur l'héritage de leur institution.

En 1984, la Faculté d'Education de l'Université Nationale de l'Amazonie péruvienne (UNAP) d'Iquitos tenait prêt un curriculum de formation de maîtres bilingues, qui était le produit non pas d'une recherche faite sur le terrain, mais de la consultation d'un certain nombre de professionnels péruviens et étrangers (pédagogues, anthropologues, linguistes, dont un membre de l'ILV); la première génération d'étudiants devait y être accueillie au début de l'année 1985.

A la même époque, en 1984, l'Institut Supérieur Pédagogique «Loreto» (ISPL) d'Iquitos, a décidé de créer un département d'éducation bilingue destiné à la formation d'instituteurs indiens dans la spécialité d'éducation interculturelle et bilingue. Une anthropologue et pédagogue péruvienne avait été engagée avec le mandat de mettre en place ce programme. En cette même année, le CNRS m'a mis à la disposition de l'Université d'Iquitos pour y installer le *Centro de Investigación Antropológica de la Amazonía Peruana (CIAAP)*. Les orientations de la recherche que devait suivre ce Centre furent définies au cours d'un colloque auquel participaient des chercheurs péruviens ainsi que des dirigeants d'organisations indiennes et paysannes amazoniennes³. Il fut dit que les recherches devaient se faire avec la participation des populations concernées et dans le but d'élaborer avec elles ou leurs organisations représentatives des *modèles alternatifs* pour résoudre des problèmes ressentis par elles (cf. GASCHE, J., ARROYO, J.M., [1986]: 338). C'est de la conjonction des besoins de l'ISPL et des objectifs et possibilités offerts par le CIAAP qu'est né le «Programme de Recherche pour l'Elaboration d'un Curriculum pour la Formation d'Instituteurs spécialisés en Education Interculturelle Bilingue».

Vu de l'extérieur, on peut s'étonner que le CIAAP, étant un organe de l'Université, et l'ISPL, étant une institution pédagogique de la même ville – Iquitos –, n'aient pas accueilli la proposition curriculaire déjà élaborée par l'UNAP. En fait, un dialogue avait été

¹ Dans le cadre du Programme mentionné a été effectuée une évaluation comparative de 9 alphabets créés par l'ILV pour des langues indiennes qui démontre parfaitement ce que je viens d'affirmer.

² Selon la terminologie péruvienne désignant les écoles de l'Etat.

³ Ce Colloque, ainsi que la publication de ses actes (GASCHE, J., ARROYO, J. M., [1986]), ont bénéficié de l'apport financier du Centre National de la Recherche scientifique (Legs B. Lelong) français et du Programme «L'Homme et la Biosphère» de l'UNESCO.

engagé au départ par les membres des trois institutions, mais dans les discussions les responsables du programme de la Faculté d'Education n'ont pas pu répondre aux critiques formulées par les deux autres parties, ni montré de disposition à remettre en question le modèle qu'ils proposaient et qui se fondait d'une façon irrévocable – pour des raisons académiques, semblait-il – sur l'organisation fragmentée des contenus en unités de valeur (*asignaturas*) et la relégation, de ce fait, des contenus indiens aux heures réservées à l'anthropologie et à la linguistique. Par ailleurs, l'Université ne comptait point dans son corps académique d'enseignants formés en linguistique descriptive et entraînés dans l'analyse des langues indiennes, ce qui laissait supposer qu'une fois de plus le caractère bilingue du Programme était purement nominal et n'allait se traduire, au moment de son application prévue pour l'année suivante, par aucune pratique réelle qui soit cohérente avec ses propos. Cette supposition était rapidement confirmée par le fait que le Programme de l'UNAP, dès la première année de son fonctionnement (1985), admettait des étudiants indiens qui ne parlaient pas leur langue!

Cette divergence au départ avait comme conséquence immédiate que le programme de recherche du CIAAP se fit sans la participation de la Faculté d'Education de l'Université d'Iquitos, et comme conséquence plus tardive qu'actuellement il existe en Amazonie péruvienne trois programmes de formation d'instituteurs «bilingues»:

- celui de l'ISPB de Yarinacocha qui, avec l'assistance de l'ILV, applique une version *adaptée* du curriculum national des Ecoles Normales (IMDIGES-DDEU, 1984);
- celui de l'UNAP qui utilise une version *adaptée* du curriculum universitaire (UNAP-FACEH, 1985);
- et celui qui fut élaboré au CIAAP dans le cadre du programme de recherche mentionné, et qui, au cours des 4 ans de son application au sein de l'ISPL (1988-91) et sous la co-direction de la confédération indienne AIDSESEP, fut modifié et réajusté continuellement en fonction des évaluations critiques qui eurent lieu périodiquement dans l'équipe des enseignants et en dialogue avec des évaluateurs venus de l'extérieur (GASCHE, J., TRAPNELL, L., RENGIFO V., M. 1987)⁴.

Cette dernière figure étant certainement la plus rénovatrice et comme d'une certaine façon elle n'allait, au départ, point de soi pour ceux qui travaillaient à sa mise-en-œuvre, il importe de montrer par quels biais elle a été rendue possible, et en particulier par quelles mesures un programme qui avait été conçu par des universitaires non-indiens fut finalement adopté par les Indiens pour être réalisé sous leurs auspices et indigénisé progressivement.

La participation d'organisations indiennes dans le programme de recherche était préparée par les recommandations que firent des universitaires et des dirigeants de base au colloque que j'ai déjà évoqué. C'est cette participation qui créa les conditions pour que la proposition d'un nouveau curriculum fût ultérieurement acceptée par l'instance fédérative supérieure, l'*Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana* (AIDSESEP), qui regroupe aujourd'hui une trentaine de fédérations et dont les organisations régionales collaboratrices étaient membres.

Concrètement, la participation indigène était assurée et réglée par des conventions que le CIAAP avait signées avec 7 fédérations indiennes régionales ou, plus directement, avec les communautés indiennes d'une région où il n'existait pas encore d'organisation de ce type⁵. Dans le domaine social, culturel et linguistique, les thèmes et méthodes de la recherche étaient choisis en fonction des possibilités réelles d'une telle participation de la part des personnels indigènes non seulement à la récolte de données, mais encore à leur interprétation. C'est ainsi que les participants indiens ont effectué des recherches sur les thèmes suivants:

1. l'état d'avancement du processus de substitution des biens artisanaux par des biens industriels, ce qui jetait des lumières à la fois sur le degré de conservation ou de perte des techniques de fabrication et des connaissances indiennes qui y sont attachées, sur le degré de dépendance du marché et sur les débuts d'une différenciation économique au sein des communautés indiennes;
2. les formes des relations de travail et, là où c'était possible, la fréquence des participations aux activités cérémonielles, ce qui nous renseignait sur le degré de persistance ou de changement des relations sociales de production propres aux sociétés tribales amazoniennes;
3. l'usage des langues et les attitudes face à la langue indienne, respectivement l'espagnol, et face au rôle que les deux devraient jouer dans l'enseignement primaire, ce qui devait permettre de cerner mieux la diversité dans les situations bilingues (ou plurilingues), ainsi que les obstacles qui, éventuellement, pouvaient se dresser contre une éducation bilingue qui le soit de façon plus conséquente qu'elle ne l'est dans les écoles actuellement qualifiées de telles (cf. CHIRIF, A., 1991: 54-56).

Cette première expérience d'une collaboration active dans tout le processus de recherche entre anthropologues et Indiens a servi de référence par la suite pour définir le rôle de la recherche en général, et celui de la recherche anthropologique en particulier, dans le curriculum de formation des instituteurs.

Dans le domaine pédagogique, la recherche portait sur l'évaluation du niveau atteint par les élèves à la sortie de l'école primaire comparé aux objectifs fixés par le curriculum officiel. Elle comportait aussi une évaluation de l'action pédagogique des instituteurs et une enquête sur leur état de formation et leurs connaissances linguistiques. Ce travail était réalisé par des pédagogues exclusivement (mais dont un était Indien aguaruna) et devait, d'une part, révéler dans quelle mesure le programme éducatif de l'Etat atteignait ou non ses buts, et, d'autre part,

⁴ Pour une appréciation des différents programmes d'éducation bilingue au Pérou, voir: TRAPNELL, L., [1986], MONTOYA, R., 1990.

⁵ Il s'agit du bassin de l'Ampiyacu, habité par les Witoto, Bora et Ocaina. Les 7 fédérations étaient les suivantes: CAH (Aguaruna, Huambisa), CECONSEC (Ashaninca), FECONABABAN (Yagua), FECONAU (Shipibo), FEDECOCA (Cocamilla), FENAMAD (Amarakaeri, Matsiguenga), OAMM (Aguaruna).

fournir des indications sur les causes de cette situation.

Les résultats de cette évaluation montraient – pour ne m'en tenir qu'aux éléments les plus significatifs – qu'une minorité d'élèves indiens, les meilleurs de leur promotion, atteignait au bout des six ans d'école primaire (et parfois plus à cause des répétitions) le niveau de la troisième année; le gros des élèves néanmoins ne dépassait pas celui de la seconde année, ou même, dans des cas encore relativement nombreux, celui de la première. Ces résultats – et c'était là une surprise – ne dépendaient point du type d'instituteur, bilingue ou métis, qui avait préparé les élèves. Par ailleurs, les résultats, à une exception près (celle des Asháninca du Perené), ne variaient pas significativement d'une région à l'autre (GASCHE, J., TRAPNELL, L., RENGIFO V., M., 1987; LOPEZ DE CASTILLA, M., TRAPNELL, L., RENGIFO, M., 1989).

Des résultats à ce point négatifs et soutenus par une documentation irréfutable impressionnaient même les fonctionnaires de la Direction Régionale d'Education à Iquitos, et, un peu plus tard, ceux du Ministère d'Education à Lima. Ils jetaient de toute évidence un discrédit sur le modèle d'éducation primaire appliqué en Amazonie, c'est-à-dire sur celui, précisément, qui avait été promu d'abord par l'ILV avec la bénédiction de l'Etat, puis repris par l'Etat lui-même.

Lorsque ces résultats furent présentés en 1987 aux responsables du secteur d'éducation à Iquitos, ils étaient déjà accompagnés de la proposition curriculaire alternative et de sa justification, qui prétendaient améliorer le système éducatif dans les populations indiennes. La conjoncture était favorable. D'une part, la Direction régionale n'avait point d'autre solution à proposer qui aurait été le fruit de ses propres recherches et réflexions; et, d'autre part, la régionalisation de l'administration publique, qui devait faire dépendre cette dernière d'un gouvernement régional émanant d'une assemblée régionale élue, était suffisamment avancée pour que les responsables de l'éducation puissent prendre des initiatives propres qui avaient quelque chance d'être reconnues et approuvées par le Ministère à Lima. C'est ainsi qu'après de nombreuses séances de discussion et d'explication avec le personnel de la direction régionale d'Education d'Iquitos, celle-ci fit sienne la nouvelle proposition curriculaire, y compris son programme d'application ([ISPL-AIDSESP], 1988), et la présenta au Ministère à Lima pour approbation.

Mais pour qu'on en arrivât là, et pour que l'ensemble curriculum et programme d'exécution fût accepté et mis en pratique, il fallait que d'autres conditions encore soient réunies.

L'existence d'un curriculum n'assure pas encore son application. Le fait que l'Ecole Normale d'Iquitos était à l'origine de l'idée et prévoyait dès le départ l'utilisation du nouveau curriculum ne garantissait pas encore qu'elle puisse le faire – nous l'avons vu dans le cas de l'UNAP –, dans la mesure où son application dépendait, d'une part, de la participation de professionnels qui soient disposés à s'ouvrir à la problématique indienne et à suivre les orientations qui découlaient des principes de l'interculturalité des contenus et des méthodes qui y sont

liées – ce qui dans les milieux pédagogiques d'Iquitos même n'allait nullement de soi –; et dans la mesure où cette application exigeait, d'autre part, la présence de spécialistes dans des disciplines non représentées dans le corps enseignant de l'ISPL, comme c'est le cas de l'anthropologie, de la linguistique et de l'écologie.

Or, la satisfaction de ces exigences était, en premier lieu, une affaire de finances, puisque, certaines disciplines telles que l'anthropologie et la linguistique n'étant pas enseignées à l'université locale, les salaires payés par le Ministère n'étaient – et ne sont toujours – pas suffisants pour inciter des universitaires péruviens à s'installer dans une ville culturellement aussi marginale et climatiquement aussi tropicale qu'Iquitos (je mentionne ici des arguments que j'ai moi-même entendus).

Si le curriculum devait se réaliser, il fallait donc qu'il soit complété par un programme d'exécution qui prévît l'engagement du personnel adéquat, une organisation qui garantît la présence de la problématique indienne, et une insertion institutionnelle qui lui assurât la reconnaissance officielle, ainsi que le financement qui satisfît non seulement les besoins en personnels, mais encore ceux qui découlent des contenus du curriculum même et de ses méthodes de travail, comme les recherches sur le terrain pendant les cycles d'études non-scolarisées, ainsi que les besoins des futurs élèves, c'est-à-dire les bourses qui leur permettent de se consacrer exclusivement aux études durant les quatre premières années de leur formation.

Ce programme fut élaboré au CIAAP en 1987 par ses chercheurs principaux et la responsable de l'éducation bilingue à l'ISPL, avec la participation du président d'AIDSESP et du représentant de l'ONG italienne Terra Nuova, et en consultation avec le directeur de l'Ecole Normale, dont l'ouverture d'esprit face à une expérience novatrice était indispensable pour que le curriculum tel qu'il était proposé, sans modification aucune, et le programme d'exécution qui prévoyait le partage des responsabilités de direction entre l'ISPL et la confédération indienne, pussent être accueillis dans une maison qui leur conférât le caractère officiel nécessaire.

Cette coresponsabilité de l'ISPR et d'AIDSESP qui, en fait, se traduit par une codirection du Programme et des compétences divisées entre les deux institutions, et à laquelle avaient abouti les discussions avec le président d'AIDSESP, était la solution qui devait assurer la présence dans le Programme de la problématique indienne à tous les niveaux et à tout moment. Mais, au-delà de cet objectif, la prise en main de ce programme d'éducation par l'organisation politique la plus représentative des Indiens de l'Amazonie péruvienne devait être un pas important dans l'élargissement de son champs d'action et dans la consolidation de son assiette.

Que cette figure ait pu prendre corps n'est pas seulement dû à l'engagement des auteurs principaux de la conception du Programme en faveur des mouvements politiques indiens, dont les premiers ont vu le jour à la fin des années 70, et à la vision partagée à cet égard par le responsable de l'organisme financier, mais aussi à la confiance que le leader principal de la confédération a faite aux personnes qui devaient mettre en marche le

Programme et le diriger, et qui étaient – et sont encore pour le moment – en majorité non-indiennes. En effet la confédération, à cette époque, ne disposait point du personnel adéquat, c'est-à-dire suffisamment formé et disponible, qui eût pu se charger dans l'immédiat de telles responsabilités. Néanmoins, elle délèga au Comité Directeur du Programme un Aguaruna, qui avait été formé pour l'enseignement technique et qui avait été «superviseur» en éducation, une fonction qui correspond à un grade de l'inspection. Cette personne remplit, au sein de ce Comité, la fonction de directeur exécutif; en fait, elle est le codirecteur à côté de la directrice nommée par l'Ecole Normale. Des deux autres membres du Comité Directeur, l'un, le directeur technique-pédagogique, est également nommé par l'ISPL, l'autre, le directeur de recherche, par AIDSESEP; c'est la charge que j'ai occupée moi-même jusqu'à maintenant (1991).

2. Le processus de l'indigénisation du Programme

Dès le départ donc, et malgré les apparences formelles, il se posait le problème de l'indigénisation du Programme, et ceci non seulement au niveau du Comité Directeur, mais aussi à celui de la participation des spécialistes indiens à l'intérieur du corps enseignant, au niveau de la formation d'enseignants indiens, au niveau de la participation des élèves mêmes à la vie du Programme et, surtout, au niveau de la participation des fédérations régionales au débat sur l'éducation, à l'encadrement des élèves durant les cycles non-scolarisés dans les villages et au contrôle des instituteurs sur leurs lieux de travail. Le chemin ouvert au Colloque du CIAAP et par la collaboration entre chercheurs et Indiens dans la recherche préparatoire pour le Programme devait être poursuivi et élargi.

Presque quatre ans après le début du Programme, ce processus d'indigénisation a fait des progrès notables que j'énumérerai:

1. Au niveau des élèves fonctionne maintenant une Association par la voix de laquelle se font entendre – en première instance devant le directeur exécutif, qui est chargé plus particulièrement des relations avec les élèves et les fédérations, puis devant le Comité Directeur et l'Assemblée des Enseignants – les critiques, inquiétudes et réclamations des élèves. Celles-ci portent non seulement sur les aspects matériels, comme par ex. le montant des bourses, les conditions de logement ou le service de santé, mais aussi sur la discipline dans le Programme, le travail des enseignants, le système d'évaluation et les contenus qui sont enseignés. Sur ce dernier point, des discussions répétées ont eu lieu cette année quant au rôle de l'enseignement de l'anthropologie.
2. Les spécialistes indiens – il en existe un par peuple indien – occupent dans le Programme une position intermédiaire entre les élèves et les enseignants. Ils sont choisis par les fédérations en fonction de leur maîtrise de la langue et de la connaissance de leur société. Ils apportent donc au Programme une grande partie des connaissances indiennes, qui, d'une part, sont utilisées dans l'enseignement des 7 «aires de formation» (notion qui se veut plus ample que celle de «discipline») et qui, d'autre part, permettent aux enseignants non-indiens, chacun dans sa spécialité, de progresser dans la connaissance et la compréhension des sociétés et langues indiennes. Ils ont aussi la fonction de tuteurs d'élèves, à la fois durant les cycles scolarisés à Iquitos et pendant les cycles non-scolarisés sur le terrain, consacrés à la recherche. Ils ont assisté, la première année, à tous les cours, ensuite aux cours où leur présence était la plus requise ou pour lesquels ils montraient le plus d'intérêt. Certains d'entre eux se sont ainsi formés dans les matières enseignées au point que le Programme peut commencer à leur confier, dès l'année prochaine, des heures d'enseignement en anthropologie, écologie et linguistique, lesquelles au début ils assumeront conjointement avec un professionnel qui a déjà enseigné précédemment les thèmes respectifs. Il y a donc là une voie ouverte à l'indigénisation du corps enseignant. Un autre apport dans ce domaine pourra provenir dans le futur des boursiers indiens d'AIDSESEP qui étudient actuellement dans différentes universités du pays, une fois qu'ils auront obtenu leurs diplômes dans des domaines qui intéressent le Programme.
3. Quant aux fédérations régionales, elles étaient coresponsables, dès le début du Programme, de la sélection des élèves dans chaque région et dans chaque ethnie, devant apprécier en particulier, dans le cas de chaque élève, ses connaissances de la société et de la langue indiennes. Les élèves sont donc officiellement envoyés au Programme par leur fédération respective, face à laquelle ils doivent s'engager à servir plus tard, à la sortie des études, leur peuple dans la région d'où ils proviennent. S'agissant d'une responsabilité nouvelle pour les dirigeants des fédérations, le rôle de ceux-ci face au Programme a pris corps progressivement, d'une part à travers des campagnes d'information menées par les dirigeants d'AIDSESEP, les spécialistes élus, les élèves eux-mêmes et le personnel enseignant des équipes régionales, et d'autre part par les tâches concrètes qui leur ont été confiées. Ainsi, ils sont tenus au courant des résultats scolaires des étudiants et des problèmes de discipline que ceux-ci posent éventuellement, et ils doivent en informer les Congrès de leur organisation, qui, de leur côté, prendront, au besoin, les mesures qui leur semblent adéquates. De cette façon, au-delà des dirigeants, la population indienne représentée par la fédération est informée sur l'état et les problèmes de leurs ressortissants et participe, par les mesures qui lui incombent, à la marche du Programme. Le même procédé vaut d'ailleurs pour les spécialistes qui, comme nous l'avons vu, du fait de leur élection, sont également des représentants de leurs organisations d'origine au sein du Programme et, en tant que tels, peuvent être révoqués par l'instance qui les a délégués. Ce que je suis en train d'évoquer, ce ne sont pas seulement des figures formelles; de telles mesures ont réellement été prises au cours des années passées, tant à l'égard d'élèves qu'à l'égard de spécialistes. Ces règles démocratiques, qui reconnaissent aux bases le

droit de décision en dernière instance dans des domaines qui les concernent directement, ont par ailleurs été respectées par la direction du Programme et les dirigeants d'AIDSESEP, sauf dans de rares cas considérés comme d'urgence.

Pour fomentier le débat sur l'éducation au sein des fédérations, le Programme a réuni en 1991 en un séminaire les secrétaires d'éducation de toutes les fédérations qui participent en ce moment au Programme, ainsi que des responsables indiens qui occupent des fonctions administratives locales pour le Ministère de l'Education. Il s'agissait de faire avec eux un diagnostic sur la situation de l'éducation dans chaque région et, sur la base des positions critiques exprimées, de formuler des propositions de solution. Une fois celles-ci envisagées, il fallait examiner les objectifs du PFMB, pour voir dans quelle mesure ceux-ci répondent à celles-là ou doivent y être ajustées. Tel au moins était le propos initial du séminaire. En fait, il s'est avéré vite qu'il s'agissait pour la majorité des participants d'un exercice de type nouveau qui exigeait d'eux des initiatives de réflexion et une imagination de possibilités – donc de responsabilités – nouvelles, avec lesquelles ils n'avaient jamais été confrontés encore, puisque jusqu'alors leur discours, enraciné dans la relation paternaliste que l'Etat entretient avec les populations indiennes, s'était limité en général à des revendications de biens matériels: création d'écoles et de collèges secondaires, tôle ondulée, mobilier et outils pour les écoles existantes, et nomination d'instituteurs bilingues ou métis. Réfléchir sur les objectifs de l'éducation, son rôle pour l'avenir des sociétés indiennes, et envisager des contenus différents de ceux dont les différents régimes politiques et acteurs religieux ont été les promoteurs et porteurs – des contenus qui, pour la première fois, n'excluent pas l'héritage culturel des populations amazoniennes autochtones –, cela ouvrait des perspectives dans lesquelles certains acceptaient facilement de s'engager, d'autres ne s'y avançant qu'avec scepticisme, voire s'y refusant. Que ces perspectives aient finalement pris le poids d'une réalité et aient conduit à planifier une continuation du débat pour février ou mars 1992, n'est sans doute pas dû tant à la force des arguments employés qu'au fait que la responsabilité des choses et de cet avenir apparaissait clairement aux mains des organisations indiennes, et que les premiers pas de la réalisation concrète avaient déjà été faits par le Programme. En quelque sorte, le mouvement était déjà prouvé par la marche. Le prochain séminaire, qui réunira ces mêmes acteurs, sera consacré à l'examen du nouveau curriculum d'école primaire que les élèves du Programme élaborent cette même année (1991) et au début de l'année suivante. Ce curriculum proposera d'importantes innovations, dont l'acceptation par une population accoutumée au modèle imposé par le gouvernement et jouissant de l'image du progrès ne va pas de soi. Pour obtenir la compréhension et l'adhésion de la population à ces innovations, il faudra donc mener un débat ample au sein des fédérations qui en seront les premières bénéficiaires et expérimentatrices.

Et nous arrivons, dans l'examen du processus d'indigénisation du Programme, au Comité Directeur.

4. A l'Assemblée Générale d'AIDSESEP, qui s'est tenue en mai 1991 à Iquitos, le conseil exécutif de la confédération a été augmenté en nombre, si bien qu'actuellement, à côté de la présidence et vice-présidence, il existe 8 secrétariats, dont un qui est responsable désormais et exclusivement de l'éducation et de la culture. Dans cette fonction a été élu un instituteur bilingue huambisa, qui durant ses années de service parmi les Achual a aidé ce peuple à former sa fédération (ORACH: Organización Achual Chayat). Ce dirigeant avait d'ailleurs développé depuis plusieurs années sa propre réflexion critique sur l'éducation en milieu indien, et il l'avait exprimée pour le compte d'AIDSESEP, dans un texte qui fut présenté en 1985 à un séminaire sur l'éducation indigène organisé par le Ministère d'Education à Lima ([AIDSESEP], 1985).

C'est avec ce nouveau dirigeant, qui, à la différence des dirigeants plurivalents des années antérieures et dont les possibilités de visites et de contacts étaient limitées, peut se consacrer exclusivement aux questions éducatives, que le Programme a commencé à travailler en consultation constante. Par des visites répétées et prolongées au Programme, au cours desquelles il a assisté aux classes, fait des réunions avec les élèves, spécialistes et enseignants, et participé aux réunions du Comité Directeur, il s'est informé sur la marche du Programme, ses objectifs, contenus, méthodes et problèmes, et il a commencé à contribuer activement aux débats avec ses propres idées, qui sont nées de l'examen critique de toute son expérience d'instituteur bilingue qui avait été formé par l'ILV à la fois aux méthodes d'enseignement et à la religion, puis tenu à appliquer ce qu'il avait appris dans les écoles d'une société encore assez traditionnelle, celle des Achual du río Pastaza. D'autre part, le Programme envisage d'engager en 1992 un enseignant indien en «Ecologie», puisqu'AIDSESEP dispose de personnel spécialisé qui travaille depuis plusieurs années au projet HIFCO (Huerta Integral Familiar Comunal), près de Pucallpa, et propage ses expériences dans les fédérations affiliées. Il existe également du personnel indien formé ou en cours de formation dans des institutions d'enseignement supérieur et dans des domaines affins tels que l'agronomie et l'ingénierie forestière, auquel AIDSESEP peut maintenant faire appel.

Cette participation augmentée dans le Programme de personnel indien spécialisé rend désormais possible, voire recommandable, qu'un responsable indien occupe la deuxième place qui revient à AIDSESEP au sein du Comité Directeur, c'est-à-dire celle à laquelle jusqu'à maintenant j'ai été délégué moi-même. C'est avec cette vision des choses qu'en novembre 1991 j'ai remis à la disposition du conseil exécutif d'AIDSESEP le mandat qui m'avait été confié.

Ce sera donc aux dirigeants d'AIDSESEP de prendre la décision qui convient. Mais le processus d'indigénisation, au niveau de la direction, ne s'arrêtera pas forcément là. Dans la mesure où du personnel indien continue à être formé en éducation, il pourra prétendre à être engagé par l'Ecole Normale, ce qui ouvre la voie à ce que, dans l'avenir, toute la direction et la totalité des places du Comité Directeur soient occupées par des Indiens.

Néanmoins, il ne faut pas se leurrer sur le principe de l'indigénisation. Un exemple suffira pour illustrer que ce n'est pas le simple fait qu'un Indien soit à sa tête qui garantit le futur d'un Programme comme celui d'AIDSESEP, qui a été conçu comme une option éducative qui contraste avec celles qui sont implicites dans les autres programmes de formation d'instituteurs. Actuellement, l'ISPB de Yarinacocha est dirigé par un Aguaruna, mais celui-ci a été toute sa vie un adepte de l'ILV dont, auparavant et durant de longues années, il a défendu les intérêts dans le système éducatif de la zone aguaruna du Haut-Marañon. La critique formulée à l'égard de la politique éducative et religieuse de l'ILV est loin d'être le fait de tous les Indiens qui ont été formés par lui, et les pratiques religieuses protestantes qui sont désormais enracinées dans un grand nombre de communautés assurent à l'Institut et aux idées qu'il a implantées une audience permanente. Leur remise en question à une ample échelle ne peut donc être que le produit d'un processus lent et tenace conduit par les organisations et les leaders, qui ont été amenés à faire leur évaluation critique et à proposer un modèle alternatif qui les contredit en grande partie, et qui signifie la reprise en main d'un domaine qui jusqu'à maintenant a totalement échappé aux initiatives créatrices indiennes: celui précisément de l'éducation qui, à sa manière, détermine l'avenir des peuples indiens en Amazonie, dans la mesure où elle met en jeu, entre autres, la transmission du savoir indien et son articulation avec des savoirs modernes nécessaires au maniement et au contrôle des relations avec le monde non-indien, ou son interruption et sa substitution par des savoirs imposés de l'extérieur.

Ce désaccord qui existe dans la population indienne elle-même fonde donc des politiques différentes dans des cadres institutionnels, que ce soit dans les organes de l'Etat dans lesquels les Indiens prennent aujourd'hui des responsabilités, encore qu'en nombre limité, mais grandissant, ou dans les organisations indiennes qui, elles, ne poursuivent pas non plus de façon homogène des lignes politiques unitaires. Mais ce n'est pas le lieu ici pour approfondir cet aspect; je me limite à l'évoquer pour montrer que les principes qui orientent le PFMB d'AIDSESEP correspondent à des options politiques qui se situent dans tout un champ de tensions et de contradictions dans lequel, très concrètement, les élèves formés au Programme devront agir, prendre position et se défendre au sein même des communautés dans lesquelles ils exerceront leur métier, au sein aussi des différentes organisations dont ils seront amenés à faire partie; et je ne pense là pas seulement aux fédérations, mais aussi, et en particulier, aux associations et syndicats des maîtres bilingues qui existent dans plusieurs régions et défendent parfois des idées et des politiques différentes de celles qui sont mise en œuvre par la fédération de leur région.

Viser ce que j'ai appelé l'indigénisation du Programme ne représente donc pas un contenu suffisamment précis. Il est évident que cette indigénisation doit se faire, dans l'optique d'AIDSESEP, avec du personnel qui défend une ligne politique qui n'est pas celle de tout Indien et de n'importe quelle organisation indienne. Former ce personnel – et former

du personnel tout court qui sache assumer des responsabilités dans les activités croissantes d'AIDSESEP et de ses fédérations et programmes – fait d'ailleurs partie des objectifs mêmes du Programme à l'Ecole Normale d'Iquitos, comme il fait partie aussi des autres programmes que réalise AIDSESEP, qu'il s'agisse de celui d'HIFCO, qui met en œuvre des options écologiques, des programmes de titularisation de terres qui appliquent les conceptions d'AIDSESEP quant à la notion de territoire, ou qu'il s'agisse du programme de bourses pour des étudiants universitaires à Lima et dans les villes de province, qui lie expressément et par des obligations actuelles de collaboration, les futurs professionnels à l'organisation qui leur a rendu possible d'embrasser une carrière de niveau supérieur. En ce sens, la politique d'AIDSESEP se projette vers l'avenir tout autant par les discours de ses leaders que par les actions qui se réalisent à travers des programmes, dont le financement extérieur – encore nécessaire – est obtenu grâce aux multiples solidarités que les dirigeants ont su éveiller chez des professionnels – et entre eux se trouvent un bon nombre d'ethnologues – et dans des institutions qui œuvrent en faveur des pays en voie de développement et, plus particulièrement, de leurs populations les plus démunies et menacées.

Parlant de l'indigénisation d'un Programme connu et élaboré par des universitaires non-indiens, nous avons énoncé, dans ce qui précède, deux mécanismes: l'un consiste à *transférer des fonctions* remplies initialement par du personnel non-indien à du personnel indien; l'autre, à *multiplier les fonctions* dans lesquelles du personnel indien peut être directement impliqué. Le premier mécanisme joue dans le cas de l'indigénisation du corps enseignant et directeur du Programme; le second, dans le cas de l'augmentation de la participation indigène au fonctionnement de divers aspects du Programme. On peut penser en toute logique que l'application de ces deux mécanismes conduit, à moyen ou long terme, au contrôle exclusif du Programme entre les mains indiennes et à l'intégration du Programme et de son débat sur l'éducation interculturelle et bilingue dans la population indienne.

Néanmoins, cette logique pêche par un excès, qui s'avère être une insuffisance. Son aboutissement enfermerait la réalité indienne en elle-même, dans la mesure où, prise telle quelle, elle laisse supposer qu'un programme, un projet ou une organisation puissent fonctionner, finalement, dans un monde exclusivement indien. La notion de l'indigénisation exclut ou, pour le moins, ne prend pas en considération les relations au monde non-indien qui, pourtant, sont une donnée du monde actuel, des conditions historiques dans lesquelles existent ces peuples de nos jours. En effet, même si un tel programme est, comme je viens de l'envisager, entièrement entre les mains indiennes et intégré dans la population, il sera toujours, à un certain niveau, relié à des instances qui seront administrées par des non-indiens.

A l'intérieur du PFMB même et de sa problématique pédagogique, on peut d'ailleurs se poser la question du degré d'indigénisation qu'il est souhaitable d'atteindre. N'est-ce pas un élément propice à

la formation interculturelle des futurs instituteurs que de développer le dialogue interculturel à l'intérieur du Programme même, en y maintenant des personnels non-indiens comme interlocuteurs qualifiés et conscients de leur rôle de «révélateurs» des mécanismes psychologiques implicites dans les rapports interculturels, qui, dans le cas des peuples indiens actuels, se combinent avec des rapports de domination? Cette question n'a pas été débattue jusqu'à ce jour, ni au niveau des dirigeants de la confédération ni dans le Programme, mais devra l'être le moment venu.

De même, en ce qui concerne les contenus du Programme, l'articulation des savoirs indiens et non-indiens relie les deux mondes qui n'existent plus séparés aujourd'hui que terminologiquement. Ce qui doit donc compléter la réflexion sur l'indigénisation, c'est la prise en compte du rapport entre les deux mondes. Voir plus clair dans ce rapport mettra l'indigénisation dans sa dimension réelle.

Je consacrerai donc la troisième partie de ce texte au rapport entre le monde indien et le monde non-indien, mais en focalisant mon regard sur le rôle de l'anthropologie qui, bien qu'en 1991 nous n'ayons plus la coutume de l'envisager sous cet angle, comme ce fut le cas il y a une vingtaine d'années encore (cf. PANOFF, M., 1968: 15), sera examinée comme une des expressions concrètes de ce rapport.

3. Le rôle de l'anthropologie

Penser l'anthropologie comme rapport implique qu'on situe la relation scientifique qui prend l'indien comme objet de recherche dans la *dimension* des relations sociales globales dans lesquelles cette relation scientifique est pratiquée. A l'origine de tout travail, de tout discours anthropologique sur l'indien, il y a la relation de terrain, qui met le chercheur en rapport direct avec la réalité indienne qu'il cherchera à comprendre, à interpréter en fonction de ses hypothèses et de son bagage théorique, qui sont le produit de sa formation académique. Cette relation de recherche entre l'anthropologue et l'indien se donnait habituellement dans l'habitat de ce dernier: le village, la «maloca» ou toute une région. Aujourd'hui, néanmoins, l'anthropologue peut rencontrer l'indien en ville de province ou dans la capitale: comme ouvrier immigré, comme étudiant, comme délégué par sa communauté pour accomplir des tâches administratives, comme dirigeant, etc.: il peut le rencontrer aussi à Genève, à New York, aux réunions des organismes internationaux traitant des droits des minorités, ou dans des congrès du sous-continent où il débat sur les divers problèmes spécifiques de la situation des peuples indiens dans leurs pays respectifs. Les membres des avatars actuels des sociétés tribales indiennes étudiées sont donc aujourd'hui physiquement présents en dehors de leur territoire propre; ils ne dialoguent plus exclusivement entre eux, mais aussi, et de façon désormais constante, avec les membres des sociétés environnantes.

L'anthropologue – alors qu'il y a une trentaine d'années encore, il représentait, avec le missionnaire et le «patron» (colon, exploitant de bois, commerçant fluvial, etc.), une des trois faces de la rela-

tion entre les sociétés indiennes locales et l'extérieur – n'apparaît alors plus que comme un interlocuteur parmi une multiplicité d'autres, et son rôle, par rapport aux peuples indiens, prend relief par contraste et par comparaison avec les rôles de tous les autres agents extérieurs avec lesquels l'indien traite aujourd'hui. Plus concrètement, ses activités prennent donc un sens par rapport à toutes les autres activités qu'exercent des agents non-indiens en relation avec les peuples indiens. Se fondant sur une analyse de faits objectifs – comme je l'illustrerai –, ce sens ne peut être attribué à une soi-disant vision indienne des choses qui désolidariserait l'anthropologue scientifique d'une réalité autre, exotique en quelque sorte, par rapport à laquelle il resterait pur observateur, neutre, un sujet face à son objet d'étude. Comme ces faits sont produits par la pratique de l'anthropologie, ils sont donc constitutifs d'elle en tant que discipline scientifique. La critique et la mise en question de ces faits, par contre, n'affectent la nature même de notre discipline que dans la mesure où nous acceptons les critères avec lesquels l'évaluateur – l'indien en occurrence – opère, ou dans la mesure où l'indien, par des mesures concrètes, impose à l'anthropologue des conditions de travail qui lui paraissent plus justes en fonction, précisément, de ses propres critères, ce qui implique – au cas où celui-ci se plie à ces nouvelles exigences – l'acceptation de la part de l'anthropologue de ses nouvelles conditions de travail. Nous voyons donc là aussitôt la relation entre ce que je vais exposer et le problème de la participation d'anthropologues dans le Programme d'AIDSESEP, c'est-à-dire d'une organisation qui est le porte-parole des jugements sur l'anthropologie que nous examinerons.

Quels sont donc ces faits sur lesquels l'indien, dans les conditions historiques dans lesquelles nous sommes confrontés avec lui au Pérou aujourd'hui, s'appuie quand il évalue l'activité de l'anthropologue?

Ceux que j'énoncerai ici m'ont été avancés aussi bien dans des villages indiens que par des dirigeants et des élèves de notre Programme au cours des nombreuses rencontres de ces dernières années. Certains ont même été manifestés dans des publications (cf. AIDSESEP, [1986]). Il faut en effet tenir compte désormais de cette parole indienne écrite qui prend position, et souvent une contreposition, par rapport à ce que les non-indiens écrivent sur leurs peuples et sociétés.

Je citerai ici les quatre faits qui m'ont été le plus souvent mentionnés:

1. L'anthropologue gagne de l'argent avec ce que les indiens lui enseignent, que ce soit directement, par la commercialisation des produits (livres, enregistrements, films) que cet enseignement lui permet d'élaborer, soit indirectement, par la carrière professionnelle que cet enseignement alimente (thèses, publications scientifiques).
2. Le travail professionnel de l'anthropologue observé par l'indien sur le terrain, ainsi que le produit de celui-ci, dont l'indien n'arrive souvent à saisir que les apparences (documents écrits, audiovisuels, etc.), n'aident l'indien en rien à améliorer sa situation, à trouver des solutions aux problèmes ressentis par lui, parmi lesquels figurent

en première place ceux précisément qui naissent des relations avec le monde non-indien: la conservation des terres et des ressources naturelles, l'accès au marché, les abus du pouvoir, la santé, l'éducation...

3. Ce que dit l'anthropologue de la société indienne n'est pas correct, n'est pas la vérité de l'indien, mais la sienne; il trompe donc le public.

4. L'anthropologue parle à la place de l'indien; il se substitue à lui devant les publics.

Tâchons d'explorer les implications de ces faits, tout en y introduisant les critères d'évaluation employés par les indiens.

Le premier fait est de nature économique. Il rend compte de l'inégalité de l'échange, car l'anthropologue, en transformant la matière première qu'est l'information obtenue de l'indien, obtient des avantages économiques qui lui assurent un niveau de vie reconnu supérieur par l'indien lui-même qui, lui, tout en voyant ainsi valorisées ses connaissances, n'en tire qu'un profit limité: les cadeaux ou salaires d'un informateur. C'est dans ce sens que certains dirigeants ont repris la notion d'*anthropologie extractive* (AIDSEP [1986]: 329), en établissant clairement un parallélisme avec l'*économie extractive* si caractéristique de l'histoire amazonienne et basée sur l'exportation de matières premières, généralement des ressources naturelles de la région: salsepareille, caoutchouc et autres gommes, «tagua», bois de rose, barbasco, peaux, bois précieux, dans l'ordre approximatif de leurs «booms» successifs, et qui prennent leur plus-value de leur transformation à l'étranger, tout comme c'est le cas de l'information de l'indien qui est réélaborée et publiée une fois que l'anthropologue est rentré chez lui et s'installe à la table de son cabinet. C'est donc sur l'inégalité criante de l'échange que se fonde la critique indienne.

Le deuxième fait met l'anthropologue en comparaison avec le missionnaire, l'instituteur, le fonctionnaire, le médecin, voire le patron et le commerçant fluvial, qui tous, de par leur profession et fonction manifestes, apportent quelque chose à l'indien: l'indien voit le résultat de leurs activités et en bénéficie, même si par ailleurs, en termes économiques, il se fait exploiter; dans ce sens, ce sont donc des agents manifestement *utiles*. L'anthropologue, lui, n'apporte rien, ou ce qu'il apporte - les cadeaux et rémunérations -, ou les services qu'il peut rendre, sont transitoires. Il ne fait pas partie de la vie qui dure: il est hôte et passager. Il se manifeste, avant tout, par ce qu'il vient chercher, ce qu'il veut savoir: et les biens qu'il apporte et les services qu'il rend ne sont qu'accessoirs; ils ne font pas partie de son métier proprement dit: ni de sa motivation, ni de sa finalité, qui échappaient d'ailleurs et pendant longtemps en majeure partie à l'indien. Ce n'est que récemment, comme je viens de le dire plus haut, qu'elles sont interprétées par lui en termes économiques, et c'est alors qu'éclate au grand jour l'inégalité des termes de l'échange, bien plus que celle des termes qui gouvernent les rapports avec le patron ou le commerçant, dont le mode de vie est aujourd'hui bien plus proche de l'indien que celui de l'anthropologue étranger. (C'est que l'indien analyse en fait les personnes plus en termes de catégories socio-économiques qu'en termes de revenus

monétaires réels). L'activité spécifique de l'anthropologue sur le terrain - ses questions auxquelles il demande de répondre, les enregistrements, les images et les notes qu'il prend - apparaissent donc à l'indien comme motivées par un désir d'appropriation, dont la satisfaction, par sa collaboration, n'est payée d'aucun retour qui soit en rapport avec les propos du dialogue et les «biens» transmis, étant donné que, d'un côté, les discussions sur les mœurs et coutumes (ou quel que soit le titre qu'on veuille donner aux sujets de l'anthropologie) n'ont aucun débouché pratique sur place, et que, de l'autre, l'indien n'arrive pas à mesurer réellement la valeur de ces «biens», puisque tout ce que l'anthropologue recueille va de soi pour lui, est sa vie banale, quotidienne, immédiate, et, de fait, ne prend de valeur que parce que leur témoignage est transporté au loin. «Là-bas, chez toi, tu raconteras ce que tu as vu, et tu seras un personnage important», est un commentaire qui m'a été fait il y a une vingtaine d'années et qui, je pense, n'exprime pas une vision isolée.

Les deux faits analysés sont donc complémentaires. Dans les conditions d'exportation, les connaissances, les paroles et tous les éléments culturels indiens prennent une valeur marchande, qu'aujourd'hui l'indien voit clairement en termes monétaires; et leur élaboration ultérieure et ailleurs prive l'activité de la récolte sur le terrain de toute utilité aux yeux des indiens, donc de toute motivation pour eux qui soit propre à celle-ci et non pas liée aux effets collatéraux que sont les cadeaux et salaires. Ou dit d'une autre façon: l'anthropologue non seulement vit et, éventuellement, s'enrichit sur le dos de l'indien, plus que quiconque d'autre, et - ce qui donne lieu à un grief supplémentaire aujourd'hui - il l'a fait longtemps sans que les indiens s'en rendent compte; mais encore, son travail n'est d'aucun bénéfice pour l'indien, d'aucune utilité pour la vie qu'il mène dans son village. La conséquence d'une telle conception est, dans beaucoup de cas, que l'information, qu'elle soit orale ou visuelle (photos, films), est désormais monnayée. Elle a son prix, et cela non seulement pour l'anthropologue professionnel, mais pour toute personne - y compris quand elle est indienne! - qui manifeste un intérêt qui rappelle celui de l'anthropologue. C'est ainsi qu'un de mes collaborateurs huitoto au CIAAP s'est vu placé devant des exigences exorbitantes, lorsqu'il a voulu compléter sa connaissance des paroles rituelles auprès d'un ancien. Il est vrai que c'était le fils de celui-ci qui les a manifestées, mais il l'a fait en sachant que l'enquêteur travaillait dans le cadre de l'université et qu'il gagnait donc un salaire, dont il lui paraissait juste que son père et lui-même profitent, même si la somme exigée excédait finalement les possibilités financières de mon collaborateur et qu'il a dû renoncer à l'enquête. Les élèves du Programme de Formation d'Instituteurs Bilingues, au cours de leurs recherches sur le terrain, qu'ils réalisent pourtant dans des villages de leurs propres peuples, se sont vu confrontés à la même attitude, et ceci dans presque toutes les régions. Dans ce dernier cas, il est important de constater que l'image de l'anthropologue extracteur d'information et profiteur a une grande force assimilatrice qui l'emporte sur le discours des dirigeants qui expliquent les rai-

sons de l'apprentissage que les étudiants indiens doivent faire dans les villages par la volonté des fédérations d'améliorer l'enseignement primaire. L'élève indien boursier reçoit de l'argent et en gagnera encore quand il sera devenu instituteur, cette fois-ci grâce aussi à l'enseignement des indiens connaisseurs des traditions dans les villages. Il est donc aussitôt assimilé dans les faits, sinon dans les termes (bien que cela puisse arriver aussi!), à l'anthropologue⁶.

Les deux premières critiques de l'anthropologie ont pris appui sur l'expérience indienne des pratiques de terrain. Les deux autres examinent le produit de l'anthropologue: le discours sur les sociétés que l'anthropologue observe, décrit et explique.

L'indien dit d'une part qu'il ne se reconnaît pas dans cette image que lui renvoie l'anthropologue, et d'autre part, qu'au lieu que ce soit lui-même qui se fasse connaître aux autres, c'est l'anthropologue qui parle à sa place, ce qui est d'autant plus inacceptable que l'image que ce dernier donne de lui est ressentie comme fausse.

Examinons quels sont les arguments indiens qui expliquent la déviance du discours anthropologique notée par l'indien.

1. L'anthropologue a été trompé par ses informateurs, soit volontairement, parce que ces derniers se sont moqués de lui, soit involontairement, parce que l'informateur était un ignorant ou pas un vrai connaisseur dans le domaine dans lequel l'anthropologue l'a sollicité.
2. L'image que donne l'anthropologue est incorrecte parce qu'incomplète.
3. L'anthropologue n'a pas compris ce qu'on lui a dit, soit parce que, justement, sa connaissance de la société indienne n'est que partielle, et parce qu'il ne vit pas la réalité indienne, – il ne fait qu'y penser et en parler; soit à cause encore de sa connaissance insuffisante de la langue.

Les trois arguments rejoignent les préoccupations d'un certain débat théorique en anthropologie, et en particulier celui qui touche à «l'anthropologie du sujet» et à «l'anthropologie interprétative»⁷. Ceci nous montre – et je le souligne – qu'il existe une base d'entendement commune, qui peut servir de point de départ à un dialogue de nature professionnelle avec les indiens eux-mêmes et donner lieu à la conceptualisation d'une «*anthropologie dialogique*» qui, en ne considérant pas seulement l'interaction sous l'angle principal des motivations de la recherche et de «l'apprentissage interactif» (PAGE, H.E., 1988: 179), mais sous celui des déterminations politiques globales sous lesquelles les deux acteurs, l'indien et l'anthropologue, vivent, agissent, communiquent, et ... *coopèrent* (comme, par exemple, au sein du Programme en question), se distinguerait de la conception qu'illustrent D. TEDLOCK (1979, 1987) et d'autres collègues nord-américains qui suivent sa ligne.

Il y a un quatrième argument, qui est de nature un peu différente dans la mesure où il se réfère à une déformation volontaire de la réalité indienne par l'anthropologue. Concrètement, il se réfère aux pratiques anthropologiques des missionnaires qui, eux aussi – qu'ils soient membres de l'ILV ou prêtres catholiques –, enquêtent fréquemment sur les mœurs et coutumes des indiens, mais dans le but

justement de les changer, après les avoir appréciées négativement, ne serait-ce que de façon partielle et sélective. Les productions anthropologiques de ces acteurs sont donc forcément rejetées par l'indien critique. Une telle déformation volontaire, inspirée des valeurs supposées supérieures de notre civilisation, n'est toutefois pas l'apanage des seuls missionnaires. Pensons à des phénomènes tels que la guerre, la réduction des têtes, le cannibalisme ou l'excision des femmes, et nous trouverons dans l'histoire de notre discipline suffisamment de jugements exprimés de la part de nos collègues d'antan et d'aujourd'hui.

Ces arguments qui fondent la critique indienne des productions anthropologiques alimentent aussi sa grande méfiance face au volume de ces productions qui sont en majorité inaccessibles à la compréhension parce qu'elles sont soit écrites dans un jargon professionnel qui est étranger à l'univers des discours indiens, soit publiées – et c'est de loin le cas le plus fréquent – dans une langue qui n'est même pas celle de son pays, avec laquelle il a souvent réussi à se familiariser. L'indien, aujourd'hui, se voit confronté avec toute la masse de la littérature ethnographique élaborée sur lui et dont il a de bonnes raisons de contester la validité sur la base des arguments que je viens de mentionner, et que l'anthropologue lui-même situe au cœur de la problématique professionnelle tout en n'en tirant pas les mêmes conclusions que lui.

Cette masse de publications, qui étalent devant le monde des images de l'indien dans lesquelles celui-ci ne se reconnaît pas et face auxquelles il n'a pas les moyens de manifester ses distances et sa propre vision, lui démontre aussi tous les jours le rôle d'usurpateur qu'a accompli et continue à accomplir l'anthropologue dans l'exercice de sa profession, et qui consiste, comme je l'ai cité plus haut, à parler à sa place et, souvent, en son nom.

Parce que ce discours usurpé a des répercussions – bien qu'à des degrés variables – sur les instances du pouvoir, où se prennent des décisions qui affectent les sociétés indiennes, l'anthropologue exerce une fonction de tutelle; et la perpétuation de celle-ci est un facteur de la domination politique qui caractérise le rapport entre les sociétés indiennes et la société environnante. Il peut aussi devenir un facteur de l'aliénation idéologique, à partir du moment où certains indiens commenceraient à s'identifier avec cette image que crée l'anthropologue et dont

⁶ A la suite de cette constatation, le Programme a révisé les critères d'organisation des pratiques de terrain des élèves et a insisté sur l'utilisation des canaux traditionnels de la transmission des savoirs indiens et des relations de réciprocité que ceux-ci généralement sous-tendent, afin que la réappropriation des savoirs indiens de la part de jeunes indiens qui, au cours de leurs études secondaires, ont été pour la plupart éloignés de la vie dans les villages, ne soit pas qu'un processus de paroles, mais aussi d'actes et de faits.

⁷ Voir, à titre d'exemples, outre les ouvrages cités dans BONTE, P. et IZARD, M., 1991, dans le domaine français récent: GUILLE-ESCURET, G., 1990; JORION, P., 1989; TOFFIN, G., 1989; 1990; et, dans la perspective ethno-psychanalytique: DEVEREUX, G., 1980; ERDHEIM, M., 1988, pp.7-40. Ces renvois mériteraient une discussion détaillée qui dépasse le cadre de cet article.

d'autres contestent l'authenticité et la validité, tout comme la religion a introduit dans les consciences indiennes une image de l'homme et un système de valeurs qui se démarquent de la vision autochtone.

En rappelant ce que j'ai déjà mis en évidence auparavant, quand j'analysais les conditions de la production anthropologique, entendue comme transformation d'une matière première qu'est l'information donnée par l'indien, nous voyons donc comment la pratique de l'anthropologie – au moins dans le cas des indiens de l'Amazonie péruvienne, dont nous avons examiné les critiques – est interprétable en termes de rapport économique, par la notion de l'échange inégal, en termes de rapport politique, par la notion de tutelle et d'usurpation, cette dernière pouvant donner lieu aussi à un rapport d'aliénation idéologique. Notre pratique, dans ce qu'elle a de plus professionnel, est donc solidaire, par tous ces éléments auxquels se réfère la critique indienne elle-même, des rapports sociaux globaux qui situent aujourd'hui les peuples indiens dans leur contexte national et international, et qui sont ceux, précisément, de la domination politique, de la dépendance économique et de l'aliénation idéologique, c'est-à-dire des rapports qui sont nés de la perte, de la part de leurs sociétés, de l'autonomie, de la perte de leur autarcie et de la découverte de leur infériorité technique.

C'est en tenant compte de cette théorie indienne de l'anthropologie que nous devons comprendre les conditions de travail que les dirigeants d'AIDSESEP ont fixées pour les collaborateurs non-indiens du Programme de Formation d'Instituteurs Bilingues. Ces conditions ne touchent donc pas seulement les anthropologues professionnels, c'est tout le personnel enseignant qui est mis à la même enseigne, puisqu'il a accès à l'information ethnographique du fait de son obligation de passer un minimum de quatre mois par an sur le terrain pour orienter les élèves dans leurs recherches et se familiariser avec leur culture; cet apprentissage de la culture doit à son tour l'habilitier à mieux accomplir son rôle de tuteur. C'est le seul fait d'avoir accès aux connaissances indiennes, considérées comme des valeurs économiques potentielles pour tout non-indien, et politiquement usurpables par tout membre de la société dominante, qui assimile les professionnels quels qu'ils soient à la position de l'anthropologue.

Ces conditions se laissent résumer par les points suivants:

1. Le professionnel est sélectionné au cours d'un entretien avec les dirigeants d'AIDSESEP, engagé par un contrat de travail et payé par la confédération.
2. Le professionnel non-indien est engagé parce qu'il n'y a pas encore de professionnels indiens formés; la confédération fait donc appel à lui pour former des indiens qui plus tard pourront assumer des responsabilités qui, aujourd'hui, sont encore confiées aux non-indiens.
3. Etant engagé par l'AIDSESEP, le professionnel accepte que le produit de son travail appartienne à l'employeur, et qu'il soit lui-même tenu à garder la réserve sur tout ce qui concerne la marche du Programme et l'information à laquelle il a accès.
4. Ceci a des conséquences pour le droit aux publications. En principe, le professionnel peut publier

un travail à condition d'obtenir l'autorisation à la fois d'AIDSESEP et de la fédération régionale, quand le texte traite des problèmes spécifiques d'une région. Mais, quant au matériel ethnographique, il est exclu qu'il puisse être publié par un professionnel et sous son nom, étant donné qu'il existe un dispositif pour le travail sur le terrain qui fait que l'anthropologue, ou tout autre enseignant, ne réalise pas lui-même les enquêtes (sauf dans le cas de la linguistique qui mériterait réflexion à part), mais que ce sont les élèves et les spécialistes indiens qui font office de chercheurs sur le terrain. L'information est recueillie par eux d'après les orientations données par les enseignants qui, ensuite, la révisent et conseillent la manière de les approfondir et de les ordonner, puis donnent des éléments pour leur interprétation. Toute publication qui contiendrait les fruits de ce travail est donc le résultat d'un travail collectif, dont les auteurs sont tout autant les informateurs indiens, les élèves et les spécialistes qui les ont sollicités, notés, ordonnés et interprétés, et les enseignants-conseillers qui ont orienté le travail.

On voit comment cette figure élimine les barrières sociales qui séparent, dans les publications anthropologiques courantes, l'auteur de l'information orale de celui de l'écrit, tout en faisant de l'élève ou spécialiste indien en formation l'intermédiaire qui est aidé par celui qui jusqu'à maintenant a accaparé tous les mérites – et bénéfices –, c'est-à-dire l'anthropologue ou son substitut.

Cette figure rend donc justice à l'indien de la communauté qui est la source de tout ouvrage ethnographique, ce qui n'exclut pas la possibilité que l'élève ou le spécialiste, s'il est un bon connaisseur de sa société, puisse l'être tout autant; et elle intègre l'indien en formation au niveau qui lui est accessible sur son parcours, tout en faisant appel au professionnel confirmé comme guide et formateur⁸.

Quels ouvrages écrire et publier reste encore largement un sujet de débat. Il est question, par exemple, de l'élaboration progressive d'esquisses monographiques à travers le travail de plusieurs promotions successives. Ce qu'il faut retenir de ce projet, c'est son objectif évident qui est de donner à l'indien lui-même les moyens d'analyser et d'exprimer, pour un auditoire le plus vaste possible, son monde d'aujourd'hui et du passé, de formuler ses problèmes et revendications face au monde extérieur, de faire valoir son point de vue, sa vision, de sa propre voix, et de le faire sans le relais de l'anthropologue.

Fomenter un tel processus vise aussi en quelque sorte l'indigénisation de l'anthropologie, un problème et une exigence qui ont déjà été manifestés ailleurs, en d'autres continents; qu'il suffise de rappeler ici un colloque dédié à cette question et organisé, il y a une dizaine d'années, par la fondation Wenner Gren (FAHIM. H., ed., 1982). AIDSESEP et le Programme participent de ce problème, même si,

⁸ L'exposé des instruments conceptuels et méthodologiques de l'anthropologue-formateur au sein du Programme dont nous traitons ne peut être que le sujet d'un autre travail.

étant centrés sur la formation d'instituteurs, ce n'est pas leur objectif principal, mais plutôt un moyen accessoire et un effet collatéral.

Nous voyons, néanmoins, comment les conditions de travail proposées aux membres enseignants du Programme, en particulier par les dispositions prises à l'égard des publications et du matériel ethnographique, ont pour fonction de barrer la route, au sein du Programme et sous les auspices d'AIDSESEP, à une anthropologie conçue comme extractive et usurpatrice, et de canaliser le travail anthropologique – le recueil de l'information, son classement et son interprétation – vers la formation de personnel indien en vue d'un transfert sur celui-ci de capacités qui jusqu'à maintenant étaient l'apanage de professionnels non-indiens, un transfert qui signifie une indigénisation de plus: celle de l'anthropologie même.

La contribution des formateurs non-indiens est reconnue nécessaire, encore qu'elle soit conçue comme transitoire. En même temps, les activités des anthropologues et personnels assimilés sont clairement balisées et canalisées en fonction des critiques qui sont formulées à l'égard de leurs pratiques habituelles et en vue d'éliminer du Programme les rapports critiqués liés à ces pratiques, et d'en instaurer d'autres qui soient en accord avec les critères indiens et permettent d'atteindre, comme objectif à moyen terme, l'indigénisation d'une profession dont les caractéristiques inhérentes en seront certainement modifiées; mais ceci est le sujet d'un autre débat.

Paris, décembre 1991 – Iquitos, février 1992

Publications et documents cités

- [AIDSESEP], 1985. – *Propuestas para la aplicación de una política educativa en comunidades amazónicas*. Ponencia presentada en el «Seminario subregional sobre políticas y estrategias educativo-culturales con poblaciones indígenas». Lima, Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana [doc. reprod.].
- AIDSESEP, [1986]. – «Comentarios de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESEP)». In: GASCHE, J., ARROYO, J.M., [1986], 327-331.
- BONTE, P., IZARD, M., 1991. – *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Paris, P.U.F.
- CHIRIF, A., 1991. – «Contexto y características de la educación oficial en sociedades indígenas». In: ZUÑIGA, M., POZZI-ESCOT, I. Y LOPEZ, L.E., 1991, 29-70.
- ERDHEIM, M., 1988. – *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit*. Frankfurt a./M., Suhrkamp.
- FAHIM, H. ed., 1982. – *Indigenous anthropology in non-western countries*. Proceedings of a Burg Wartenstein Symposium. Durham N.C., Carolina Academic Press.
- GASCHE, J., ARROYO, J.M., [1986]. – *Balances amazónicos, enfoques antropológicos*. Iquitos, CIAAP-UNAP, MAB-UNESCO, CNRS.
- GASCHE, J., TRAPNELL, L., RENGIFO V., M., 1987. – *El currículo alternativo para la formación de maestros de educación primaria especializados en educación bilingüe intercultural y su fundamentación antropológica y pedagógica*. Iquitos, CIAAP-UNAP [doc. reprod.].
- GUILLE-ESCURET, G., 1990. – «Une recherche perdue en son temps: l'ethnologie inappliquée». *L'homme*, Paris, Navarin, 115. 98-111.
- [ISPL-AIDSESEP], 1988. – *Programa de formación de maestros bilingües de la Amazonía Peruana, lineamientos curriculares*. Iquitos, Instituto Superior Pedagógico Loreto, Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana [doc. reprod.].
- JORION, P., 1989. – «La vraisemblance discrète du préjugé». *L'homme*. Paris, Navarin, 111-112. 67-73.
- JUNG, I., 1987. – «Acerca de la política lingüística, bilingüismo y biculturalidad, y educación». *Sicuani*, Cusco, *Allpanchis* 29/30, año XIX, 65-103.
- LOPEZ DE CASTILLA, M., TRAPNELL, L., RENGIFO, M., 1989. – *Ser maestro en la Amazonía*. Lima, Instituto de Pedagogía Popular.
- [ME-DIGES-DDEU, 1984]. – *Programa experimental de profesionalización de docentes bilingües y de formación de profesores de educación primaria especializados en educación bilingüe para las comunidades nativas de la Amazonía Peruana (PEPYF), Plan General 1984-1988*. S.I., Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Superior, Dirección Departamental de Educación de Ucayali [doc. reprod.].
- LARSON, M.L., 1979. – «El rol de las lenguas vernáculas frente a las lenguas de prestigio en la educación primaria». In: *titre suivant*, 33-61.
- LARSON, M.L., DAVIS, P.M., BALLENA D., M., (edd.), 1979. – *Educación bilingüe. Una experiencia en la Amazonía Peruana*. Lima, Ignacio Prado Pastor.
- LOOS, E.E., DAVIS, P.M., WISE, M.R., 1979. – «El cambio cultural y el desarrollo integral de la persona: exposición de la filosofía y los métodos del Instituto Lingüístico de Verano en el Perú». In: LARSON, M.L., DAVIS, P.M., BALLENA D., M., 1979, 401-447.
- MONTOYA, R., 1990. – *Por una educación bilingüe en el Perú, Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima, CEPES, Mosca Azul.
- PAGE, H.E., 1988. – «Dialogic principles of interactive learning in the ethnographic relationship». *Journal of anthropological research*, Albuquerque, University of New Mexico, 44. 163-181.
- PANOFF, M., 1968. – *L'ethnologue et son ombre*. Paris, Payot.
- STOLL, D., 1985. – *El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina. Pescadores de hombres o fundadores de imperio?* Lima, DESCO.
- TEDLOCK, D., 1979. – «The analogical tradition and the emergence of a dialogical anthropology». *Journal of anthropological research*, Albuquerque, University of New Mexico, 35. 387-400.
- TEDLOCK, D., 1987. – «Questions concerning dialogical anthropology» – *Journal of anthropological research*, Albuquerque, University of New Mexico, 43. 325-344.
- TOFFIN, G., 1989. – «Ecriture romanesque et écriture de l'ethnologie». *L'homme*, Paris, Navarin, 111-112. 34-49.
- TOFFIN, G., 1990. – «Le degré zéro de l'ethnologie». *L'homme*, Paris Navarin, 113. 138-150.
- TRAPNELL, L., (1986). – «25 años de educación bilingüe en la Amazonía Peruana». In: GASCHE, J., ARROYO, J.M., [1986], 121-145.
- TRAPNELL, L., 1991. – «Una alternativa en marcha: la propuesta de formación magisterial de AIDSESEP». In: ZUÑIGA, M., POZZI-ESCOT, I., LOPEZ, L.E., 1991, 219-239.
- [UNAP-FACEH], 1985. – *Educación bilingüe, curriculum de estudio*. Iquitos, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades [doc. reprod.].
- ZUÑIGA, M., POZZI-ESCOT, I., LOPEZ, L.E., 1991. – *Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos*. Lima, FOMCIENCIAS.