

# De la rébellion à la résistance : les expériences autochtones de lutte pour la terre et l'éducation au Mexique

Bruno Baronnet  
Chercheur associé LAIOS-IIAC/EHESS  
(Paris – France)  
bruno.baronnet@gmail.com  
brunobaronnet.wordpress.com

Cette communication analyse comment des pratiques politiques d'autonomie régionale ont conduit des peuples autochtones en lutte à se réappropriier l'école en prenant en charge l'ensemble de la gestion des affaires pédagogiques. Dans les territoires sous l'influence de l'Armée zapatiste de libération nationale (EZLN) au Sud-est du Mexique, les pratiques d'alphabétisation des éducateurs nommés et destituables par le biais de l'assemblée locale renvoient à des principes pédagogiques de l'éducation populaire. Dans une région pauvre et toujours en conflit ouvert, la question de l'alphabétisation des nouvelles générations de militants apparaît primordiale devant la décision zapatiste de « résister », c'est-à-dire de refuser depuis 1997 tous les programmes sociaux de l'Etat fédéral, le « mauvais gouvernement » (*mal gobierno*), y compris l'éducation « officielle », en les substituant par des projets endogènes de « bon gouvernement » (*buen gobierno*), comme ceux de l'éducation dite « autonome » ou « véritable ».

Mais au-delà de la question de la viabilité de ces politiques municipales d'éducation zapatiste, dans quelle mesure les pratiques autonomistes contribuent à la légitimation de stratégies d'éducation ? De quelle manière sont-elles placées sous le signe des attributs identitaires, de la mémoire collective et des aspirations à la dignité qu'expriment les paysans mayas ? La lutte politique pour mettre en place un nouveau modèle d'alphabétisation des enfants et des adultes témoigne de stratégies d'acteurs locaux qui accèdent à la citoyenneté en tant que membres de peuples autochtones. Ils participent ainsi avec de jeunes enseignants à la mise en place d'une éducation multilingue et pertinente au plan culturel, et qui de leur point de vue soit en mesure d'aider à surmonter les problèmes du quotidien, en les reliant aux demandes sociales et politiques, comme dans le domaine de la production vivrière, l'alimentation, le commerce et la santé.

Cette communication vise ainsi à décrire et interpréter les stratégies sociales qui soutiennent et produisent hors de l'école des savoirs, des valeurs et des normes dont la circulation est observée dans les pratiques pédagogiques actuelles de jeunes *promotores de educación autónoma* (promoteurs d'éducation autonome). Et ce, généralement sous la vigilance de parents d'élèves et des anciens du village réunis sous forme d'assemblées et de comités. Enfin, il s'agit de mettre en relief les enjeux propres au modèle autonome d'éducation zapatiste dans le but de saisir le sens que les familles mayas donnent aux pratiques de résistance qu'elles suivent, en dépit de la guerre d'usure que livrent les forces militaires et les paramilitaires en vue de décourager et de miner la confiance des soutiens autochtones à l'égard du mouvement zapatiste.

## I. En lutte pour la terre, l'éducation et la dignité indienne

Dans la seconde moitié des années 1990, à la suite de l'occupation des terres des ex-haciendas par les militants autochtones, des projets éducatifs autogérés reposant sur de nouvelles charges et le travail collectif, avec la nomination et le contrôle communautaire des éducateurs bilingues et la participation des familles à la définition des contenus et des méthodes pédagogiques, ainsi que la prise en compte des calendriers agricoles et des

demandes sociales en lien avec le territoire et la production vivrière voient le jour. Dans les régions pauvres du diocèse de San Cristobal de Las Casas, près d'un demi-millier de villages mayas a entrepris ainsi la construction de réseaux d'écoles primaires dont les modes d'organisation et les contenus scolaires sont influencés par la diversité des cultures et des idéologies représentées au Chiapas. La résistance politique, économique et culturelle que mènent des paysans mayas s'articule autour de la défense des terres « récupérées » des mains de grands propriétaires en 1994, en inculquant aux enfants les normes et les connaissances que valorisent ces peuples déclarés en résistance. La rébellion du mouvement zapatiste face aux politiques gouvernementales met en évidence la capacité des autochtones à intervenir dans le domaine éducatif, ce qui se traduit par une participation intergénérationnelle et une influence non négligeable des autorités locales dans la gestion des écoles.

D'une manière générale, ce travail de recherche porte sur les principaux éléments qui motivent les demandes et pratiques contemporaines d'alphabétisation des peuples mayas du Chiapas. A partir d'une socio-ethnographie politique du champ de l'éducation autochtone dans une région maya du Mexique (Baronnet, 2012), cet article analyse les pratiques et les discussions sur l'autonomie, les politiques éducatives et l'éducation indienne dans le contexte historique mexicain et latino-américain. Aujourd'hui, dans les vallées de la forêt Lacandone, plusieurs centaines d'écoles administrées par les familles autochtones fonctionnent parfois depuis plus d'une douzaine d'années au sein de villages de paysans pauvres qui se déclarent « bases d'appui » de l'EZLN. Ce groupe politique armé apparaît en premier lieu comme une organisation composite et hybride de lutte pour la terre et l'autonomie politique, et s'inscrit dans le champ d'intervention des mouvements agraires, autochtones et des luttes d'émancipation qui continuent de secouer le Mexique et l'Amérique Latine (Le Bot, 2009 ; Melenotte, 2010). Ni jacqueries, ni guérillas, les mouvements ethniques substituent à l'illusion d'une communauté consensuelle et autosuffisante, « l'affirmation et la négociation de droits spécifiques dans le cadre d'un nouveau pacte national » (Le Bot, 2009 : 74), en s'écartant de l'étatisme révolutionnaire et en lui opposant l'idée d'une société civile où se construisent des identités et s'invente une autre culture politique.

La négligence et l'inefficacité des services d'éducation formelle dans le Sud-est mexicain ont favorisé l'émergence de discours puis de pédagogies éclectiques, qui participent au développement de pratiques d'alphabétisation alternatives à celles des instituteurs « officiels ». Des entités non-gouvernementales, comme l'Église par le biais des catéchistes, ou des délégués locaux dans les assemblées et les réunions syndicales paysannes, se sont emparées dès les années 1970 d'une partie de la gestion de différents domaines économiques, sociaux et culturels (voir De Vos, 2002). Ces processus sont aussi articulés autour des questions de l'autodéfense territoriale, de l'accès aux soins et aux crédits, de la participation collective et la lutte politique contre les réformes néolibérales. Par exemple, dans la seconde moitié des années 1980, certains villages des vallées d'Ocosingo appartenant à la principale corporation syndicale indienne *Unión de Uniones* ont nommé en leur sein de nouveaux « maîtres paysans ». Peu avant cela, les familles et les enseignants réfugiés guatémaltèques de la zone frontalière avaient commencé à développer de manière parallèle des pratiques d'autogestion de l'éducation de base. Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié des années 1990 que les nouveaux Municipales autonomes zapatistes lancent la création d'écoles placées sous le contrôle des instances rebelles, dont la gestion quotidienne est confiée à des militants choisis et révocables par le biais de pratiques d'assemblée.

Au-delà même du Chiapas, des écoles maternelles et primaires, quelques collèges et lycées, et maintenant des universités dites autonomes ou interculturelles viennent consolider des projets politiques régionaux d'autodéfense et de développement rural, comme ceux des communautés de Cherán et d'Ostula au Michoacan, de la Police communautaire de la montagne du Guerrero, ou bien le Municipio autonome de San Juan Copala de Oaxaca. Ces

expériences d'autonomie indienne s'inscrivent aussi à contre-courant des politiques du gouvernement fédéral de Mexico et des gouverneurs des États. Une fois les terres « récupérées » puis réoccupées au niveau productif, les stratégies des Indiens dépendent ensuite des conditions globales de la lutte pour leurs intérêts, mais aussi de leurs capacités d'action sociale. Une approche anthropologique de la construction de la demande d'autonomie dans l'éducation permet de mettre en relief ces stratégies (Baronnet, 2010), notamment à partir de l'analyse du type de relation qu'entretiennent avec l'État les peuples autochtones et leurs collaborateurs politiques. Dans un contexte rural où près de la moitié de la population autochtone ne sait ni lire ni écrire, l'État ne parvient pas à répondre à l'ensemble des demandes et besoins éducatifs, en faisant souvent la sourde oreille à l'égard des discours des autorités des territoires ethniques, et parfois en réprimant leurs initiatives, sans reconnaître le droit des peuples à créer et à administrer leurs propres institutions scolaires.

## **II. Zapatisme et éducation autonome**

Dans les différentes régions d'influence zapatiste, la construction de l'autonomie dans l'éducation des enfants et l'alphabétisation des adultes est passée par plusieurs étapes dans les vallées d'Ocosingo. D'abord, il est procédé au remplacement du personnel enseignant à la suite du conflit pour la terre, dans le contexte de l'absence, le remerciement ou le départ volontaire (fuite) des instituteurs originaires d'autres régions. Une seconde étape comprend les luttes pour le contrôle de la désignation et la formation indépendante des enseignants, mais aussi des contenus et méthodes pédagogiques. De nombreuses expériences régionales témoignent de ces efforts souvent reliés aux alliances avec des collaborateurs extérieurs aux communautés (membres d'ONG, universitaires ou religieux), comme dans l'État de Oaxaca chez les mixes (peuple Ayuuk) ou dans l'État du Guerrero avec l'Université Interculturelle des Peuples du Sud (Tlapanèques, Mixtèques, Nahuas et Afromexicains).

Aujourd'hui au Chiapas, une nouvelle phase correspond à la consolidation de la gestion autonome des affaires éducatives dans laquelle peut fluctuer le degré de la participation directe des acteurs communautaires. Par exemple, dans les vallées de la forêt Lacandone, les femmes et les anciens parlant le tseltal n'assistent pas systématiquement aux assemblées. En général, les membres des assemblées paysannes élisent plutôt des jeunes hommes que des jeunes femmes pour assumer le travail d'alphabétisation. Il y aurait environ 1 300 éducateurs zapatistes en service et en formation chargés de promouvoir l'acquisition de connaissances et de compétences de base. Malgré une claire appartenance aux valeurs de l'EZLN, il semble que l'engagement idéologique soit moindre parmi les nouvelles générations dont la socialisation politique est plus récente. Dans les Hautes terres de langue tsotsil, les autorités communales ne parviennent pas non plus à former suffisamment d'éducateurs appartenant aux familles de chaque bastion de la rébellion. Cependant, ces acteurs se montrent enthousiastes et conscients de l'importance de la mission éducative qui leur incombe. Au-delà d'apprendre à lire, à écrire et à compter, en deux voire trois langues, avec peu de moyens à disposition, ils font souvent preuve d'innovation et d'une attitude de désintéressement qui implique des sacrifices dus à l'absence de revenus et au manque de temps pour travailler dans les champs.

Les éducateurs zapatistes n'éprouvent pas de honte à reconnaître qu'ils manquent de formation didactique et linguistique, mais ils comblent ces lacunes avec le dynamisme de leur imagination pédagogique et un apparent désintéressement matériel. Même s'ils reproduisent des techniques limitées d'alphabétisation, ils se montrent en même temps critiques envers leurs pratiques, ce qui indique la complexité de la volonté de rompre avec l'intériorisation de la culture scolaire dominante qu'ils réinventent et reformulent en s'inspirant de pratiques, de croyances et de mémoires tirées des cultures populaires de la région. Il suffit toutefois de visiter une école zapatiste, aussi bien le matin avec les enfants que lors des sessions

d'alphabétisation des adultes (jeune femmes en majorité) en fin d'après midi, pour saisir qu'entre les éducateurs émergent des talents et des activistes culturels et artistiques bilingues (acteurs, chanteurs ou poètes). En tant qu'élément exemplaire de cette vitalité pédagogique, il convient de souligner des pratiques que valorisent les générations adultes qui ont été scolarisées dans les écoles fédérales : les élèves réapprennent à compter en langues mayas à l'école, en juxtaposition avec la *castilla*. L'inventivité des promoteurs d'éducation réside essentiellement dans la liberté pédagogique qu'ils exploitent sous le contrôle plus ou moins distant des adultes du village.

En devenant les principaux acteurs du jeu politico-éducatif régional, ces jeunes hommes (et quelques jeunes femmes) chargés d'alphabétiser les enfants et les jeunes nés depuis la fin des années 1980 ne se sont pas enrichis matériellement. En tant que stratégie de substitution du personnel enseignant de l'État, l'élection directe de l'éducateur par le biais des pratiques d'assemblée et du système de charges contribue à limiter le processus de différenciation sociale à travers lequel les professionnels de l'enseignement se distinguent des paysans autochtones en raison de la spécificité de leurs ressources économiques et symboliques, ainsi que de leurs actions sociales, culturelles et politiques. Pour leur part, les promoteurs tseltales d'éducation restent avant tout de jeunes paysans bilingues qui occupent, souvent brièvement, les fonctions d'enseignant sous le contrôle des instances communales.

Comme ces éducateurs parfois improvisés ne perçoivent pas de salaire bien que fournissant un service reconnu par la collectivité, l'action éducative n'est pas motivée par l'appât du gain, mais plutôt par des motifs d'ordre idéologique et pragmatique qui débouchent sur un engagement personnel et familial dans le projet de construction d'autogouvernements. Évalués par un comité et l'assemblée, l'engagement des jeunes promoteurs d'éducation (moyenne d'âge d'environ 20 ans) témoigne aussi de leur implication politique et culturelle dans le projet d'autonomie indienne. Leur dévouement personnel au service d'un idéal commun de libération leur confère une dotation significative de capital symbolique, communément appelé prestige, réputation ou renommée (Bourdieu, 1984), mais qui est dissocié ici de l'obtention d'un titre universitaire, car associé à une charge communautaire légitimée par les pratiques d'assemblée. En tant que marqueur de distinction sociale, certains éducateurs disposent de niveaux significatifs de reconnaissance et de notoriété sur le plan local. Cela les propulse parfois à des postes de conseillers de Municipales autonomes et de membres des Conseils de bon gouvernement dans une des cinq zones (ou *Caracoles* en espagnol et *Puy* en langues mayas) qui fédèrent au total près d'un millier de villages soutenant l'EZLN.

Les conditions de lutte pour la terre et la dignité autochtone s'avèrent inséparables de l'émergence et de l'organisation de systèmes éducatifs alternatifs au Chiapas. Il en découle un mouvement pédagogique d'éducation critique, interculturel et multilingue qui oriente et sanctionne les pratiques d'alphabétisation. Dans une perspective plus globale, diverses stratégies sociales de rejet, d'appropriation et d'invention sociale ont favorisé la démocratisation de l'organisation scolaire zapatiste. L'ensemble des acteurs considérés comprend les familles militantes, les promoteurs d'éducation autonome zapatiste en exercice et en formation, mais aussi des représentants d'une jeunesse étudiante d'origine citadine (mexicains et étrangers) qui collaborent à la construction de réseaux scolaires autogérés, tant au niveau administratif que pédagogique dans une trentaine de régions sous influence de la rébellion.

### **III. Stratégies d'alphabétisation dans les écoles zapatistes**

En prenant le contrôle politique de l'école, les Indiens zapatistes ont pris conscience de la difficulté de rompre avec des pratiques pédagogiques autoritaires, sexistes et peu efficaces. L'étude de la vie quotidienne des salles de classe montre que les jeunes éducateurs

autochtones, mais aussi les activistes issus de milieux urbains et les accompagnateurs internationalistes, combinent des pratiques hétérodoxes, parfois improvisées et éclectiques, inspirées du constructivisme avec la pédagogie de la libération dans le sillon de la pensée de Paolo Freire (Baronnet, 2012). Ces options prennent à contre-courant la culture scolaire dominante, à partir d'un exercice démocratique et réflexif où la participation active des familles s'érige en rempart à la monopolisation du contrôle des affaires scolaires par des professionnels bilingues dont la position sociale et les intérêts ne coïncident pas avec celles de la majorité paysanne en lutte pour la terre et la dignité des peuples mayas.

A la lumière de la radicalité d'une expérience indienne d'administration politique et éducative comme celle du mouvement zapatiste depuis ces 18 dernières années, on observe que les acteurs envisagent de nouvelles définitions sur la question scolaire : refus de l'école et des maîtres dits officiels ; charges communautaires et travail collectif venant en soutien à l'organisation scolaire ; nomination et contrôle local des éducateurs et des promoteurs d'éducation ; participation inclusive dans la définition du contenu des programmes scolaires ; enseignement renforcé de l'histoire, des langues et cultures indiennes ; prise en compte des calendriers agricoles et des festivités ; relation plus étroite entre l'éducation et les demandes territoriales ; et enfin une formation non-professionnelle qui s'inscrit dans le champ militant et de la socialisation politique.

Cette redéfinition de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture contribue à la production de connaissances scolaires et de savoirs qui donnent du sens aux pratiques internes au mouvement indien. Le cas zapatiste illustre, d'une part, la logique selon laquelle l'autonomie politique transforme les écoles et les modes de circulation des savoirs, en tant que produits de conditions historiques, d'une culture scolaire dominante et d'initiatives politiques qui résultent de l'investissement des acteurs – producteurs de sens – dans le champ éducatif. Il s'agit de penser les effets de l'articulation des projets d'alphabétisation des enfants dans un vaste chantier de politique communale, de transformation sociale et culturelle. D'autre part, les peuples autochtones engagés dans le mouvement zapatiste sont mobilisés pour « apprendre à être autonomes », en tant qu'enjeu pour la transmission de connaissances liées à la construction de nouvelles formes de citoyenneté et de militantisme politico-ethnique. Bien que la vie politique et institutionnelle de ces peuples ruraux en lutte soit davantage autonome par rapport à l'État, aux Églises et aux ONG que la grande majorité de la population nationale, ils considèrent aujourd'hui comme un défi la construction de connaissances sur la mémoire collective, la géographie des territoires, les langues et les cultures populaires locales, mais aussi sur l'action politique et les mouvements sociaux, les droits de l'homme ou bien les savoirs ancestraux et locaux, comme la médecine traditionnelle par les plantes.

Dans les Municipales autonomes, il n'y a pas de programmes scolaires imposés ou négociés par l'État, ou des associations civiles ou religieuses, sinon un ensemble de principes pédagogiques plutôt pragmatiques qui sont légitimés par les instances dirigeantes des communes autonomes. D'abord, l'éducation est orientée vers la résolution des problèmes concrets de la vie quotidienne. L'apprentissage de la lecture et l'écriture vise à mieux s'informer et communiquer de manière intra et interculturelle. Les connaissances mathématiques facilitent le calcul des prix et la mesure des rendements et des matériaux de construction. Les rudiments de l'histoire, la géographie et les sciences naturelles servent à appréhender et à distinguer le contexte local, régional, national et international. Comme dans le cas de l'éducation « communautaire » du mouvement communaliste de Oaxaca (Le Bot, 2009 ; Maldonado, 2011), un défi incontournable est celui de l'articulation de la recherche et de l'incorporation de connaissances locales dans les processus d'apprentissage. Les recherches sur les savoirs culturels menées par des enseignants innovants doivent contribuer non seulement à leur récupération ou leur préservation, mais aussi à l'approfondissement et la complexification des connaissances et des réflexions, grâce à la production de nouvelles

questions de recherche et des exercices didactiques basés sur les savoirs des anciens et le contexte familial des enfants (Maldonado, 2011 : 242).

A l'école des villages zapatistes, les élèves et les promoteurs d'éducation, en lien parfois avec les promoteurs d'agroécologie, abordent fréquemment la question de la terre et du territoire de manière transversale et intégrale. Cela constitue un des axes thématiques utilisés pour enseigner des connaissances linguistiques, mathématiques, historiques et scientifiques en général. Par exemple, si les promoteurs d'éducation organisent les connaissances autour de la demande agraire, ils systématisent et préparent leurs leçons pour les différents groupes d'âge selon les différents aspects éducatifs estimés socialement utiles. Il peut s'agir de la lecture d'un texte sur les droits agraires, de la rédaction d'un poème pour la Terre Mère (*Madre Tierra*), du calcul de périmètre et de superficie d'une parcelle, de l'histoire des luttes pour la terre au Chiapas, au Mexique et dans d'autres pays, ou encore de l'apprentissage de certaines techniques agricoles et phytosanitaires.

L'histoire abordée en classe relève souvent de celle des luttes sociales et agraires de la région, du pays et du monde entier. L'accent est mis sur la valorisation de la mémoire des anciens du village, qui racontent en langue tseltale (*bats'il k'op*) la pénibilité du travail dans les haciendas, l'histoire de la fondation de nouveaux villages dans les vallées de la Forêt Lacandone et les processus d'organisation et de lutte pour les titres de propriété sociale de la terre (*ejidos*). Comme au sein de certains mouvements autochtones nés avec la récupération de territoires, le cas des projets éducatifs du zapatisme se rapproche de processus antérieurs de mobilisation ethnopolitique en Amérique latine, à l'image des expériences de formation des enseignants en tant que cadres politiques et vecteurs de pédagogies qui renouvellent les mémoires et les actions collectives des membres du peuple Nasa du Cauca au sud-ouest de la Colombie (Baronnet, 2012).

Ainsi, de manière générale, les politiques et les pratiques éducatives des Indiens zapatistes se construisent et se régénèrent dans les imaginaires sociaux des mouvements de lutte pour la terre, lesquels ont en commun de parier sur la construction de l'autonomie politique dans des territoires ruraux caractérisés par la diversité culturelle. Recevant parfois la visite de groupes de solidarité, les enfants des écoles zapatistes reçoivent l'écho des conflits et des mouvements sociaux du Mexique et de pays européens et américains, comme par exemple le Mouvement des Travailleurs Sans-terre du Brésil. Avec le soutien modeste et discret de sympathisants de Mexico et de l'étranger, les « *compañeros* » (camarades) s'approprient de nouvelles techniques de production agroécologique et de connaissances médicales et technologiques. Ils expérimentent aussi l'appropriation de techniques didactiques connues parmi les pédagogies actives, libertaires et autogestionnaires, comme celles inspirées par l'œuvre de Célestin Freinet (Boumard & Lamih, 1995), qu'ils saisissent au gré des ateliers de formation et des réflexions sur la pratique.

En comparaison avec la situation des écoles du gouvernement fédéral, le bilinguisme, voire le trilinguisme, se révèle plus favorable au développement des langues indiennes comme langues d'enseignement. Cependant, une grande partie des éducateurs actuels montre des difficultés à écrire et lire en langue maternelle, en raison surtout du manque de formation et de matériels didactiques. L'alphabétisation se réalise le plus souvent sur la base d'une communication orale en langues mayas, mais les enfants apprennent surtout à lire, écrire et compter avec des mots et des phrases en *castilla* (seconde langue) qui est introduite de manière progressive. On observe donc des difficultés dans l'appropriation de l'écriture qui est ressentie parfois comme une imposition dans un contexte de tradition orale. Cela renvoie au rôle de l'État et des mouvements sociaux en tant que vecteurs de la légitimation et de l'incorporation de la valeur des documents écrits. Ainsi, l'analyse des différentes manières d'utiliser et de s'approprier l'écrit conduit à percevoir différemment la présence de l'État dans des petites communautés rurales (Rockwell, 2010 : 97). Les projets d'alphabétisation des

enfants et des jeunes adultes zapatistes sont aussi imprégnés des imaginaires de la culture nationale et de la culture politique régionale. Par exemple, chaque lundi, il est procédé à la cérémonie du drapeau national et au chant de l'hymne mexicain avant la réalisation d'un rite civique avec le drapeau d'une étoile rouge sur fond noir et l'hymne néozapatiste qui entonne « notre patrie crie et a besoin de tout l'effort des zapatistes » en espagnol et de plus en plus souvent en tseltal, tsotsil, chol et tojolabal.

Sans attendre la permission de l'État pour agir, les militants des peuples mayas mobilisent des ressources humaines et symboliques propres pour soutenir au quotidien des orientations éducatives concrètes, pour adapter le temps et l'espace scolaires aux contraintes et aux moyens disponibles, en redéfinissant le cadre politique de l'enseignement. En effet, les zapatistes parviennent à orienter leurs objectifs de pédagogie interculturelle selon des valeurs, des normes et des marques identitaires qui les distinguent en tant que sujets sociaux (Baronnet, 2011). Ainsi, l'éducation autonome facilite la production et la circulation de connaissances culturelles, en lien avec l'établissement de priorités collectives confiées à l'école. Les conséquences de l'exercice de l'autonomie politique dans le domaine de l'alphabétisation bouleversent les objectifs, les méthodes, les contenus et les rythmes scolaires, sans pour autant rompre avec des pratiques controversées qui sont quelquefois l'objet de longues discussions lors de réunions locales dédiées à l'administration scolaire. La violence physique et morale, la discrimination envers les filles, l'attention et l'efficacité du travail de l'éducateur, son exemplarité et son éthique, ou bien le respect des horaires et de l'enseignement multilingue, sont autant de questions qui sont récurrentes dans ces assemblées villageoises, et qui peuvent déboucher sur le renvoi de l'éducateur et son retour aux activités presque exclusives des travaux des champs.

#### **IV. Défis et enjeux de l'autonomie dans les projets d'éducation autochtone**

Dans le contexte du conflit entre les Municipales autonomes et le gouvernement mexicain, la viabilité, la qualité et la pertinence culturelle des stratégies pédagogiques poursuivies dans les écoles zapatistes paraissent dépendre dans une certaine mesure des aléas de la production vivrière de maïs et d'haricots noirs, qui en plus de la culture familiale de café, constitue la base sur laquelle repose l'économie sociale de la résistance (Stahler-Sholk, 2010). Une partie des récoltes des parcelles cultivées en commun est attribuée aux éducateurs, ou parfois les hommes travaillent ensemble dans les champs de maïs et d'haricots des promoteurs au gré des accords décidés par l'assemblée du village. Quand les récoltes et les stocks d'aliments ne sont pas abondants, et si la motivation du promoteur d'éducation est chancelante, l'école zapatiste peut fermer temporairement ses portes, jusqu'à ce qu'un accord soit trouvé lors d'une prochaine assemblée. Au-delà de la participation des mayas zapatistes à l'économie qui soutient la durabilité du système éducatif autonome, les principaux enjeux de l'appropriation de l'école zapatiste résident surtout dans l'implication des familles dans le suivi pédagogique et la gestion de l'organisation éducative.

Dans la majeure partie des villages, les classes des écoles zapatistes sont multi-niveaux, ce qui complique la tâche d'alphabétisation. De plus, l'évaluation des élèves et l'articulation entre les trois premiers niveaux d'instruction basique (chacun de deux ans) sont souvent laissées à considération des éducateurs. Bien que les éducateurs tentent de rompre avec la reproduction de pratiques violentes (punitions, monolinguisme ou moqueries) qu'ils ont subies dans leur enfance, il leur semble difficile de planifier des activités et des méthodes adaptées au profil socioculturel des enfants qu'ils partagent du fait d'appartenir au même village et parfois de la même famille. La familiarité des relations entre les promoteurs et leurs élèves correspond à un rapport pédagogique moins étrange pour les enfants que dans le cas des écoles dites officielles. Selon un travail ethnographique dans une salle de classe zapatiste du village chol de San Miguel (Nuñez, 2011 : 291-292), les pratiques éducatives montrent des

connexions multiples avec la vie quotidienne à la maison, au village et dans la région. Cela rend l'apprentissage plus fluide et moins fastidieux, en plus de générer une meilleure participation des élèves à leur apprentissage.

Ainsi, les méthodes pédagogiques des promoteurs d'éducation engendrent l'incorporation en classe de différents éléments culturels de la socialisation des enfants à la maison, comme la valorisation de la parole et des connaissances des anciens, le respect du choix des jeunes élèves à rejoindre le groupe des grands frères et l'inclination de ceux-ci pour les épauler, ou encore l'ajustement aux périodes du travail des champs et l'intégration des savoirs paysans aux activités scolaires (*Ibid.*). De plus, l'autonomie politique de l'éducation facilite l'adéquation des horaires et des calendriers des cours d'alphabétisation aux impératifs des travaux collectifs, aux festivités civiques et religieuses et aux aléas d'un contexte de guerre d'usure et de mobilisations sociales.

Les initiatives communales de réinvention de l'école au Chiapas se développent dans le contexte de mobilisation ethnopolitique à partir des conditions et des besoins locaux, loin des institutions bureaucratique d'intermédiation, de supervision institutionnelle, politique et syndicale. En dépit d'être presque réduit à l'éducation de base, le « curriculum communal » inventé, développé et modifié dans les écoles (Dietz & Mateos, 2011 : 132) se centre sur les conditions locales qui sont le point de départ d'un apprentissage significatif et inductif, conscient des asymétries de la société contemporaine, refusant une standardisation et une homogénéisation de procédés d'enseignement, d'organisation et d'évaluation (*Ibid.*). Autrement dit, les processus d'alphabétisation dans le contexte du mouvement autochtone ne signifient pas un repli identitaire, voire une volonté de séparatisme, mais elles correspondent à l'affirmation de la différence linguistique, culturelle et sociopolitique, qui sort renforcée à la suite des mesures prises en terme d'autodétermination en éducation.

Certes, un enjeu de l'école zapatiste concerne la prise de conscience des spécificités identitaires situées dans l'imaginaire régional en relation à la culture nationale occidentalisée. Situées aussi à l'école, les expériences ponctuelles d'alphabétisation des adultes parviennent indirectement à provoquer une cohésion de groupe, et à résister au déracinement et à l'émigration temporaire ou définitive des jeunes vers la ville, les chantiers et les plantations agricoles. De manière générale, l'école n'a pas seulement pour fonction de consacrer la « distinction » des classes cultivées, sinon qu'elle oppose une « culture savante » véhiculée par l'école, et une « culture populaire » de ceux qui en sont exclus, et ces deux schèmes de perception, de langage, de pensée et d'apprentissage séparent ceux qui les reçoivent du reste de la société (Bourdieu, 1967). Un des principaux défis pour les projets d'éducation des enfants et d'alphabétisation des adultes qui participent aux mouvements sociaux et indiens d'Amérique latine touche précisément aux modes de légitimation de la culture populaire par le biais de l'école, laquelle est l'objet d'illusions (et de désillusions) au sujet de sa capacité, son efficacité et sa pertinence culturelle, ainsi que de sa capacité à revitaliser les langues et à former de futurs cadres politiques et techniques du développement économique et social des territoires communautaires.

### **Conclusion**

Dans une certaine mesure, les pratiques politiques autonomistes contribuent à la légitimation de pratiques créatives d'alphabétisation qui sont placées sous le signe des attributs identitaires des paysans mayas. Elles facilitent l'entrée à l'école d'éléments de la mémoire collective et des aspirations à la dignité des familles zapatistes. La lutte politique pour mettre en place un modèle endogène d'alphabétisation illustre les stratégies d'exercice de citoyenneté autochtone dans la construction d'une nouvelle éducation multilingue, pertinente et capable d'aider à surmonter les difficultés quotidiennes, en les reliant aux demandes politiques et aux aspirations du mouvement.



Depuis la nomination d'un éducateur au sein des assemblées de paysans zapatistes jusqu'au contrôle villageois sur l'espace et le temps scolaire, les processus d'appropriation ethnique et sociale de l'école démontrent que le projet éducatif zapatiste représente un questionnement profond de la politique d'éducation nationale. En effet, des formes alternatives de gestion communale des écoles permettent l'émergence de pratiques d'alphabétisation qui sont propices à l'enseignement de connaissances liées aux contextes socioculturels des enfants et des adultes volontaires. Les savoirs scolaires que valorisent les familles zapatistes sont saisissables dans l'expression de la demande autochtone de faire de l'école un espace privilégié de la circulation des savoirs et la reproduction de l'imaginaire social, ethnique et politique, en particulier les mémoires collectives et les identités culturelles.

### **Bibliographie**

- BARONNET, B. 2010, « Autonomie indienne et éducation au Chiapas. Les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du Sud-est mexicain », *Autrepart. Revue de Sciences Sociales au Sud*, IRD/Presses de Sciences Po., n° 54, pp. 65-80.
- BARONNET, B. 2011, « La question de l'interculturalité dans les expériences d'éducation en terres zapatistes », in Gros, Ch. & Dumoulin, D. (ed.), *Le multiculturalisme "au concret". Un modèle latino-américain ?*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 309-319.
- BARONNET, B. 2012, *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Quito, Abya-Yala.
- BOUMARD, P. & LAMIHI, A. (dir.), 1995, *Les pédagogies autogestionnaires*, Vauchrétien, Davy.
- BOURDIEU, P. 1967, « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XIX, n° 3, pp. 367-388.
- BOURDIEU, P. 1984, *Questions de sociologie*, Paris, Minuit.
- DE VOS, J. 2002, « Les Indiens du Chiapas face au pouvoir établi : deux portraits », in Lammel, A. & Ruvalcaba Mercado, J., *Adaptation, violence et révolte au Mexique*, Paris, L'Harmattan, pp. 145-193.
- DIETZ, G. & MATEOS, L. 2011, *Interculturalidad y educación intercultural en México : Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, Mexico, CGEIB-SEP.
- LE BOT, Y. 2009, *La grande révolte indienne*, Paris, Robert Laffont.
- MALDONADO ALVARADO, B. 2011, *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*, Oaxaca, CSEIIO, Université de Leiden.
- MELENOTTE, S. 2010, « L'autonomie zapatiste : quelle gouvernance ? », in Dorval Brunelle (dir.), *Gouvernance. Théories et pratiques*, Montréal, Editions de l'Institut International de Montréal, pp. 176-201.
- NUÑEZ PATIÑO, K. 2011, « De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región ch'ol », in Baronnet, B. Mora Bayo, M. & Sthaler-Sholk, R. (ed.), *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, Mexico, UAM-Xochimilco, CIESAS, UNACH, pp. 267-294.
- ROCKWELL, E. 2010, « L'appropriation de l'écriture dans deux villages *nahua* du centre du Mexique », *Langage et société*, n° 133, pp. 83-99.
- STAHLER-SHOLK, R. 2010, « The Zapatista Social Movement: Innovation and Sustainability », *Alternatives*, vol. 35, n° 3, Boulder, pp. 269-290.