

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)**

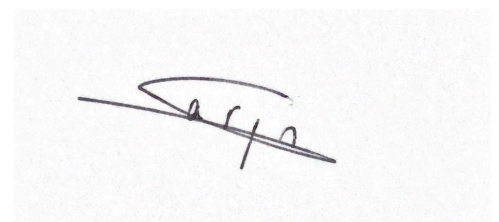
**Socio-ethnographie des professeur.es
de l'Education Interculturelle Bilingue
(EIB): motivations, enjeux et défis autour
de la conservation de la langue et de
l'identité Quechua dans les Andes
péruviennes.**

L'EIB dans la province d'Andahuaylas (Apurímac)

Auteur : Orane Caryn
Promoteur(s) : Emmanuelle Piccoli & Luis Felipe Mujica Bermúdez
Lecteur(s) : Isabel Yépez Del Castillo
Année académique : 2021-2022
Master en Sciences de la Population et du Développement

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux,...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Je déclare avoir pris connaissance et adhéré au Code de déontologie pour les étudiant(e)s en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »

A handwritten signature in dark ink, appearing to be 'S. A. / 2', written over a horizontal line.

Page de l'avant-propos (remerciements, etc.)

Ce mémoire rentre dans le cadre de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de la Population et du Développement, orientation développement à l'Université Catholique de Louvain. Ce mémoire est le fruit d'un travail de terrain de 5 mois au Pérou et plus précisément à Andahuaylas (région de Apurímac). Ce terrain aura permis de comprendre le fonctionnement et la mise en pratique des programmes d'éducation interculturelle bilingue mais surtout, d'en connaître davantage sur les professeur.es qui travaillent dans un tel contexte.

Ce mémoire a pu voir le jour suite à l'investissement de nombreuses personnes. Je tiens avant tout à remercier mes co-promoteur.es, la professeure Emmanuelle Piccoli de l'Université Catholique de Louvain qui m'a accompagnée et soutenue depuis le début sur l'élaboration de ce mémoire. Et le professeur Luis Mujica Bermúdez de l'Universidad Nacional José María Arguedas d'Andahuaylas qui m'a ouvert les portes de sa maison et qui m'a guidée sur le plan scientifique et personnel tout au long de mon terrain.

Je souhaite ensuite remercier toutes les personnes que j'ai pu rencontrer lors de mon terrain et qui m'ont accordé leur confiance pour pouvoir réaliser ce mémoire. Je remercie l'équipe de l'Asociación Educativa SAYWA (Marleny, Mirian, les professeurs Antonio, Belisario, Eliseo, Julio, Kevin et la professeure Ruth) qui m'a notamment aidé à traduire les titres de ce mémoire en quechua. Je remercie les professeurs Rolando Willems, Avelino Gonzalez, Dario Centeno Aquis, Sandra Rivas, Sumilda, Hector, Ricardo... pour leur contribution et leur confiance. Je remercie les directions des écoles maternelles de Churrubamba, de Contucna,... des écoles primaires de Churrubamba, de Contucna, de Chumpallhua, de San Juan de Ocoyo, de Soccospata,... et des collèges de Nueva Esperanza et de Turpo pour m'avoir ouvert leurs portes. Enfin, je voudrais remercier mes ami.es (Junie, Lucrezia, Emma, Anne-Lise, Samy,...) qui sont resté.es à mes côtés malgré la distance. Et finalement, je remercie particulièrement ma famille (Papa, Maman, Mathys et Périne) qui m'a permis de réaliser ce terrain et qui m'a toujours soutenue et poussée à donner le meilleur de moi même dans mon parcours universitaire.

Table des matières

Liste des abbréviations.....	11
Lexique des mots et des chiffres en quechua sureño présents dans ce mémoire.....	11
Qallarinapaq - Introduction générale	13
Justification du choix de sujet.....	14
Ruranapaq unanchasqa - Méthodologie	14
Yuyaymanaspa churapakusqan - Positionnalité	17
Huk: Ayllupa kawsaynin - Chapitre 1: Contexte général	19
1.1. Puririsqan pachapi watay - Ancrage dans le temps.....	19
1.2. Kay pachapi watay - Ancrage dans l'espace	20
1.2.1. Qapaqyay ukupi imayna kasqan - Caractéristiques économiques	22
1.2.2. Ayllukuna tiyasqanpi imayna kasqanku - Caractéristiques socio-démographiques	22
1.2.3. Apurimaq suyupi, Andahuaylas patma suyupi yachachiykuna imayna kasqan - Caractéristiques de l'enseignement dans la région d'Apurímac et dans la province d'Andahuaylas.....	24
1.3. Perú suyupi mama simikunata taqwirispanku qichwa simipi yachaykuna - Brève étude des langues originaires du Pérou: focus sur le Quechua.....	27
1.4. Iskay kawsaypi Iskay simipi yachaykuna - L'éducation interculturelle bilingue (EIB).....	29
1.4.1. EIB: paqarisqanmanta willakuy chaymantapas hatun yuyaymanay - L'EIB: historique et définition générale	29
1.4.2. EIBta Andahuaylas suyumantan: Huk belgapa chiqan willakuynin - L'EIB dans la province d'Andahuaylas: aussi une histoire belge.....	32
Iskay: Andahuaylas patma suyupi EIB yachay wasikunapi imayna puririsqan - Chapitre 2: La mise en pratique de l'EIB dans les écoles de la province d'Andahuaylas	35
2.1. Hawa llaqtakuna yachaywasikunapi EIB yachachiykuna - Les écoles EIB des zones rurales.....	37
2.1.1. EIBqa: manam simikuna yachachiyllachu aswanmi achka yachaykunaraq kan - L'EIB: au-delà des cours de langues	44
2.2. Hatun llaqta ukukunapi EIB yachaywasikunapi - Les écoles EIB des zones urbaines (Andahuaylas).....	48

Kimsa: Yachachikuna chaynallataq qipa watakunaman EIB yachachikuna: Hukniraq aylluhina yachayninku - Chapitre 3: Les professeur.es et futur.es professeur.es de l'EIB: une socio-ethnographie.	55
3.1. EIB yachaykunata yachachikuna - Les professeur.es de l'EIB	56
3.1.1. Ayllukuna tiyasqanpi imayna kasqanku - Caractéristiques socio-démographiques	56
3.1.2. Allin runahina kanapaq yachaykuna - Formation	59
3.1.3. Rurasqakuna, munachisqakuna, huntachisqakuna - Expériences, motivations et satisfactions	62
3.2. Qipa watakunaman EIB yachachikuna – Educación Primaria Intercultural nisqa yachachiypi Universidad José María Arguedas tiqsi muyu hatun yachay wasi - Les futur.es professeur.es de l'enseignement EIB: Formation à l'éducation primaire interculturelle à la UNAJMA.....	68
3.2.1. Ayllukuna tiyasqanpi imayna kasqanku - Caractéristiques socio-démographiques	70
3.2.2. Hatun raykukuna - Principales motivations.....	71
3.3.3. Allin runahina kanapaq yachaykunamanta yuyaymanay - Opinion sur la formation “Éducation primaire interculturelle” à la UNAJMA.....	74
Tawa: EIB llamkaypi yanapakuqkuna: tayta mamakuna, yachakuqkuna ima - Chapitre 4: Les autres acteur.trices de l'EIB: les parents et les étudiant.es	79
4.1. EIB llamkaypi pakasqahina yanapakuqkuna: tayta mamakuna - L'acteur caché de l'enseignement EIB: les pères et mères de familles	79
4.2. Warmakunapa, yachakuqkunapa yuyaymanaynin - L'opinion des élèves et des étudiant.es.....	82
Pichqa: EIB llamkaypi COVID-19 nisqa unquy purisqan pachapi - Chapitre 5: L'EIB à l'heure de la pandémie du COVID-19	87
5.1. Hawa llaqtapi pandemia kasqan pachapi - La pandémie dans les zones rurales d'Andahuaylas.....	89
5.2. Llaqta ukupi pandemia kaspan pachapi - La pandémie dans les zones urbaines d'Andahuaylas.....	93
5.3. Pakuykuna, musuq atipaykuna - Des opportunités et de nouveaux défis	96
Suqta: Andahuaylas patma suyupi EIB qipa watakunaman - Chapitre 6: Le futur de l'EIB dans la province de Andahuaylas: défis et attentes	99
6.1. Llaqta ukupi musuq atipanakuykuna - Défis et attentes dans les zones urbaines d'Andahuaylas	99

6.2. Hawa llaqtapi musuq atipanakuykuna - Défis et attentes dans les zones rurales d'Andahuaylas.....	100
6.3. Hatun atipanakuykuna - Défis plus généraux	101
Chuyanchasqa - Conclusion générale	103
Bibliographie	107
Annexes.....	111

Liste des abréviations

DRE Apurímac - Dirección Regional de Educación / Direction Régionale de l'Éducation

EIB - Educación Intercultural Bilingüe / Éducation Interculturelle Bilingue

I.E. - Institución educativa / Institution éducative

ILV - Instituto Lingüístico de Verano

MINEDU - Ministerio de Educación / Ministère de l'Éducation

PNEB - Política Nacional de Educación Bilingüe / Politique Nationale de l'Éducation Bilingue.

UNAJMA - Universidad Nacional José María Arguedas

UGEL - Unidad de Gestión Educativa Local / Unité Locale de Gestion de l'Éducation

Lexique des mots et des chiffres en quechua sureño présents dans ce mémoire

Yachachiq = Un.e professeur.e

Yachachiqkuna = Les professeur.es

Yachaq = Un.e étudiant.e ou le sage (celui qui sait, qui connaît)

Yachaqkuna = Les étudiant.es

Huk = Un

Iskay = Deux

Kimsa = Trois

Tawa = Quatre

Pichqa = Cinq

Suqta = Six

Oallarinapaq - Introduction générale

“L’éducation est l’arme la plus puissante pour changer le monde” cite Nelson Mandela. L’éducation est un sujet qui nous concerne tous.tes, elle est un droit commun à chacun.e. Dans le monde, il existe de multiples manières de mettre en place cette dernière. Chacun.e a des images en tête lorsque l’on mentionne l’éducation: les enfants finlandais.es qui peuvent enlever leurs chaussures en classes, les enfants qui doivent marcher plusieurs heures par jour pour aller à l’école,... Ce mémoire vise à transmettre l’image d’une autre méthode d’enseignement: l’éducation interculturelle bilingue (EIB). Au Pérou, à partir de la fin des années 70, dans les Andes et en Amazonie, les enfants vivant dans les communautés indigènes et paysannes ayant pour langue maternelle une langue originaire (quechua, aimara, jaqaru,...) ont eu le droit de recevoir une éducation dans leur langue maternelle qui valorise également leur culture. Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu nous intéresser de près à la thématique de l’éducation interculturelle bilingue (EIB).

L’instauration et le fonctionnement de l’EIB, plus connue comme “educación intercultural”¹ au Pérou, implique que des professeur.es soient engagé.es et formé.es. Nous nous sommes donc posé la question: Qui sont ces professeur.es et qu’est-ce qui les motive à enseigner et à suivre les programmes de l’éducation interculturelle bilingue ? Cette question centrale nous a amené à aller directement à la rencontre de ces professeur.es sur le terrain dans la province Andahuaylas (région d’Apurímac) au Pérou.

Dans un premier temps, nous décrirons le contexte spatio-temporel et le contexte général de notre recherche. Ensuite, nous étudierons comment l’éducation interculturelle bilingue se met en place dans les écoles des professeur.es que nous avons rencontré dans la province d’Andahuaylas. Après, nous nous pencherons davantage sur l’étude socio-ethnographique des professeur.es (et futures professeur.es) enseignant dans des écoles EIB. Ce chapitre sera l’occasion d’en apprendre plus sur les professeur.es de la province d’Andahuaylas et sur ce qui les motive à travailler dans un tel contexte. Puis, nous nous intéresserons aux autres acteurs qui entourent l’EIB c’est-à-dire, les parents ayant des enfants scolarisés dans des écoles EIB. Dans ce chapitre, nous mettrons également en évidence l’avis qu’ont les étudiant.es sur l’EIB. Après cela, nous nous attarderons sur le sujet de la pandémie du COVID-19 afin de mettre en exergue les

¹ Trad. : “Éducation interculturelle”

conséquences de la pandémie sur le système éducatif et l'EIB dans la province d'Andahuaylas. Finalement, nous identifierons les défis et les attentes qui entourent l'EIB et l'éducation de manière plus générale. Ce mémoire n'inclut pas directement d'état de l'art de la littérature scientifique sur notre sujet d'étude, mais nous dialoguerons avec la littérature directement au sein des différents chapitres.

Justification du choix de sujet

La réalisation d'une recherche sur l'éducation interculturelle bilingue et plus particulièrement sur les professeur.es de l'EIB nous semble être un sujet pertinent. En effet, beaucoup de publications ont été réalisées lors des débuts de l'EIB mais ces dernières tendent à relater le fonctionnement de l'EIB de manière générale. De ce fait, il existe très peu de publications qui étudient l'EIB sous forme d'ethnographie. Rares sont les auteur.trices qui ont consacré leurs recherches aux professeur.es de l'EIB.

Nous pouvons également ajouter qu'il n'existe que très peu de productions concernant l'EIB écrites en français. Dans la plupart des cas, l'étude de l'éducation interculturelle bilingue au Pérou ne dépasse pas les frontières de l'Amérique latine. C'est également un sujet qui est peu connu en Europe, l'EIB est une thématique qui manque de visibilité dans le monde mais également au Pérou.

De plus, il est particulièrement intéressant d'étudier la thématique de l'éducation au Pérou suite aux problèmes engendrés par la pandémie du COVID-19. En effet, le secteur de l'éducation a énormément souffert de la pandémie.

Ruranapaq unanchasqa - Méthodologie

Pour répondre à ces nombreuses questions et pour parvenir à réaliser cette étude concernant l'EIB dans les Andes péruviennes, je² me suis rendue directement sur le terrain. Ce terrain fait partie intégrante de la méthodologie utilisée pour l'élaboration de cette recherche et de ce mémoire. Je me suis rendue au Pérou, au coeur des Andes péruviennes, dans la petite ville d'Andahuaylas (région de Apurímac). La province d'Andahuaylas s'est révélée particulièrement adéquate pour étudier la thématique de l'EIB. En effet, comme nous en discuterons plus tard, elle a été une région du pays très importante dans l'histoire de l'EIB. De plus, depuis quelques années, l'université de la

² Pour ce mémoire, nous avons fait le choix méthodologique d'utiliser le "nous" lorsque l'on discute des aspects généraux, scientifique, de référence à d'autres endroits du texte,... et d'utiliser le "je" dans les moments où nous relatons les actions concrètes du terrain.

ville, la Universidad Nacional José María Arguedas (UNAJMA), propose un programme d'étude nommé: educación primaria intercultural³. Avec une telle histoire, il semblait tout à fait pertinent de s'y rendre. De plus, ce terrain à Andahuaylas a été facilité par le fait qu'il existe une demande de certaines personnes, comme le professeur Luis Felipe Mujica Bermúdez (professeure à la UNAJMA), quant à l'investigation sur l'EIB. J'ai donc pu me rendre à Andahuaylas grâce à des contacts établis au préalable avec le professeur Luis Felipe Mujica Bermúdez.

Le fait d'être directement sur le terrain m'a permis dans un premier temps, d'avoir accès à la littérature latino-américaine et péruvienne sur le sujet d'étude. En effet, une certaine partie des productions littéraires concernant l'EIB et son histoire ne sont pas disponibles dans nos bibliothèques européennes et belges. Pourtant, de nombreux ouvrages sont réalisés sur le sujet sur le continent latino-américain. Cet accès à la littérature scientifique est un atout majeur pour la rédaction de ce mémoire. Dans un second temps, le terrain m'a permis de récolter des données de premières mains, essentielles pour répondre aux questions de cette recherche inductive. Il existe certes de nombreux ouvrages concernant l'EIB, mais nous avons remarqué que beaucoup d'entre eux présentent seulement des éléments contextuels, parfois très généraux et qu'il n'existe au final que très peu de travaux ethnographiques. De plus, la plupart des ouvrages datent souvent d'une dizaine d'années. Afin de recueillir les données de premières mains nécessaires, différentes méthodes ont été utilisées:

Tout d'abord, j'ai réalisé près de 20 entretiens (guide d'entretien - annexe 1) avec des professeur.es enseignant dans les écoles EIB, avec des étudiant.es du programme d'étude en educación primaria intercultural de l'UNAJMA, et d'autres acteur.trices qui gravitent autour de l'EIB (adolescent.es,...). Ensuite, j'ai eu l'occasion d'organiser quelques focus group avec les élèves de différentes écoles dans le but d'obtenir leur point de vue sur l'EIB et sur leurs professeur.es.

Au-delà des entretiens, une grande partie du terrain a été consacrée à l'observation. Une partie des observations se sont réalisées en accompagnant l'équipe de professeur.es travaillant à la Asociación Educativa SAYWA⁴ dans des écoles primaires et maternelles des zones rurales d'Andahuaylas: Comunidad de Contucna,

³ Trad. Éducation primaire interculturelle

⁴ L'association éducative SAYWA est un centre d'investigation et d'application de l'éducation interculturelle bilingue et écologique. <https://saywa.org.pe> pour plus d'informations.

Comunidad de San Juan de Ocoyo, Centro Poblado de Soccospata, Comunidad de Chumpallhua, Comunidad de Huichcana,... Ces visites et ces rencontres étaient organisées dans le cadre du projet “Comunidad amable de los Chankas”. Nous nous sommes également rendu dans d’autres écoles: l’école maternelle de la Comunidad de Churrubamba Alta, l’école primaire de la Comunidad de Churrubamba, le Colegio Juan Velasco Alvarado de la Comunidad de Nueva Esperanza, l’école maternelle, primaire et secondaire Institución Educativa Emblemática Gregorio Martinelli à Talavera, l’école primaire Luz del saber de la Comunidad de Luispata, le Colegio Juan Antonio Ligarda Pineda de la Comunidad de Turpo, l’école primaire Sagrado Corazón de Jesús de Talavera,... Ces observations m’ont permis de comprendre comment se mettent concrètement en place les programmes EIB au sein de chacune de ces institutions. Cela a également été l’occasion de voir comment les professeur.es exercent leur métier en temps réel. Enfin, j’ai également eu l’occasion d’assister à certains cours des étudiant.es de deuxième année et de dernière année en *educación primaria intercultural* à la UNAJMA.

Afin de mieux comprendre les réalités culturelles et linguistiques de la province d’Andahuaylas, j’ai également appris à comprendre, parler, lire et écrire le quechua sureño. L’apprentissage du quechua sureño s’est dans un premier temps réalisé via l’oralité en écoutant les personnes discuter. Dans un second temps, je me suis inscrite à des cours, pour obtenir le diplôme en quechua Chanka niveau 1 fin mai 2022 et le diplôme en quechua Chanka niveau 2 au cours du mois de juillet 2022.

Toutes ces activités rentrent dans le cadre d’un stage de recherche auprès du professeur Luis Felipe Mujica Bermúdez, ancien professeur de la PUCP (Pontificia Universidad Católica del Perú à Lima) à Lima et actuel professeur à la UNAJMA. Mon co-promoteur/maitre de stage étant absent pour des raisons de santé, j’ai du rapidement prendre mes marques et réaliser ce terrain/stage de recherche seule (bien que mon co-promoteur/maitre de stage a toujours été présent à distance pour me guider et me donner des pistes lors de ces 5 mois).

Finalement, le terrain m’a donné l’occasion d’être réellement immergée dans l’environnement dans lequel se met en place l’EIB (communautés paysannes, écoles,...): élément primordial pour comprendre tous les mécanismes qui entourent la thématique. En effet, cela m’a permis de rencontrer les professeur.es en face à face, de me rendre physiquement dans les écoles de la province d’Andahuaylas,... Cela m’a

également permis d'avoir un point de vue plus large des choses en vivant avec les locaux, en apprenant une nouvelle langue, une nouvelle façon de vivre, de manger,...

Yuyaymanaspa churapakusqan - Positionnalité

Dans le cadre d'une telle recherche, il nous semble judicieux de nous prononcer sur la positionnalité qui sera tenue lors de ce mémoire. En tant que spécialiste en études du développement et dans un mémoire qui relève de l'anthropologie, nous souhaitons insister sur le fait qu'il est nécessaire de ne porter aucun jugement de valeur sur les sujets qui seront discutés au cours de ce mémoire. L'objectif principal reste avant tout de relater les faits tels que nous les avons observés sur le terrain et de donner la parole aux personnes directement concernées par le sujet de notre recherche. Toutefois, nous savons que se détacher entièrement de sa personnalité est impossible c'est pourquoi, nous devons garder à l'esprit que nous avons rédigé ce mémoire en tant que femme européenne blanche universitaire issue de la classe moyenne. Nous désirons tout de même rappeler qu'un détachement total de sa personnalité n'est pas souhaitable, et que cette dernière donne l'opportunité d'obtenir un nouveau regard sur l'EIB au Pérou.

Ce mémoire se veut inclusif (notamment en terme de genres) et en accord avec les théories de la décolonialité. C'est pourquoi, nous avons choisi de rédiger ce mémoire, dans la mesure du possible, à partir des écrits, ouvrages, articles,... de personnes directement concernées. En effet, nous avons décidé de faire référence à des auteur.es, penseur.euses et chercheur.euses latino-américain.es et péruvien.nes. De plus, nous avons veillé à faire référence à des auteur.es issu.es de genres, d'origines, de régions, de cultures,... différents dans le but d'obtenir une bibliographie inclusive. Toujours dans une volonté d'équité, nous avons fait le choix d'écrire l'entièreté de ce mémoire en écriture inclusive afin que chacun.e puisse se sentir représenté.e lors de la lecture de ce mémoire.

Afin de respecter la vie privée et l'anonymat des personnes interviewées, de les protéger ainsi que leurs écoles et leurs communautés nous avons fait le choix d'utiliser des noms d'emprunts pour les personnes, et d'inventer d'autres noms pour les communautés paysannes concernées. Ainsi, les prénoms des personnes ont été modifiés et les noms de communautés Huancapuquio, Ancabamba, Caccipata, Chumpanayocc,... sont des noms inventés. Toutefois, lorsque que nous discutons de certaines

communaautés de manière très générale où l'anonymat n'est pas nécessaire, nous avons gardé les noms d'origines.

Il nous a également semblé normal d'intégrer un peu de quechua au sein de ce mémoire. Nous avons donc fait le choix d'écrire les titres en quechua sureño (avec leur traduction en français), pour ce faire, j'ai reçu de l'aide de la part du directeur de l'Asociación Educativa SAYWA. Nous avons également décidé d'utiliser les mots *yachachiq* (le/la professeur.e), *yachachikuna* (les professeur.es), *yachaq* (l'étudiant.e) et *yachaqkuna* (les étudiant.es) lorsque nous faisons référence à des personnes que nous avons rencontrées lors du terrain. Lorsque nous faisons référence aux professeur.es de manière générale, nous avons utilisé le français.

Huk: Ayllupa kawsaynin - Chapitre 1: Contexte général

1.1. Puririsqan pachapi watay - Ancrage dans le temps

Au cours du XIX^e siècle, les différences (en terme de cultures) se matérialisent autour de la notion de “race”. C’est à partir de cette notion que s’établit un ordre hiérarchique social qui sera à la base de l’instauration d’un système économique, social et politique basé sur la concentration des richesses (Lapnell & Neira, 2004). Durant cette période, on assiste également à une volonté d’homogénéisation des savoirs et des cultures : d’une part, par un processus d’évangélisation et d’autre part, par le fait de promouvoir l’esprit scientifique et rationnel de l’homme blanc occidental (Lapnell & Neira, 2004 ; López & Küper, 1999 ; De la Cadena, 2000). L’homogénéisation par la scolarisation permet de légitimer la domination des colons et l’ordre hiérarchique imposé par ces derniers. La scolarisation des populations indigènes devient la seule solution pour venir à bout du fardeau qu’est la diversité (De la Cadena, 2000). L’invasion de l’Amérique Latine par les espagnol.es fût traumatisante pour les populations andines. Au-delà de l’invasion physique du territoire, les espagnol.es ont, via des processus extrêmement violents, imposé aux populations andines leur culture et leur religion (Willems, 2014).

En ce qui concerne la scolarisation dans les Andes, au XIX^e siècle, les communautés ont créé et financé leurs propres enseignant.es et écoles dans le but d’avoir accès à l’apprentissage de l’espagnol, langue qui était vue comme un accès au pouvoir (Lapnell & Neira, 2004). Le même processus se déroule en Amazonie mais beaucoup plus tard à partir des années 1950. La maîtrise de l’espagnol devient pour les communautés amazoniennes (et andines) la condition pour accéder à la société qui se développe autour d’elleux et à des meilleures conditions de vie (Lapnell & Neira, 2004). Au cours du XX^e siècle, les choses changent et l’éducation devient pour les organisations indigènes, une manière de lutter pour leurs droits, qu’ils soient culturels, territoriaux, mais également linguistiques (Ames, 2002).

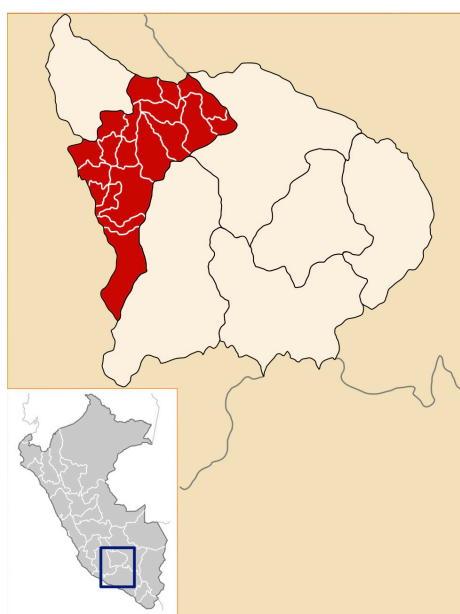
Depuis quelques années, les questions de l’interculturalité refont surface dans les débats publics que ce soit dans le cadre de politiques ou dans les législations mises en vigueur par l’État (Lapnell & Neira, 2004). Nous assistons également à une revalorisation, à une volonté de remettre sur le devant de la scène la diversité des cultures péruviennes qui ont autrefois été réprimées puisque ces dernières étaient

considérées comme un fardeau pour atteindre la modernité et le progrès comme nous avons déjà pu le mentionner ci-dessus (Lapnell & Neira, 2004). L'identité culturelle et linguistique des populations indigènes ont ainsi été conditionnées par la modernité (Chirinos Rivera, 2001). Les populations se retrouvent dans un contexte ambivalent où d'une part, la langue quechua doit être abandonnée car elle est mal vue et également car c'est une condition pour pouvoir quitter les campagnes pour la ville. D'autre part, on retrouve une autre tendance dans les régions et lieux plus touristiques. En effet, lorsque les langues et les coutumes peuvent être rentables, on retrouve une tendance de conservation (c'est le cas du centre historique de Cusco par exemple) (Chirinos Rivera, 2001).

1.2. Kay pachapi watay - Ancrage dans l'espace

Notre recherche s'est principalement concentrée sur la province d'Andahuaylas située dans la région d'Apurímac au Pérou (figure 1). La région d'Apurímac se situe dans la zone sud orientale du Pérou et est entourée par les régions d'Ayacucho, de Cusco et d'Arequipa (Sánchez Vergara et al., 2022). Elle fût créée le 28 avril 1873 et est composée de 7 provinces et de 84 districts (Molina Menacho, 2012; Sánchez Vergara et al., 2022).

Figure 1: Carte de la région d'Apurímac et de la province d'Andahuaylas (en rouge)



(Source: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/63/](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/63/Location_of_the_province_Andahuaylas_in_Apur%C3%ADmac.svg)

[Location_of_the_province_Andahuaylas_in_Apur%C3%ADmac.svg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/63/Location_of_the_province_Andahuaylas_in_Apur%C3%ADmac.svg) consulté le 29 mai 2022)

Le tableau 1 ci-dessous réalisé à partir de Plan de Desarrollo Regional Concertado - Apurímac al 2030 nous permet d'identifier les principales caractéristiques socio-démographiques de la région d'Apurímac (Gobierno Regional Apurímac, 2021).

Tableau 1: Principales données de la région d'Apurímac

Thématique	Données	Commentaires
Population	405 759	Chiffre pour l'année 2017.
Espérance de vie	69.78 années	Chiffre pour l'année 2019. L'espérance de vie a baissé dans l'ensemble des provinces de la région (annexe 2).
Langue maternelle	Castellano: 28.4% Quechua: 70.8% Aimara: 0.2%	Langue apprise pendant l'enfance, chiffre pour l'année 2017. 67.5% des personnes parlant quechua sont issues des zones rurales.
Mortalité pour 1000 habitant.es au COVID-19	92.76‰	65.86‰ au niveau national.
Taux d'analphabétisation	Femmes: 20% Hommes: 5.8%	Chiffres pour l'année 2019. Le taux d'analphabétisation tend à diminuer pour les hommes comme pour les femmes depuis 2004.
IDH	0.4109	IDH national = 0.5858 IDH de Lima = 0.7073 Chiffres pour l'année 2019. Le Pérou se caractérise par de grandes inégalités entre les régions (Gobierno Regional Apurímac, 2021).
Coefficient de GINI	0.31	Le coefficient de GINI nous permet d'identifier le niveau d'inégalité. 0 indique une égalité parfaite.
Superficie	21 114 km ²	
Population ayant moins de 15 ans	37% de la population totale	
Nombre de communautés paysannes	473 reconnues	
Taux de fécondité	2.5 enfant par femme	
Taux de dénutrition infantile chronique	43%	

(Source: Molina Menacho, 2012; Gobierno Regional Apurímac, 2021)

Selon les Censos Nacionales de Población y Vivienda, la province d'Andahuaylas comptait 82 361 habitant.es en 1940 et plus de 142 000 en 2017 (48,6% de cette population habite en zone urbaine) et cela en fait la province la plus peuplée de la région (annexe 3). Le quechua est la langue apprise pendant l'enfance pour plus de

75% de la population de la province (Gobierno Regional Apurímac, 2021). Nous avons concentré notre recherche dans les écoles de certains districts de la province: les districts d'Andahuaylas, de Talavera, de San Jerónimo, de Pacucha, de Huancaray, de Turpo et de Santa María de Chicmo (annexe 4).

1.2.1. Qapaqyay ukupi imayna kasqan - Caractéristiques économiques

Sur le plan économique, c'est le secteur de la production agricole qui représente la plus grande partie du PIB de la région d'Apurímac (24%), ce qui signifie que la majorité des habitants de la région (42% pour l'année 2017) se consacre à l'agriculture. Au niveau national, la région d'Apurímac représente 0,49% du PIB (Molina Menacho, 2012; Gobierno Regional Apurímac, 2021). Certaines provinces de la région (Grau, Aymaraes et Antabamba) se caractérisent par une forte activité minière (Sánchez Vergara et al., 2022). Il est toutefois nécessaire de relever que selon nos observations, une partie significative de la population travaille dans le domaine de l'économie informelle (cirage de chaussures, vente de nourriture dans l'espace public,...).

La région d'Apurímac est également la deuxième région la plus pauvre du Pérou (derrière la région de Huancavelica). Selon une étude réalisée en 2010, son incidence de pauvreté est de 63,1%. C'est également une des régions avec l'incidence de pauvreté extrême la plus élevée (Molina Menacho, 2012). Le "Proyecto Educativo Regional de Apurímac al 2036" publié en avril 2022 mentionne que *"la région d'Apurímac continue d'être l'une des régions qui souffre encore du problème de la pauvreté"* (Sánchez Vergara et al., 2022, p.30).

1.2.2. Ayllukuna tiyasqanpi imayna kasqanku - Caractéristiques socio-démographiques

Le peuplement humain de la région d'Apurímac remonterait à -8000 ans (Hostnig & Palomino, 1997). L'aire pré-hispanique de la région est principalement marquée par l'expansion des Incas Chankas (Sánchez Vergara et al., 2022). Malgré la colonisation:

"la prédominance et l'hégémonie de la culture occidentale, les racines quechua ne se sont pas effondrées, la sagesse andine et de nombreuses pratiques culturelles sont toujours en vigueur, les langues qui ont été

consolidées sont l'espagnol et le quechua dans ses deux variantes : Chanka et Collao” (Sánchez Vergara et al., 2022, p. 27)

qui sont aujourd’hui deux variantes du quechua reconnues par le MINEDU (Ministère de l’Éducation au Pérou). Dans la région d’Apurímac, ces deux variantes du quechua Sureño se parlent: le quechua Chanka dans les provinces d’Andahuaylas, d’Aymaraes et de Chincheros et le quechua Collao dans les provinces de Grau, de Cotabambas, d’Antabamba et d’Abancay. Contrairement au quechua Coallo, le quechua Chanka est *trivocales* c’est-à-dire, que l’alphabet du quechua Chanka utilise seulement 3 voyelles: A,U,I (le quechua collao utilise les 5 voyelles: A,E,I,O,U). En analysant le tableau 2, nous pouvons voir que dans la région d’Apurímac (et c’est aussi le cas pour la province d’Andahuaylas), la majorité des personnes s’autoidentifient comme étant quechua (selon les données des Censos Nacionales 2017: XII de Vivienda y de Comunidades Indígenas).

Tableau 2: Auto-identification ethnique des personnes recensées de plus de 12 ans par province en pourcentage (2017)

Provincia	Total		Autoidentificación étnica								
	Absoluto	%	Quechua	Aimara	Nativo o indígena de la Amazonía	Perteneciente o parte de otro pueblo indígena u originario	Negro, moreno, zambo, mulato / Pueblo afroperuano o afrodescendiente	Blanco	Mestizo	Otro 2/	No sabe/ No responde
Total	315 006	100.00	84,14	0,31	00,5	2,49	0,25	0,96	9,89	0,22	1,69
Abancay	87334	27.72	79.05	0.39	0.06	0.07	0.61	1.57	16.31	0.21	1.73
Andahuaylas	109566	34.78	86.45	0.23	0.04	2.45	0.19	0.79	8.10	0.27	1.48
Antabamba	8918	2.89	89.89	1.00	0.02	0.01	0.00	0.52	5.35	0.03	3.18
Aymaraes	19648	6.24	87.59	0.17	0.05	0.05	0.15	1.03	9.14	0.13	1.69
Cotabambas	38771	12.31	83.35	0.44	0.09	5.95	0.01	0.80	7.09	0.32	1.95
Chincheros	34187	10.85	81.91	0.17	0.01	8.15	0.05	0.57	7.59	0.11	1.44
Grau	16582	5.26	94.98	0.21	0.02	0.02	0.02	0.24	2.57	0.11	1.83

Fuente: INEI – Censos Nacionales 2017: XII de Vivienda y de Comunidades Indígenas

(Source: Sánchez Vergara et al., 2022, p.28)

Concernant la répartition de la population entre zones rurales et zones urbaines, la population urbaine tend à croître alors que la population rurale décroît. En effet, alors qu’en 2007 la population urbaine de la région d’Apurímac représentait 33.2% de la population totale, dix ans plus tard, la population urbaine représente plus de 45%. Le taux de croissance annuel moyen des zones urbaines de la région est donc de 3.3% alors que les zones rurales ont un taux de décroissance annuel moyen de 2%. Cette dynamique s’observe dans l’ensemble des provinces de la région d’Apurímac sans

exception. Dans la province d'Andahuaylas, la population rurale représentait 63.3% de la population totale en 2007 et avait baissée à 51.4% en 2017. De nos jours, la population urbaine doit probablement compter plus de 50% de la population totale (Sánchez Vergara et al., 2022).

1.2.3. Apurimaq suyupi, Andahuaylas patma suyupi yachachiykuna imayna kasqan - Caractéristiques de l'enseignement dans la région d'Apurímac et dans la province d'Andahuaylas

Le parcours scolaire de la Educación Regular Básica⁵ au Pérou se divise en trois (ou quatre) étapes principales. Les enfants peuvent s'inscrire à l'école à partir de leur 3-4 ans, cette première étape de la scolarité se nomme *educación inicial*⁶. Ensuite les enfants rentrent en primaire l'année de leur sixième anniversaire pour une durée de 6 ans. Après, les élèves se dirigent vers l'enseignement secondaire pour une durée de 5 ans. Finalement, les étudiant.es qui souhaitent continuer peuvent se rendre dans l'enseignement supérieur (universités,...). La Educación Básica est obligatoire dans tout le pays et est censée être gratuite pour tous.tes (Molina Menacho, 2012). La Educación Básica est destinée

“a fovorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de la capacadadess, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer paa actuar adecuada y eficazmente en los divesos ámbitos de la sociedad”. (Molina Menacho, 2012; point 4.3.1).

Molina Menacho (2012) explique que l'éducation maternelle accueille les enfants de 0 à 5 ans, mais qu'iels ne sont scolarisé.es qu'à partir de leur 3 ans. L'éducation maternelle se concentre avant tout sur les pratiques qui permettent le bon développement de l'enfant (expresssion orale et artistique, psychomotricité, développement des capacités

⁵ La educación regular básica est le parcours scolaire le plus classique.

⁶ “La educación inicial” est l'équivalent de l'éducation maternelle en Belgique.

⁷ Trad. “À promouvoir le développement intégral des élèves, l'épanouissement de leur potentiel et le développement des compétences, des connaissances, des attitudes et des valeurs fondamentales qu'une personne doit posséder pour agir de manière appropriée et efficace dans les différentes sphères de la société”.

socioaffectives et cognitives,...). L'éducation primaire vise à *“educar integralmente a niños⁸”* (p.44) . L'éducation primaire:

“promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de las haabilidades necesarias para el despliegue de sus potencialidades, así como la comprensión de los hechos cercanos a su ambiente natural y social”⁹ (p.44).

L'éducation secondaire approfondi les acquis de l'éducation primaire et se concentre sur une formation plus technique, humaniste et scientifique. L'éducation secondaire doit former à l'éducation supérieure (Molina Menacho, 2012). En réalité, l'éducation secondaire comporte de nombreuses failles. Beaucoup de jeunes doivent réaliser une année préparatoire avant de pouvoir espérer intégrer l'université: *“Tuve que prepararme durante un año para entrar en la universidad, porque lo que se aprende en el colegio está desvinculado de lo que se aprende en la universidad”¹⁰* a mentionné yachaq Antonella, étudiante de la UNAJMA.

Au niveau national, l'éducation est dirigée par le MINEDU. Il existe une gestion régionale de l'éducation par la DRE Apurímac. Au niveau plus local (provincial), l'éducation est gérée par les UGEL, il en existe 8 au sein de la région d'Apurímac (annexe 5) (Sánchez Vergara et al., 2022). La région d'Apurímac comprend plus de 2800 écoles (tous niveaux d'études confondus) d'après les chiffres de la DRE Apurímac comme nous pouvons l'observer sur le tableau 3 ci-dessous.

⁸ Trad. : “Éduquer intégralement les enfants”.

⁹ Trad. : “favorise la communication dans tous les domaines, le traitement opérationnel des connaissances, le développement personnel, spirituel, physique, affectif, social, professionnel et artistique, la pensée logique, la créativité, l'acquisition des compétences nécessaires à l'épanouissement de leur potentiel, ainsi que la compréhension des faits proches de leur environnement naturel et social.”

¹⁰ Extrait d'entretien, 11 février 2022, trad. : “J'ai dû me préparer pendant un an pour entrer à l'université, car ce qu'on apprend à l'école est déconnecté de ce qu'on apprend à l'université.”

Tableau 3: Nombre d'établissements scolaires pour la région d'Apurímac (2021)

DRE APURÍMAC: NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROGRAMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2021

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	2 822	2 676	146	552	2 270	406	2 270	146	-
Básica Regular	2 663	2 548	115	440	2 223	325	2 223	115	-
Inicial	1 422	1 371	51	233	1 189	182	1 189	51	-
Primaria	897	862	35	116	781	81	781	35	-
Secundaria	344	315	29	91	253	62	253	29	-
Básica Alternativa	35	28	7	32	3	25	3	7	-
Básica Especial	40	40	-	29	11	29	11	-	-
Técnico-Productiva	57	40	17	30	27	13	27	17	-
Superior No Universita	27	20	7	21	6	14	6	7	-
Pedagógica	7	6	1	5	2	4	2	1	-
Tecnológica	19	13	6	15	4	9	4	6	-
Artística	1	1	-	1	-	1	-	-	-

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Padrón de Instituciones Educativas

(Source: ESCALE -DRE Apurímac, 2021 - http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=31&cuadro=567&forma=U&dpto=&dre=0300&tipo_ambito=ambito-dre consulté le 31 mai 2022)

En analysant ce tableau, nous remarquons tout d'abord qu'il existe beaucoup plus d'écoles dans les zones rurales que dans les zones urbaines. Nous observons aussi qu'au fil des niveaux scolaires, il y a de moins en moins d'écoles: alors qu'il existe plus de 1400 écoles maternelles, on ne compte plus que 344 écoles secondaires.

Tableau 4: Nombre d'établissements scolaires pour la province d'Andahuaylas (2021)

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	842	803	39	165	677	126	677	39	-
Básica Regular	799	770	29	135	664	106	664	29	-
Inicial	450	438	12	77	373	65	373	12	-
Primaria	251	240	11	34	217	23	217	11	-
Secundaria	98	92	6	24	74	18	74	6	-
Básica Alternativa	7	6	1	6	1	5	1	1	-
Básica Especial	12	12	-	9	3	9	3	-	-
Técnico-Productiva	17	11	6	10	7	4	7	6	-
Superior No Universita	7	4	3	5	2	2	2	3	-
Pedagógica	1	1	-	-	1	-	1	-	-
Tecnológica	6	3	3	5	1	2	1	3	-
Artística	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Padrón de Instituciones Educativas

(Source: ESCALE - UGEL Andahuaylas, 2021 - http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=31&cuadro=567&forma=U&dpto=03&prov=0302&dist=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo, consulté le 28 mai 2022)

En ce qui concerne la province d'Andahuaylas, l'ESCALE recense 842 établissements scolaires (tous niveaux scolaires confondus) pour l'année 2021 (tableau 4). Une carte réalisée par la UGEL d'Andahuaylas en 2018 (annexe 4) permet de localiser les écoles de la province d'Andahuaylas et nous donne une idée de la répartition des écoles au sein de la province. Selon une étude menée par la INEI en 2019, plus de 94% des écoles de la province d'Andahuaylas rentraient dans les caractéristiques d'un modèle EIB. Cependant, nous verrons lors de notre analyse ci-dessous que la pratique de l'EIB varie très fortement en fonction des établissements scolaires et que certains d'entre eux pratiquent l'EIB d'une manière limitée.

1.3. Perú suyupi mama simikunata taqwirispanku qichwa simipi yachaykuna - Brève étude des langues originaires du Pérou: focus sur le Quechua

Suite aux résultats du recensement péruvien INEI de 1993 publié en 1994 certain.es auteur.es vont se pencher sur l'étude des langues parlées au Pérou. En effet, les résultats du recensement de 1993 ont soulevé plusieurs questions car dans certains cas ces derniers paraissent surestimés et dans d'autres sous-estimés (Chirinos Rivera, 2001) (annexe 6). Chirif (2009) explique cette sous-estimation suite à 2 facteurs principaux. Le premier est la géographie du pays qui rend l'accès à certaines communautés difficile. Le second est qu'à l'époque, beaucoup de personnes n'ont pas osé dire que leur langue maternelle était une langue originaire par peur de discrimination. Face à ces données, Chirinos Rivera (2001) propose son "Atlas Lingüístico del Perú" dans lequel il tente de dresser la diversité linguistique du pays. Il rappelle que ce travail est presque impossible au vu de la diversité de langues et de dialectes parlés au Pérou.

Bien que le Pérou ne soit pas le pays avec le plus de diversité linguistique au monde, il n'empêche qu'il reste tout de même un pays riche en terme de langues (Chirinos Rivera, 2001). Cela concerne également le castellano qui, bien qu'étant la première langue parlée et écrite dans le pays, n'est pas homogène selon les régions. Il existe ainsi des variantes entre les lieux où le castellano est la première langue et les lieux où il est la deuxième langue apprise et étudiée. Il existe également des variantes entre les régions côtières, les régions andines et les régions amazoniennes (Chirinos Rivera, 2001; Garatea, 2009). Il existe 48 langues originaires au Pérou (Trapnell & Neira, 2006) réparties au sein de 19 familles linguistiques différentes: 1 vient de la

famille des langues romanes et les 18 autres sont des familles linguistiques de langues originaires (Córdova, 2009). Les langues andines sont le quechua et l'aimara et le reste sont des langues amazoniennes (Trapnell & Neira, 2006). Le recensement de 1993 estime qu'il existe presque 4 millions de personnes ayant pour langue maternelle une langue originaire (Chirinos Rivera, 2001).

Le quechua est la langue originaire la plus parlée au Pérou. Il a été reconnu comme langue officielle de l'État péruvien sous la présidence de Juan Velasco Alvarado en mai 1975. En comptant l'ensemble des variantes du Quechua, on estime que 3 199 474 personnes l'ont pour langue maternelle au sein de l'État péruvien. Les quechua-hablangtes¹¹ représentent 16% de la population totale et 85.3% des personnes ayant pour langue maternelle une langue originaire au moment du recensement de 1993. Les données du recensement de 2007, Censos Nacionales 2007 XI de población y VI de vivienda (INEI, 2007), nous apprennent que 3 360 331 personnes de plus de 3 ans ont répondu avoir le quechua comme langue maternelle, soit plus de personnes en terme absolu comparé au recensement de 1993. Toutefois, lorsque que l'on remet cette donnée sur la population nationale, nous nous rendons compte que les personnes ayant pour langue maternelle le quechua représentent 13% de la population nationale en 2007 (contre 16% en 1993) (annexe 7).

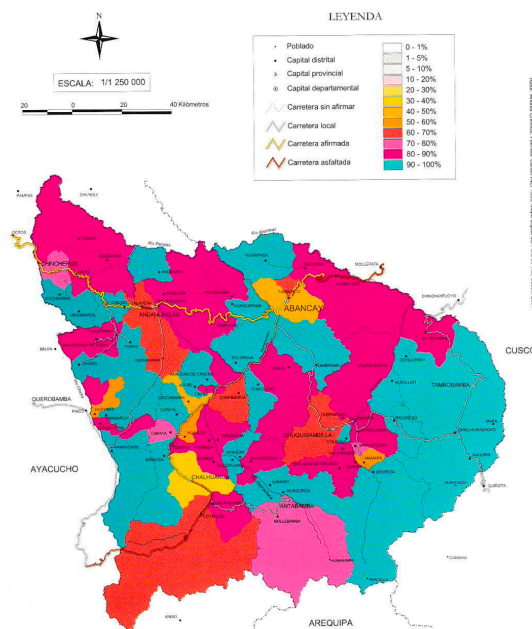
Il existe 2 variantes principales du quechua: selon les données du recensement de 1993, le quechua sureño parlé par près de 2 400 000 personnes et le quechua central parlé par près de 696 000 personnes. Ensuite, il existe deux variantes dites intermédiaires: le quechua jauja-huanca (près de 52 800 personnes) et le quechua norteño (un peu plus de 52 000 personnes). Ces 4 grandes variantes comptent elles-mêmes des variantes. Si nous prenons le cas du quechua sureño, il existe le quechua chanka parlé dans les régions de Huancavelica, Ayacucho et Apurímac et le quechua Collao parlé dans une partie de la région de Apurímac et dans la région de Cusco par exemple (Chirinos Rivera, 2001).

Au niveau régional, le quechua se parle dans 24 régions du pays. Les régions où l'on parle le plus le quechua sont Apurímac (76,6%), Ayacucho (70,6%), Huancavelica (66,5%), Cusco (63,2%) et Puno (43,2%) (Chirinos Rivera, 2001; Trapnell & Neira, 2006). La région d'Apurímac est donc la région avec le plus de quechua-hablangtes au

¹¹ Personnes parlant le quechua.

Pérou. Le quechua est la langue maternelle de plus de 90% de la population dans une grande partie des districts d'Apurímac (figure 2).

Figure 2: Carte de la densité de la population de 5 ans et plus ayant pour langue maternelle le quechua au niveau des districts (1993)



(Source: Chirinos Rivera, 2001)

Chirinos Rivera (2001) commente que “le quechua parlé dans la région d'Apurímac est difficile à classer au sein des taxonomies les plus fréquentes” (p.61). Il explique que dans certaines provinces le quechua utilisé est bien défini. C'est le cas des provinces de Chincheros et d'Andahuaylas où se parle le quechua d'Ayacucho (chanka) et de la province de Grau et le nord de la province de Cotabambas où se parle le quechua du Cusco (Collao). Dans beaucoup d'autres provinces on assiste à un mixte de ces 2 variantes.

1.4. Iskay kawsaypi Iskay simipi yachaykuna - L'éducation interculturelle bilingue (EIB)

1.4.1. EIB: paqarisqanmanta willakuy chaymantapas hatun yuyaymanay - L'EIB: historique et définition générale

La première chose que nous souhaitons mentionner est qu'il est extrêmement difficile de donner une seule définition de l'EIB. En effet, au vu de la diversité des

pratiques et de la diversité de contextes dans lesquels s'instaure l'EIB, il est possible de dresser des centaines de définitions. D'ailleurs Trapnell & Neira (2006) mentionnent: *“Il serait nécessaire de promouvoir l'idée qu'il n'existe pas de "vrai EIB", mais plutôt de développer des processus qui répondent aux contextes dans lesquels elle [l'EIB] est censée être mise en œuvre”* (p.336). Toutefois nous tenterons ici de donner les éléments généraux concernant la mise en pratique de l'EIB au Pérou et plus précisément, dans les Andes.

L'EIB naît dans un contexte de stratification et de hiérarchisation sociale où la diffusion des savoirs n'est pas équitable (Lapnell & Neira, 2003; Quijano, 1999). Cette hiérarchisation sociale au Pérou (et en Amérique latine de manière plus générale) est basée sur le concept de race et sur l'application d'un capitalisme colonial et occidental (Quijano, 1999 cité par Trapnell & Neira, 2006). L'EIB naît également dans un contexte où l'histoire a tenté une homogénéisation des multiples cultures (Trapnell & Neira, 2006).

L'institutionnalisation de l'EIB a commencé en 1972 par l'adoption de la PNEB (Política Nacional de Educación Bilingüe). Cette première politique ne parle pas explicitement d'interculturalité mais reconnaît tout de même la nécessité de valoriser le caractère multiculturel du Pérou puisque cette politique mentionne que *“l'éducation bilingue vise à éviter l'imposition d'un modèle exclusif de culture et à favoriser la revalorisation dynamique de la pluralité culturelle en termes d'égalité”*. La plus grande limite de la PNED est qu'elle fût seulement destinée aux enfants des zones rurales ayant pour langue maternelle une langue originaire dans le but de pouvoir les initier au castellano (Trapnell & Neira, 2006). Pozzi-Escot & López (1991) et Chirif (2009) mentionnent que cette éducation bilingue (qui a commencé dès les années 50 dans certaines régions du Pérou et ce, surtout en Amazonie) est dans un premier temps un outil pour pouvoir civiliser les zones rurales. L'idée est de commencer l'apprentissage par la langue maternelle pour passer progressivement à un apprentissage dans la seconde langue soit, le castellano. Il donne la métaphore d'un pont: l'utilisation de la langue maternelle au début de la scolarité est un pont qui représente la transition vers un enseignement monolingue en castellano. Pozzi-Escot & López (1991) identifient d'ailleurs deux grands modèles de pratique de l'EIB. Le premier s'appelle *“La EIB de*

transición” et le deuxième “*La EIB de mantenimiento*¹²”. Nous venons de le voir ci-dessus, le modèle de “transition” est un processus qui vise à utiliser de moins en moins la langue originaire au fil des années au profit du castellano. Dans ce modèle, les enfants commencent leur scolarité dans leur langue maternelle et la finissent dans leur seconde langue, le castellano. Le second modèle maintient l’enseignement et l’utilisation des deux langues tout au long de la scolarité. Nous pouvons déjà mentionner que dans la province d’Andahuaylas le modèle de transition est le modèle le plus commun.

Le concept d’interculturalité devient pour la première fois explicite en 1989 avec l’adoption de la PEBI (Política de Educación Bilingüe Intercultural). Cependant, l’interculturalité est seulement ajoutée au programme des écoles des zones rurales. Il faudra attendre 1991, et la PEIEB (Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural) pour que le concept d’interculturalité soit intégré à l’ensemble du système éducatif (Trapnell & Neira, 2006). En 2000, s’est créée la DINEBI (Dirección Nacional de Educación Bilingüe) avec la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación. Au-delà de l’adoption de ces différentes politiques, il existe de nombreux articles de la Loi Générale de l’Éducation N.º 28044 de juillet 2003 (annexe 8) et de la Constitution Politique de 1993 (annexe 9) faisant référence aux droits entourant l’éducation interculturelle bilingue.

Selon Lapnell & Neira (2004) et López & Küper (1999), l’instauration de l’EIB au sein de la législation péruvienne est le résultat d’un long processus de démocratisation. L’EIB est maintenant devenue une politique de l’État et est un sujet récurrent dans les débats publics. Toutefois, López & Küper (1999) rappellent que l’EIB doit encore faire face à de nombreuses lacunes et défis. Bien que cet ouvrage date de plus de 20 ans et que certains éléments se sont améliorés, nous verrons ci-dessous que l’EIB fait encore face à des défis et que des choses peuvent encore être changées. D’ailleurs Fornet-Betancourt (2003) explique la nécessité d’être vigilant au fait que la promotion de l’interculturalité ne soit pas promue en faveur de ceux au pouvoir, il cite que:

“le dialogue des cultures soit un dialogue sur les facteurs économiques, politiques, militaires, etc. qui conditionnent le franc échange des cultures, qui

¹² Trad. L’EIB de transition et L’EIB de maintenance.

conditionnent l'échange franc entre les cultures de l'humanité, [...] afin de ne pas tomber dans l'idéologie d'un dialogue décontextualisé qui ne favoriserait que les intérêts particuliers de la civilisation dominante, en ne tenant pas compte de l'asymétrie de pouvoir qui règne dans le monde” (Fornet-Betancourt, 2003).

L'EIB est donc un droit reconnu par l'État péruvien qui est valable pour tous.tes et ce, dans l'ensemble du système éducatif. Cependant de nombreux.ses auteur.es s'accordent pour dire que ces droits ne sont pas toujours respectés et que la pratique est bien différente de la théorie (López, 1991; Trapnell & Neira, 2006; Rivas Herrera, et al., 2009). Nous pouvons ici relater l'exemple de la quasi absence de l'EIB dans l'enseignement secondaire alors qu'en théorie, les étudiant.es ont droit à une éducation EIB tout au long de leur parcours scolaire.

1.4.2. EIBta Andahuaylas suyumantan: Huk belgapa chiqan willakuynin - L'EIB dans la province d'Andahuaylas: aussi une histoire belge

Il est étonnant, pour la plupart d'entre nous, de découvrir que l'instauration et le développement de l'EIB dans la région d'Apurímac (et plus tard partout dans le Pérou) a en partie été possible grâce à un couple de compatriotes belges initialement venu au Pérou pour un projet d'assainissement dans la région d'Andahuaylas. Mark Willems né à Gent (Belgique) et Lieve Delanoy née à Leuven (Belgique) sont arrivés au Pérou en mai 1978 avec la fondation Anton Espinoy et ne sont jamais repartis. Ils résident aujourd'hui toujours au Pérou, à Lima. Un de leur fils, yachachi Rolando, adopté par le couple belge lorsqu'il était enfant m'a raconté l'histoire de ses parents et celle du début de l'EIB mise en place par ces derniers à la fin des années 80 et début des années 90. Cette histoire est également relatée par Mark Willems lui-même dans son ouvrage *“La patria del alma - Testimonio desde el país que habito y que me habita”* publié en 2014. Leur aventure a commencé dans le village de San Sebastián de Sacraca dans le sud de la région d'Ayacucho. C'est lorsqu'ils habitaient dans ce village qu'ils ont adopté Rolando après que sa mère soit décédée. Ils ont vécu à San Sebastián de Sacraca plusieurs années dans des conditions difficiles mais en étant heureux (Willems, 2014). Ensuite, la famille Willems est venue s'installer à Andahuaylas, plus précisément dans une maison à Talavera où vit encore aujourd'hui Rolando. Avant que naisse l'idée d'une

éducation bilingue, Mark et Lieve s'étaient avant tout installés à Andahuaylas pour réaliser un projet d'installation d'eau potable dans les communautés autour de la ville avec la fondation belge Anton Espinoy. C'est finalement en 1989, que le couple a commencé le projet de ce qui allait devenir dans un premier temps l'EBI: educación bilingüe intercultural. L'idée principale était de créer un enseignement qui serait à la fois en castellano et en quechua dans le but de revaloriser la langue et la culture quechua. En effet, le couple avait remarqué que la langue quechua et par la même occasion, la culture qui l'entoure, tendaient à disparaître.

Dans un premier temps, le couple accompagné de quelques professeur.es se sont rendu.es dans la région de Puno où certaines écoles pratiquaient déjà un enseignement dans la langue maternelle des enfants. À Puno, iels ont pu en apprendre davantage sur l'éducation bilingue. À leur retour à Andahuaylas, l'équipe de Mark et Lieve a cherché des écoles prêtes à intégrer un projet pilote où les cours seraient organisés en castellano mais aussi en quechua dans la province d'Andahuaylas. Dans un premier temps beaucoup d'écoles ont été réticentes. La famille Willems a initié le projet pilote dans seulement 5 écoles de la région d'Andahuaylas (toutes situées en zone rurale) (Willems, 2014). C'est également dans le cadre de ce projet pilote que quelques étudiant.es de l'Instituto Pedagógico¹³ d'Andahuaylas ont réalisé leur investigation et leur mémoire de fin d'études sur le projet d'éducation interculturelle bilingue à Andahuaylas, c'est de le cas de yachachiq Bertha dont nous parlerons plus tard.

Ensuite, une dizaine d'années plus tard, Mark et Lieve sont allés déposer les résultats du projet pilotes d'écoles EIB ainsi qu'une proposition concrète de ce que devrait être l'éducation interculutrelle bilongue au Ministère de l'Éducation du Pérou pour la première fois¹⁴. Aujourd'hui l'enseignement interculturel bilingue a largement dépassé les frontières de Puno et d'Andahuaylas puisque l'on retrouve des écoles EIB à travers tout le pays, aussi bien dans la région andine que dans la région amazonienne du Pérou.

¹³ Trad. : Institut Pédagogique d'Andahuaylas, principal lieu de formation pour les professeur.es qui ont fait leurs études à Andahuaylas.

¹⁴ Cette histoire comporte de nombreux vides et est en réalité bien plus complexe que cela. Nous avons ici choisi de relater cette histoire de la manière la plus brève possible à partir de l'histoire de Mark et de Lieve, évidemment, il existe plusieurs autres points de vues sur l'histoire de l'EIB à Andahuaylas.

Iskay: Andahuaylas patma suyupi EIB yachay wasikunapi imayna puririsqan - Chapitre 2: La mise en pratique de l'EIB dans les écoles de la province d'Andahuaylas

Dans ce chapitre, nous décrirons la manière dont se met en place l'EIB. Dans un premier temps, dans les écoles de zones rurales c'est-à-dire, dans les communautés paysannes, et dans un deuxième temps, dans la zone urbaine (la ville d'Andahuaylas, Talavera et San Jerónimo).

Nous souhaitons avant tout mettre en avant quelques informations qu'il nous semble nécessaire d'aborder dès le début de ce chapitre. Une chose que nous avons pu remarquer lors des observations sur le terrain est que chaque école est différente et que chacune d'entre elles met en pratique l'EIB à sa manière. La plus grande différence que nous avons pu observer sont les différences entre les écoles rurales et les écoles urbaines c'est pourquoi, nous avons décidé de réaliser notre analyse en deux temps. Souvenons-nous, l'EIB était initialement prévue pour les écoles de zones rurales. Aujourd'hui, nous retrouvons des écoles EIB en ville, mais les différences sont encore fortement marquées dans la pratique de l'EIB.

Ensuite, la pratique de l'EIB dans les écoles dépend de la présence et de la maîtrise du quechua dans de la communauté concernée. Aujourd'hui, certaines communautés sont encore nettement quechua c'est-à-dire, que la langue quechua y est utilisée comme langue principale de communication. Nous y reviendrons plus tard, mais c'est notamment le cas de la Comunidad de Huancapuquio. Cependant, dans certaines communautés l'usage du quechua tend à disparaître en faveur du castellano. Yachachiq Luis, professeur de 2e primaire dans la communauté de Ancabamba explique *“40 años atras, esta comunidad [Ancabamba] era netamente quechua, ahora hay muchas familias que ya no practican el quechua. También hay algunas familias que han inmigrado de la Costa y que no hablan quechua¹⁵”*. Dans ces communautés, les grands-parents ont souvent le quechua pour langue maternelle. Les parents quant à eux, connaissent en général le quechua mais utilisent plutôt le castellano pour communiquer avec leurs propres enfants. En ce qui concerne la ville d'Andahuaylas, ce sont les personnes âgées, et surtout les femmes qui y maintiennent le quechua présent. Les

¹⁵ Extrait de conversation informelle, mai 2002, trad. : “Il y a 40 ans, cette communauté [Ancabamba] était purement quechua, mais aujourd'hui, de nombreuses familles ne parlent plus quechua. Il y a aussi quelques familles qui ont immigré de la côte et qui ne parlent pas le quechua”.

parents ne pratiquent que très rarement la langue quechua et encore moins les enfants qui ont pour seule langue maternelle le castellano dans la plupart des cas. Toutefois, chaque individu vivant à Andahuaylas est confronté un jour ou l'autre à la langue quechua que l'on entend au marché, dans le bus,... Dans un tel schéma linguistique, la pratique de l'EIB dans les écoles urbaines est forcément différente de celle dans les écoles des zones rurales.

Un autre élément à prendre en considération sont les “scénarios EIB”. Lors d'un entretien, yachachiq Wilmer a expliqué que les écoles étaient classées parmi 5 scénarios différents: “[*para saber cómo bien poner en práctica la EIB*] la clave es saber en qué escenario están los niños, y en función de eso, planificar los programas, yo conozco esos escenarios y he identificado 5¹⁶” (tableau 7).

Tableau 7: Les différents scénarios de classe

Scénario 1	Les enfants ont comme langue maternelle une langue originaire et ne connaissent pas bien la seconde langue (le castellano).
Scénario 2	Les enfants parlent déjà bien les deux langues. C'est le scénario le plus “simple”.
Scénario 3	C'est le contraire du scénario 1, les enfants parlent la langue castellano et ont seulement quelques notions de quechua (par le fait d'écouter le quechua dans la famille, dans la rue,...).
Scénario 4	Il ressemble au scénario 3 mais avec une nuance: la famille est d'origine paysanne mais ne pratique pas le quechua, les enfants parlent donc seulement le castellano. Ce sont les “urbanos”.
Scénario 5	Scénario qui regroupe tous les/ou plusieurs scénarios dans un même lieu.

(Source: Élaboration propre à partir de données d'entretien)

Cependant ces scénarios ne sont pas tout le temps bien attribués par le MINEDU. C'est le cas de l'école d'Ancabamba où travaille yachachiq Luis: “[...] *nos han puesto en el escenario 1 que es monolingüe quechua y en la realidad los niños hablan más castellano, algunos no hablan nada de quechua. La realidad es diferente de los estudios que hicieron 10 o más años atrás*¹⁷”.

¹⁶ Extrait d'entretien, 9 février 2022, trad. : “[La clé pour savoir comment mettre l'EIB en pratique] est de savoir dans quel scénario se trouvent les enfants et, sur cette base, planifier les programmes. Je suis familier avec ces scénarios et j'en ai identifié 5.”

¹⁷ Extrait d'entretien, 26 avril 2022, trad. : “[...] ils nous ont mis dans le scénario 1 qui est monolingue quechua et en réalité les enfants parlent plus espagnol, certains ne parlent pas du tout quechua. La réalité est différente des études réalisées il y a 10 ans ou plus”.

Finalement, nous souhaitons mentionner l'affaiblissement des pratiques de l'EIB au cours du parcours scolaire. L'apprentissage et la pratique du quechua sont présents dans les écoles maternelles et primaires. Cependant, l'enseignement en quechua est très peu présent dans l'enseignement secondaire (malgré quelques changements ces dernières années) et encore moins dans les établissements d'enseignement supérieur tel que les universités (même si encore une fois, nous pouvons observer certains changements).

2.1. Hawa llaqtakuna yachaywasikunapi EIB yachachiykuna - Les écoles EIB des zones rurales

Mon terrain et mes observations se sont principalement déroulés dans les écoles primaires des zones rurales de la province d'Andahuaylas. Comme nous venons de le mentionner ci-dessus, cela s'explique par le fait que l'EIB est principalement pratiquée dans les zones rurales dans l'enseignement primaire.

Une grande partie de mes observations se sont déroulées à l'école primaire de la Comunidad de Huancapuquio. Huancapuquio appartient au district de Pacucha dans la province d'Andahuaylas. La Comunidad de Huancapuquio, bien que proche d'Andahuaylas en voiture, est particulièrement isolée: pas de magasin, pas de transport public,... C'est une communauté qui est considérée comme nettement quechua, le quechua est la langue maternelle de beaucoup d'enfants et est la principale langue de communication dans la communauté. L'école est composée de 3 professeurs (tous des hommes) et donc de 3 classes. Au vu du peu d'élèves inscrits (26 pour l'année 2022), ils sont regroupés par deux sections (1ère & 2e primaire - 3e & 4e primaire - 5e & 6e primaire). C'est une école primaire EIB que l'on peut qualifier d'école de "transition": au fil des années, les enfants ont de moins en moins de cours en quechua en faveur de cours donnés en castellano. Dans cette école, l'enseignement du/en quechua s'organise de la manière suivante: tels jours on parle et on enseigne en castellano et tels jours on enseigne et on parle en quechua. Au-dessus du tableau de chaque classe, une pancarte indique quelle langue sera utilisée le jour-même: *"Los niños de 1º y 2º grado tienen 3 días de 5 en quechua a la semana, los de 3º y 4º tienen 2 días en quechua y los de 5º y 6º sólo tenemos un día en quechua, el viernes, porque el viernes toda la escuela da*

*clases en quechua*¹⁸ a expliqué yachachiq Manuel (5e et 6e), ce qui est caractéristique de l'EIB de transition. Cependant, yachachiq Richard (3e et 4e) insiste sur le fait que les deux langues sont pratiquées tous les jours par tous les élèves. En effet, les professeurs de l'école vont tantôt utiliser le quechua, tantôt le castellano pour discuter avec les élèves. L'actuel directeur de l'école utilise presque constamment le quechua pour parler avec les élèves en dehors de sa salle de classe. D'ailleurs, l'école primaire de Huancapuquio est une école EIB mais pour ses propres raisons, il préfère l'appeler une école "quechua": *"Cuando hablamos de EIB, no tiene sentido para los padres, pero cuando decimos que es una escuela quechua, es mucho más claro para ellos"*¹⁹. Entre eux, les enfants utilisent les deux langues et passent du quechua au castellano au cours d'une quelconque conversation ou bien même lorsque l'on jouait ensemble au football. À Huancapuquio, les différentes matières peuvent aussi bien s'enseigner en quechua qu'en castellano. Les enfants ont d'ailleurs des livres de théorie et d'exercices dans les deux langues. Ils ont par exemple un manuel de mathématiques écrit entièrement en quechua prenant en compte l'aspect interculturel: référence au choclo²⁰, à la lliklla²¹,...

Figure 3: Traditionnelle partie de foot: Belgique VS Pérou



(Source: Élaboration propre - Comunidad de Huancapuquio, Mai 2022)

¹⁸ Extrait de conversation informelle, avril 2022, trad. : "les 1ère et 2e primaires ont 3 jours sur 5 d'enseignement en quechua par semaine, les 3e et 4e ont 2 jours en quechua et nous en 5e et 6e on ne consacre plus qu'un jour en quechua, le vendredi, car le vendredi toute l'école enseigne en quechua."

¹⁹ Extrait de conversation informelle, février 2022, trad. : "Quand on parle d'EIB, cela ne fait pas sens pour les parents, mais quand on dit que c'est une école quechua, c'est beaucoup plus clair pour eux".

²⁰ Le choclo est une variété de maïs que l'on retrouve au Pérou. Le choclo se consomme seul mais est également servi comme accompagnement de plats (aujourd'hui, il se mange souvent avec du fromage). La manière la plus commune de le cuisiner et de le tremper quelques minutes dans l'eau bouillante.

²¹ La lliklla ou "manta" en castellano est le tissu que les femmes utilisent pour porter les marchandises, les enfants,... sur leur dos.

Ces nombreuses visites dans la Comunidad de Huancapuquio m'ont permis de lier des liens avec les professeurs, les élèves et quelques familles. Ma présence dans l'école allait au-delà de prendre des notes. J'ai eu la chance d'être réellement intégrée en tant que personne dans le fonctionnement de l'école. J'ai pu aider à l'élaboration des manuels scolaires en quechua, participer activement lors des cours et des activités (élaboration de pancartes pour sensibiliser les familles de la communauté à ne pas jeter leurs déchets, construction de poubelles,...) et bien évidemment, j'ai souvent participé aux matchs de football. Les enfants de Huancapuquio sont très curieux.ses et posaient beaucoup de questions sur la Belgique, ma famille,... Nous nous sommes donc arrangés avec les professeurs pour que je puisse avoir ma propre classe dans laquelle j'ai pu enseigner les bases du français une fois par semaine à l'ensemble des élèves, ces dernier.ères étaient très fièr.es de dire "*ahora yo soy trilingüe, puedo hablar mi quechua, castellano y francés*²²".

À l'école primaire de Ancabamba, l'EIB est pratiquée d'une manière différente. Cette école compte beaucoup plus d'élèves et est plus grande que celle de Huancapuquio. Cela s'explique par le fait que l'école primaire de Ancabamba est la seule école primaire pour la Comunidad de Ancabamba ainsi que 3 autres communautés. L'ensemble des enfants de ces 4 communautés sont donc rassemblé.es dans une école. L'école compte plus de 150 élèves, 6 professeurs (tous masculins) et une femme, Mama Mary, qui s'occupe de l'entretien de l'école et du repas du midi pour les professeurs (car dans cette école, les élèves ramènent leur propre nourriture). J'ai eu l'occasion de m'entretenir avec le professeur de la classe de 2e primaire et de me rendre dans sa classe. À l'école de Ancabamba, j'ai découvert une autre manière de pratiquer l'EIB car l'école n'appartient pas au même scénario que celle de Huancapuquio. Nous avons vu ci-dessus que la Comunidad de Huancapuquio était encore nettement quechua et que l'école primaire appartenait au scénario 1 (tableau 7). Ce n'est pas le cas des enfants de l'école primaire de Ancabamba qui appartient plutôt au scénario 3 voir 5 (tableau 7). Cela s'explique par deux principaux éléments: d'une part, le quechua est de moins en moins pratiqué au sein des communautés voisines de l'école et d'autre part, un des professeur de l'école a expliqué que plusieurs familles venant d'Ica ou d'autres

²² Extrait de conversation informelle, mai 2022, trad. : "Maintenant je suis trilingue, je peux parler quechua, castellano et français"

villes de la région côtière du Pérou (où l'on ne parle pas quechua) sont venues s'installer dans ces communautés. Nous nous retrouvons donc au sein d'une école très diversifiée. Cela se révèle être un réel défi pour les professeurs puisqu'au sein d'une même classe les profils des enfants sont assez distincts. En effet, alors que certain.es maîtrisent parfaitement le quechua, d'autres n'ont presque jamais été confronté.es à cette langue: *“hay niños que no hablan nada de quechua”²³* exprime yachachiq Luis. Cela oblige les professeurs à jongler constamment entre les deux langues et à favoriser les explications en castellano plutôt qu'en quechua afin que l'ensemble de la classe puisse comprendre. Ce profil de classe ne permet pas d'avoir un enseignement entièrement en quechua pendant une journée complète: *“[...] en la area de comunicación se organiza en las dos. El Ministerio nos a mandado 2 libros, uno en castellano y el otro en quechua. Cuando trabajamos el castellano es con el libro de castellano y el otro es para fortalecer el quechua. Según el Ministerio somos quechua pero no es así. Yo que tengo experiencia en la EIB, no puedo decir “vamos a ver el achahala”²⁴ y la escritura y lectura en quechua” tenemos que trabajar en castellano pero en los momentos de quechua estamos conociendo el achahala pero conociendo. El proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, lo hacemos en castellano”²⁵*. Lors des visites dans l'école, j'ai pu remarquer que certains cours de la journée se donnaient en castellano et d'autres en quechua. Lors d'une visite, les enfants ont d'abord eu 1h de communication en castellano, ensuite 1h de mathématiques en quechua, une longue pause de midi et finalement 30 min où les enfants ont pu imaginer des devinettes en quechua ou en castellano que leurs camarades ont du deviner. Cependant cela se voyait que certain.es élèves étaient perdu.es face à un cours enseigné en quechua. C'est notamment le cas du cours de mathématiques où la résolution de quelques exercices basés sur un seul et unique calcul ($19-9 = ??$) a pris plus de 45 minutes.

Yachachiq Luis estime qu'il est essentiel que ses élèves apprennent à le quechua. C'est pourquoi il enseigne certains de ses cours en quechua même s'il doit souvent

²³ Extrait d'entretien, 26 avril 2022, trad. : “Il y a des enfants qui ne parlent pas du tout quechua”.

²⁴ “L'achahala” est un mot en quechua qui signifie “l'alphabet”.

²⁵ Extrait d'entretien, 26 avril 2022, trad. : “[...] le cours de communication est organisé dans les deux. Le Ministère nous a envoyé deux livres, l'un en castellano et l'autre en quechua. Quand nous travaillons en castellano, c'est avec le livre de castellano et l'autre est pour renforcer le quechua. Selon le Ministère, nous sommes Quechua mais ce n'est pas le cas. Moi qui ai de l'expérience dans l'EIB, je ne peux pas dire “nous allons voir Achahala et écrire et lire en quechua”, nous devons travailler en castellano mais dans les moments de quechua nous apprenons à connaître Achahala, mais nous apprenons seulement à le connaître. Le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, nous le faisons en castellano”.

répéter en castellano. Les élèves quant à eux répondent dans les deux langues (et sont libres de le faire) mais auront tendance à privilégier le castellano.

Au-delà des cours enseignés en quechua, la classe présente d'autres éléments caractéristiques d'un enseignement EIB. Sur les murs de la classe, nous trouvons des affiches en castellano mais également en quechua comme par exemple, l'alphabet quechua Chanka. De plus, sur l'affiche des accords établis par la classe en début d'année, on retrouve la phrase "*Hablar el quechua y castellano*²⁶". Un autre élément EIB que j'ai pu remarquer est la position des tables dans la classe (annexe 10). Cette disposition des tables est encouragée par la Asociación Educativa SAYWA car elle permet plus facilement l'entraide entre les élèves, le travail en groupe, le mélange des élèves avec des compétences différentes,... Dans le cas d'une école au scénario 3 voir 5 comme à Ancabamba, cela permet de former des groupes mélangeant des enfants qui parlent quechua avec d'autres qui ne le parlent pas. Un ultime élément que nous pouvons citer pour l'école primaire d'Ancabamba est le fait que la journée commence en chanson en castellano mais aussi en quechua. Dans les classes où certain.es enfants ne parlent pas le quechua, c'est souvent par le biais de chansons ou de jeux qu'ils apprennent les bases du quechua, cela rend l'apprentissage plus attrayant et plus ludique pour les enfants. Les chansons en début de cours permettent aussi d'instaurer un rituel pour se calmer et extérioriser toute son énergie avant de commencer les cours. La majorité des enfants que j'ai pu rencontrer ont du mal à tenir en place pendant les heures de classes. Yachachiq Luis dit d'ailleurs: "*Es difícil mantener la atención de los niños durante mucho tiempo, son muy enérgicos y también son niños que no sabían lo que era la escuela antes de este año por lo de la pandemia. Se trata de niños que no han estado escolarizados antes de este año y, por tanto, no saben todavía cómo funciona*²⁷".

Suite à la description du fonctionnement de ces deux écoles primaires de zones rurales, nous voyons que la pratique de l'EIB diffère en fonction du profil de la classe et en fonction des objectifs des professeur.es pour leurs élèves. À Ancabamba, c'est le quechua (qui tend à disparaître dans cette communauté) qui est enseigné comme

²⁶ Trad. "Parler quechua et castellano".

²⁷ Extrait de conversation informelle, mai 2022, trad. : "Il est difficile de garder l'attention des enfants pendant un long moment, ils sont très énergiques et ce sont aussi des enfants qui ne savaient pas ce qu'était l'école avant cette année à cause de la pandémie. Ce sont des enfants qui n'ont pas été à l'école avant cette année et qui ne savent donc pas encore comment cela fonctionne".

seconde langue. L'idée est donc de revaloriser la langue quechua auprès des enfants en leur apprenant à maîtriser la langue originaire de leur région. À Huancapuquio, c'est le castellano qui est enseigné comme seconde langue puisque la langue maternelle des enfants est souvent le quechua. Nous avons souligné ci-dessus que l'école de Huancapuquio est une "école de transition" car l'usage du castellano est de plus en plus favorisé au fil du parcours scolaire. Dans les écoles primaires de zones rurales qui ont le profil de la Comunidad de Huancapuquio, il est obligatoire qu'à leur sortie de l'école primaire les enfants puissent comprendre et s'exprimer parfaitement en castellano (et ce pour toutes les compétences: orale, lecture, écriture) car les écoles secondaires (même en zones rurales) bien qu'elles se considèrent parfois comme EIB, n'utilisent que très peu le quechua dans leurs programmes scolaires.

Il existe peu d'écoles secondaires dans les zones rurales en comparaison au nombre d'écoles maternelles et primaires. En effet, si nous reprenons les chiffres fournis par le MINEDU (tableau 4), nous observons qu'il existe 74 écoles secondaires dans les zones rurales d'Andahuaylas, contre 217 écoles primaires et 373 écoles maternelles. Elles sont généralement situées dans les plus grandes communautés comme Nueva Esperanza, Pacucha, Turpo ou encore Huancaray (annexe 4) où les jeunes sont forcés de se rendre pour poursuivre leur parcours scolaire. Le passage en secondaire représente donc souvent un défi pour les familles des communautés isolées. À Huancapuquio par exemple, les jeunes sont forcés d'aller se scolariser à Andahuaylas ou à Pacucha pour suivre leurs secondaires. Les familles doivent donc s'organiser elles-mêmes pour que les enfants puissent se rendre dans leur école secondaire tous les jours. *"Estoy un poco perdida"* explique une maman avant la rentrée scolaire qui a une fille qui doit se rendre au collège *"no sé cómo vamos a organizarnos porque ella tiene que ir al colegio pero tengo otros en primaria e inicial²⁸"*.

Lors du terrain, j'ai eu l'occasion de me rendre au collège de la Comunidad de Caccipata, de rencontrer certain.es professeur.es du collège de Ancabamba et de discuter avec certain.es étudiant.es du collège de Chumpanayocc. L'enseignement se réalise presque entièrement en castellano et les collèges privilégient l'apprentissage de l'anglais avant l'apprentissage et/ou l'approfondissement du quechua. Auparavant, il n'y avait

²⁸ Extrait de conversation informelle, mars 2022, trad. : "Je suis un peu perdue", "Je ne sais pas comment nous allons nous organiser car elle doit aller à l'école mais j'en ai d'autres en primaire et en maternelle".

aucun cours de quechua dans la plupart des écoles secondaires de zones rurales, c'est par exemple le cas du collège de Ancabamba où l'enseignement était totalement en castellano. Toutefois, depuis quelques années maintenant, de nombreux établissements secondaires de la province ont introduit des cours de quechua dans l'horaire. C'est le cas du collège de Chumpanayocc qui a ajouté 2 heures de quechua par semaine au programme depuis 2019. Les élèves des collèges de Caccipata, de Ancabamba et de Chumpanayocc reçoivent donc maintenant un enseignement qui est considéré comme EIB. Néanmoins, nous verrons que cela peut être remis en question. Selon l'Asociación Educativa SAYWA et selon certain.es professeur.es, le développement de l'EIB dans l'enseignement secondaire consiste en un réel défi pour le futur. La pratique de l'EIB dans les écoles secondaires des zones rurales se limite souvent à 2 heures de cours de langue quechua par semaine. D'après mes observations, nous ne devrions pas parler d'EIB pour les écoles secondaires. En effet, l'aspect "interculturel" est totalement abandonné et l'aspect "bilingue" n'est pas réellement respecté puisque les élèves ne bénéficient pas d'un enseignement en quechua (puisque tous les cours sont enseignés en castellano). Nous pensons donc qu'il serait plus juste de parler d'un apprentissage des langues. C'est d'ailleurs ce qu'explique Zavala (2005) lorsqu'elle mentionne que l'EIB, qui est censée s'enseigner à tous les niveaux, n'est en réalité pas de l'EIB et que beaucoup d'établissements scolaires secondaires en zones rurales pratiquent en réalité un enseignement des langues (à l'instar des écoles de zones urbaines).

Le directeur de l'Asociación Educativa SAYWA a raconté que dans la Comunidad de Chumpanayocc, beaucoup de jeunes avaient tendance à oublier leur quechua après les primaires car iels ne le pratiquent presque plus. En outre, il a confié que cela ne servait pas à grand chose de prévoir des cours de quechua dans l'horaire sans y inclure l'interculturalité et des éléments culturels. Selon lui, apprendre une langue sans apprendre la façon dont pensent, vivent,...les locuteur.trices de la langue, est un apprentissage qui n'est pas complet. Le papa d'une amie qui a travaillé avec les commuanutés indigènes en Amazonie a raconté *"Para mí, no estaba en absoluto a la altura, a los niños se les enseñaba en su lengua materna pero no había ningún elemento cultural integrado en ella y por eso no tenía sentido"*²⁹.

²⁹ Extrait de conversation informelle, juin 2022, trad. : "Pour moi, ce n'était pas du tout au point, les enfants avaient cours dans leur langue maternelle mais aucun élément culturel n'y était intégré et donc, ça n'avait pas de sens"

Pour remédier à cela, la Asociación Educativa SAYWA travaille avec certain.es étudiant.es, les “comunicadores escolares” de différentes écoles secondaires dans le cadre de leur projet “Escuelas Amables de los Chankas”. La Asociación Educativa SAYWA forme les comunicadores escolares à participer à une émission radio dans leur communauté dans laquelle iels discutent en quechua de diverses thématiques concernant la culture andine et les pratiques ancestrales de leur région. Cela permet à ces jeunes d’investiguer sur diverses thématiques et revaloriser leur langue et leur culture.

2.1.1. EIBqa: manam simikuna yachachiyllachu aswanmi achka yachaykunaraq kan - L’EIB: au-delà des cours de langues

Suite aux activités de terrain dans les zones rurales, je me suis rendue compte au fil du temps que l’EIB n’était pas seulement “un enseignement dans la langue originaire et en castellano”, mais que l’EIB allait au-delà de cours de langues lorsqu’elle est pratiquée sérieusement, en y incluant des aspects interculturels. L’école de Huancapuquio est un bon exemple car elle adopte quelques autres pratiques qui permettent de valoriser l’identité et la culture quechua là où un certain nombre d’écoles ne prennent que l’aspect bilingue en compte.

Un élément essentiel que l’on retrouve dans une école qui prend en compte l’aspect interculturel de l’EIB est son propre chakra-huerto³⁰. L’école de Huancapuquio possède un petit terrain pour cultiver dans lequel poussent quelques arbres fruitiers, des légumes et des plantes. Le directeur de l’école a souhaité insister sur le fait que tout ce qui est cultivé au sein de l’école doit être des aliments qui poussent naturellement dans les Andes. Ainsi, les arbres fruitiers sont des tumbos (une sorte de fruit de la passion) et des plantes telles que la muña (plante proche de la menthe). De nombreuses écoles suivies par l’Asociación Educativa SAYWA dans les districts de Huancaray et de Turpo ont également pris l’initiative de créer leur propre chakra-huerto. Cela permet aux écoles de produire leurs propres aliments, idéalement typiquement andins.

Cette même règle s’applique à la nourriture qui est servie aux enfants et aux professeurs pour le repas de midi. Ce sont souvent des plats réalisés à partir d’aliments produits dans la région (parfois typiquement andins). Cela permet aux enfants de connaître ce que leurs ancêtres mangeaient et de connaître les produits et les aliments qui

³⁰ La chakra peut se traduire comme étant le champ, en général chaque famille possède sa propre chakra où l’on y cultive principalement du maïs, du quinoa et des pommes de terre. Le huerto est le potager où sont plantés les légumes et/ou les fruits.

poussent dans leur région. Ainsi, les repas servis sont à base d'aliments typiquement andins (pommes de terre, choclo,...), d'aliments qui ne sont pas originaires des Andes mais qui sont aujourd'hui produits par les paysan.nes de la communauté (fromage, carottes, habas,...) et d'aliments qui n'ont pas de lien avec les Andes (c'est le cas du riz qui n'est pas endémique des Andes mais qui est largement consommé aujourd'hui).

En outre, l'école primaire de Huancapuquio inclut la présence des mamans dans le fonctionnement de l'école. Chacune à son tour, au moins une maman d'élève vient passer la demi-journée de cours à l'école. Comme nous le verrons plus tard les parents sont importants dans le processus de l'EIB (cf. Pichqa - chapitre 5). La maman présente veille à la propreté de l'école et s'occupe de la préparation du repas. Le fait d'inviter une maman tous les jours à l'école permet d'inclure directement toute la communauté dans l'éducation des enfants. Les mamans sont aussi incluses dans d'autres activités. Dans d'autres écoles les parents sont inclus pour réaliser des travaux visant à améliorer le confort des enfants dans l'école: par exemple, un projet de construction pour le chakra-huerto à l'école de Chumpallhua. Lors d'un terrain dans la communauté de Huancapuquio, Saqui Alhuay (2020) prend le témoignage d'une maman: "*Asamblea, reunion chaypaqmi qayachimuwanku faenakunapaqpas ruwanaykunata llamkanapaq kay yachaywasipa, huertapi, olluku tarpuynimkunapi, allayninpi. Chaynallataq acuerdoman chananaykupaq [...]*"³¹ (p.50).

Toutefois, la sollicitation des parents et en particulier des mamans est à nuancer. En effet, comme Piccoli & Gillespie (2018) le mettent en évidence, les femmes des communautés paysannes sont souvent sollicitées pour du travail sans rémunération malgré tout le travail domestique qui leur est déjà confié (cuisiner, propreté de la maison, s'occuper des animaux, rendez-vous scolaires et médicaux,... et surtout, la prise en charge des enfants). Le fait d'inclure la présence des mères dans l'entretien de l'école permet certes aux parents de s'investir plus dans l'éducation des enfants, mais cela rajoute encore une charge en plus aux mères qui ont déjà tant à gérer. Un bon exemple qui met cela en évidence est la journée où nous avons célébré la fête des mères à l'école primaire de Huancapuquio. Yachachiq Richard avait dit que pour la fête des mères nous allions cuisiner et faire une activité pour célébrer les mamans. Néanmoins,

³¹ Trad. : "Il nous convoque pour des réunions, des assemblées, des corvées et pour travailler sur les activités en cours du jardin biologique de l'école, le semis et la récolte de l'olluco. Aussi, pour parvenir à des accords".

ce sont les mamans elles-mêmes qui ont dû s'occuper de ramener et de laver les aliments, de cuisiner, de servir la nourriture et de faire la vaisselle. Ce sont les mamans elles-mêmes qui ont du préparer de A à Z leur repas de fête.

Figure 4: Fête des mères à l'école primaire de Huancapuquio



(Source: Élaboration propre, Comunidad de Huancapuquio, mai 2022)

J'ai moi-même souvent été sollicitée en tant que femme pour faire des tâches qui ne me concernaient normalement pas. Il m'est arrivé plusieurs fois de me rendre dans un endroit simplement pour dire bonjour mais au final repartir 3 heures plus tard car on me confiait la garde du groupe d'enfants alors que l'homme en charge partait faire ses courses. On m'a également chargée d'aller à des rendez-vous médicaux et de vaccination au poste de santé de la communauté avec les enfants à la place des professeurs qui sont restés à l'école pour se reposer ensemble. Lors de ma première visite à l'école primaire de la Comunidad de Ancabamba au cours du repas du midi, un de professeur me dit "*¿Por qué no vienes todos los días?*". Je lui avais répondu que je ne pouvais pas venir tous les jours mais que je reviendrais avec plaisir dans leur école à d'autres occasions. Ce à quoi il a répondu "*sí, para que puedas cocinarnos comida rica*³²". Ces quelques exemples permettent de mettre en évidence toute la charge qui est imposée aux femmes, souvent sans qu'elles en aient vraiment le choix et sans rémunération. Toutefois, en ce qui me concerne, cela démontre la volonté de m'intégrer et montre une certaine relation de confiance.

L'école primaire de Huancapuquio veille également à ce que les enfants de l'école connaissent les pratiques et les savoirs de la cosmologie andine qui tendent

³² Extrait de conversation informelle, juin 2022, trad. : "Pourquoi tu ne viendrais pas tous les jours ?" "Oui, comme ça tu nous cuisineras des bons petits plats".

parfois à disparaître. À la fin du mois de mai 2022, l'ensemble des élèves et les trois professeurs de l'école se sont rassemblés sur l'un des Apu de la communauté pour réaliser une offrande à la Pachamama, aux Apus, à la Laguna de Pacucha et aux différentes divinités andines comme le Taytay Inti³³ (annexe 11).

Finalement, j'ai également pu remarquer que la langue quechua était utilisée comme langue de discussion en dehors des cours. En effet, que ce soit une discussion entre professeur.es-professeur.es, enfants-professeur.es, enfants-enfants, parents-professeur.es,... il n'est pas rare que celle-ci soit en quechua. Cela se passe principalement dans les communautés nettement quechua. Pour certain.es professeur.es que j'ai rencontré, parler en quechua avec les enfants et les membres de la communauté est à la fois une forme de respect et une manière de ne pas se mettre au-dessus de la personne avec qui iel discute. C'est aussi montrer aux adultes qu'une personne dite "professionnelle³⁴" puisse parler quechua alors que les parents pensent parfois que le quechua est un frein à l'ascension sociale (cf. Pichqa - Chapitre 5).

Au travers de ces quelques exemples, nous avons voulu démontrer que l'EIB peut aller bien au-delà qu'un enseignement dans la langue maternelle lorsque c'est une école qui prend réellement en compte l'aspect interculturel: en prenant en compte des éléments de la culture et du contexte de vie des enfants. Cela permet entre autre de renforcer l'identité des enfants par des activités concrètes. Il nous semble d'ailleurs important que les écoles incluent de telles pratiques car si le quechua est certes une langue, c'est aussi une culture, un ensemble de pratiques et de savoirs, une cosmologie et un rapport au monde différent de la culture occidentale. Yachachiq Antonio explique: *"Los niños tienen que conocer los dos mundos, tienen que conocer el mundo andino y el mundo moderno también³⁵".*

³³ Dans la cosmologie andine, toute entité possède une âme et est donc porteuse de vie. La Pachamama est la terre mère, c'est la terre qui a offert des minéraux, des animaux et des végétaux qu'il faut remercier pour tout ce qu'elle nous a offert. Les Apu sont des endroits bien précis d'une montagne qui sont les divinités des montagnes, l'offrande est réalisée et déposée à un endroit précis de l'Apu. Enfin, "taytay" signifie "père" et "inti" soleil en quechua, le père soleil est une divinité de la cosmologie andine qui a également été remercié lors de l'offrande réalisée avec les membres de l'école primaire Huancapuquio.

³⁴ Le terme "profesional" est souvent utilisé pour désigner une personne qui a fait des études. Aujourd'hui, il est important pour les parents que leur enfant devienne "profesional". Cependant, l'idée que le fait d'être quechua-hablant ne permet pas de pouvoir devenir "profesional" est encore ancrée chez de nombreuses personnes. C'est pour cela, que certaines personnes jugent important de démontrer qu'un "profesional" puisse aussi bien parler quechua que castellano.

³⁵ Extrait d'entretien, 6 mars 2022, trad. : "Les enfants doivent connaître les deux mondes, ils doivent connaître le monde andin et le monde moderne".

2.2. Hatun llaqta ukukunapi EIB yachaywasikunapi - Les écoles EIB des zones urbaines (Andahuaylas)

L'EIB dans la zone urbaine d'Andahuaylas est moins répandue que dans les communautés paysannes. Nous avons contacté plusieurs écoles de la ville et nombreuses sont celles qui nous ont répondu que leur établissement ne se considérait pas comme EIB. C'est notamment le cas des établissements scolaires Divino Maestro, Concertado Solaris,... Toutefois, certaines écoles de la ville se considèrent comme EIB: l'établissement scolaire Gregorio Martinelli, les écoles I.E. 54112 Familia Sagrada, I.E. 54178 Sagrado Corazón de Jesús de Talavera,... Ci-dessous, nous verrons que la pratique de l'EIB dans les établissements scolaires urbains est fondamentalement différente que dans les zones rurales. Cela s'explique avant tout par le fait que la grande majorité des élèves a pour langue maternelle le castellano et que beaucoup d'entre eux ne parlent pas du tout le quechua: *“Donde trabajo ahora, la primera lengua de los niños es el castellano y como segunda lengua se les enseña el quechua³⁶”* cite yachachiq José qui travaille actuellement en zone urbaine.

L'école I.E. 54112 Familia Sagrada est une école qui se définit comme EIB depuis une dizaine d'années, *“Se considera nuestra escuela como una escuela EIB. Todos los profesores saben quechua al menos a nivel básico³⁷”* mentionne yachachiq José. Il a expliqué que les élèves de l'école apprennent tous.les la langue quechua en primaire. Le quechua s'enseigne sous la forme de cours de langue à raison d'une paire d'heures par semaine. Les enfants de l'école n'ont donc pas de cours qui s'enseignent en quechua. Yachachiq José a expliqué que ces élèves aimaient apprendre le quechua et qu'ils étaient curieux.ses envers cette langue. Beaucoup ont le désir de comprendre ce que les membres de leurs familles disent lorsqu'ils ont des conversations en quechua: *“Ahora los niños, sobre todo en las zonas urbanas, quieren aprender el quechua, quieren conocerlo como parte de su curiosidad, porque escuchan programas en quechua en la radio, en la televisión,... Tienen esa curiosidad por aprender quechua y también porque oyen a los mayores, a los padres, hablar quechua entre ellos y los niños no entienden de qué hablan. Por lo tanto, es este reto el que les motiva a aprender. Por*

³⁶ Extrait d'entretien, 5 février 2022, trad. : “Où je travaille maintenant, la langue maternelle des enfants est le castellano et comme seconde langue on leur enseigne le quechua”.

³⁷ Extrait d'entretien, 5 février 2022, trad. : “Notre école est considérée comme une école EIB. Tous les professeurs connaissent le quechua au moins au niveau basique”

*otro lado, saben que el quechua será evaluado para ciertos estudios y especialmente los padres lo saben. Y así los niños están motivados, quieren aprender. Incluso quieren aprender más que sus padres*³⁸”. C’est également ce qu’a mis en évidence yachachiq Wilmer, professeur dans une autre école d’Andahuaylas. La principale motivation de ses élèves est de pouvoir comprendre les conversations des adultes. En dehors de cela, il a raconté que dans son cas, il n’a pas l’impression que ses élèves soient réellement motivés par l’apprentissage du quechua. Yachachiq Wilmer a enseigné pendant plus de 10 ans dans les zones rurales d’Andahuaylas et enseigne maintenant depuis peu dans une école de zone urbaine. D’après son expérience, les enfants des zones rurales sont beaucoup plus enthousiastes à apprendre dans les deux langues que les enfants à qui il enseigne à Andahuaylas: *“Pero no es lo mismo que en la comunidad, en la comunidad los niños están motivados para aprender castellano, aquí los niños tienen menos interés en aprender quechua. No les importa mucho y me resulta difícil organizarlo porque los padres exigen el castellano. El quechua se está desarrollando un poco pero todavía hay una pretensión de querer hablar castellano*³⁹”. Selon lui, l’opinion des parents est encore fortement marquée par l’histoire. Toutefois, dans sa classe, yachachiq Wilmer essaye d’enseigner des cours en quechua et pas seulement des cours de langue ce qui est assez rare en zone urbaine. Au début de chaque année, il étudie le scénario de sa classe et construit son programme en fonction de cela: *“En primer lugar hay que ver qué lengua hablan los niños, hago una ficha sociolingüística para cada niño al principio del año escolar [...] En mi colegio, aquí en la zona urbana, el escenario es que los niños sólo tienen el castellano como lengua materna. Así que los alfabetizo en castellano y para el quechua, hablamos y cantamos, hacemos pequeñas actividades*

³⁸ Extrait d’entretien, 5 février 2022, trad. : “Maintenant les enfants, surtout dans les zones urbaines, veulent apprendre le quechua, ils veulent le connaître car ils sont curieux, car ils écoutent des programmes en quechua à la radio, à la télévision,... Ils ont cette curiosité pour apprendre le quechua et c’est aussi parce qu’ils entendent les anciens, les parents parler quechua entre eux et les enfants ne comprennent pas ce dont ils parlent. C’est ce défi qui les motive à apprendre. D’autre part, ils savent que le quechua sera évalué pour faire certaines études, tout comme les parents. Et donc les enfants sont motivés, ils veulent apprendre. Ils veulent même plus apprendre que les parents”.

³⁹ Extrait d’entretien, 9 février 2022, trad. : “Mais ce n’est pas pareil que dans la communauté, dans la communauté les enfants sont motivés à apprendre le castellano, ici les enfants ont moins d’intérêt pour apprendre le quechua. Ça ne les importe pas beaucoup et puis c’est difficile pour moi d’arranger ça car les parents exigent le castellano. Le quechua se développe un peu mais il y a encore une prétention à vouloir parler castellano.”

como así⁴⁰. Dans son cas, yachachiq Bertha (qui travaille en zone urbaine) explique qu'il y a encore beaucoup de résistance de la part des parents et de certain.es professeur.es face à l'apprentissage du quechua qui est vu comme un retour en arrière: *“porque enseñar el quechua porque el quechua es un atraso, deberían enseñar el ingles⁴¹”* disent les parents de ses élèves. Parfois les enfants elleux-mêmes expriment de la résistance: *“A veces, cuando hacemos seminarios como éste [sobre el quechua o la cultura andina], los niños son bulliciosos, hacen bromas, juegan, no quieren pronunciar, ...⁴²”* ajoute yachachiq Bertha.

Figure 5: Visite à l'école I.E. 54178 Sagrado Corazón de Jesús de Talavera dans la classe de Yachachiq Bertha



(Source: Élaboration propre, 10 juin 2022)

À présent, nous désirons décrire le parcours de l'école I.E. 54178 Sagrado Corazón de Jesús de Talavera qui est assez intéressant. L'école primaire I.E. 54178 compte près de 500 élèves. Avec autant d'élèves, il existe plusieurs classes par sections: par exemple, il existe 3 classes de première primaire. Cette école se situe dans le scénario 3: *“ellos son todos de lengua materna castellano, pero hacemos un fortalecimiento de la lengua originaria, se está incorporando el quechua como cultura*

⁴⁰ Extrait d'entretien, 9 février 2022, trad. : “il faut d'abord regarder quelle langue parlent les enfants, je fais une fiche socio-linguistique pour chaque enfant en début d'année scolaire [...]. Dans mon école ici en zone urbaine, le scénario est que les enfants ont le castellano pour langue maternelle. Donc je les alphabétise en castellano et pour le quechua, on parle et on chante, on fait des petites activités comme ça”.

⁴¹ Extrait d'entretien, 26 avril 2022, trad. : “Pourquoi enseigner le quechua, le quechua est une langue arriérée, ils devraient enseigner l'anglais”.

⁴² Extrait d'entretien, 26 avril 2022, trad. : “Parfois quand on fait des thématiques comme ça [sur le quechua ou la culture andine], les enfants sont turbulents, ils font des blagues, ils jouent, ils ne veulent pas prononcer, ...”.

*regional*⁴³” mentionne yachachiq Bertha. J’ai eu l’occasion de rencontrer le directeur de l’école qui a pu m’éclairer sur le fonctionnement de l’école et j’ai passé deux journées aux côtés des élèves de yachachiq Bertha, professeure de 1^{ère} primaire. Cette école est intéressante car elle a récemment commencé à organiser son entrée officielle dans les programmes EIB. Actuellement, le quechua s’enseigne dans l’école mais de manière désorganisée: il n’y a pour le moment aucune plage dans l’horaire qui prévoit l’enseignement du quechua. L’apprentissage du quechua et de la culture andine dépend de chaque professeur.e et donc, il n’existe aucune homogénéité entre les classes. Puisque les professeur.es peuvent faire comme iels le souhaitent, les professeur.es convaincu.es par l’enseignement EIB vont porter une grande importance à l’enseignement du quechua alors que pour d’autres ce ne sera pas le cas. Une pratique intéressante qui est mise en place par l’école est le fait d’organiser une activité sur la culture andine 1 fois par mois. Cette pratique est une bonne manière d’inclure l’aspect interculturel de l’EIB au sein de l’école, qui est souvent oublié (en particulier dans les écoles des zones urbaines). Yachachiq Bertha porte une grande importance à l’enseignement du quechua. Puisque ces élèves ont tous.tes pour langue maternelle le castellano, le quechua est enseigné comme seconde langue. Afin de rendre cet apprentissage plus ludique, le quechua s’apprend au travers de devinettes, de chansons,... : *“En la zona urbana, empezamos normal con el castellano y llevamos poco a poco el quechua como segunda lengua [...] es bien difícil para ellos pero poco a poco cuando les habla en quechua algunos si te responden en quechua. Yo estoy con primer grado y solamente hacemos la oralidad, no escribemos nada [en quechua] es oralidad, oralidad, oralidad*⁴⁴”. Le souhait du directeur et des professeur.es de l’établissement est de mieux organiser l’apprentissage du quechua au sein de l’école pour tous.tes les élèves. L’école voudrait inclure au moins 2h de cours de quechua par semaine et 5 minutes par jour qui seraient dédiées au quechua: par exemple, se dire bonjour le matin en quechua en entrant en classe. Pour ce faire, le directeur compte engager 2 professeur.es qui seraient chargé.es des cours de quechua. Ce choix est

⁴³ Extrait d’entretien, 26 avril 2022, trad. : “Ils ont tous le castellano comme langue maternelle, mais nous renforçons la langue originaire, on incorpore le quechua en tant que culture régionale”.

⁴⁴ Extrait d’entretien, 26 avril 2022, trad. : “Dans la zone urbaine on commence normal avec le castellano et on introduit peu à peu le quechua comme seconde langue. [...] C’est bien difficile pour eux mais peu à peu quand on leur parle en quechua, certains te répondent en quechua. Moi je suis avec les premières primaires et on ne fait que de l’oralité, on n’écrit rien [en quechua], c’est de l’oralité, de l’oralité, de l’oralité”

motivé par deux raisons principales. La première raison est l'envie de respecter le fait qu'au sein de l'école, les élèves viennent aussi bien de la ville Andahuaylas que des zones rurales. La deuxième et principale raison est la volonté de ne pas reproduire le passé en interdisant et en discriminant la pratique du quechua et de la culture andine dans le système scolaire.

Ce que nous avons pu constater dans la ville d'Andahuaylas est que le quechua se revalorise peu à peu au sein de certaines écoles, mais cela nous laisse parfois un peu perplexe. En effet, dans certains cas, le quechua est revalorisé lors du parcours scolaire non pas par conviction mais plutôt par obligation. Actuellement, les étudiant.es qui souhaitent rentrer à la UNAJMA ou dans d'autres universités sont parfois testé.es sur leurs connaissances de la langue quechua lors des examens d'entrées: "[...] *en algunos "concursos", se exige un cierto nivel o incluso el dominio total del quechua para ser abogado, médico,...*⁴⁵". L'apprentissage de la langue quechua devient donc, dans certains cas, un instrument pour accéder à l'enseignement supérieur et à certaines professions et non pas un apprentissage qui veuille transmettre des valeurs, des savoirs,... Yachachiq José de l'école I.E. 54112 Familia Sagrada a expliqué que le quechua était revalorisé par certains parents pour ce genre de raison. Malgré ce petit conflit d'intérêt, le fait que l'apprentissage du quechua se développe peu à peu dans les écoles d'Andahuaylas laisse bon espoir pour le futur de l'EIB.

L'EIB dans les écoles de la ville d'Andahuaylas se met donc en pratique principalement par le fait de donner des cours de langue quechua aux élèves à raison de 2h par semaine. Dans la plupart des cas, l'EIB ne va pas plus loin que ces cours de langue. Nous avons également vu que la motivation des enfants de zones urbaines étaient moins importante que celle des enfants des communautés paysannes. Dans les communautés paysannes où le quechua est la langue maternelle de la majorité des enfants, l'EIB est utilisée comme une transition vers le castellano. Cette transition vers le castellano est obligatoire car dans les écoles secondaires, les cours s'enseignent uniquement en castellano (excepté les cours de langues: anglais/quechua). Finalement, nous avons découvert que les parents étaient encore fortement marqués par une certaine idéologie qui prône l'apprentissage et l'utilisation du castellano en dévalorisant la

⁴⁵ Extrait d'entretien, 5 février 2022, trad. : "dans certains examens d'entrées, on exige un certain niveau voir la domination totale du quechua par exemple pour être avocat, médecin,..."

langue et la culture quechua. Toutefois, quelques professeur.es nous ont expliqué que par le biais de réunions, de formations,... les parents commençaient peu à peu à changer d'opinion et à voir un réel intérêt pour l'enseignement du quechua.

Kimsa: Yachachikuna chaynallataq qipa watakunaman EIB
yachachikuna: Hukniraq aylluhina yachayninku - Chapitre 3: Les
professeur.es et futur.es professeur.es de l'EIB: une socio-ethnographie.

L'objet central de cette recherche sont les professeur.es enseignant dans les écoles EIB. Lors des entretiens, des rencontres et des observations, nous avons essayé de comprendre qui sont ces professeur.es et ce qui les motive à enseigner le/en quechua à leurs élèves. Pour ce faire, j'ai conduit des entretiens avec une quinzaine de professeur.es et rencontré et discuté avec une petite trentaine de personnes étant plus ou moins proches du métier d'enseignant et/ou de l'EIB. J'ai également eu l'occasion de rencontrer quelques étudiantes du cursus d'éducation primaire interculturelle à la UNAJMA. Ces rencontres ont permis d'en connaître davantage sur la formation des futur.es professeur.es, sur ses aspects positifs et sur ces manquements. J'ai aussi tenté de comprendre ce qui motive ces jeunes à se lancer dans de telles études, dans un contexte qui pousse beaucoup de jeunes à s'orienter davantage vers les cultures occidentales et surtout américaines.

Ipiña (1997), décrit dans son article les attitudes et les compétences essentielles pour être un.e bon.ne professeur.e de l'EIB. Selon lui, les professeur.es de l'EIB doivent être engagé.es au sein de la communauté dans laquelle iels enseignent. Ensuite, il ajoute qu'iels doivent être des personnes tolérantes et ouvertes aux différences: iel doit valoriser l'interculturalité. La troisième attitude essentielle est que le/la professeur.e de l'EIB, soit *“ouvert au progrès et à l'innovation”* (p.6). Iel doit *“garantir la formation des nouvelles générations en tant que peuples capables de survivre convenablement dans des temps nouveaux, sans être contraints de renoncer à leurs valeurs culturelles”* (p.6). Ensuite, il identifie 3 compétences primordiales pour un.e professeur.e qui enseigne dans une école EIB: 1) une bonne formation à l'EIB et une formation continue au cours du parcours professionnel; 2) être capable d'investiguer et de s'améliorer: trouver des solutions lorsqu'il y a des problèmes et 3) être capable de parler parfaitement la langue maternelle des enfants et de maîtriser la seconde langue qui sera apprise au cours du parcours scolaire (Ipiña, 1997; Ruiz, 1998).

Selon Ruiz (1998), les professeur.es enseignant dans un contexte interculturel reproduisent les pratiques d'enseignement de leurs ancien.nes professeur.es (seulement en excluant les pratiques les plus aberrantes). Selon lui, les professeur.es de l'EIB sont

souvent plus reconnu.es et plus valorisé.es que les professeur.es enseignant dans un contexte urbain monolingue. Le/la professeur.e de l'EIB doit être une personne curieuse et critique: iel ne doit pas se contenter d'enseigner mais doit aller plus loin en étant *“un promoteur et un participant de la réflexion sur la vie du groupe ethnique et du groupe local, en particulier dans les processus liés à la relation avec la société”* (p.8). Le/la professeur.e doit avoir une connaissance des deux cultures et être critique envers ces dernières. Grâce à cela iel peut être capable de comprendre le profil socio-linguistique de ses élèves et de pouvoir discuter avec les parents et l'ensemble de la communauté. Toutefois il conclut en disant:

“Ce que l'on trouve généralement, c'est un mauvais enseignant, avec une mauvaise formation initiale et pas ou très peu d'expérience pédagogique, qui essaie de faire en sorte que ses élèves restent et apprennent quelque chose.” (p.5).

Au cours de ce chapitre, nous irons plus loin que ce qui a été mis en évidence par ces auteurs: tantôt en complétant leurs travaux, tantôt en les contredisant en donnant directement la parole aux professeur.es. Ce chapitre est aussi l'occasion de faire un bilan sur les changements de ces 20 dernières années puisque les travaux que nous avons mentionnés ci-dessus datent d'un certain temps.

3.1. EIB yachaykunata yachachikuna - Les professeur.es de l'EIB

3.1.1. Ayllukuna tiyasqanpi imayna kasqanku - Caractéristiques socio-démographiques

Sur l'ensemble des professeur.es que j'ai pu rencontrer sur le terrain, beaucoup étaient des hommes. D'ailleurs comme nous l'avons déjà mentionné, certaines écoles sont composées uniquement d'hommes. Cela concerne particulièrement la génération des professeur.es qui ont maintenant plus de 50 ans. Mais les femmes sont bien présentes également et ce, notamment dans les plus jeunes générations (et ce particulièrement dans les générations qui arrivent car les auditoires d'universités sont principalement composés de femmes). Ceci met en évidence le fait que les femmes andines soient souvent associées aux activités de *care* soit, à des métiers de soins tels que professeure, infirmière,... Les professeur.es que j'ai rencontré étaient souvent assez âgé.es, très peu de professeur.es avaient moins de 40 ans. La plupart étaient déjà dans la cinquantaine et certain.es professeur.es avaient déjà plus de 60 ans.

En ce qui concerne la situation matrimoniale et familiale, la presque totalité des personnes sont marié.es/en couple ou l'ont été, puisque yachachiq José est veuf depuis peu. Il n'est pas rare non plus de rencontrer des couples mariés de professeur.es, c'est le cas de yachachiq Bertha et yachachiq Luis ainsi que yachachiq Wilmer et yachachiq Rosa. Ce sont tous des couples hétérosexuels, aucune personne ne s'est identifiée comme appartenant à la communauté LGBTQIAP+. Cette observation est normale dans la province d'Andahuaylas (et au Pérou de manière générale) où l'homosexualité n'est pas bien vue. Sur l'ensemble des rencontres, seulement 2 femmes étaient célibataires. Toutes les personnes mariées/en couple ont des enfants et souvent plusieurs. Généralement iels essayent de parler quechua avec elleux et dans certains cas, avec leurs petits-enfants: *“Intento hablar quechua con mis hijas y mi nieta también está aprendiendo quechua porque es importante”*⁴⁶ cite yachachiq Rosa.

Les professeur.es qui enseignent dans les écoles EIB ont habituellement le quechua comme langue maternelle et sont elleux-mêmes issu.es des communautés paysannes de la province d'Andahuaylas. *“El quechua es mi lengua materna, así que lo dominaba bastante bien, lo hablaba con mi familia”*⁴⁷ explique yachachiq Wilmer. Yachachiq Rosa elle aussi dit *“Nací en Pacucha en el distrito de Pacucha y mis padres, mis abuelos son quechua hablantes y por lo tanto mi lengua materna es el quechua y mi segunda lengua es el castellano”*⁴⁸ et tous.tes les professeur.es ont plus ou moins le même discours. Tous.tes maîtrisent donc les deux langues, élément essentiel pour un.e professeur.e qui enseigne dans l'EIB comme l'ont mis en évidence les auteurs (Ipiña, 1997; Ruiz, 1998). Iels viennent des communautés d'Argama, de Pacucha, d'Uripa,... Sur le plan identitaire, les discours se contrdisent parfois. Yachachiq Richard insiste sur le fait d'être quechua : *“Yo soy quechua, me considero quechua, pero que sea quechua no significa que no pueda llevar mi chaqueta New Balance”*⁴⁹. Quant à elle, yachachiq

⁴⁶ Extrait d'entretien, 24 février 2022, trad. : “J'essaye de parler quechua avec mes filles et ma petite-fille apprend aussi déjà le quechua parce que c'est important”.

⁴⁷ Extrait d'entretien, 9 février 2022, trad. : “Le quechua c'est ma langue maternelle donc j'avais une assez bonne maîtrise, je le parlais avec ma famille”

⁴⁸ Extrait d'entretien, 24 février 2022, trad. : “Je suis née à Pacucha dans le district de Pacucha et mes parents, mes grand-parents sont quechua hablantes et donc ma langue maternelle est le quechua et ma seconde langue est le castellano”

⁴⁹ Extrait de conversation informelle, février 2022, trad. : “Moi je suis quechua et je me considère comme quechua, mais ce n'est pas parce que je suis quechua que je ne peux pas porter ma veste New Balance”.

Rosa dit: *“Mi hija me propuso hacerme algo en el pelo, pero no quise. Yo soy así, no me avergüenzo, no quiero cambiar⁵⁰”*.

En ce qui concerne la scolarité, iels sont allé.es faire leurs primaires dans leurs communautés respectives où iels ont reçu un enseignement en castellano car l’enseignement du/en quechua était vu comme un retour en arrière: *“Como he dicho, tiene mucho que ver con el tema de la cultura. Aquí en Andahuaylas es un lugar donde ha habido mucha influencia española [...] por lo que siempre ha habido un desprecio por la cultura andina. Se decía que si los niños hablaban quechua, estarían "en retraso", no tendrían trabajo y así se subestimaba a la gente de las zonas rurales⁵¹”* explique yachachiq Rolando, ancien professeur au collège de Nueva Esperanza. Iels ont d’ailleurs souvent choisi elleux-mêmes d’aller enseigner dans les communautés paysannes: *“Soy hijo del campo, mi madre es del campo y mi padre de la ciudad, sin embargo me gusta ser profesor en una zona rural porque veo que mis alumnos, los niños de las zonas rurales necesitan un profesor que hable los dos idiomas⁵²”* dit yachachiq Antonio qui fait l’aller-retour tous les jours pour aller travailler dans une école primaire d’une communauté paysanne qui se situe à 40 minutes d’Andahuaylas.

Les personnes avec qui j’ai discuté sont souvent très fièr.es d’être enseignant.es et parlent de leur métier avec beaucoup de passion et d’enthousiasme. Il est souvent important pour elleux de parler de leur métier car le fait d’être professeur.e est encore dévalorisé: *“Por ejemplo, a menudo nos preguntan por qué elegimos esta carrera y no otros estudios como medicina, ingeniería civil,... Aquí en el Perú, ser maestro es ser cualquier cosa, hay muchos que eligen estos estudios por despecho o por defecto, creo que estas cosas deberían cambiar porque la educación es algo muy importante y por lo tanto es necesario por ejemplo seleccionar a los maestros para que puedan desarrollar bien nuestro país. Mientras no alcancemos esta madurez en nuestra educación,*

⁵⁰ Extrait d’entretien, 24 février 2022, trad. : “Ma fille m’a proposé de faire quelque chose à mes cheveux, mais je n’ai pas voulu. Moi je suis comme ça, je n’ai pas honte, je ne veux pas changer”.

⁵¹ Extrait d’entretien, 24 février 2022, trad. : “Comme je t’ai dit, cela à beaucoup à voir avec le thème de la culture. Ici à Andahuaylas c’est un endroit où il y a eu beaucoup d’influence espagnole [...] donc il y a toujours eu un mépris envers la culture andine. On disait que si les enfants parlaient quechua, ils allaient être “en retard”, qu’ils n’allaient pas avoir de travail et donc il y a une façon de sous-estimer les personnes issues des zones rurales”.

⁵² Extrait d’entretien, 6 mars 2022, trad. : “Je suis un fils de zone rurale, ma mère est campagnarde et mon père est de la ville, cependant moi j’aime être prof en zone rurale car je vois que mes élèves, les enfants en zone rurale ont besoin d’un professeur qui parle les deux langues”.

*seguiremos así con una mala educación*⁵³”. Contrairement à ce que a été mis en évidence par Ruiz (1998), les professeur.es de l’EIB ne semble pas être plus valorisé.es que les autres. De plus, peu de personnes se consacrent à investiguer sur l’éducation et sur l’EIB. Quelques professeur.es ont valorisé cette recherche en disant que les étranger.ères s’intéressaient plus à ces thématiques que les péruvien.nes.

Bien qu’iels aiment leur métier, les professeur.es de l’EIB cummulent en général plusieurs activités rémunératrices: yachachiq Richard travaille dans une association, est doctorant et écrit des manuels scolaires en quechua, yachachiq Rosa est une paysanne très active, un professeur de l’école primaire de Huancapuquio gère un magasin alimentaire, yachachiq Wilmer donne des cours à la UNAJMA, yachachiq Carmen travaille à la municipalité de son district, yachachiq Antonio donne des cours de musique et de danse,... Plusieurs d’entre elleux occupent des postes au MINEDU, sont formateur.trices EIB pour les professeur.es,... Ces autres formes de rémunérations leurs permettent de compenser leur salaire de professeur.e qui n’est pas forcément très élevé. Certain.es sont également à l’origine de la création de la Asociación Educativa SAYWA. Pour nous, cela démontre deux choses: la dévalorisation du métier d’enseignant mais également la volonté de ces professeur.es a agir sur plusieurs plans car beaucoup s’investissent pour l’EIB en dehors de leurs écoles respectives.

3.1.2. Allin runahina kanapaq yachaykuna - Formation

La plupart des professeur.es que j’ai rencontré ont dans un premier temps été formé pour devenir professeur.e à l’Instituto Pedagógico José María Arguedas. Iels ont été formé.es pour enseigner dans un contexte monolingue urbain car on ne parlait pas encore de l’EIB à cette époque. Iels ont donc commencé à enseigner dans les communautés paysannes sans aucune clefs car leur formation n’était absolument pas adaptée à l’enseignement en quechua: *“Ahí me di cuenta de que mi formación no era buena, estudié para trabajar en las zonas urbanas donde se hablaba castellano y allí no podía comunicarme con ellos en castellano. Así que cuando llegué allí, como hablaba*

⁵³ Extrait d’entretien, 7 mars 2022, trad. : “Par exemple, on va souvent nous demander pourquoi on a choisi cette carrière et pas d’autres études comme médecine, ingénieur civil,... Ici au Pérou, être professeur c’est être n’importe quelle chose, il y en a pleins qui choisissent ces études par dépit ou par défaut, je pense que ces choses là devraient changer car l’éducation est quelque chose de très important et donc il faudrait par exemple sélectionner les professeurs pour qu’ils puissent bien développer notre pays. Tant que n’arrive pas cette maturité dans notre éducation, on va continuer comme cela avec une mauvaise éducation”.

*quechua, empecé a recordar mi quechua, hablé en quechua con los niños*⁵⁴” commente yachachiq Wilmer. Yachachiq José a mentionné que les professeur.es n’étaient pas bien formé.es à son époque. Il a d’ailleurs choisi de compléter sa formation en prenant des cours de quechua avec la professeure Gavina Córdova. Bien que le quechua soit la langue maternelle de yachachiq José, il ne connaissait pas la grammaire: “[...] *cuando estudié mi segunda carrera, porque también soy abogado, Gavina me enseñó el quechua. Gavina me enseñó quechua y yo creía que sabía quechua, pero cuando Gavina me evaluó, otros tenían mejor nivel que yo*⁵⁵” dit-il. Yachachiq Wilmer a également complété sa formation en étudiant dans diverses universités: “*Primero fui a la Universidad San Antonio de Cusco para estudiar derecho [...] pero luego tuve que dejar de hacerlo para cuidar a mi padre que se enfermó*⁵⁶”. Pendant plusieurs années, il a enchaîné des petits boulots à Andahuaylas avant de se lancer dans la formation de professeur. Sa formation n’était pas adaptée au contexte rural mais une opportunité s’est ouverte à lui: “*En 1998, me presenté al concurso de una institución, la Fundación Anton Espinoy, en la que lanzaban un proyecto de "educación bilingüe intercultural" (EBI), que así se llamaba. De hecho, fui allí porque hablaba quechua y, por tanto, ingresé porque estoy especializado en quechua y no por mi formación. Fue ese momento el que me dio habilidades [...]*⁵⁷”. L’année d’après, il a reçu une bourse pour rentrer la PUCP où il a étudié l’éducation interculturelle. C’est suite à ces études qu’il s’est rapproché d’autres professeur.es de la région d’Andahuaylas. Iels ont décidé de s’unir pour former un groupe de formateur.trices pour les professeur.es qui enseignent en zones rurales. Cette expérience lui a d’ailleurs permis d’obtenir un poste important: “*Y con este título, me contrataron como especialista nacional para el Ministerio de*

⁵⁴ Extrait d’entretien, 9 février 2022, trad. : “C’est là que je me suis rendu compte que ma formation n’était pas bien, j’ai étudié pour travailler dans les zones urbaines où on parlait le castellano et là-bas, je ne pouvais pas communiquer avec eux en castellano. Donc en arrivant là-bas, comme je parlais quechua, j’ai commencé à me souvenir de mon quechua, je parlais en quechua avec les enfants”.

⁵⁵ Extrait d’entretien, 5 février 2022, trad. : “[...] quand j’ai étudié mes secondes études, car je suis aussi avocat, Gavina m’a enseigné le quechua. Gavina m’a enseigné le quechua et moi je pensais que je connaissais le quechua mais quand Gavina m’a évalué, d’autres avaient un meilleur niveau que moi”.

⁵⁶ Extrait d’entretien, 6 février 2022, trad. : “Je suis d’abord allé à l’université San Antonio de Cusco pour étudier le droit [...] mais j’ai dû arrêter pour m’occuper de mon père qui est tombé malade”

⁵⁷ Extrait d’entretien, 9 février 2022, trad. : “En 1998, j’ai fait le concours pour une institution, à la fondation Anton Espinoy où on lançait un projet de “educación bilingüe intercultural” (EBI), cela s’appelait comme ça. En fait je suis rentré là-bas car je parlais quechua. Je suis rentrée là-bas car je suis spécialisé en quechua et non pas grâce à ma formation. C’est ce moment qui m’a donné des compétences [...]”.

*Educación*⁵⁸”. Yachachiq Wilmer ne s’est pas arrêté là, en 2002 il a repris des études à la Universidad Nacional Federico Villarreal à Lima pour réaliser un bachelier de spécialisation jusqu’en 2004-2005. Il a ensuite travaillé pour l’UNICEF Pérou, ce qui lui a donné l’opportunité de voyager en dehors du Pérou: en Amérique du Nord et en Espagne. Tout en faisant parti du MINEDU, en travaillant sur la rédaction du projet EIB, en écrivant des manuels scolaires en quechua,... yachachiq Wilmer a étudié un dernier master à la Universidad Nacional del Altiplano de Puno en linguistique andine tout comme yachachiq Richard. Yachachiq Rosa (qui a également étudié au Pedagógico d’Andahuaylas) explique que les formations EIB organisées par ce groupe de professeur.es formateur.trices est ce qui lui a permis de bien enseigner à ces élèves: *“Llegué allí [a una comunidad campesina] porque sabía hablar perfectamente el quechua pero no conocía el alfabeto quechua,... no conocía todo eso y entonces vino un grupo de profesores y nos formaron en educación intercultural bilingüe [...] nos formaron y nos enseñaron a enseñar en quechua*⁵⁹”. C’est cette formation qui a donné les clefs à de nombreux.ses professeur.es pour pouvoir enseigner dans un contexte rural et non pas leurs études. Yachachiq Bertha a elle eu la chance de pouvoir se former à l’EIB directement à sa sortie de l’Instituto Pedagógico José María Arguedas: *“Estaban Mark Willems y Lieve Delanoy que tenían un equipo de 4 profesores que necesitaban apoyo y yo estaba en mi último año en el Pedagógico [...] y entré allí porque nos pidieron apoyo para este proyecto. No tenía dinero y la fundación me permitió seguir porque me dijeron "vamos a pagar todo lo de la tesis,...". Me interesaba este programa de educación bilingüe y al mismo tiempo estaba haciendo mi tesis. Tuve que enseñar primero en la lengua materna y luego en castellano, valorando su cultura, sus conocimientos,...Me resultó muy bien. Esto fue a principios de la década de 1990.*

⁵⁸ Extrait d’entretien, 9 février 2022, trad. : “Et avec ce titre, on m’a pris comme spécialiste national au Ministère de l’Education”.

⁵⁹ Extrait d’entretien, 24 février 2022, trad. : “Je suis arrivé là [dans une communauté paysanne] parce que je savais parler parfaitement le quechua mais je ne connaissais pas l’alphabet quechua,... Je ne savais pas tout cela et puis un groupe d’enseignant.es est venu et nous a formé à l’éducation bilingue interculturelle [...] ils nous ont formés et nous ont appris à enseigner en quechua”.

Hicimos nuestro trabajo en cuatro comunidades diferentes y el tema fue la enseñanza de la escritura y la lectura en las zonas rurales de la provincia de Andahuaylas⁶⁰.

Les générations de professeur.es qui travaillent actuellement dans les zones rurales n'ont pas été initialement formé à un enseignement EIB. C'est généralement grâce à ce groupe de formateur.trices et à l'investissement de la Asociación Educativa SAYWA qu'ils ont pu se former à l'enseignement dans les zones rurales.

3.1.3. Rurasqakuna, munachisqakuna, huntachisqakuna - Expériences, motivations et satisfactions

Bien qu'ayant reçu une première formation orientée vers l'enseignement monolingue en contexte urbain, la quasi totalité de ces professeur.es a choisi d'aller enseigner dans les communautés paysannes de la province d'Andahuaylas. Comme nous l'avons vu ci-dessus, beaucoup d'entre eux sont issu.es des communautés paysannes et/ou ont pour langue maternelle le quechua. Beaucoup ont la volonté d'offrir un enseignement plus sain et plus respectueux que celui qu'ils ont reçu étant enfants. Yachachi Wilmer a évoqué son expérience scolaire lors de ses primaires et sa volonté de faire changer les choses: *“Durante mis estudios, todo esto se ocultó, se huyó, nunca hablamos quechua. Cuando estaba en la escuela, no estaba equipada porque mis profesores establecieron una regla/norma de acoso y violencia. Había que hablar en castellano, pero yo hablaba en quechua, y cuando decía más de 5 palabras en quechua, tenía que dar un huevo por hablar 5 palabras no en castellano. Cada vez que decía 5 palabras, y no sabía cómo controlarme porque sólo hablaba quechua, mezclaba las dos y cada vez tenía que dar huevos. Y durante mis prácticas, no me convencía y no podía*

⁶⁰ Extrait d'entretien, 26 avril 2022, trad. : “Il y a eu Mark Willems et Lieve Delanoy qui avaient une équipe de 4 professeurs qui avait besoin de soutien et moi j'étais dans ma dernière année au Pedagógico [...] et je suis rentrée là-dedans car ils nous ont demandé du soutien pour ce projet. Je n'avais pas d'argent et la fondation m'a permis de continuer car ils ont dit “nous allons tout payer pour la thèse,...”. J'étais intéressée par ce programme d'éducation bilingue et en parallèle je faisais mon mémoire. Il fallait en premier lieu enseigner dans la langue maternelle et puis en castellano en valorisant leur culture, leurs savoirs,... Cela m'a bien plu. Cela c'était au début des années 90. On a fait notre travail à 4 dans des communautés différentes et le thème était l'enseignement de l'écriture et de la lecture dans les zones rurales de la province d'Andahuaylas”.

*hacer lo que mis profesores cuando estaba en la escuela*⁶¹”. Yachachiq Richard décrit lui aussi la même volonté: “*Y entonces me di cuenta de que, tantos años después, la misma situación se repetía en la misma escuela donde yo había estudiado [...] y esa era la tradición. No se prestó mucha atención al maltrato*⁶²”. J’ai donc rapidement compris avec quelques entretiens que ces personnes avaient beaucoup souffert du fait que leur enseignement leur a été imposé (parfois avec maltraitance) dans une langue et une culture qui n’étaient pas les leurs. Yachachiq Wilmer ajoute que leur éducation était particulière (et parfois difficile à comprendre), puisque tout devait être en castellano et selon la culture occidentale mais ce ne l’était pas vraiment puisque les élèves ne comprenaient pas le castellano. Son professeur utilisait les deux langues mais de manière totalement désorganisée et donc personne ne comprenait les cours, il explique : “*La educación era toda en castellano pero no te enseñaban en castellano. Ahora tengo 53 años, así que estoy hablando de hace 47 años más o menos. En esa época, en la escuela, el profesor sólo enseñaba en castellano pero no lo hacía en castellano, la educación en esa época era "castellanizar", tenías que aprender todas las teorías urbanas. [...] Terminé mi educación primaria en una escuela polidocente. No tenía un buen dominio del castellano cuando dejé la escuela*⁶³”. C’est pour cela qu’aujourd’hui, beaucoup sont retournés enseigner dans les communautés paysannes pour s’assurer que les enfants puissent apprendre dans leur langue maternelle mais également en castellano sans être discriminés. Yachachiq Richard résume très bien cela en disant: “*Así que mi motivación no es realmente ser profesor, sino que es más bien la respuesta a lo que había cuando yo era un niño y poner en su sitio a esos profesores que*

⁶¹ Extrait d’entretien, 9 février 2022, trad. : “Durant mes études, tout cela a été caché, en fait, on n’a jamais parlé quechua. Quand j’étais à l’école, je n’étais pas équipé car mes professeurs ont établi une règle/une norme de harcèlement et de violence. Il fallait parler castellano, mais moi je parlais quechua, et quand je disais plus de X mots en quechua, je devais donner un œuf pour avoir parlé 5 mots pas en castellano. A chaque fois que je disais 5 mots, et moi je ne savais pas me contrôler car je ne parlais que quechua, je faisais un mélange des 2 et à chaque fois je devais donner des oeufs. Et durant mes stages, cela ne m’avait pas convaincu et je ne pouvais pas faire comme mes professeurs ont fait lorsque que j’étais à l’école.”

⁶² Extrait d’entretien, 16 février 2022, trad. : “Et là je me suis rendu compte que autant d’années plus tard, la même situation se répétait dans cette même école où j’avais étudié [...] et cela était la tradition. Il n’y avait pas beaucoup d’attention qui été portée sur la maltraitance”.

⁶³ Extrait d’entretien, 9 février 2022, trad. : “L’éducation était tout sur le castellano mais ils ne t’enseignaient pas en castellano. Maintenant j’ai 53 ans donc je te parle de il y a 47 ans plus ou moins. Durant cette période, à l’école, le professeur enseignait seulement en castellano mais il ne faisait pas en castellano, l’éducation à cette époque était de “castellanizar”, il fallait apprendre toutes les théories urbaines. [...] J’ai terminé mes primaires dans une école polydocente. Je n’avais pas une bonne maîtrise du castellano quand je suis sorti de l’école”.

maltrataban a los niños.⁶⁴”. Ces éléments contredisent les idées avancées par Ruiz (1998) qui avait mentionné que les professeur.es reproduisent l’éducation qu’iels avaient reçu. Nous voyons ici, que les professeures d’Andahuaylas souhaitent rendre le système scolaire plus sain, plus sûr et plus respectueux pour les enfants.

Toutefois, certain.es professeur.es ont fait le choix d’enseigner dans les zones urbaines. C’est le cas de yachachiq Bertha: “*Trabajé 5 años en el campo después de mis estudios y ahora estoy en contexto urbano desde más de 25 años*”⁶⁵. Nous pensons qu’il est important que des professeur.es parlant quechua et formé.es à l’EIB travaillent dans les zones urbaines comme yachachiq Bertha. En effet, il y a un manque de professeur.es réellement motivé.es à enseigner le/en quechua dans les écoles de zones urbaines. Yachachiq Carmen travaille à Andahuaylas depuis cette année dans une école secondaire, mais par obligation: “*Siempre he trabajado en zonas rurales porque veo que necesitan más ayuda, me gusta poder contribuir a eso. Este año, por motivos de trabajo [trabaja en la municipalidad de San Jerónimo] he elegido un colegio más cercano*”⁶⁶. Le collège où elle travaille lui a quand même offert l’opportunité d’enseigner le quechua. Elle explique qu’il y a peu à peu une sorte de déclic et que les gens comprennent qu’il ne faut pas oublier les racines ancestrales du quechua.

Dans la même idée, leur principale motivation est de s’investir dans la revalorisation de la langue et de l’identité quechua: “*Es para su identidad [...] porque ahora con el internet tienen acceso a todas las culturas [...] pero es importante también que aprenden otras culturas*”⁶⁷ dit yachachiq Rosa. Une autre professeure, yachachiq Carmen a répondu à la question “pourquoi il est important que les enfants étudient dans une école EIB ?” par: “*Es muy importante porque tienen que saber de dónde vienen, hablamos de identidad cultural porque si no reconocen su identidad, no tendríamos una cultura de la que hablar. [...] a través de la identidad cultural, un país se hace grande,*

⁶⁴ Extrait d’entretien, 16 février 2022, trad. : “Donc ma motivation n’est pas réellement d’être professeur mais c’est plutôt la réponse à ce qu’il y avait quand moi j’étais petit et pour remettre en place ces professeurs qui maltrahaient les gens.”

⁶⁵ Extrait d’entretien, 26 avril 2022, trad. : “J’ai travaillé 5 ans en zone rurale et puis depuis plus de 25 ans je travaille en zone urbaine”.

⁶⁶ Extrait d’entretien, 7 mars 2022, trad. : “J’ai toujours travaillé dans les zones rurales car je vois qu’ils ont besoin de plus d’aide, j’aime que je puisse contribuer à cela. Cette année, à cause du travail [elle travaille à la municipalité de San Jerónimo] j’ai choisi une école plus proche”.

⁶⁷ Extrait d’entretien, 24 février 2022, trad. : “C’est pour leur identité [...] car maintenant avec internet ils ont accès à toutes les autres cultures [...] mais il est aussi important qu’ils apprennent d’autres cultures”

*pero si no hay identidad cultural, estaríamos hablando en el vacío*⁶⁸”. Yachachikuna Rosa et Carmen ont également mentionné toutes les deux la volonté de bien former leurs élèves pour qu’iels puissent accéder à de belles professions (tout en valorisant le travail de paysan.ne, de tisseur.euse,...): “*Mi motivación es que ellos puedan formarse desde pequeños con todos los valores y llegar a la sociedad con buenos trabajos, trabajos importantes, que participen en el desarrollo de nuestro país y la mayor satisfacción es que muchos de ellos ahora son profesionales y si no son profesionales, tienen diferentes habilidades, por ejemplo están en la zona de Pacucha para desarrollar textiles ancestrales, otros están en la agricultura*⁶⁹” explique yachachiq Carmen qui est très fière que 98% de ses ancien.nes élèves vivent dans de bonnes conditions maintenant.

Et pourtant, tous.tes n’avaient pas pour première vocation d’enseigner: “*Al principio no quería ser profesor*⁷⁰” explique yachachiq Luis, “*Quería ser ingeniero o abogado, algo más académico, pero no podía permitírmelo, incluso tuve que terminar la universidad trabajando [...] no había nada que estudiar en Chincheros y entonces la única oportunidad que tuve fue el Instituto Pedagógico de Andahuaylas. Llegué con mis propios medios económicos trabajando en hoteles, restaurantes,... Estudié para ser profesor y allí conocí un mundo, como mi vocación, algo así*⁷¹”. Cela a été pareil pour sa femme, yachachiq Bertha : “*Al principio no quería ser profesora, quería ser obstetra o enfermera*⁷²” mais comme la majorité de l’argent gagné par sa famille était destiné aux études de ses grands frères et soeurs à l’université d’Ayacucho, ses parents n’ont pas pu se permettre de lui payer de telles études: “*Mi única opción era estudiar para*

⁶⁸ Extrait d’entretien, 7 mars 2022, trad. : “C’est très important parce qu’ils doivent savoir quelles sont leurs origines, on parle de l’identité culturelle parce que s’ils ne reconnaissent pas leur identité, nous n’aurions plus de culture sur laquelle parler. [...] au travers de l’identité culturelle, un pays se fait grand, mais si il n’y a pas d’identité culturelle, nous serions occupés de parler dans le vide”.

⁶⁹ Extrait d’entretien, 7 mars 2022, trad. : “Ma motivation est que eux puisse depuis tout petit se former avec toutes les valeurs et arriver à être dans la société avec des bons postes, des postes importants, qu’ils participent au développement de notre pays. Et les satisfactions, la plus grande est que beaucoup maintenant sont professionnels et s’ils ne sont pas professionnels, ils ont différentes aptitudes, ils sont par exemple dans la zone de Pacucha pour développer le textile ancestral, d’autres sont dans l’agriculture”.

⁷⁰ Extrait d’entretien, 26 avril 2022, trad. : “Au départ je ne voulais pas être professeur”.

⁷¹ Extrait d’entretien, 26 avril 2022, trad. : “Je voulais être ingénieur ou avocat, quelque chose de plus académique mais je n’avais pas les moyens, j’ai même du terminer le collège en travaillant. Je suis venu avec mes propres moyens financiers en travaillant dans des hôtels, restaurants,... J’ai étudié pour être professeur et là j’ai rencontré un monde, comme ma vocation, quelque chose comme ça.”.

⁷² Extrait d’entretien, 26 avril 2022, trad. : “Je ne voulais pas être professeure au début, je voulais être obstétricienne ou infirmière”.

*profesora, me presenté, entré y ya pues a medida que iba estudiando, de a poco me iba gustando*⁷³”.

D’autres ont cette vocation depuis petit.e, c’est le cas de yachachiq Rosa: “*Ha sido mi vocación desde que era un niña, me encanta ser un maestra y quería ser un maestra*⁷⁴” et ce malgré que son beau-père l’ai obligé à entamer des études d’infirmière, elle a réussi à faire ce qui lui plaisait: “*Fue mi padrastro, pero no era mi vocación tenía miedo a la sangre y todo eso y entonces mi papá dijo "eso no va a funcionar y entonces haz lo que te gusta" y entonces dije "me gustaría ser docente" porque tengo mucha paciencia con los niños y sé cómo enseñar, sé cómo hacerlos entender*⁷⁵”. Yachachiq Rosa est une femme qui s’investit énormément dans son métier, elle ne compte pas les heures qu’elle passe à enseigner et fait tout pour que ces élèves apprennent bien: “*Tengo mi propia estrategia para enseñar de acuerdo con mi realidad, sé cómo formar a los niños desde sus valores, su cultura, todo eso. [...] Muchas veces me quedo más tarde en la escuela para seguir estudiando, es mi trabajo tener que quedarme más tarde. Y por eso, las mujeres de arriba me tratan como si fuera su familia porque enseño a los niños. [...] He sacrificado mucho por mi trabajo, incluso tuve que trabajar en Lima desde las 4 de la mañana hasta la medianoche cuando era niña, pero ahora estoy aquí. Y estoy satisfecha*⁷⁶”. Yachachiq Carmen elle aussi savait qu’elle deviendrait professeure depuis toute petite. Lorsqu’elle n’avait que 10-11 ans, elle s’amusait à enseigner aux enfants de 5-6 ans: “*Es en ese momento que decidí ser profesora porque me gustaba. Hago mi trabajo con mucho cuidado y me desespero cuando no estoy en contacto con los niños. Tengo 22 años de experiencia, mi especialización es comunicación y de formación inicial pero he enseñado en todos los*

⁷³ Extrait d’entretien, 26 avril 2022, trad. : “Ma seule option était de faire des études pour devenir professeure, j’ai postulé, j’ai été acceptée, et puis pendant mes études, petit à petit, j’ai commencé à aimer ça”.

⁷⁴ Extrait d’entretien, 24 février 2022, trad. : “C’est ma vocation depuis que je suis enfant, j’aime être professeure et je voulais être professeure”.

⁷⁵ Extrait d’entretien, 24 février 2022, trad. : “C’était mon beau-père, mais ce n’était pas ma vocation j’avais peur du sang et tout cas et donc mon papa a dit “ça ne va pas aller et donc fais ce qu’il te plaît” et donc j’ai dit “j’aimerais être professeure” parce que j’ai beaucoup de patience avec les enfants et que je sais comment enseigner, je sais comment faire pour qu’ils comprennent”.

⁷⁶ Extrait d’entretien, 24 février 2022, trad. : “J’ai ma propre stratégie pour enseigner en accord avec ma réalité, je sais comment former les enfants à partir de leurs valeurs, de leur culture, tout cela [...] Je reste souvent plus tard à l’école pour continuer à étudier, c’est mon travail de devoir rester plus tard. Et pour cela, les femmes en haut me traitent comme si j’étais de leur famille car je forme les enfants. [...] Moi je me suis beaucoup sacrifiée pour mon travail, j’ai même du travailler de 4h du matin à minuit en tant qu’une enfant à Lima mais maintenant j’en suis là. Et ça me satisfait”.

niveles en los distritos los más profundos de nuestra región que son bastante olvidados⁷⁷.

En terme d'expérience, certain.es professeur.es parlent avec nostalgie de leur métier. C'est particulièrement le cas pour les professeur.es qui ont commencé par enseigner dans les commuanutés paysannes et qui enseignent maintenant dans les écoles de la ville d'Andahuaylas. Avant, les professeur.es étaient très proches des familles habitant la communauté où iels travaillaient, une partie d'entre elleux restait même vivre au sein de la communauté la semaine et rentrait le week-end. Certain.es mentionnent également le respect qu'il y avait envers les professeur.es. Yachachiq José est particulièrement nostalgique de cette époque: *“Allí [en el distrito de Santa María de Chicmo] tuve una experiencia muy bonita porque la comunidad y tenían estimación al docente, lo valoraban mucho. Así que cuando iba a la escuela temprano, tenía que caminar media hora para llegar a la escuela. En el camino, la gente nos ofrecía leche, chicha y comida. Nos daban las gracias porque había respeto por el profesor⁷⁸”*. Il a également raconté qu'en tant que professeur, il était toujours invité lors des fêtes, des mariages,... dans la communauté mais qu'il ne pouvait jamais rester trop tard car une fois que les gens boivent, ils se disputent et il vallait mieux que le professeur ne se retrouve pas dans les disputes. Il ajoute: *“Ahora hay menos respeto, ya no existe esa consideración de antes. Esto se debe a que los profesores nos identificamos más con las necesidades de la población. [...] Antes, el profesor era quien se encargaba de todas las actividades culturales, sociales y políticas. Este ya no es el caso⁷⁹”*. Il explique aussi qu'à cette époque l'EIB n'existait pas encore et que les cours étaient censés être en castellano. Cependant, comme les enfants et les familles parlaient en général quechua et

⁷⁷ Extrait d'entretien, 7 mars 2022, trad. : “C'est là que j'ai décidé d'être professeure parce que j'aimais bien. Je fais mon travail avec beaucoup de soin et je suis désespérée quand je ne suis pas en contact avec les étudiants. J'ai 22 ans d'expérience, ma spécialisation est professeure de communication et de maternelle mais j'ai enseigné dans tous les niveaux dans les districts les plus profonds de notre région qui sont souvent oubliés”.

⁷⁸ Extrait d'entretien, 5 février 2022, : “Là-bas [dans le district de Santa Maria de Chicmo] j'ai eu une très belle expérience parce que la communauté et les gens avaient de l'estime pour le professeur, ils l'appréciaient beaucoup. Alors, quand j'allais à l'école tôt, je devais marcher une demi-heure pour arriver à l'école. En chemin, les gens nous offraient du lait, de la chicha et de la nourriture. Ils nous remerciaient car il y avait du respect pour le professeur”.

⁷⁹ Extrait d'entretien, 5 février 2022, : “Maintenant il y a moins de respect, il n'y a plus cette “considération” comme avant. Cela est dû au fait que nous-mêmes les professeurs, nous nous identifions plus aux besoins de la population. [...] Avant, le professeur était celui qui s'occupait de toutes les activités culturelles, sociales, politiques. Tout ça n'est plus d'actualité”.

que les femmes étaient pour la plupart quechua-hablanges analphabètes, il n'avait pas le choix que d'enseigner en quechua (tout en répétant en castellano). Yachachiq Carmen est une de ces professeur.es qui allait vivre au sein de la communauté la semaine: *“Trabajé en inicial en zona rural en Chincheros, vivía con ellos casi todo el año, sólo iba a casa los fines de semana [...] Tuve la gran satisfacción de que todos los niños querían llevarme a su casa a cenar y era muy curioso, desde las 6 de la mañana venían a llamar a mi puerta “maestra, vamos a comer” y me sentí muy feliz de ver todo esto. Y así trabajaba con los niños y los viernes tomaba el carro a las 10 porque tenía que ir a casa pero de lunes a viernes estaba allí⁸⁰”*. Elle travaillait avec les maternelles et enseignait beaucoup via le jeu en quechua et progressivement en castellano: *“A través del juego, los niños desarrollaron todas las habilidades, porque es seguro que los niños tienen muchas habilidades pero a menudo los profesores impiden esto⁸¹”*. Elle veillait également à adapter ses cours en fonction de ce que les enfants connaissent en tant qu'enfants issus d'une communauté paysanne. Par exemple, l'apprentissage de la lecture se faisait à partir d'images comme les étapes de la récolte: *“Creo que cuando un profesor convive con ellos, respeta su cultura, no impone, se puede hacer muchas cosas⁸²”* ajoute-t-elle.

3.2. Qipa watakunaman EIB yachachiqkuna – Educación Primaria Intercultural nisqa yachachiypi Universidad José María Arguedas tiqsi muyu hatun yachay wasi - Les futur.es professeur.es de l'enseignement EIB: Formation à l'éducation primaire interculturelle à la UNAJMA

Depuis 2018, il existe un nouveau programme d'étude à la Universidad Nacional José María Arguedas (UNAJMA) nommé “Educación Primaria Intercultural⁸³”. Ce programme d'étude a pour objectif de former directement des professeur.es à l'EIB.

⁸⁰ Extrait d'entretien, 7 mars 2022, trad. : “J'ai travaillé en maternelle en zone rurale à Chincheros, je vivais quasi toute l'année avec eux, je rentrais juste les week-end à ma maison [...] Moi j'avais la grande satisfaction que tous les élèves voulaient m'emmener chez eux pour aller dîner et c'était très curieux, dès 6h du matin ils venaient toquer à ma porte “professeure, allons prendre le déjeuner” et je me sentais très heureuse de voir tout cela. Et de cette manière je travaillais avec les enfants et le vendredi je prenais le transport à 10h parce que je devais rentrer chez moi mais du lundi au vendredi j'étais là bas”.

⁸¹ Extrait d'entretien, 7 mars 2022, trad. : “A travers le jeu, les enfants développaient toutes les aptitudes, parce qu'il est sûr que les enfants ont beaucoup d'aptitudes mais souvent les professeurs nous empêchent leur développement”.

⁸² Extrait d'entretien, 7 mars 2022, trad. : “Moi je pense que quand un prof vit avec eux, respecte leur culture, n'impose pas, on peut faire beaucoup de choses”.

⁸³ Trad. : “Éducation primaire interculturelle”

L'année prochaine, la première promotion de cette formation sera diplômée. J'ai eu l'occasion de rencontrer quelques étudiantes de cette formation et de participer à certains des cours organisés par l'université. Ce programme d'étude vise donc à former des professeur.es qui seront en mesure d'enseigner dans un contexte interculturel comme c'est le cas dans la province d'Andahuaylas. C'est un des seuls programmes d'étude de la UNAJMA qui met en avant la pratique et la maîtrise de la langue quechua ainsi que la notion d'interculturalité. Toutefois, ce programme d'étude n'est pas sans failles et des éléments sont encore à améliorer.

Cela est relativement récent à la UNAJMA, mais il existe des formations EIB pour les professeur.es depuis les années 80. Toutefois, ces formations à l'enseignement en quechua n'ont pas été capable de répondre à tous les défis de l'EIB (Trapnell, 2018). Le programme général destiné aux études d'éducation interculturelle bilingue comporte 6 compétences de bases à acquérir (tableau 8). Dans son article qui relate brièvement l'histoire du programme général de l'EIB, Trapnell (2018) mentionne l'importance de l'investigation et des cours de pratique/stages dans la formation des étudiant.es.

Tableau 8: Compétences de bases à acquérir pour les professeur.es EIB

Dominios	Competencias
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Se posiciona y responde con sensibilidad, seguridad y responsabilidad en los distintos contextos en los que se desenvuelve como sujeto protagónico y mediador cultural con identidad personal y profesional, que contribuye desde la educación a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, desde una perspectiva de ciudadanía intercultural
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Diseña procesos pedagógicos interculturales y bilingües pertinentes a las diversas realidades socioculturales y sociolingüísticas, a partir de la comprensión de las distintas lógicas implicadas en los procesos de construcción y/o acceso a los conocimientos.
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Genera condiciones de convivencia democrática que garanticen seguridad y confianza en los entornos escolares y comunales con el fin de promover la construcción de una ciudadanía intercultural
	Genera condiciones de convivencia democrática que garanticen seguridad y confianza en los entornos escolares y comunales con el fin de promover la construcción de una ciudadanía intercultural.
Participación de la escuela articulada a la comunidad	Fortalece el vínculo, escuela-familia-comunidad a partir de una gestión escolar participativa con proyección a la comunidad, que aprovecha el potencial local para contribuir a la mejora de la calidad de vida y al logro de aprendizajes con enfoque intercultural y bilingüe, sustentados en el paradigma del Buen Vivir.

(Source: Trapnell, 2018)

Trapnell & Vigil (2011) expliquent que la formation des professeur.es comporte de nombreux déficits et que souvent, iels ne possèdent pas les aptitudes nécessaires pour enseigner comme il faut dans un contexte EIB. La formation des enseignant.es manque de réflexion critique à la fois sur l'école, l'enseignement et sur les enseignant.es elleux-mêmes. En effet, selon Trapnell & Vigil (2011), le/la professeur.e doit se connaître iel-même (au niveau identitaire) avant tout.

3.2.1. Ayllukuna tiyasqanpi imayna kasqanku - Caractéristiques socio-démographiques

La première chose que j'ai remarqué lors des entretiens et des observations est que la majorité des étudiant.es du programme "Educación Primaria Intercultural" sont des femmes. D'ailleurs, dans la classe de la première promotion, la quasi totalité des étudiant.es sont des femmes. Les études de professeur.e primaire semble attirer de plus en plus les femmes plutôt que les hommes.

Un certain nombre de ces étudiant.es sont issu.es des zones rurales de la province d'Andahuaylas. Cependant, iels nous ont confié que c'est lors de leur parcours universitaire qu'ils ont réellement appris à bien maîtriser le quechua. Beaucoup ont appris à le comprendre et à le parler en écoutant leurs parents et surtout les grands-parents. Iels ont donc appris les bases du quechua via l'oralité sans connaître la grammaire, yachaq Valentina explique "*Primero aprendí a entender el quechua, sabía lo que decían. Y le decían [mis padres] a la gente que tenía que hablarme en castellano porque no entendía el quechua, cuando en realidad sí lo entendía. He escuchado, he aprendido escuchando. Y donde realmente aprendí a hablar quechua fue en la universidad, aprendí todos los matices. Así que sí, hablo quechua, domino las dos lenguas y sigo aprendiendo porque todavía hay cosas que no sabemos*⁸⁴". Yachaq Eva quant à elle considère qu'elle a deux langues maternelles: "*Podría decir que mis lenguas maternas son las dos, porque viví con mis abuelos y conviviendo con ellos, mi*

⁸⁴ Extrait d'entretien, 11 février 2022, trad. : "En premier lieu j'ai appris à comprendre le quechua, je savais ce qu'ils disaient. Et ils disaient [mes parents] aux gens qu'il fallait me parler en castellano parce que je ne comprenais pas le quechua alors qu'en fait je comprenais. J'écoutais, j'ai appris en écoutant. Et où j'ai réellement appris à parler le quechua, ça a été à l'université, j'ai appris toutes les nuances. Et donc oui je parle le quechua, je maîtrise les deux langues et enfin, je continue d'apprendre parce qu'il y a encore des choses que l'on ne connaît pas".

*madre me hablaba en castellano y a veces en quechua, con mi padre siempre en castellano pero con mi abuela siempre era en quechua*⁸⁵”.

Ensuite, nous pouvons dire que nous avons fait face à des personnes très discret.ètes, sérieux.ses et plutôt timides dans la vie de tous les jours mais qui présentent une toute autre personnalité dans la pratique. Lorsque que j’ai assisté à une simulation de cours dans le cadre du “cours de pratique”, les jeunes devant la classe étaient énergiques, passionnées, extraverti.es,... démontrant ainsi leur réelle passion pour leur futur métier. C’est cette même passion que j’ai retrouvé lorsque les étudiantes avec qui j’ai discuté m’ont parlé de leurs motivations pour l’enseignement.

Ce sont également des jeunes issu.es de familles nombreuses avec parfois plus de 5 frères et soeurs, des neveux et nièces plus jeunes,... Beaucoup ont aidé les plus jeunes de leur famille avec leurs devoirs pour l’école et ont donc déjà eu des petites expériences dans le domaine de l’enseignement.

Certain.es sont issues de milieux sociaux leur permettant plus facilement d’avoir accès à des études supérieur. C’est le cas de yachaq Valentina, née en zone urbaine à Andahuaylas, qui a décidé de suivre le parcours de ses parents professeur.es. Yachaq Eva et son amie Kelly sont quant à elles les premières de leurs familles à intégrer l’université: *“En mi familia era la única que iba a la universidad, la primera y por eso no sabía cómo hacer las cosas, nadie me decía "esto va a ser así,..." y por eso daba un poco de miedo*⁸⁶” explique yachaq Eva. Elles viennent toutes les deux de communautés isolées: la communauté de Kelly se situe à plus de 6h de route d’Andahuaylas. Yachaq Kelly a donc été obligée de quitter sa famille et de venir s’installer seule à Andahuaylas.

3.2.2. Hatun raykukuna - Principales motivations

Au cours des entretiens, j’ai tenté de comprendre ce qui avait amené ces étudiantes à entamer des études de professeure primaire (car je n’ai eu des entretiens qu’avec des femmes) avec un focus sur l’enseignement interculturel. Les motivations sont diverses et parfois c’est au cours de leurs études que ces jeunes ont découvert leur

⁸⁵ Extrait d’entretien, 20 février 2022, trad. : “Je pourrais dire que mes langues maternelles sont les deux, parce que je vivais avec mes grand-parents et en vivant avec eux, ma maman me parlait castellano et parfois en quechua, avec mon papa toujours en castellano mais avec ma grand-mère c’était toujours en quechua”.

⁸⁶ Extrait d’entretien, 20 février 2022, trad. : “Dans ma famille j’étais la seule qui allait à l’université, la première et donc je ne savais pas comment faire les choses, personne ne m’a dit “cela va être comme ça,...” et donc c’était un peu effrayant”.

passion pour l'enseignement. Ici, nous souhaitons mettre en avant deux types de motivations. Dans un premier temps, nous discuterons des éléments qui les motivent à poursuivre une carrière dans l'enseignement. Dans un second temps, nous mettrons en évidence les motivations et les raisons pour lesquelles iels estiment que l'EIB est importante.

J'ai été confrontée à différents profils: certaines ont choisi ces études par dépit car elles ne savaient pas quoi faire comme yachaq Luz: *"Para ser sincera, cuando terminé el colegio no sabía qué quería estudiar, estaba muy indecisa y justo entonces se abrió la oportunidad de estos nuevos estudios porque somos la primera promoción de estos estudios⁸⁷".* D'autres ont entamé ces études par vocation. Finalement, certaines ont décidé de suivre la carrière de membres de leur famille, c'est le cas de yachaq Valentina: *"En verdad mi primera motivación es que crecí en un ambiente de educadores [...] mi hermano es profesor en Ayacucho, y mi papá también fue profesor. Ahora tengo 3 hermanas que han terminado sus estudios y trabajan en el sector de la educación⁸⁸".* Bien que ces étudiantes aient intégré ces études pour des raisons parfois très différentes, nous verrons qu'au fil de leur formation, elles ont toutes trouver une vocation pour l'enseignement et qu'elles aspirent enseigner.

Une première motivation que nous souhaitons mettre en évidence, est la volonté de respecter et de donner la parole à une partie de la société qui est souvent marginalisée et mise de côté: les enfants. Cette volonté est également partagée par de nombreux.ses professeur.es comme nous l'avons mentionné ci-dessus (cf. point 3.1). Selon elles, les enfants sont peu écouté.es, écarté.es des conversations et sont à de nombreuses occasions des individus dont on ne prend pas l'opinion en compte. Une de leur motivation est justement de valoriser l'enfant et de lui laisser un espace de parole et d'expression via l'école: *"Elegí la educación porque considero que los niños son una parte muy importante de la población, hasta ahora son personas que no son muy tenidas en cuenta en nuestra sociedad, incluso en la familia, cuando hay*

⁸⁷ Extrait d'entretien, 10 mars 2022, trad. : "Pour être honnête, quand j'ai terminé le collège je ne savais pas ce que je voulais étudier, j'étais très indécise et juste à ce moment là, il y a eu l'opportunité de ces nouvelles études qui se sont ouvertes car nous sommes la première promotion de ces études".

⁸⁸ Extrait d'entretien, 11 février 2022, trad. : "En réalité, ma première motivation est que j'ai grandi dans un environnement d'éducateurs [...] mon frère enseigne à Ayacucho, et mon papa a aussi été professeur. Maintenant, j'ai 3 soeurs qui ont terminé leurs études et qui travaillent dans le secteur de l'éducation".

*conversaciones entre adultos, los niños son dejados de lado, y así es, seguimos dejándolos de lado*⁸⁹” explique yachaq Valentina.

Ensuite, ce sont des jeunes qui aiment être au contact des enfants et enseigner: *“Y me gustó especialmente estar con los niños, compartir y discutir con ellos*⁹⁰” cite yachaq Eva. Certaines avaient déjà quelques expériences dans l’enseignement avant d’entamer leurs études en donnant des cours aux plus jeunes membres de leur famille et en les aidant avec leurs devoirs: *“Tengo sobrinos y les ayudaba con la escuela y todo eso y mi cuñado me dijo que "por qué no haces profesora". Así que intenté el examen para ingresar y ingresé. [...] . De hecho, elegí estos estudios porque fue mi cuñado quien me ayudó porque realmente no sabía. Ahora con los años me gusta mucho, es muy bonito*⁹¹” mentionne yachaq Luz. Yachaq Eva a eu l’occasion d’assister et de proposer son aide à des professeur.es de son ancienne école primaire,... Ensuite, les étudiantes apprécient et se sentent gratifiées lorsque les enfants les appellent “professeure”. Dans ces moments, elles se rendent compte d’avoir apporté quelque chose à ces enfants qui s’attachent souvent rapidement à leur professeur.e. Elles aiment voir que les enfants leurs sourient, avoir des discussions avec elleux,...: *“Durante mis prácticas, me di cuenta de que había elegido la buena vocación*⁹²” conclut yachaq Valentina.

Ces étudiantes portent également une grande importance à l’éducation en elle-même. Pour elles, l’éducation est un élément essentiel au développement de l’enfant auquel il faut être vigilant.e. Une étudiante a expliqué que ce qui la motivait était d’améliorer la situation du pays et de la province d’Andahuaylas en ce qui concerne la discrimination des quechua-hablantes.

⁸⁹ Extrait d’entretien, 11 février 2022, trad. : “J’ai choisi l’éducation parce que je considère les enfants comme une partie de la population très importante, jusqu’ici ce sont des personnes qui ne sont pas beaucoup prises en compte dans notre société, même dans la famille, quand il y a des conversations entre adultes on met de côté les enfants, et voilà, on continue à les mettre de côté”.

⁹⁰ Extrait d’entretien, 10 mars 2022, trad. : “Et j’aimais surtout être avec les enfants, partager et discuter avec eux”.

⁹¹ Extrait d’entretien, 10 mars 2022, trad. : “J’ai des neveux et souvent je les aidais avec l’école et tout ça et mon beau-frère m’a dit pourquoi tu ne vas pas faire prof. Et donc, j’ai fait l’examen pour ces études et j’ai été prise. [...] . En réalité, j’ai choisi ces études car c’est mon beau-frère qui m’a aidé parce que vraiment je ne savais pas. Maintenant avec les années j’aime beaucoup, ce sont vraiment de chouettes études”.

⁹² Extrait d’entretien, 11 février 2022, trad. : “Durant mes stages, je ne suis rendue compte que j’avais choisi la bonne vocation”.

En ce qui concerne leurs motivations à enseigner dans un contexte EIB, pour yachaq Valentina, il est primordial d’enseigner à partir du contexte de l’enfant : *“Es muy importante enseñar en la lengua materna porque es mucho más fácil y comprensible para los niños, es más fácil que los niños hablen de su experiencia, su cosmovisión, sus conocimientos,... si les enseñas en su lengua materna. [...] Y esto es lo que considero esencial, cuando terminaré mis estudios y vaya a enseñar, será una de las cosas más importantes para mí enseñar desde el contexto de cada alumno y obviamente respetando su lengua⁹³”*. Selon yachaq Luz, l’EIB est importante car elle permet de revaloriser la culture andine via l’éducation : *“Porque hay muchos, muchos conocimientos en la medicina, en la relación con la tierra, en las costumbres, hay muchos conocimientos que se están perdiendo porque no se valoran estos aspectos⁹⁴”*. Comme pour les actuel.les professeur.es de l’EIB, les étudiant.es de l’UNAJMA souhaite valoriser la culture andine et la langue quechua tout en connaissant les autres cultures (la culture occidentale).

3.3.3. Allin runahina kanapaq yachaykunamanta yuyaymanay - Opinion sur la formation “Éducation primaire interculturelle” à la UNAJMA

Les étudiant.es de ce programme sont en grande partie satisfait.es de leur formation. Les étudiantes avec qui j’ai pu m’entretenir aime beaucoup leurs cours et estiment que leur formation est globalement adaptée : elles se sentent aptent à enseigner. *“Los estudiantes que han elegido estos estudios salen con una buena forma de pensar y ver las cosas⁹⁵”* mentionne yachaq Valentina. Au cours de leur formation, ce sont les cours concernant l’interculturalité et les stages/la pratique qui sont les plus importants. Grâce à ces cours iels comprennent réellement ce qu’il faut faire devant une classe : *“Con estas prácticas, lo que me enseñaron durante los tres años y medio, todos los conceptos,... Te puedo decir que es muy diferente cuando llegas a las prácticas, es muy*

⁹³ Extrait d’entretien, 11 février 2022, trad. : “C’est très important d’enseigner dans la langue maternelle car c’est beaucoup plus facile et compréhensible pour les enfants, c’est plus facile pour les enfants de parler de leurs expériences, de leur cosmovision, de leurs savoirs,... si on leur enseigne dans leur langue maternelle. [...] Et c’est ce que je considère comme primordial, quand je finirai mes études et que je vais enseigner ce sera pour moi une des choses les plus importantes d’enseigner à partir du contexte de chaque élève et évidemment en respectant sa langue”.

⁹⁴ Extrait d’entretien, 10 mars, 2022, trad. : “Parce qu’il y a énormément, énormément de connaissances dans la médecine, dans les rapports à la terre, dans les coutumes, il y a beaucoup de savoirs qui se perdent peu à peu à cause du fait que l’on ne favorise pas ces aspects”.

⁹⁵ Extrait d’entretien, 11 février 2022, trad. : “Les étudiants qui ont choisi ces études sortent avec une bonne manière de penser et de voir les choses”.

*diferente pero es durante las prácticas que se aprende más*⁹⁶. Les cours de quechua sont particulièrement appréciés également. Beaucoup d'étudiant.es ont appris à parler et à comprendre le quechua en écoutant leur famille parler et n'ont donc pas forcément eu des cours de grammaire,... Les cours de quechua à l'université leur permet d'apprendre davantage de vocabulaire et surtout beaucoup de subtilités (grammaticales) sur la langue qu'ils ne maîtrisaient pas avant. En effet, durant leurs primaires et secondaires leurs cours étaient en castellano: “[...] *porque en mi escuela era mayoritariamente en castellano y en el colegio era todo en castellano. Y ahora en la universidad se dedican a revalorizar el quechua, ha sido duro porque lo entiendo perfectamente pero es difícil hablar el idioma con fluidez, así que me costó mucho y sólo recientemente soy capaz de hablar mejor el quechua*”⁹⁷ explique yachaq Luz. Un dernier élément central dans la formation de ces futur.es professeur.es est l'aspect critique et la capacité d'adaptation qu'ils développent au fur et à mesure des années. Ils apprennent avant tout à enseigner en fonction du contexte et du profil de la classe (cf. Les scénarios du tableau 7). Ils apprennent que le métier de professeur.e n'est pas de respecter à la lettre les directives du MINEDU et le Currículo Básico de Educación Primaria⁹⁸, mais plutôt de les adapter en fonction des élèves qu'ils ont devant eux. Les étudiant.es sont conscients que le rôle du/de la professeur.e est de savoir s'adapter et de contextualiser les leçons: “*Porque, por ejemplo, cuando yo era niña, sólo recibíamos conocimientos así, ahora ya no es así, el profesor debe ser un mediador, un guía, debe ayudar a los niños a resolver problemas. Los niños tienen que salir con un espíritu crítico y reflexivo sobre todo lo que aprenden y sobre lo que se les dice*”⁹⁹ mentionne yachaq Valentina quant au rôle de professeur.e. En guise d'exemple, yachaq Valentina m'a raconté qu'elle a du donner une leçon sur les routes et les grandes voies de communication au Pérou lors d'un stage dans une communauté. Cependant, face à des enfants vivant dans une

⁹⁶ Extrait d'entretien, 11 février 2022, trad. : “Avec ces stages, ce qu'on m'a enseigné durant les 3 ans et demi, tous les concepts,... Je peux t'affirmer que c'est très différent quand tu arrives en stage, c'est très différent mais c'est pendant les stages que tu apprends le plus”.

⁹⁷ Extrait d'entretien, 10 mars 2022, trad. : “[...] car dans mon école c'était surtout en castellano et au collège aussi, c'était tout en castellano. Maintenant à l'université, ils sont occupés de revaloriser le quechua, cela a été dur parce que je comprends parfaitement mais c'est difficile de parler avec fluidité la langue, j'ai eu du mal avec cela. Ce n'est que récemment que j'arrive à mieux parler le quechua”.

⁹⁸ Le Currículo Básico de Educación Primaria est le programme scolaire établi MINEDU.

⁹⁹ Extrait d'entretien, 11 février 2022, trad. : “Parce que par exemple quand moi j'étais enfant, on recevait seulement les connaissances comme cela, maintenant ce n'est plus comme ça, le prof doit être un médiateur, un guide, il doit aider les enfants à résoudre les problèmes. Il faut que les enfants sortent avec un esprit critique et réflexif sur tout ce qu'ils apprennent et sur ce qu'on leur dit”.

zone isolée qui ne connaissent pas forcément ce qu'est l'asphalte,... elle avait d'abord du consacrer toute une partie de la leçon à contextualiser avant d'entrer dans le vif du sujet. Cet aspect de contextualisation et d'adaptation nous semble être un élément essentiel au sein des écoles où le profil des enfants varient entre communautés et parfois même au sein d'une même classe comme nous avons déjà pu le mettre en évidence.

Les étudiantes avec qui j'ai pu discuter identifient également des manquements et des éléments à améliorer au sein de leur formation. Tout d'abord, les étudiantes demandent davantage de pratique et de stages: *“Las prácticas son mucho más útiles que en el aula, aunque obviamente las dos cosas van de la mano, pero ayuda mucho a entender lo que hay que hacer¹⁰⁰”* cite yachaq Luz. Elles ont expliqué que le programme comprenait trop de cours théoriques avec des thématiques parfois éloignées de leur formation. Pour elles, les stages sont les moments où iels apprennent le plus. C'est durant les stages qu'iels se rendent compte de ce qu'est enseigner dans un contexte interculturel. Elles ont également confié que les stages leur permettent de voir la réalité des choses et que les cours plutôt théoriques ne les aident parfois pas forcément car la réalité est différente de ce qu'iels apprennent en amont lors des cours.

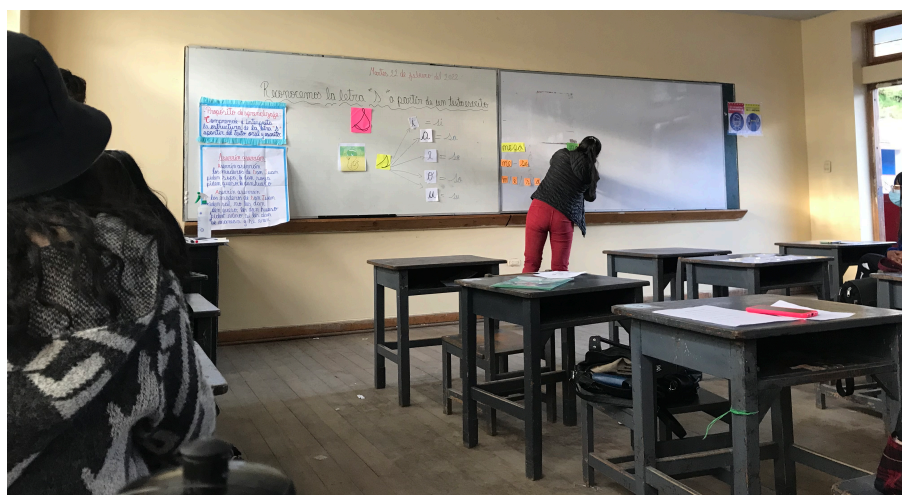
En ce qui concerne le cours de pratique, qui consiste en des simulations de classes, elles ont expliqué que les simulations ne reflètent pas du tout la réalité et donc, que cela ne sert pas à grand chose au final. En effet, la réalité d'une classe primaire est totalement différente d'une classe d'étudiant.es universitaires jouant le rôle d'enfants: *“Sí, hemos tenido clases de “práctica” pero no es suficiente, y como has visto en los simulacros de la clase de “prácticas”, no es la realidad, los niños no te van a decir lo que decían los estudiantes de mi clase,... no es para nada lo mismo y por lo tanto falta mucho pero con los años quizás mejore¹⁰¹”* décrit yachaq Luz. C'est un cours qui, selon leur opinion, devrait être amélioré et également plus fréquent (iels ont seulement 4 cours

¹⁰⁰ Extrait d'entretien, 10 mars 2022, trad. : “Les stages aident beaucoup plus que les cours théoriques bien que les deux vont de paire évidemment mais ça aide à mieux comprendre ce qu'il faut faire”.

¹⁰¹ Extrait d'entretien 10 mars 2022, trad. : “Oui on a eu des classes de “práctica” mais ce n'est pas suffisant, et comme tu l'as vu lors des simulations dans le cours de “prácticas” ce n'est pas la réalité, les enfants ne vont pas te répondre ce que les autres étudiants de ma classe disaient,... ce n'est pas du tout la même chose et donc il manque beaucoup mais avec les années cela va peut-être s'améliorer”.

de pratique). Une étudiante ajoute ceci à propos du cours de pratique: “[...] *pero cuando llegas a la práctica es muy diferente de la teoría estudiada y el curso de práctica*”¹⁰².

Figure 6: Cours de pratique avec la première promotion en éducation primaire interculturelle de la UNAJMA



(Source: Élaboration propre, 22 février 2022)

Un autre manquement selon les étudiantes est le manque d'apprentissage de la planification et des méthodes d'enseignements en fonction des contextes. Elles se sont rendues compte qu'il est très différent d'enseigner en zones rurales, en zones urbaines ou encore dans des zones plutôt mixtes. La planification de l'année scolaire diffère en fonction du contexte et elles estiment ne pas avoir assez de connaissances sur la planification en fonction des contextes. Yachakuna Valentina, Luz et Eva souhaiteraient également avoir plus d'informations sur les différents scénarios. Yachak Valentina a raconté qu'elle avait réalisé un stage dans une classe du district d'Andarapa au sein de laquelle certain.es enfants avaient pour langue maternelle le castellano et d'autres, le quechua. Devoir enseigner dans une classe si diversifiée avait été très compliqué pour elle. Les étudiantes de l'UNAJMA souhaitent aussi recevoir un meilleur apprentissage des différentes didactiques c'est-à-dire, la façon dont s'enseigne tel cours en quechua et en castellano, yachak Luz mentionne: "*Hay que enseñar cómo se imparte un determinado curso en quechua, en castellano, no es sólo hablar la lengua porque*

¹⁰² Extrait de conversation informelle, avril 2022, trad. : “[...] mais quand tu arrives sur le terrain c'est tout à fait différent par rapport à la théorie étudiée et au cours de pratique”.

*hay que utilizar una didáctica diferente*¹⁰³”. Puisque les langues sont fondamentalement différentes, la façon dont on enseigne dans les langues est également différente. Les étudiantes voudraient donc plus de clefs sur comment enseigner les mathématiques en quechua et comment les enseigner en castellano par exemple.

Yachaq Eva complète les avis de ses camarades en insistant sur le fait que les professeur.es devraient davantage pousser les étudiant.es à investiguer car c’est souvent un aspect qui est mis de côté: *“Creo que esto debería teorizarse más en la universidad porque creo que se toma de manera superficial, no hay que estar solo en la escuela sino ir un poco más allá y yo en este proceso de aprender a investigar, me di cuenta que la parte de la investigación es muy importante, ver de qué manera podemos aportar una solución, ver de qué manera podemos ver las cosas porque hay varias maneras de ver las cosas y eso es la interculturalidad, ver de diferentes maneras*¹⁰⁴”. Les professeur.es devraient les motiver à faire plus de recherches et à faire plus attention lors de leurs observations, de leurs stages,... afin d’identifier les problèmes et de pouvoir les résoudre afin que les enfants apprennent bien.

Au cours de ce chapitre, nous avons concentré notre attention sur l’étude socio-ethnographique des professeur.es et des futur.es professeur.es de l’EIB. Nous avons appris à mieux les connaître et nous avons découvert leurs principales motivations. Mais les professeur.es ne sont pas les seuls acteur.trices de l’EIB, d’autres personnes gravitent autour de ces programmes: les parents et les élèves dont l’opinion est à prendre en compte.

¹⁰³ Extrait d’entretien, 10 mars 2022, trad. : “On devrait nous apprendre comment tel cours s’enseigne en quechua, en castellano, ce n’est pas seulement parler la langue car il faut utiliser des didactiques différentes”.

¹⁰⁴ Extrait d’entretien, 20 février 2022, trad. : “Je pense que cela devrait plus être théorisé dans l’université parce que je pense que cela est pris de manière superficielle, il ne faut pas seulement être dans l’école mais aller un peu au-delà et moi dans ce processus d’apprendre à investiguer, je me suis rendue compte que la partie de l’investigation est très importante, voir de qu’elle manière on peut apporter une solution, voir de quelle manière on peut voir les choses car il y a plusieurs manière de voir les choses et ça c’est ce qu’est l’interculturalité, voir de différentes manières”.

Tawa: EIB llamkaypi yanapakuqkuna: tayta mamakuna, yachakuqkuna ima - Chapitre 4: Les autres acteur.trices de l'EIB: les parents et les étudiant.es

4.1. EIB llamkaypi pakasqahina yanapakuqkuna: tayta mamakuna - L'acteur caché de l'enseignement EIB: les pères et mères de familles

La Asociación Educativa SAYWA dont nous avons déjà parlé, se concentre actuellement sur un projet nommé “Las escuelas amables de los Chankas”. Le projet consiste à faire des écoles EIB et du foyer familial des endroits sains et sûrs pour les enfants en donnant des pistes aux professeur.es des établissements, mais également aux parents d’élèves. Le projet s’organise dans les écoles de plusieurs communautés du district de Turpo et du district de Huancaray. Au travers de réunions (présentées à 90% en quechua pour établir une relation de confiance) organisées avec les parents d’élèves, les professeur.es de l’équipe de SAYWA donnent des pistes aux parents sur l’enseignement EIB, sur les bons réflex à avoir pour que l’enfant apprenne dans les meilleures conditions possibles, et tentent de revaloriser la pratique et l’enseignement de la langue quechua et des savoirs ancestraux.

J’ai eu l’occasion de suivre l’équipe des professeur.es de SAYWA a plusieurs occasions dans plusieurs écoles primaires: Comunidad de Contucna, Comunidad de San Juan de Ocoyo, Centro Poblado de Soccospata, Comunidad de Chumpallhua, Comunidad de Huichccana, Comunidad de Turpo... (annexe 12) où nous avons pu rencontrer les professeur.es des établissements mais également des parents.

La Asociación Educativa SAYWA considère qu’il y a 3 acteurs principaux dans le développement de l’enfant: l’école, la communauté et les parents. En mettant ces 3 acteurs en relations les uns avec les autres, l’EIB dépasse les portes de l’école. Les parents (et les autres membres de la famille) ainsi que la communauté dans sa globalité peuvent se transformer en acteurs EIB. Nous l’avons vu ci-dessus, dans certaines écoles de zones rurales, les parents sont inclus dans le fonctionnement de l’école, bien qu’il faut garder un esprit critique face à cela (cf. Iskay - Chapitre 2). D’ailleurs, certaines écoles incluent directement les parents lors des prises de décisions: *“Ari, qayachimuwankun lliu tayta mamakunata tapunakunaykupaq imapas ruwanapaqa, qullqikuna ridiwanankupaqpas wata tukuypi, kamachiwasqankutaqa*

*ruwanikuya*¹⁰⁵” (Saqui Alhuay, 2020, p.55). Lors des réunions organisées par la Asociación Educativa SAYWA, l’équipe propose aux parents de s’investir davantage dans l’éducation EIB de leurs enfants mais ce, au sein du foyer familial.

Les parents n’ont pas toujours été en accord avec l’EIB, ce n’est que récemment que les parents valorisent l’EIB. Coliaux (2016) nous rappelle que beaucoup de parents étaient autrefois contre l’apprentissage du quechua à l’école car cela ne permettrait pas à leurs enfants d’évoluer dans la société. Pour les parents, il fallait que leurs enfants apprennent avant tout le castellano. Coliaux (2016), démontre dans son étude que les parents changent peu à peu d’opinion sur l’EIB et que cette dernière est de plus en plus valorisée car elle permet l’ascension sociale. Il ajoute que pour certains parents, l’apprentissage des deux langues (quechua et castellano) est une sorte de modernité: *“Pour ces familles, la question de la “modernisation” du système scolaire repose donc avant tout sur le bilinguisme à l’école”* (paragraphe 23). L’EIB permet aux enfants des zones rurales de migrer vers les villes et devenir “professionnel”, ce qui est vu comme un progrès par les parents (Ruiz Bravo, 2004; Rojas & Portugal, 2010). Pour certains parents, l’apprentissage du quechua à l’école permet également de rompre l’image “quechua-hablante = pauvre”.

La revalorisation de la langue quechua et des savoirs andins est d’ailleurs le point principal de ces réunions. En effet, le premier lieu d’apprentissage du quechua pour les enfants reste le foyer familial via l’oralité. Afin de revaloriser l’usage de la langue quechua au sein de la communauté, l’équipe de SAYWA revoit par exemple les différentes manières de se saluer (*rimaykukullayki, allinllanchu, imaynallam*) et de se dire au revoir (*tupananchikkama, huk punchawkama, huk kutikama,...*) en quechua. En général, les parents savent répondre à ces questions et savent la signification de ces mots/phrases. Toutefois, lorsque les personnes se saluent, lorsqu’elles saluent le/la professeur.e de leur(s) enfant(s), c’est en castellano que s’engagent les conversations. En revoyant ces différents termes du quotidien, l’équipe de SAYWA invite les parents à re-pratiquer la langue quechua entre eux et à se saluer en quechua quand ils se rencontrent. Lors de la réunion, nous avons d’ailleurs distribué un lexique en quechua à chaque parent. Ce lexique reprend les mots et les phrases usuelles en quechua mais

¹⁰⁵ Trad. : “Oui, il y a des rencontres avec tous les parents [pour les prises de décisions], pour nous demander de faire quelque chose et pour donner de l’argent à la fin de l’année scolaire”

également les termes de mathématiques,... pour aider les enfants lors des devoirs. Suite à son terrain, Coliaux (2016) mentionne que l'investissement des parents dans l'éducation de leur enfants permet 2 choses: la première est le renforcement des liens entre les générations et la deuxième, est que cela permet aux parents de poursuivre leur éducation (car beaucoup ne sont pas allés à l'école).

Figure 7: Réunion pour le projet “Escuelas Amables de los Chankas” - Comunidad de Huichccana (district de Huancaray, mai 2022)



(Source: Asociación Educativa SAYWA)

Via la distribution de fiches écrites sur ces différentes thématiques en quechua et en castellano aux parents, l'équipe de SAYWA rappelle aux parents des pratiques andines qui ont tendance à s'oublier: se repérer temporellement avec le soleil par exemple. Pour l'Asociación Education SAYWA, ces différentes thématiques font parties intégrantes d'un enseignement EIB au sein de l'école, mais également hors de l'école (dans la communauté et au sein de la famille) en valorisant l'utilisation des deux langues et de l'interculturalité au sein du foyer familial.

Lors de ces réunions, j'ai souvent été sollicitée par les parents pour expliquer ce que je faisais là. L'équipe de SAYWA m'a également poussé à prendre la parole lors de chacune de ces réunions pour expliquer mon travail de terrain, ma recherche. “*No tenemos todo el impacto que quisiéramos tener cuando hablamos con los padres de familia, pero si les hablas en quechua y les explicas la importancia de mantener su lengua y su cultura, a tí te escucharán*¹⁰⁶”. Lors des visites dans les écoles, dans les

¹⁰⁶ Extrait de conversation informelle, avril 2022, trad. : “Nous n'avons pas autant d'impact que ce que nous souhaiterions lorsque nous parlons aux parents, mais si toi tu leur parles en quechua et leur expliques l'importance de préserver leur langue et leur culture, ils vont t'écouter toi”.

communautés,... les professeur.es me disait de prendre la parole en insistant sur le fait que je devais aborder l'importance de valoriser la langue quechua et la culture andine, de ne pas avoir peur de parler quechua,... Cela me mettait dans une position étrange qui véhicule toujours la supériorité de la personne blanche: *“si elle s'intéresse au quechua et à l'EIB en tant qu'étrangère, nous aussi nous devrions le faire”*. Cette position est toutefois ambivalente et peut s'étudier de la façon suivante: l'utilisation d'une position coloniale (être écoutée en tant que personne blanche) dans le but de véhiculer une position décoloniale, celle de la valorisation de la langue et de l'identité quechua (réprimées par l'occident lui-même).

4.2. Warmakunapa, yachakuqkunapa yuyaymanaynin - L'opinion des élèves et des étudiant.es

Afin de prendre l'ensemble des acteur.trices de l'EIB en compte et d'avoir un réel regard critique sur les programmes EIB, il nous semblait important d'entendre directement les bénéficiaires de l'EIB. Nous avons donc voulu donner la parole aux enfants et aux jeunes qui sont ou ont été dans des écoles EIB. Ce point s'avère être un défi car les principaux bénéficiaires de l'enseignement EIB sont les enfants des écoles primaires et qu'il est parfois compliqué de discuter de ces sujets avec ces derniers car ils sont souvent trop jeunes. J'ai eu l'occasion d'avoir une discussion très enrichissante avec les étudiant.es membres du conseil des étudiant.es du collège de la Comunidad de Caccipata. J'ai également discuté avec certain.es élèves du collège de la Comunidad de Chumpanayocc. Plusieurs éléments sont à prendre en compte quant à l'analyse des données. Premièrement, ce sont des jeunes qui sont engagé.es au sein de leur école (conseil des élèves), qui participent à un programme radio interculturel en quechua,... ce sont donc des jeunes qui sont déjà sensibles aux questions d'identité, d'interculturalité,... Il faut également prendre en compte le fait que certain.es ont parfois raconté ce que je voulais entendre. Nous devons aussi faire attention au fait que l'on parle seulement d'une petite dizaine d'étudiant.es et que cet échantillon n'est donc pas représentatif.

Il est intéressant de mentionner que certain.es jeunes ne savent pas réellement ce qu'est l'EIB, c'est le cas de Antonella qui définit l'EIB comme *“Yo creo que la EIB es como un centro educativo el cuál apoya a las niñas y niños y adolescentes para*

*fortalecer las lenguas que hablan*¹⁰⁷”. C’est également le cas pour beaucoup de parents et d’adultes: lorsque que l’on me demandait pourquoi j’étais au Pérou et que je disais que je travaillais sur l’EIB, beaucoup ne connaissaient pas ce terme.

Globalement, les étudiant.es que j’ai rencontré apprécient réellement l’enseignement EIB et en demandent plus (surtout au niveau secondaire): “*En el colegio es casi similar como en la escuela sólo que enseñan todos los cursos en castellano, sólo en el de lengua se enseña quechua, lo incorporaron en el 2019 para que nos enseñen, me gustaría que enseñen en otros cursos*¹⁰⁸” explique yachaq Antonella. Iels sont tous.tes heureux.ses de pouvoir pratiquer leur quechua à l’école et cela leur tient à coeur. Deux étudiantes du collège de Caccipata ont expliqué que parfois quelques professeur.es s’adressaient à elles en quechua en dehors des cours. Lorsqu’un.e professeur.e fait cela, elles se sentent respectées et valorisées en tant que personne puisque leurs professeur.es respectent qui elles sont et ne les discriminent pas en fonction de leur langue. Cela permet également de créer un sentiment de respect et d’égalité puisque la langue maternelle et l’identité sont valorisées.

Figure 8: Rencontre avec l’alcaldía du collège de Caccipata



(Source: Élaboration propre, 19 avril 2022)

¹⁰⁷ Extrait d’entretien, 4 juin 2022, trad. : “Je crois que l’EIB est comme un centre éducatif qui aide les enfants et les adolescents à renforcer les langues qu’ils parlent”.

¹⁰⁸ Extrait d’entretien, 4 juin 2022, trad. : “Dans l’école c’est presque pareil que dans l’école seulement qu’ils enseignent tous les cours en espagnol, seulement dans le cours de langue ils enseignent le quechua, ils l’ont incorporé en 2019 pour qu’ils puissent nous enseigner, j’aimerais qu’ils l’enseignent dans d’autres cours”.

Selon elleux, des choses sont à améliorer pour le futur. Tout d'abord, les étudiant.es souhaitent que l'EIB se développe et prenne plus d'ampleur au sein de leurs écoles secondaires. Iels désirent que plus de cours soient donnés en quechua et que l'enseignement en quechua ne se limite pas à 2 heures de cours de langue par semaine. Il est important pour elleux que d'autres cours s'enseignent en quechua et que ces cours soient accompagnés de matériel scolaire, de cahiers d'étude,... écrits et publiés en quechua. Ensuite, il est important de s'assurer que leurs professeur.es soient compétent.es et aptent à enseigner le/en quechua. Certain.es étudiant.es du collège de Caccipata ont raconté qu'iels avaient eu une professeure de quechua qui ne prononçait pas bien les mots et qui faisait des erreurs dans les copies qu'elle distribuait.

Nous souhaitons également souligner la maturité de ces jeunes. Chacun.e d'entre elleux est parfaitement conscient.e des enjeux qu'il y a autour de la conservation de leur langue, de leur culture et de leur identité. Malgré leur jeune âge, beaucoup s'engagent dans leur quotidien, yachaq Sheyla a par exemple expliqué: *“Utilizo el quechua todo el tiempo en las redes sociales, en los mensajes privados. Hace visible nuestra lengua y demuestra que se puede utilizar muy bien con la tecnología¹⁰⁹”*. Selon elle, les réseaux sociaux sont un bon moyen pour revaloriser le quechua surtout auprès des jeunes. Les jeunes de ces collèges se sentent prêt.es à lutter et ont conscience d'être la génération qui doit fournir le travail pour ne pas s'oublier. Pour ce faire, iels utilisent différentes méthodes, nous avons déjà cité l'utilisation des réseaux sociaux, mais iels utilisent également d'autres moyens. Certain.es étudiant.es estiment qu'il est important de parler quechua avec les plus petits au sein de la famille (frères et soeurs, cousins et cousines, neveux et nièces,...): *“También hablo en quechua con mis amigos, incluso entre nosotros, durante nuestras reuniones en la alcaldía utilizamos ambos idiomas todo el tiempo¹¹⁰”* mentionne yachaq Victor. Dans d'autres collèges, les étudiant.es utilisent une toute autre manière de valoriser leur langue et leur culture, c'est le cas de 8 étudiant.es du collège de Chumpanayocc. Afin de revaloriser la langue quechua et les savoirs andins, ces 8 élèves se sont engagé.es à participer à une émission radio 2 fois par semaines. Ces émissions radios sont animées du début à la fin en quechua par les

¹⁰⁹ Extrait de focus group, 19 avril 2022, trad. : “J'utilise tout le temps le quechua sur les réseaux sociaux, dans les messages privés. Cela permet de visibiliser notre langue et de montrer qu'on peut très bien l'utiliser avec la technologie”.

¹¹⁰ Extrait de focus group, 19 avril 2022, trad. : “Je parle aussi souvent en quechua avec mes amis, ici même entre nous, pendant nos réunion de l'alcaldía on utilise tout le temps les deux langues”.

jeunes. Les thèmes sont divers et variés mais concernent toujours les savoirs andins. Cette participation au programme radio permet aux étudiant.es d'en apprendre plus sur les pratiques andines (notamment en ce qui concerne l'agriculture) car ces dernier.ères sont poussé.es à aller investiguer auprès des membres de la communauté. En plus d'un enrichissement personnel, c'est la communauté entière qui est sensibilisée au discours des jeunes lors de la retransmission en direct de l'émission. Ces quelques exemples pour démontrer que beaucoup de jeunes s'investissent au quotidien et que ces derniers font preuve de maturité lorsqu'il s'agit de défendre leur identité.

Pichqa: EIB llamkaypi COVID-19 nisqa unquy purisqan pachapi - Chapitre 5: L'EIB à l'heure de la pandémie du COVID-19

Depuis le mois de mars 2020, la pandémie du COVID-19 a bouleversé le quotidien des citoyen.nes partout dans le monde. La pandémie a révélé au grand jour les disparités et inégalités entre États et au sein des États. Ainsi, l'Amérique latine est devenue l'un des continents les plus touché par cette crise.

L'État péruvien a déclaré l'urgence sanitaire le 16 mars 2020 et a rapidement pris des mesures telles que le confinement strict pour toute la population (Asensio, 2020 ; Piccoli et al., 2021). Asensio (2020) explique que le confinement au Pérou a été beaucoup plus strict que dans la plupart des pays européens et asiatiques. En effet, seuls les sorties essentielles étaient autorisées: alimentation, nécessités financières, urgences médicales. Toutes les autres activités telles que la pratique de sport, le travail, les voyages entre les provinces,... ont été interdites et les écoles et universités ont du être fermées. Malgré que le gouvernement ait pris de nombreuses mesures, dans un pays marqué par les inégalités, l'économie informelle et des services de santé publics non-adaptés à une telle crise, le Pérou est devenu l'un des pays comptabilisant le plus de décès et de contaminations au monde (Asensio, 2020; Piccoli et al., 2021).

Nous comprenons donc que ce sont tous les secteurs du pays qui se sont vus affecter par la pandémie du COVID-19 et le secteur de l'éducation n'a pas été épargné. Le MINEDU a réalisé de nombreux efforts pour s'assurer que les enfants puissent continuer à apprendre pendant la pandémie (Cuenca, 2020a). Il a notamment réalisé une série de cours (programme Aprender en Casa) diffusés sur Internet, à la radio et à la télévision afin que les enfants puissent suivre des cours depuis leurs maisons. Cependant, malgré ces efforts, le MINEDU s'est retrouvé face à une situation totalement unique qui s'est avérée extrêmement compliquée à gérer (Cuenca, 2020a). En effet, suite aux réalités de l'État péruvien (inégalités, isolement des communautés, peu d'accès aux réseaux,...) ce sont des milliers d'enfants qui n'ont pas pu avoir accès aux programmes "Aprender en Casa", Reátegui (2020) cite:

“Sin embargo, pese a las buenas intenciones detrás de esas políticas y la celeridad en su implementación, su eficacia será limitada dadas las

condiciones sociales preexistentes en las que se ha venido desarrollando nuestro sistema educativo¹¹¹” (p.45).

En effet, comme nous le verrons ci-dessous, dans la région andine et plus précisément dans les zones rurales, l'accès aux réseaux de communication et à la technologie n'est parfois pas possible. D'ailleurs, le Recensement National de 2017 (INEI, 2017), nous apprend qu'au niveau national seulement 28% des foyers possèdent une connexion internet (annexe 13) et que 34% des foyers possèdent un ordinateur (annexe 14). Dans un tel contexte, beaucoup d'enfants n'ont pas eu accès aux cours en ligne. Dans la région d'Apurímac, ce sont près de 30% des enfants qui n'ont pas eu accès aux programmes “Aprender en Casa” (Sánchez Vergara et al., 2022). Yachachiq Luis explique : *“El ministerio lo ha dado todo así con Aprender en Casa: en castellano vamos a dar clases por internet, televisión y radio, en legnua originario, igual para todo el país. Entonces había clases virtuales en internet, televisión, radio al nivel nacional. Pero en Apurímac tenemos como 50% o más de pueblos que no tienen acceso a esas redes, no hay internet, no hay televisión que llega,... por eso hay muchos niños que tenían que ir más allá de sus comunidades, al cerro por ejemplo. Los docentes tenían entonces que hacer fichas de auto-aprendizaje¹¹²”*.

Outre ces difficultés, certain.es auteur.trices et professeur.es voient dans la pandémie une occasion de trouver de nouvelles opportunités, de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans l'éducation (Cuenca, 2020a). Il est vrai qu'au fil des mois, les professeur.es ont mis en place différentes stratégies pour permettre aux enfants et aux jeunes des zones urbaines et rurales de pouvoir suivre des cours.

Lors des entretiens, les professeur.es se sont confié.es sur cette période 100% en distanciel qui a duré 2 années scolaires au Pérou. La plupart des professeur.es se sont retrouvé.es perdu.es au début de la pandémie et sans savoir comment gérer cette

¹¹¹ Trad. : “Cependant, malgré les bonnes intentions derrière ces politiques et la rapidité de son implémentation, son efficacité a été limitée suite aux conditions sociales pré-existantes et celles qui se sont développées dans notre système éducatif”.

¹¹² Extrait d'entretien, 26 avril 2022, trad. : “Le ministère a tout donné comme ça avec Aprender en Casa: en espagnol, nous allons donner des cours sur Internet, la télévision et la radio et en langue maternelle, c'est la même chose pour tout le pays. Il y a donc eu des classes virtuelles sur Internet, la télévision et la radio au niveau national. Mais dans la région d'Apurímac, nous avons environ 50% ou plus de villages qui n'ont pas accès à ces réseaux, il n'y a pas Internet, pas de télévision... c'est pourquoi il y a beaucoup d'enfants qui ont dû sortir de leurs communautés, sur les montagnes par exemple. Les enseignants ont ensuite dû réaliser des fiches d'auto-apprentissage”.

situation inédite: “*Al nivel del docente, practicamente todos no sabían como trabajar*”¹¹³ mentionne yachachiq Luis. Quelques professeur.es ont insisté sur le fait que le système éducatif du Pérou n’était pas du tout prêt à faire face à un passage 100% en distanciel notamment suite aux manquements techniques et technologiques. Lors de la dernière rentrée des classes (fin mars/début avril 2022), les écoles de zones rurales ont pu reprendre l’enseignement en présentiel et en semi-présentiel pour les zones urbaines. Depuis mi-avril 2022, les cours ont pu reprendre à 100% en présentiel dans les zones urbaines, un soulagement pour les professeur.es et les enfants. Selon leurs professeur.es, les élèves ont été profondément marqué.es par l’enseignement en distanciel: tristesse, fatigue, démotivation,...

Dans ce chapitre, nous étudierons comment et avec quelles stratégies les professeur.es ont fait face à la pandémie du COVID-19 d’abord, pour les écoles des zones rurales et ensuite, pour les écoles d’Andahuaylas. Au cours du terrain, nous avons pu recevoir de nombreux avis, parfois très différents les uns des autres. Certain.es professeur.es nous ont confié que leurs élèves avaient très bien appris lors de la pandémie, alors que d’autres nous ont raconté totalement l’inverse décrivant cette période comme une période de désespoir.

5.1. Hawa llaqtapi pandemia kasqan pachapi - La pandémie dans les zones rurales d’Andahuaylas

Comme mentionné ci-dessus, les conditions de vie et les réalités des zones rurales y ont rendu l’éducation en distanciel particulièrement difficile. L’enseignement dans les communautés paysannes durant la pandémie a posé de nombreux défis aux directions et aux professeur.es des écoles. Parmi ces défis, le passage à un enseignement 100% en distanciel pour des enfants ayant un accès très restreint aux différents réseaux de communication et aux technologies. Si l’on s’attarde sur les données des Censos Nacionales de Población y Vivienda de 2017 (INEI, 2017) concernant l’accès à la technologie dans les zones rurales de la province d’Andahuaylas, nous obtenons ces différents chiffres:

¹¹³ Extrait d’entretien, 26 avril 2022, trad. : “En ce qui concerne les enseignants, la plupart ne savait pas comment travailler”.

Tableau 9 : Chiffres concernant l'accès à la technologie dans les zones rurales de la province Andahuaylas (résultat du recensement de 2017).

Le foyer possède un ordinateur/une tablette/un ordinateur portable:		
	Nombre de cas	Pourcentage
Oui	279	1,22%
Non	22 599	98,78%
Le foyer possède une connexion internet:		
	Nombre de cas	Pourcentage
Oui	236	1,03%
Non	22 642	98,97%
Le foyer possède une radio:		
	Nombre de cas	Pourcentage
Oui	1 983	8,67%
Non	20 895	91,33%
Le foyer possède un téléphone portable:		
	Nombre de cas	Pourcentage
Oui	13 612	59,50%
Non	9 266	40,50%

(Source: Élaboration propre à partir de INEI, 2017)

Si nous analysons un peu plus en profondeur ces différents pourcentages, nous nous rendons compte que la quasi totalité des foyers (98,8% et 99%) ne possèdent ni ordinateur, ni connexion internet. Ensuite, nous voyons que ce sont seulement 8,7% des foyers qui possèdent une radio. En ce qui concerne le téléphone portable, les résultats sont plus motivants car nous voyons que ce sont presque 60% des foyers qui ont un téléphone. Cependant, il est nécessaire de prendre en compte le fait que beaucoup de personnes possèdent un téléphone portable qui ne permet pas de se connecter à Internet et/ou qui ne permet pas les vidéoconférences. De plus, souvenons-nous que près de 99% des foyers n'ont pas de connexion à internet et que donc, même si le téléphone détient la fonction "connexion internet", l'étudiant.e ne pourra pas suivre ses cours en ligne.

Dans de telles conditions, les professeur.es ont du s'adapter et adopter de nouvelles méthodes d'enseignement afin de s'assurer que les enfants puissent un minimum étudier: "*En las comunidades los profesores han utilizado todos los recursos posibles*¹¹⁴" mentionne yachachiq Luis. Cela s'est parfois fait en prenant des risques de sanctions et des risques sanitaires pour les membres des communautés. Les

¹¹⁴ Extrait d'entretien, 26 avril 2022, trad. : "Dans les communautés, les enseignants ont utilisé toutes les ressources possibles".

professeur.es parlent de la première année de la pandémie comme une année presque totalement perdue car le temps d'adaptation a été très lent.

L'école primaire I.E. 54163 de la Comunidad de Cupisa est un bon exemple de ce qu'il s'est passé dans les écoles primaires des communautés paysannes de la province d'Andahuaylas. Yachachiq Rosa a expliqué que la première année a été un désastre total et que les cours n'ont pas eu lieu ou du moins, presque pas. Elle voulait se rendre au sein de la communauté pour discuter avec les parents et enseigner ne serait-ce qu'un petit cours à ses élèves. Cependant, les parents refusaient qu'elle se rende dans la communauté. Puisque les parents refusaient tous contacts physiques avec les enseignant.es, elle s'est battue pour que les parents achètent des téléphones pour leurs enfants. Encore une fois, il a été difficile de convaincre les parents: *“Les dije que si compran pan, mototaxis, ..., por qué no quieren comprar un teléfono para la educación de sus hijos¹¹⁵”*. Finalement, elle a su s'allier avec les parents de la communauté pour demander au MINEDU qu'un téléphone soit fourni par enfant. Une fois que les téléphones sont arrivés, les cours ont pu reprendre en distanciel. Elle a expliqué que même si cela était un peu plus compliqué qu'en temps normal, les enfants ont tout de même pu apprendre correctement lors de la deuxième année en distanciel: *“Pude trabajar muy bien, y mis colegas traían fichas en carro para las familias y así los docentes iban de casa en casa a dejar las fichas y así no renunciamos a nada durante la pandemia, trabajamos más duro que nunca y ahora los niños son muy buenos, saben dominar todo¹¹⁶”*. Lors du distanciel, elle s'est également assurée que l'EIB continue et que les cours soient enseignés en quechua et en castellano. Une autre stratégie qui a été adoptée par les professeur.es de cette école (ainsi que d'autres écoles) est la distribution de fiches d'auto-apprentissage.

Certain.es professeur.es ont pris le risque de se rendre dans les communautés pour distribuer des fiches d'auto-apprentissage à leurs élèves. Les fiches d'auto-apprentissage ont été le seul moyen de s'assurer que les enfants vivant dans des communautés très isolées puissent tout de même apprendre. L'usage de ces fiches s'est

¹¹⁵ Extrait d'entretien, 24 février 2022, trad. : “Je leur ai dit que si vous achetez du pain, des mototaxis, des..., pourquoi vous ne voulez pas acheter un téléphone pour l'éducation de vos enfants”.

¹¹⁶ Extrait d'entretien, 24 février 2022, trad. : “J'ai pu travaillé très bien, et mes collègues amenaient des fiches en carro pour les familles. Les professeurs allaient de maisons en maisons pour déposer les fiches et donc nous n'avons rien n'abandonner pendant la pandémie, nous avons travaillé plus que jamais et maintenant les enfants sont très bien, ils maîtrisent tout”.

entre autre réalisé dans le district de Huancaray (province d'Andahuaylas) où beaucoup de communautés n'ont pas accès aux réseaux de communication. Yachachiq Carmen explique que l'éducation a pu continuer grâce à quelques professeur.es: *“En nuestra desesperación, hay 6 profesores del distrito de Huancaray que fueron a visitar a los estudiantes y así informaron de su situación y se pusieron en contacto con ellos. Pero era un tema muy arriesgado porque si los infectábamos, podía ser grave, también nos jugábamos nuestras carreras¹¹⁷”*. Elle ajoute que dans une telle situation, le rôle des parents a été crucial. Ce sont les parents qui ont été le moteur de l'éducation des enfants. Si les parents s'investissent, les enfants apprennent mais dans le cas où les parents ne mettaient pas la priorité sur l'éducation des enfants, iels n'apprennaient pas.

En ce qui concerne les étudiant.es des écoles secondaires, les opinions divergent mais généralement, les avis sur l'enseignement durant la pandémie sont plutôt négatifs. Certain.es étudiant.es du collège de Chumpanayoc ont expliqué avoir eu beaucoup de mal à suivre les cours car iels n'avaient pas accès à une bonne connexion internet. D'autres se sont senti.es particulièrement stressé.es par la situation car les professeur.es n'enseignaient souvent pas bien lors des cours en ligne. De nombreux.ses étudiant.es ont également perdu la motivation, avaient du mal à participer pendant les cours et à s'investir dans leurs cours, yachaq Lith mentionne: *“Me sentí muy estresada la verdad no me gustaba participar mucho por qué me aburría los profesores que enseñaban por meet o zoom¹¹⁸”*. Malgré qu'iels nous ont confié ne pas avoir bien appris en raison des difficultés de terrain mais également suite à l'incompétence de certain.es professeur.es, les étudiant.es n'ont pas vraiment l'impression d'avoir accumulé du retard au cours de ces deux années. Pourtant, ce n'est pas ce que nous avons observé en participant aux cours. Le récent retour à un enseignement 100% en présentiel a été un réel soulagement pour les jeunes de secondaire. Iels nous ont raconté être beaucoup plus heureux.ses depuis la reprise des cours car iels jugent que l'apprentissage est beaucoup plus facile maintenant en étant en classe.

¹¹⁷ Extrait d'entretien, 7 mars 2022, trad. : “Dans notre désespoir, il y a 6 professeurs du district de Huancaray qui sont allés faire des visites chez les étudiants. Ils ont reportés leur situation et se sont arrangés pour être en contact avec eux. Mais cela a été très risqué parce que si nous les contagions, ça pouvait être grave, on risquait aussi notre carrière”.

¹¹⁸ Extrait d'entretien, 3 juin 2022, trad. : “Je me sentais très stressée, je n'aimais pas vraiment participer car j'étais ennuyée par les professeurs qui enseignaient par meet ou par zoom”.

Certain.es professeur.es estiment que les enfants n’ont pas bien appris lors de la pandémie, particulièrement dans les communautés paysannes. Au-delà des problèmes d’accès aux réseaux, de nombreux.seus enfants n’étaient pas concentré.es pendant les cours. Un professeur a raconté une anecdote assez drôle qui reflète bien la situation: lors d’un cours, le professeur demande à son élève de lui répondre. Ce dernier met du temps à répondre et son professeur le relance: “*espera profesor; me van a matar*¹¹⁹” a répondu l’enfant. Le professeur a pris peur mais c’est vite rendu compte qu’en réalité son élève ne suivait pas le cours mais qu’il été occupé de jouer à un jeux.

En ce qui concerne l’EIB, les avis sont différents, yachachiq Bertha dit “*En el contenido de Aprende en Casa casi no había nada de quechua, no había así idioma quechua, cultura andina, no había*¹²⁰”. Son mari yachachiq Luis nuance cela en disant: “*Y tal vez podemos decir que se ha puesto de lado el quechua y la cultura andina, tal vez no, porque los niños eran con sus familias, sus papas entonces quizás la cultura se ha transmitido mucho mejor en la casa*¹²¹”. Les professeur.es de zones rurales disent parfois que leurs élèves ont bien appris durant la pandémie mais d’après ce que j’ai pu observé lors des cours, les enfants sont revenu.es en présentiel avec un grand retard. On remarque vite que beaucoup d’entre elleux ont développer certaines connaissances mais qu’iels n’ont pas développé les compétences principales c’est-à-dire, la lecture et l’écriture. Les élèves de 3e et 4e primaire de la Comunidad de Huancapuquio ne savaient pas bien tenir leur crayon et certain.es commencent seulement à savoir lire. Le retard pris par certain.es élèves est considérable.

5.2. Llaqta ukupi pandemia kaspan pachapi - La pandémie dans les zones urbaines d’Andahuaylas

Les écoles d’Andahuaylas ont également du fermer leurs portes durant 2 années et on dû assurer un enseignement à 100% en distanciel. Tout comme dans les communautés, le passage en distanciel s’est révélé compliqué. Si nous étudions une nouvelle fois les données des Censos Nacionales de Población y Vivienda de 2017

¹¹⁹ Trad. : “Attendez professeur, ils vont me tuer”.

¹²⁰ Extrait d’entretien, 26 avril 2022, trad. : “Dans le contenu de Aprende en Casa, il n’y avait presque pas de quechua, il n’y avait pas de langue quechua, pas de culture andine, il n’y avait pas”.

¹²¹ Extrait d’entretien, 26 avril 2022, trad. : “Et d’un côté nous pouvons dire que le quechua et la culture andine ont été mis de côté, peut-être pas, parce que les enfants étaient avec leurs familles, leurs parents, donc peut-être que la culture a été bien mieux transmise à la maison”.

(INEI, 2017) nous nous rendons compte que les foyers ont en général un meilleur accès aux technologies mais que cela reste tout de même relativement rudimentaire:

Tableau 10: Chiffres concernant l'accès à la technologie dans les zones rurales de la province Andahuaylas (résultat du recensement de 2017).

Le foyer possède un ordinateur/une tablette/un ordinateur portable:		
	Nombre de cas	Pourcentage
Oui	5 700	13,40%
Non	36 847	86,60%
Le foyer possède une connexion internet:		
	Nombre de cas	Pourcentage
Oui	3 688	18,75%
Non	15 981	81,25%
Le foyer possède une radio:		
	Nombre de cas	Pourcentage
Oui	6 451	32,80%
Non	13 218	67,20%
Le foyer possède un téléphone portable:		
	Nombre de cas	Pourcentage
Oui	17 376	88,34%
Non	2 293	11,66%

(Source: Élaboration propre à partir de INEI, 2017)

Après analyse de ces données, nous nous rendons compte que la situation est certes meilleure, mais qu'elle ne permet pas d'assurer un enseignement à distance pour tous.tes. En effet, moins de 20% des foyers ont une connexion internet et un ordinateur (tableau 10). En ce qui concerne la possession d'une radio, ce sont seulement 32% des foyers qui y ont accès. Toutefois, nous voyons que 88% des foyers possèdent un téléphone portable mais encore une fois, il est nécessaire de prendre en compte que de nombreux téléphones ne sont pas des smartphones et que la plupart des foyers n'ont pas de connexion internet. Donc, bien que les données des recensements de 2017 concernant les zones urbaines démontrent un meilleur accès aux technologies, nous remarquons que cela est largement insuffisant pour assurer un enseignement en distanciel pour tous.tes. C'est donc également la première année de pandémie qui s'est avérée difficile dans les écoles d'Andahuaylas. Tout comme dans les écoles de zones rurales, les professeur.es des établissements scolaires d'Andahuaylas ont du adapter leur façon d'enseigner.

Yachachiq José a décrit le passage en distanciel comme un moment d'errance car il ne savait pas du tout comment prendre cette situation en main. À partir du mois

d'avril 2020, il a commencé à appeler individuellement les parents de chaque élève pour discuter des choses à faire et à étudier, pour donner des devoirs,...: *“Durante el 2020 casi no aprendieron nada¹²²”*. La situation s'est améliorée lors de l'année 2021 puisqu'il a commencé à donner ses cours en distanciel via la plateforme GoogleMeet. Il avoue tout de même qu'un certain nombre d'élèves n'a presque pas suivi de cours pendant 2 ans car ils n'avaient pas accès à la technologie. Pour lui, l'enseignement en distanciel a été très compliqué. Il a également dénoncé le manque d'investissement de certain.es professeur.es au sein de son école qui n'ont pas voulu enseigner: *“Pero algunos profesores no querían hacerlo y no lo hacían¹²³”*.

D'autres professeur.es n'ont quant à eux pas eu trop de difficultés à s'adapter au distanciel et estiment que leurs élèves ont très bien appris. Yachachiq Wilmer a expliqué que dans son cas, les cours avaient continué de manière normale et que la plupart de ses élèves étaient présent.es en distanciel. Au début de la pandémie, il enseignait seulement à 3-4 enfants qui avaient accès à un smartphone et puis rapidement, 15 de ces 19 élèves ont suivi les cours régulièrement. En plus des cours en ligne, il a distribué un cahier d'apprentissage à chacun.e de ses élèves. Pour ceux qui avaient plus de difficultés sur un point de matière, il créait des fiches personnalisées en plus sur le point qui posait problème.

Yachachiq Bertha s'accorde avec son mari pour dire que les enfants n'ont quasi rien appris pendant la pandémie: *“No sabíamos cómo hacerlo nosotros mismos, no teníamos la formación necesaria¹²⁴”*. Ses élèves sont revenu.es à l'école avec un retard énorme: *“Ni siquiera el lapiz, no sabían agarrar bien el lapiz¹²⁵”* et c'est un exemple qui a été cité par plusieurs professeur.es.

En ce qui concerne l'EIB, elle a souvent été mise de côté pendant les cours en ligne et encore maintenant, les cours de quechua tombent à l'eau car la priorité est de rattraper le retard accumulé par les élèves n'ayant pas suivi les cours. Yachachiq Bertha explique *“Normalmente, en las zonas urbanas, hay 2 horas para enseñar quechua.*

¹²² Extrait d'entretien, 5 février 2022, trad. : “Pendant 2020, ils n'ont presque rien appris”.

¹²³ Extrait d'entretien, 5 février 2022, trad. : “Mais certains professeurs ne voulaient pas le faire et ne l'ont pas fait”.

¹²⁴ Extrait d'entretien, 26 avril 2022, trad. : “Nous mêmes nous ne savions pas comment faire, on avait pas les formations nécessaires”.

¹²⁵ Extrait d'entretien, 26 avril 2022, trad. : “Pas même le crayon, ils ne savaient pas comment tenir le crayon correctement”.

Durante la pandemia sólo hicimos algunas actividades y ahora la prioridad son los cursos de matemáticas y comunicación porque los niños están muy atrasados. La EIB no es una prioridad¹²⁶”. Beaucoup de professeur.es de zones urbaines ont fait le choix de mettre l’EIB de côté lors de la pandémie.

5.3. Pakuykuna, musuq atipaykuna - Des opportunités et de nouveaux défis

Toutefois, la pandémie du COVID-19 a été un moment de nouvelles opportunités. Le passage à une éducation à 100% en distanciel a favorisé le développement de l’accès aux technologies aussi bien dans les zones urbaines que dans les zones rurales. En effet, de plus en plus de familles possèdent un téléphone portable et/ou une connexion internet. Il serait d’ailleurs intéressant, dans les années à venir, de comparer les données des prochaines années avec celles du recensement de 2017. Sans surprise, nous supposons que les pourcentages étudiés lors des deux sections précédentes (7.1 et 7.2) se sont améliorés. Les données récoltées pour l’année 2020 dans la région d’Apurímac (tableau 11) montrent déjà un accès à Internet plus généralisé.

Tableau 11: Population de plus de 6 ans utilisant internet en pourcentage dans la région d’Apurímac (2010-2020)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Apurímac	18.6	20.4	22.4	20.6	19.1	21.0	22.0	22.0	19.2	31.6	40.5

Fuente: Adaptado de INEI-Encuesta Nacional de Hogares 2020.

(Source: Sánchez Vergara et al., 2022, p.35)

Le passage en distanciel et le développement de l’utilisation des réseaux sociaux a également permis une plus grande diffusion du quechua. Lors de la pandémie et encore aujourd’hui, des conférences ont été/sont diffusées en direct sur les réseaux sociaux, les rendant donc accessibles à tous. Beaucoup d’associations et d’organisations ont également organisé des cours de quechua en ligne. L’apprentissage du quechua a donc été rendu accessible à l’échelle nationale voire même internationale. Des personnes de tout le Pérou et du monde entier ont eu et ont toujours l’occasion de suivre des conférences, des cours de quechua, ... depuis leur maison.

¹²⁶ Extrait d’entretien, 26 avril 2022, trad. : “Normalement dans les zones urbaines, 2h sont prévues pour enseigner le quechua. Pendant la pandémie, nous avons seulement fait quelques activités et maintenant, la priorité est mise sur les cours de mathématiques et de communication car les élèves ont beaucoup de retard. L’EIB n’est pas une priorité”.

Ces opportunités ont cependant parfois amené de nouveaux soucis à gérer, c'est le cas de l'utilisation des smartphones. Comme mentionné ci-dessus, les enfants ont eu besoin d'un outil informatique pour leur permettre de suivre les cours en distanciel. La plupart des familles ont opté pour l'achat d'un smartphone et comme nous l'avons vu, les élèves de certaines communautés ont même reçu des smartphones gratuitement de la part du MINEDU. En deux ans, les enfants ont eu le temps de s'habituer à ce nouvel objet du quotidien. Certain.es ont rapidement compris que le smartphone pouvait servir à bien plus de choses que simplement suivre les cours: installation de jeux, regarder des vidéos,... Beaucoup d'enfants sont tout simplement devenu.es accros à ce nouvel objet. Lorsque l'on se rend dans les communautés, lorsque l'on prend le bus,... les enfants se retrouvent collé.es à un téléphone. Certain.es professeur.es ont expliqué que cela est devenu un réel défi aujourd'hui. Yachachiq Rosa a commencé à faire des communications auprès des parents concernant l'usage des téléphones, qu'il était important de garder un œil sur ce que les enfants font avec ces derniers, vérifier qu'ils n'installent pas de jeux,... Elle s'est battue et se bat pour que le téléphone reste un outil d'apprentissage et d'apprentissage uniquement.

Un autre défi, et non pas des moindres, est celui de rattraper l'énorme retard pris par les élèves. Lors de la rentrée 2022, les enfants sont rentré.es en classe en fonction de leur âge et non en fonction de leurs compétences. Nous pouvons ici reprendre l'exemple de l'école primaire d'Ancabamba où les élèves de deuxième primaires sont arrivé.es à la rentrée des classes en ne sachant pour la plupart ni lire, ni écrire. Le professeur nous a expliqué que cela est un réel défi au quotidien : "*Casi no han tenido clases, estamos en 2º grado pero tengo que hacer enseñanza de inicial con ellos*¹²⁷". Un professeur de l'école primaire Sagrado Corazón de Jesús de Talavera a expliqué que l'EIB et l'apprentissage du quechua était pour le moment mis un peu de côté pour pouvoir rattraper le retard accumulé par les élèves: "*La prioridad es la enseñanza de la escritura y de la lectura*¹²⁸". Ceci ne sont que deux brefs exemples pour démontrer le retard pris par les élèves (autant en zones rurales qu'en zones urbaines) à cause de la pandémie et des réalités locales qui ont rendu l'enseignement en distanciel particulièrement compliqué dans la province d'Andahuaylas. Nous pensons que le retard accumulé par

¹²⁷ Extrait de conversation informelle, mai 2022, trad. : "Ils n'ont presque pas eu de cours, nous sommes en 2e primaire mais je dois faire de l'enseignement maternelle avec eux".

¹²⁸ Extrait de conversation informelle, juin 2022, trad. : "La priorité est l'enseignement de l'écriture et de la lecture".

les élèves dans la pandémie aura de lourdes conséquences au cours des prochaines années, cela représente le défi le plus important pour le futur de l'éducation au Pérou. Bien que beaucoup de professeurs ont tendance à dire que leurs élèves ont bien appris lors de la pandémie en réalité, lorsque l'on se rend dans les classes, on remarque rapidement que beaucoup d'enfants n'ont pas suivis de cours pendant les 2 années en distanciel. Cela se remarque davantage dans les écoles des communautés paysannes. Les professeur.es mentionnent souvent le retard pris au niveau des compétences principales pour les enfants de 3e et 4e primaire: l'écriture et la lecture. À l'école de Huancapuquio, les élèves de 3e et 4e primaire commencent seulement à lire correctement et à écrire alors que yachachiq Luis a expliqué que ces compétences sont normalement acquises en quelques mois lors de la première primaire. C'est donc aux professeur.es de fournir le travail nécessaire au cours des prochaines années afin de permettre aux élèves de rattraper leur retard et de rentrer en secondaire et à l'université sans trop de lacunes.

Suqta: Andahuaylas patma suyupi EIB qipa watakunaman - Chapitre 6: Le futur de l'EIB dans la province de Andahuaylas: défis et attentes

Bien que l'EIB soit bien implantée dans la province d'Andahuaylas, les défis restent nombreux et ce, à divers niveaux. Dans ce chapitre, nous mettrons en évidence d'une part, les défis et les attentes identifiés par les personnes que nous avons rencontré et d'autre part, les défis et attentes que nous avons identifié suite à nos observations de terrain. Lors des entretiens, les professeur.es ont mentionné qu'il était important pour elleux que la pratique de l'EIB se maintienne et qu'elle continue de s'améliorer.

6.1. Llaqta ukupi musuq atipanakuykuna - Défis et attentes dans les zones urbaines d'Andahuaylas

Le principal défi pour les zones urbaines est d'y développer l'EIB plus en profondeur et ce, à tous les niveaux scolaires, de la maternelle au secondaire. En effet, même si certaines écoles de la ville d'Andahuaylas sont considérées comme EIB, la plupart du temps, les établissements prévoient uniquement 2h de cours de langue quechua par semaine. Certain.es professeur.es souhaitent pratiquer davantage le quechua dans les écoles de la ville d'Andahuaylas. Yachachiq Carmen propose ceci: "*Sería interesante organizar algo como 2 días a la semana en quechua*¹²⁹". Le même défi s'impose pour les écoles secondaires de la ville d'Andahuaylas pour lesquelles nous ne pouvons pas réellement parlé d'EIB comme nous avons déjà pu le mettre en évidence.

Il y a également des défis qui entourent l'enseignement supérieur. Une des attente principale pour le futur est de revaloriser le quechua dans l'enseignement supérieur: en promouvant la rédaction et la défense de travaux, de mémoires et de thèses rédigés entièrement en quechua par exemple. Selon certaines personnes, il est nécessaire de diversifier les programmes d'études en y incluant les savoirs et les pratiques andines. C'est le cas des études de médecine qui est souvent repris lors des entretiens. En effet, il existe énormément de savoirs andins autour de la médecine et ces derniers mériteraient d'être enseignés. Yachachiq Richard dit: "*Si me obligaron a aprender todo sobre la cultura occidental, entonces todos pueden aprender algo de la cultura andina*¹³⁰". Au-

¹²⁹ Extrait d'entretien, 7 mars 2022, trad. : "Il serait intéressant d'organiser quelque chose comme 2 jours par semaine en quechua".

¹³⁰ Extrait d'entretien, 16 février 2022, trad. : "Si moi on m'a obligé à apprendre tout sur la culture occidentale, tout le monde peut bien apprendre quelque chose de la culture andine".

delà de la valorisation des savoirs, des pratiques et de la culture, c'est l'apprentissage de la langue quechua elle-même qu'il faut valoriser dans les universités selon les professeur.es. En effet, il est plutôt proposé aux étudiant.es d'apprendre des langues étrangères telles que l'anglais ou le portugais, mais rarement le quechua. Yachachiq Richard trouve que la UNAJMA ne reflète pas son nom qui fait référence à José María Arguedas¹³¹: *“En esta universidad, sólo la Facultad de Educación trata de resaltar el alma de Arguedas, el alma de nuestra región, y todas las demás facultades son 50 profesoras que tardan en ponerlo en práctica. [...] E incluso en la facultad de educación no creo que sea totalmente intercultural”*¹³².

Certain.es professeur.es ont d'ailleurs des idées bien claires sur ce qu'ils voudraient pour l'UNAJMA dans le futur. Quelques professeur.es (du niveau supérieur, tout comme des professeur.es de secondaire ou primaire) d'Andahuaylas sont occupé.es de tenter de renommer l'UNAJMA en “Université Quechua”, ce serait la première université à porter un tel nom: *“Mi mayor ambición para el futuro es que haya universidades EIB”*¹³³ mentionne yachachiq Carmen. Cependant, tous les professeur.es ne s'accordent pas sur le fait de nommer l'UNAJMA en “Université Quechua”.

6.2. Hawa llaqtapi musuq atipanakuykuna - Défis et attentes dans les zones rurales d'Andahuaylas

Nous avons déjà pu en discuter à plusieurs reprises lors que notre recherche mais selon nous, un des plus grands défis pour l'EIB en zones rurales pour les années à venir est de développer l'enseignement EIB dans les écoles secondaires. Selon certain.es professeur.es, l'enseignement EIB en primaire perd tout son sens si tout cela s'abandonne pendant l'enseignement secondaire. Il n'y a aucun intérêt à réaliser un enseignement EIB durant les primaires si cela ne perdure pas lors de l'enseignement secondaire car nombreux.ses sont les étudiant.es qui oublient en ne pratiquant plus

¹³¹ José María Arguedas est un écrivain et anthropologue né à Andahuaylas qui défend l'interculturalité et donc, la culture andine et le quechua. Il a d'ailleurs écrit quelques productions en quechua. José María Arguedas s'est suicidé car il ne trouvait justement pas sa place dans un monde où la culture occidentale dominait la culture andine.

¹³² Extrait d'entretien, 16 février 2022, trad. : “Dans cette université, seule la faculté d'éducation essaye de mettre en évidence cette âme de Arguedas, l'âme de notre région. Toutes les autres facultés, ce sont 50 professeurs qui tardent à mettre cela en place. [...] Et même dans la faculté d'éducation je ne crois pas que ce soit totalement interculturel”.

¹³³ Extrait d'entretien, 7 mars 2022, trad. : “Ma plus grande ambition pour le futur et qu'il y ait des universités EIB”.

comme l'a mentionné le directeur de l'Asociación Educativa SAYWA. Les enfants ayant comme langue maternelle le quechua ont normalement le droit de continuer leur parcours scolaire dans leur propre langue et de suivre un enseignement prenant en compte leur culture, leur identité,... mais en pratique ce n'est pas le cas. L'EIB dans les zones rurales a gardé son rôle initial, celui de "castellaniser" les enfants. En effet, nous l'avons vu à plusieurs reprises, l'EIB est une EIB de transition vers le castellano et la culture occidentale/moderne, yachachiq Wilmer cite : *"El reto es que esto debe seguir desarrollándose, debemos conseguir una democracia real, y no como ahora con lo que está ocurriendo con un grupo social que domina"*¹³⁴.

6.3. Hatun atipanakuykuna - Défis plus généraux

Plusieurs professeur.es avec qui nous avons eu l'occasion discuter ont insisté sur le fait que les professeur.es doivent réapprendre à se réinvestir pleinement dans leur métier : *"Ahora el profesor llega a la escuela a las 8 de la mañana, cuando es la hora de terminar la clase, se va inmediatamente"*¹³⁵ explique yachachiq José. En effet, l'investissement représente un réel défi pour le futur, surtout avec le retard accumulé lors de la pandémie. Quelques décennies auparavant, quand les professeur.es qui ont aujourd'hui une cinquantaine d'années ont commencé à enseigner, le rôle du/de la professeur.e dans les zones rurales était totalement différent. Selon yachachiq José, le/la professeur.e était considéré.e comme un.e membre de la communauté et représentait une certaine autorité. Cela s'explique notamment par une pratique qui ne s'exerce presque plus de nos jours. À cette époque, beaucoup de professeur.es vivaient dans la communauté durant toute la semaine et ne redescendaient chez elleux le week-end comme l'a raconté yachachiq Carmen. Cela permettait de créer une réelle interaction entre la communauté et les professeur.es. Auparavant les professeur.es étaient entièrement dévoués à leur métier de nos jours, les choses sont différentes, les professeur.es s'investissent moins.

On s'attend par exemple à ce que les élèves aient 5h de cours par jour, mais ce n'est pas le cas. Malgré le retard considérable à rattraper suite à la pandémie (cf. Pichqa

¹³⁴ Extrait d'entretien, 9 février 2022, trad. : "Le défi est que cela doit continuer de se développer, il faut que l'on arrive à une réelle démocratie, et pas comme maintenant avec ce qu'il se passe avec un groupe social qui domine".

¹³⁵ Extrait d'entretien, 5 février 2022, trad. : "Maintenant, le professeur arrive à l'école à 8h, quand arrive l'heure de la fin des cours, il s'en va aussitôt".

- Chapitre 5), les élèves des écoles primaires de zones rurales ont en moyenne 2h-2h30 de cours par jours. Tout d’abord, les cours commencent souvent en retard car les professeur.es elleux-même arrivent en retard à l’école. Cela s’explique notamment par le fait qu’il est nécessaire de faire le trajet jusqu’à la communauté et que les aléas de la circulation entraînent parfois du retard. Il nous ait par exemple arrivé de tomber en panne sur le chemin d’une école. Toutefois, ces aléas ne peuvent pas expliquer le retard constant des professeur.es sur leur lieu de travail. À cela s’ajoute le fait que les professeur.es ont tendance à “disparaître” de leur classe en laissant les enfants seul.es pendant un temps plus ou moins long. Un.e professeur.e peut par exemple s’en aller de sa classe pendant 30 min pour aller prendre un café, selon yachachiq José: *“Muchos profesores no están enseñando. Tenemos que enseñar, guiar, acompañar a los niños. [...] Ahora estamos esperando que alguien, que el Ministerio nos dé los programas, pero no es eso lo que debemos hacer”*¹³⁶. J’ai également observé que les professeur.es des écoles de la Comunidad de Huancapuquio allaient faire au moins une fois par semaine de partie de volley après le repas du midi, laissant ainsi les enfants seul.es et sans cours pendant 2h. Certes, l’EIB privilégie l’autonomie et nous savons que le jeu est important dans le développement des enfants mais les professeur.es ne doivent pas oublier que leur rôle est d’enseigner.

Ici, nous ne souhaitons pas remettre en cause le fait que les professeur.es aiment leur travail. Au contraire, lors des observations sur le terrain j’ai pu voir à quel point ces professeur.es aiment enseigner et être au contact des enfants. Nous souhaitons par contre, souligner le fait que les professeur.es ne s’investissent pas autant dans leur métier qu’auparavant et que cela pourrait avoir de nombreuses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Un autre élément à prendre en compte est que le salaire des professeur.es n’est pas suffisant, nous l’avons vu lors du chapitre 3 (Kimsa), tous.tes cumulent plusieurs jobs. Ce manque de rémunération et de valorisation du métier d’enseignant.e peut également être une raison de démotivation.

¹³⁶ Extrait d’entretien, 5 février 2022, trad. : “Beaucoup de professeurs ne sont pas occupés d’enseigner. Il faut enseigner, orienter, accompagner les enfant. [...] Maintenant, nous sommes occupés d’attendre que quelqu’un, que le Ministère nous donne les programmes, mais cela n’est pas ce qu’il faut faire”.

Chuyanchasqa - Conclusion générale

Au fil de cette recherche, nous avons tenté de comprendre comment se met en place l'EIB dans la province d'Andahuaylas et qui sont les professeur.es qui enseignent dans les écoles EIB. Avant de commencer notre analyse, nous nous sommes d'abord intéressé au contexte global de notre recherche. Nous avons ensuite étudié la mise en place de l'EIB dans un premier temps, dans les écoles de zones rurales et dans un second temps, dans les écoles de zones urbaines. Cela nous a permis de mettre en évidence la diversité des pratiques de l'EIB en fonction des profils des écoles et des classes. Nous pouvons conclure qu'il n'existe pas une EIB mais qu'il existe autant d'EIB qu'il existe de classes et de professeur.es. Nous pouvons également conclure que l'EIB, bien que parfois relativement bien ancrée dans certaines écoles de zones rurales, reste un processus visant à "castellaniser" les enfants ayant pour langue maternelle le quechua. Cette EIB dite "de transition" ne respecte pas le droit de pouvoir recevoir un enseignement dans sa langue maternelle tout au long du parcours scolaire. Et pourtant, nous avons vu lors du chapitre 4 (Tawa), que les élèves de secondaires elleux-mêmes demandent à apprendre dans leur langue maternelle. Beaucoup de jeunes des communautés paysannes de la province d'Andahuaylas sont motivés.es à apprendre en quechua et demandent que l'EIB se développe dans leurs collèges.

Ensuite, nous avons donné la parole aux professeur.es. Au cours de ce chapitre, nous avons pu les connaître et comprendre leur principales motivations. Nous avons compris que ce qui motive les professeur.es de l'EIB est la revalorisation de la langue quechua, de la culture andine et d'en finir avec la discrimination. Ce sont souvent des personnes issues des communautés paysannes qui n'ont pas eu la chance de recevoir une éducation qui les valorisait en tant que quechua-hablantes issu.es des communautés paysannes. Ce sont également ces professeur.es qui ont fait et font toujours évoluer la mentalité des parents. Aujourd'hui, les parents s'investissent de plus en plus dans l'éducation de leur enfants et comprennent mieux l'intérêt d'apprendre le/en quechua à l'école (Tawa - Chapitre 4). L'utilisation du quechua comme langue de communication semble être revalorisée dans la ville d'Andahuaylas et également dans les communautés paysannes où le quechua tend à disparaître dans certains cas. Toutefois, la discrimination envers les quechua-hablantes est encore fortement présente, en particulier dans les zones urbaines. La discrimination consiste en une charge mentale

particulièrement lourde pour les habitant.es des commuanutés paysannes qui parfois préfèrent ne pas enseigner le quechua à leurs enfants.

D'autres défis entourent l'éducation et l'EIB dans la province d'Andahuaylas. Nous avons d'abord vu lors du chapitre 5 (Pichqa) que le système éducatif n'était absolument pas prêt à faire face à la pandémie du COVID-19. Le manque d'accès à la technologie a empêché à de nombreux.es enfants de pouvoir suivre les cours durant 2 années consécutives. Aujourd'hui, lors du retour en présentiel, les professeur.es se sont rendu.es compte des conséquences de la pandémie sur leurs élèves. Beaucoup d'enfants sont revenus sur les bancs de l'école sans avoir suivi de cours pendant 2 ans. Les enfants qui avaient accès à un téléphone ou un ordinateur n'étaient souvent pas concentrés lors des cours et ont également accumulé un certain retard. Pourtant, certain.es professeur.es ont fait des efforts et ont parfois pris des risques pour que leurs élèves puissent étudier un minimum (fiches d'auto-apprentissage,...). Devant faire face à toutes ces difficultés, l'EIB a souvent était mise au second plan lors de la pandémie. Les programmes "Aprende en Casa" proposés par le MINEDU ne consacraient presque pas de leçons de/en quechua. Les professeur.es elleux-mêmes ont du établir des priorités et parfois l'EIB n'en était pas une, en particulier dans les écoles de zones urbaines. Malgré ces difficultés, nous avons vu que la pandémie avait également permis certains changements notamment en termes de technologies et de diffusion du quechua via les réseaux sociaux. Nous avons également vu dans le dernier chapitre (Suqta - Chapitre 6), qu'un des principal défi est que les professeur.es doivent se réinvestir dans leur rôle de professeur.e. Les professeur.es doivent reprendre au sérieux leur rôle au sein de la société et des communautés paysannes. Cependant, les étudiant.es de la UNAJMA en éducation primaire interculturelle laissent bon espoir pour le futur de l'EIB puisque ce sont des jeunes qui sont maintenant directement formé.es à l'éducation interculturelle bilingue.

Mon terrain et mes entretiens/rencontres ont également apporté de nouveaux éléments quant à la thématique de l'EIB et surtout en ce qui concerne les professeur.es. Ce mémoire permet d'en connaître davantage sur les professeur.es et ce, à partir de leurs propres témoignages. Comme nous l'avons mentionné dans notre introduction générale, peu de travaux ont été consacrés à l'ethnographie des professeur.es de l'EIB. De plus, cette recherche apporte un point de vue plus micro sur ce qu'est l'EIB puisque les

ouvrages et articles sur l'EIB ne sont souvent pas le résultat d'ethnographie ou de terrain comme j'ai pu le réaliser. En effet, dans la plupart des cas, ce sont des ouvrages/articles relatant l'histoire de l'EIB, des éléments très généraux,... Aller sur le terrain m'a aidé à décrire exactement et de manière plus concrète comment certaines écoles de la province d'Andahuaylas organisent l'EIB au sein de leur établissement scolaire. D'ailleurs, nous avons pu démontrer la grande diversité qu'il existe dans les pratiques de l'EIB. Nous pouvons aussi mentionner le fait que peu de personnes occidentales se sont intéressées à cette thématique et que cette recherche permet d'avoir un avis extérieur (car la plupart des publications concernant l'EIB sont des publications latino-américaines). Dans la même idée, puisque l'EIB est peu connue en occident, cette recherche permet de la visibiliser davantage dans le monde francophone. Nous avons également eu l'occasion de dresser plusieurs bilans. Tout d'abord, grâce à mon terrain, j'ai pu établir un premier bilan sur ce qu'a été l'éducation et l'EIB lors de la pandémie du COVID-19. Puisque c'est un sujet récent, il n'existe à ce jour que très peu de publications concernant cette thématique. De plus, une autre fois, cette recherche permet de donner des exemples concrets puisque ce bilan a été réalisé à partir d'entretiens avec les professeur.es concerné.es. Ensuite, en rencontrant quelques étudiantes de la UNAJMA et en ayant participé à certains de leurs cours, j'ai également pu faire brièvement faire un bilan sur la formation d'éducation primaire interculturelle. Il était intéressant de faire ce premier bilan maintenant, car la première promotion de ce programme d'étude sera diplômée cette année. Ce bilan a permis d'obtenir l'avis des étudiant.es sur leur formation dans le but de l'adapter pour les années à venir. Finalement, nous avons pu faire un bilan sur les défis et les attentes autour de l'EIB et de l'éducation dans la province d'Andahuaylas. Cela a permis de "mettre à jour" la liste des défis et des attentes (qui a toujours été longue). Ce mémoire a donc permis d'apporter de nouvelles informations, des nouveaux points de vues, des bilans,... sur un sujet presque totalement inductif au vu du peu de littérature scientifique disponible sur ce sujet précis que sont les professeur.es de l'EIB.

Toutefois, nous n'avons pas pu répondre à toutes les questions qui entourent l'EIB dans la province d'Andahuaylas. La recherche s'est concentrée sur quelques écoles de certains districts de la province, les districts les plus accessibles depuis la ville d'Andahuaylas. Il existe des districts et des communautés bien plus éloignées où je ne

me suis pas rendue. Il aurait également été pertinent de s'intéresser davantage aux professeur.es qui ne souhaitent pas intégrer les programmes EIB afin de mieux comprendre pourquoi iels ne désirent pas enseigner le quechua et la culture andine.

Cette recherche a également soulevé d'autres questions. Dans un premier temps, il serait intéressant de comparer la situation actuelle de l'EIB dans la ville d'Andahuaylas et dans les collèges de zones rurales dans une dizaine d'années afin de voir si l'EIB a continué de s'y développer ou non. Cette question pourrait s'étudier parallèlement en analysant ce que seront devenu.es les étudiant.es du cursus d'éducation primaire interculturelle de la UNAJMA. De plus dans les années à venir, nous allons assister à un renouvellement de professeur.es puisque la génération actuelle est proche de la retraite. Actuellement, l'EIB semble être de plus en plus acceptée puisqu'elle se développe à plus grande échelle mais nous l'avons vu, l'EIB a un avenir incertain. En effet, beaucoup de personnes sont encore contre et quand elle est mise en place, l'EIB compte encore ses failles (par exemple, le fait de mettre de côté l'aspect "interculturel"). Nous pensons également qu'il serait pertinent de réaliser le même type de recherche mais pour d'autres langues originaires. Cette recherche s'est focalisée sur l'EIB en quechua, la langue originaire la plus parlée au Pérou: comment cela se passe pour les langues indigènes amazoniennes qui ne comptent quelques centaines de locuteur.trices ? Y a-t-il suffisamment de professeur.es, sont-iels bien formé.es, qu'est-ce qu'iels les motivent à enseigner à si peu de locuteur.trices, ... ?

Finalement, nous souhaitons conclure ce mémoire par les paroles de yachachiq Rosa: *"Un médico puede salvar a una persona, nosotros podemos salvar a toda una generación y por eso tenemos que trabajar bien"*¹³⁷. L'EIB et ses professeur.es bien qu'imparfait.es, permettent aujourd'hui à des milliers d'enfants et de jeunes de la province d'Andahuaylas de pouvoir apprendre avec des professeur.es qui valorisent et respectent leur langue maternelle et leur culture.

¹³⁷ Extrait d'entretien, 24 février 2022, trad. "Un médecin peut sauver une personne, nous nous pouvons sauver toute une génération et donc nous devons bien travailler".

Bibliographie

- Ames, P. (2002). Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales.
- Ansion, J., & Tubino, F. (2007). Educar en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas. Fondo Editorial de la PUCP.
- Asensio, R. H. (Ed.). (2020). Crónica del gran encierro: pensando el Perú en tiempos de pandemia. Instituto de Estudios Peruanos. https://play.google.com/books/reader?id=3kzrDwAAQBAJ&pg=GBS.PT41.w.0.0.98_85&hl=fr (consulté le 06 mai 2022).
- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. Actes de la recherche en sciences sociales, 35(1), 63-72.
- Chirif, A. (2009). Un futuro amenazado: perspectivas de la EIB en el Perú. Dans Rivas Herrera, P. et al., (2009). La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo. Cultura, Patrimonio y Desarrollo Consultores S.A.C.
- Chirinos Rivera, A. (2001). Atlas lingüístico del Perú. *Estudios Urbano Regionales*, 6.
- Colliaux, R. (2016). Les familles, l'école et le quechua. Vers une nouvelle réception de l'éducation interculturelle bilingue dans les Andes péruviennes?. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (15), 84-100. <https://journals.openedition.org/cres/2891> (consulté le 8 juillet 2022).
- Córdova, G. (2009). Buscando encontrarnos por nuestras lenguas: unas palabras desde el quechua. Dans Rivas Herrera, P. et al., (2009). La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo. Cultura, Patrimonio y Desarrollo Consultores S.A.C.
- Cuenca, R. (2020a). 31 de marzo. Como si no pasara nada. Dans Asensio, R. H. (Ed.). (2020). Crónica del gran encierro: pensando el Perú en tiempos de pandemia. Instituto de Estudios Peruanos. (p. 41-42).
- De la Cadena, M. (2000). *Indigenous Mestizos: the politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991*. Duke University Press.

- Erikson, E. H. (1972). *Adolescencia et crise: la quête de l'identité*. Nouvelle bibliothèque scientifique.
- Fornet-Betancourt, R. (2003). *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Wissenschaftsverl. Mainz.
- Garetea, C. (2009). Español de América: una lengua, diversos modos de hablar. Dans Rivas Herrera, P. et al., (2009). *La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo*. Cultura, Patrimonio y Desarrollo Consultores S.A.C.
- Gobierno Regional Apurímac. (2021). Plan de Desarrollo Regional Concertado Apurímac al 2030. Fase 01: Conocimiento Integral de la Realidad. <https://www.gob.pe/institucion/regionapurimac/informes-publicaciones/2501176-pdrc-apurimac-al-2030-fase-01-conocimiento-integral-de-la-realidad> (consulté le 29 mai 2022)
- Hostnig, R., & Palomino, C. (1997). El Santuario Nacional Ampay: Refugio de la intima en Apurímac.
- INEI. (2007). Censos Nacionales 2007 XI de población y VI de vivienda. <http://censos.inei.gob.pe/cpv2007/tabulados/default.asp> (consulté le 8 juin 2022)fl
- INEI. (2017). Censos Nacionales de Población y Vivienda 2017 Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) - PERÚ. <http://censos2017.inei.gob.pe/redatam/> (consulté le 07 mai 2022).
- Ipiña, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13(1), 99-109.
- López, L. E., & Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de educación*, 20, 17-85. <https://doi.org/10.35362/rie2001041> (consulté le 16 janvier 2022).
- Maalouf, A. (2014). *Les identités meurtrières*. Grasset.
- Molina Menacho, R. D. (2012). Diagnóstico del sistema de gestión de la calidad de los servicios educativos en las instituciones educativas públicas rurales de nivel primario del distrito de Pacucha, provincia de Andahuaylas.

- Mujica, L. (2007). Hacia la formación de las identidades. *Notas para una propuesta intercultural*. Dans Ansion, J., & Tubino, F. (2007). Educar en ciudadanía intercultural: experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas (p.11-36). Fondo Editorial de la PUCP.
- Piccoli, E., & Gillespie, B. (2018). Making good mothers: conditions, coercion and local reactions in the Juntos program in Peru.
- Piccoli, E., Arenas, E., Delgado, D., Grard, C., Romio, S., & Rivera Holguin, M. R. (2021). Résilience communautaire face à la crise sanitaire au Pérou.
- Pozzi-Escot, I., & López, L. E. (1991). Educación bilingüe intercultural: reflexiones y desafíos. FOMCIENCIAS.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina.
- Reátegui, L. (2020). 4 de abril. La desigualdad educativa en tiempo del covid-19. Dans Asensio, R. H. (Ed.). (2020). Crónica del gran encierro: pensando el Perú en tiempos de pandemia. Instituto de Estudios Peruanos. (p. 45-47).
- Rivas Herrera, P., López Soria, J.I., Guillermo Lumbreras, L., Códova, M.E., Lanza, M., Chirif, A., Pú, D., Kowii, A., Córdova, G., Tacam, V., De la Torre, M.L., Garatea, C., Duarte, A., Andrade, E. (2009). La lengua como derecho cultural y su aplicación al programa educativo. Cultura, Patrimonio y Desarrollo Consultores S.A.C.
- Rojas, V. & Portugal, T. (2010) « ¿Educación para el desarrollo rural o para dejar de ser rural ? Percepciones y proyectos de pobladores rurales andinos y amazónicos », in P. Ames & V. Caballero, ed., *Perú : el problema agrario en debate. SEPIA XIII*, Lima, SEPIA, pp. 136-170.
- Ruiz, J. S. (1998). *El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ruiz Bravo, P. (2004). « Andinas y criollas. Identidades femeninas en el medio rural peruano », in N. Fuller, ed., *Jerarquías en jaque. Estudio de género en el área andina*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, pp. 283-319.

- Sánchez Vergara, L. M., Mantilla Villar, R. E., Casanca Robles, J., Cayllahua Ramírez, R., & Cárdenas Villegas, O. (2022). Proyecto Educativo Regional de Apurímac al 2036. Ministerio de Educación.
- Saqui Alhuay, R. N. (2020). Participación de los padres de familia en la gestión del proceso aprendizaje de una escuela EIB de Apurímac.
- Todorov, T. (2002). *Devoirs et Délices : une vie de passeur* (entretiens avec Catherine Portevin), Paris, Le Seuil, 2002.
- Trapnell, L. (2018). EL DESAFÍO CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EIB EN EL PERÚ. *PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN* N° 65, 53.
- Trapnell, L., & Neira, E. (2006). La EIB en el Perú. Dans López, L. E., & Rojas, C. (2006). La EIB en América Latina bajo examen. Lima: Banco Mundial, GTZ y Plural Editores.
- Trapnell, L., & Vigil, N. (2011). Apuntes críticos para la Formación de Docentes en EIB. *Revista cultural electrónica*, 6, 1-21.
- Willems, M. (2014). *La patria del alma: testimonio desde el país que habito y que me habita*. Ríos Profundos Editores.
- Zavala, V. (2005). Currículo de educación intercultural. Dans Vilchez, E., Valdez, S., & Rosales, M. (2005). Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y desarrollo. Volumen II. Juan Gutemberg - Editores Impresores.

Annexes

Annexe 1: Guide d'entretien

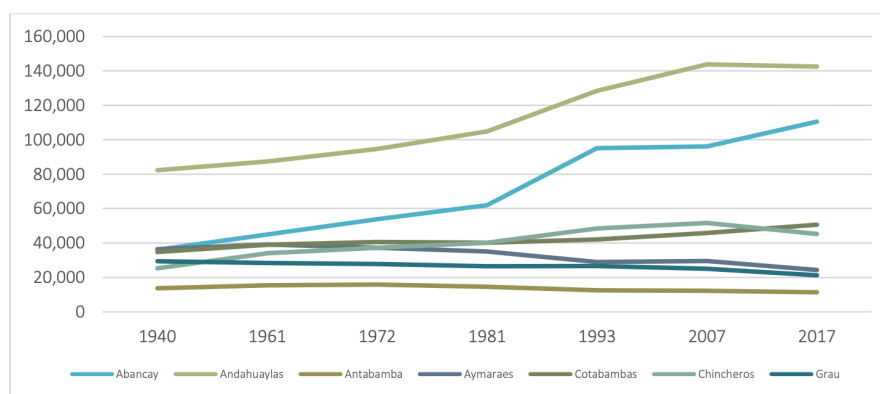
Thématique principale	Sous-questions
Historia de vida: ¿Quién es usted? ¿Puede presentarse?	- Puede decirme su nombre ? - Dónde nació ? - Cuántos años tiene ? - Es soltero/casado ? Tiene hijos ? - Dónde vive ahora ? - Dónde estudió inicial, primaria, secundaria y superior ? -Cuál es su profesión principal, a qué se dedica, que hace aparte del trabajo de su escuela ? - Conoce el quechua ?
Experiencia como profesor: ¿Cuál es su experiencia como profesor?	- Hace cuántos años enseña en una escuela ? - Cómo le nació su vocación de enseñar ? - Dónde trabaja en la actualidad ? Cuántos niños tiene ? - Qué problema hay en la escuela, en la educación, en las clases ? - Qué satisfacciones han encontrado enseñando a los niños
Práctica de EIB: ¿Cómo se pone en práctica los programas EIB en su escuela?	- Los niños hablan castellano o quechua en la escuela ? Qué prefieren hablar ? - Usted enseña a los niños en castellano, quechua o los dos ? - Qué piensan los padres de familia sobre la EIB ? - Cómo se ha resuelto los conflictos ?
Integración a los programas: ¿Por qué integrar los programas EIB?	- Está usted en el programa EIB ? - Cómo empezó su experiencia en EIB ? - Encontró apoyo o rechazo de otros profesores ? - Qué pasó en el proceso con los profesores de EIB ?
Formación de los profesores: ¿Cómo se organiza la formación de los profesores?	- Los aspectos positivos, los fallos durante la formación ? - Dónde se formó ? - Quiénes son las personas que le formaron ? - Qué materias se consideran importantes para su formación ?
Motivaciones: ¿Cuáles son sus motivaciones ?	- Por qué continuar a pesar de los obstáculos ? - Qué satisfacciones encuentra en la EIB ? - Por qué es la EIB importante ?
Pandemia: ¿Cómo lo ha hecho durante la crisis del covid-19? ¿Qué tal fueron los últimos años?	- Cuáles fueron las dificultades, las oportunidades, las soluciones, los fallos ? - Han podido continuar las clases ? - Ha logrado que la EIB funcione en estos años ? - Cómo lo ha hecho ? - Si no lo ha hecho, qué pasó ?
El futuro y los desafíos: ¿Cómo mantener la motivación? ¿Por qué continuar?	- La pandemia ha puesto las cosas en cuestión o no ? - Cree que la EIB debe mantenerse o no ? - Estaría dispuesto a que la EIB continúe, qué debe hacer ? - Cuáles son los desafíos para el futuro ?
Para los estudiantes UNAJMA: ¿Por qué ha elegido esos estudios?	- Por qué quiere ser profesor ? - Por qué es importante la EIB para usted ? -Cuál fue la reacción de sus padres, de su familia ? - Ya hizo algunas práctica o no ? - Es su formación adaptada o no ? Que falta ? Cuáles son los fallos, las cosas que hay que mejorar ? Los aspectos positivos ?

Annexe 2: Évolution de l'espérance de vie dans la région d'Apurímac et ses provinces

	2007	2010	2011	2012	2019
Apurímac.	71.77	72.18	73.20	72.41	69.78
Abancay	73.43	73.39	74.04	73.40	72.29
Andahuaylas	73.15	75.59	77.23	77.69	76.05
Antabamba	66.82	61.49	61.23	56.28	55.23
Aymaraes	70.44	69.01	69.96	67.33	66.21
Chincheros	70.67	71.49	72.49	72.13	70.38
Cotabambas	71.31	72.62	74.09	73.48	71.24
Grau	69.63	68.04	68.85	66.24	64.3

(Source: Gobierno Regional Apurímac, 2021)

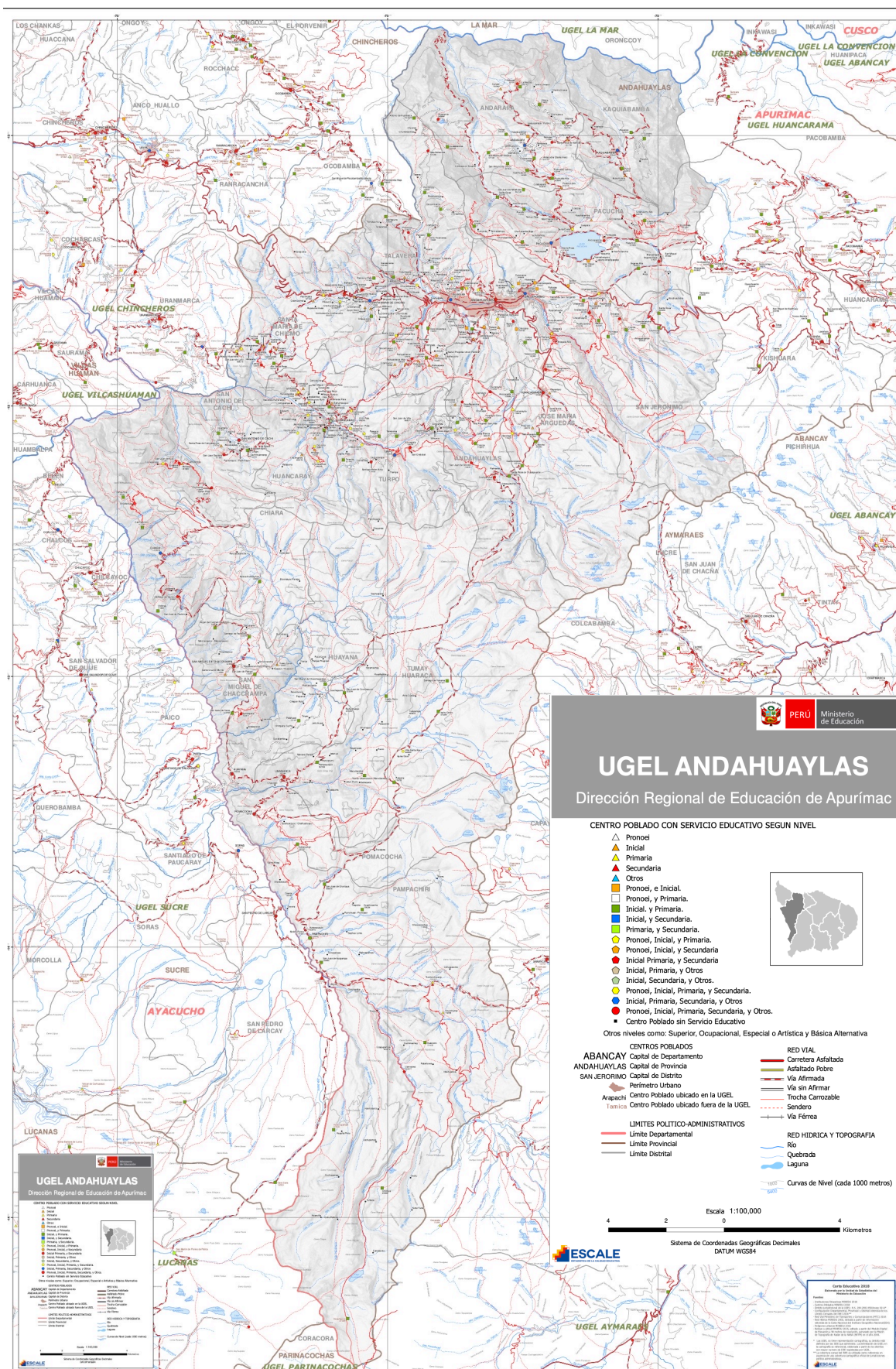
Annexe 3: Évolution de la population recensée par province de la région d'Apurímac



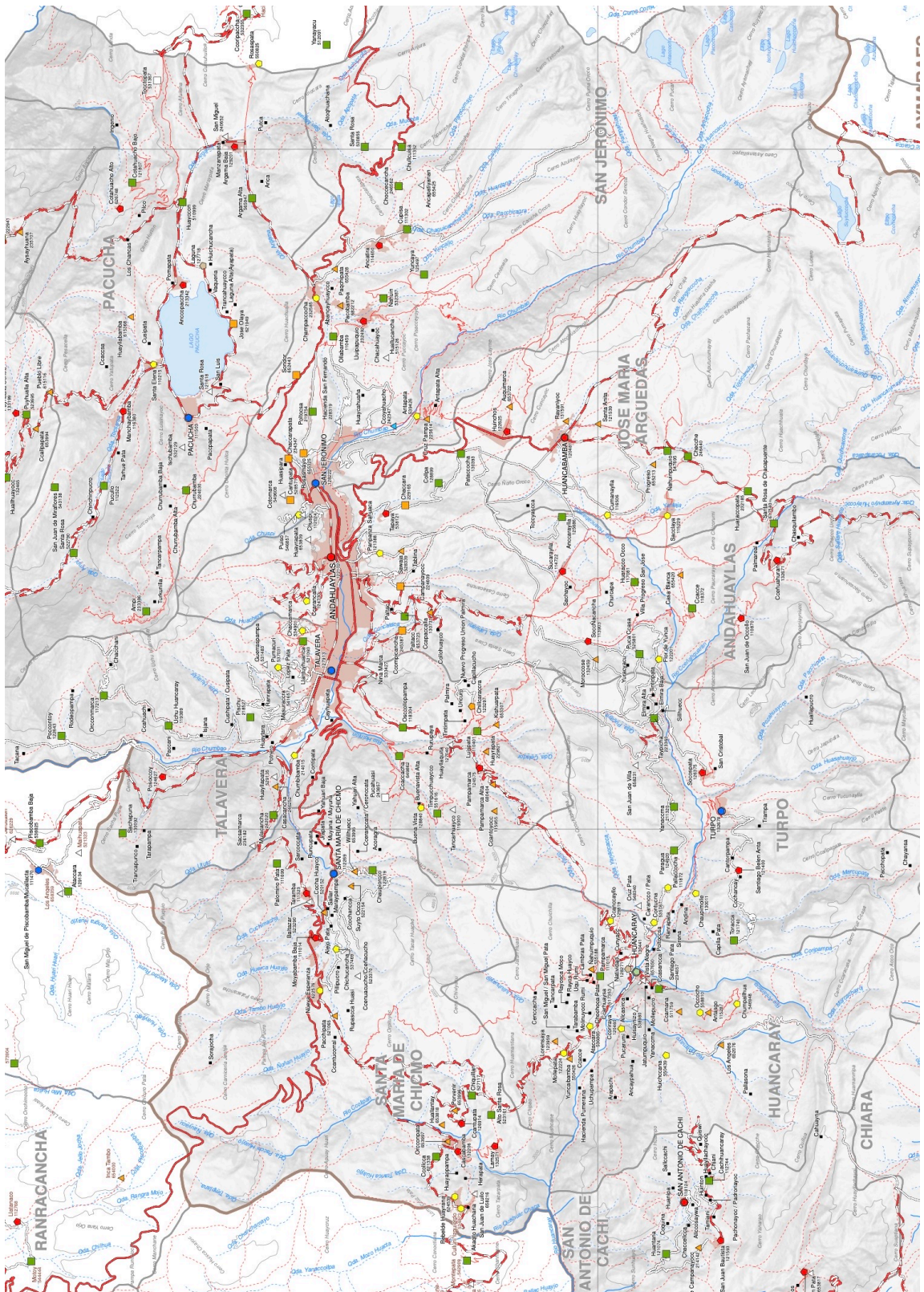
Fuente: INEI: Censos nacionales de población y vivienda 1940, 1961, 1972, 1981, 1993, 2007 y 2017.

(Source: Gobierno Regional Apurímac, 2021)

Annexe 4: Carte des établissements scolaires de la province d'Andahuaylas + Zoom sur les districts étudiés (2018)



Zoom sur les districts que nous avons étudiés:



(Source: ESCALE - Estadísticas de la Calidad Educativa, 2019 - <http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/0cc899f4-7880-4d9d-b131-666c8b472675>, consulté le 15 mai 2022)

Annexe 5: Carte administrative de la DRE de Apurímac



(Source: Sánchez Vergara et al., 2022)

Annexe 6 : La population de 5 ans et plus, par sexe, groupes décennaux d'âge, selon la langue ou le dialecte maternel appris pendant l'enfance (résultat du recensement péruvien de 1993).

IDIOMA O DIALECTO MATERNO APRENDIDO EN SU NIÑEZ	POBLACIÓN		GRUPOS DECENALES DE EDAD								DÍA DEL CENSO: 11 JUL. 93	
	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	5-14 AÑOS	15-24 AÑOS	25-34 AÑOS	35-44 AÑOS	45-54 AÑOS	55-64 AÑOS	65 AÑOS Y MAS		
Dpto. PASCO	195026	98588	96438	63514	45130	32087	21832	15167	9881	7415		
Prov. PASCO	112525	55697	56828	36481	26649	18780	12803	8672	5327	3813		
Distrito CHAUPIMARCA	23973	11472	12501	7598	5891	4210	2957	1747	1007	563		
CASTELLANO	21772	10456	11316	7452	5676	3857	2525	1274	664	324		
QUECHUA	1980	900	1080	79	179	311	400	457	333	221		
AYMARA	24	12	12	1	-	7	5	6	4	1		
OTRA LENGUA NATIVA	40	16	24	15	9	8	5	1	1	1		
IDIOMA EXTRANJERO	9	4	5	1	4	1	1	-	-	2		
NO ESPECIFICADO	148	84	64	50	23	26	21	9	5	14		

(Source: Chirinos Rivera, 2001)

Annexe 7: Population âgée de 3 ans et plus, par groupes d'âge et par langue maternelle
(2007)

DEPARTAMENTO, PROVINCIA, DISTRITO, ÁREA URBANA Y RURAL, SEXO E IDIOMA O LENGUA CON EL QUE APRENDIÓ A HABLAR	TOTAL	GRUPOS DE EDAD							
		3 A 4 AÑOS	5 A 14 AÑOS	15 A 24 AÑOS	25 A 34 AÑOS	35 A 44 AÑOS	45 A 54 AÑOS	55 A 64 AÑOS	65 A MÁS AÑOS
PERÚ (000)	25,810,331	1,122,794	5,632,913	5,262,339	4,366,556	3,513,911	2,524,032	1,623,099	1,764,687
Quechua (001)	3,360,331	98,581	585,330	525,483	506,684	501,222	416,754	324,630	401,647
Aymara (002)	443,248	8,878	57,235	68,634	73,980	72,536	60,525	46,745	54,715
Ashaninka (003)	67,724	5,256	21,710	15,274	9,979	7,451	4,463	2,205	1,386
Otra lengua nativa (004)	174,410	13,684	56,306	37,882	25,862	18,830	11,261	6,301	4,284
Castellano (005)	21,713,165	994,938	4,903,924	4,606,390	3,741,334	2,905,993	2,025,072	1,238,251	1,297,263
Idioma extranjero (006)	21,434	337	1,586	2,377	3,754	3,558	3,247	3,217	3,358
Es sordomudo/a (007)	30,019	1,120	6,822	6,299	4,963	4,321	2,710	1,750	2,034

(Source: INEI, 2007)

Annexe 8: L'EIB dans la Ley General de Educación N.º 28044 (juillet 2003)

Article	Contenu
Article 8: <u>Principes de l'éducation</u> L'éducation péruvienne considère l'individu comme le centre et l'agent fondamental du processus éducatif.	b) L'équité, qui garantit l'égalité des chances d'accès, de permanence et de traitement pour tous dans un système éducatif de qualité. c) L'inclusion, qui englobe les personnes handicapées, les groupes sociaux exclus, marginalisés et vulnérables, notamment dans les zones rurales, sans distinction d'ethnie, de religion, de sexe ou de toute autre cause de discrimination, contribuant ainsi à l'élimination de la pauvreté, de l'exclusion et des inégalités. f) L'interculturalité, qui considère la diversité culturelle, ethnique et linguistique du pays comme une richesse, et qui trouve dans la reconnaissance et le respect des différences, ainsi que dans la connaissance mutuelle et l'attitude d'apprentissage des autres, la base d'une coexistence harmonieuse et d'un échange entre les diverses cultures du monde.
Article 9: <u>Objectifs de l'éducation péruvienne</u>	b) contribuer à la formation d'une société démocratique, solidaire, juste, inclusive, prospère et tolérante, forgeant une culture de la paix qui affirme l'identité nationale fondée sur la diversité culturelle, ethnique et linguistique, surmonte la pauvreté, favorise le développement durable du pays et encourage l'intégration latino-américaine, en tenant compte des défis d'un monde globalisé.
Article 10: <u>Critères d'universalisation, de qualité et d'équité</u>	Pour parvenir à l'universalisation, à la qualité et à l'équité de l'éducation, une approche interculturelle est adoptée et des actions décentralisées, intersectorielles, préventives, compensatoires et correctives sont menées pour contribuer à l'égalisation des chances de développement global des élèves et à l'obtention de résultats d'apprentissage satisfaisants.
Article 18: <u>Mesures d'équité</u>	a) Mettre en œuvre des politiques compensatoires d'action positive pour compenser les inégalités des secteurs de la population qui en ont besoin. b) Élaborer et mettre en œuvre des projets éducatifs comprenant des objectifs, des stratégies, des actions et des ressources visant à inverser les situations d'inégalité et/ou d'iniquité fondées sur l'origine, l'ethnie, le sexe, la langue, la religion, les opinions, le statut économique, l'âge ou toute autre raison. j) Développer des programmes d'aide sociale et d'appui technique pour encourager le maintien des enseignants en poste dans les zones rurales, relativement moins développées et socialement vulnérables. Ces programmes comprennent, le cas échéant, un salaire, un logement et d'autres incitations.

Article 19: <u>Éducation des populations autochtones</u>	Conformément aux dispositions des traités internationaux en la matière, de la Constitution politique et de la présente loi, l'État reconnaît et garantit le droit des peuples autochtones à l'éducation sur un pied d'égalité avec le reste de la communauté nationale. À cette fin, elle établit des programmes spéciaux qui garantissent l'égalité des chances et l'équité entre les sexes dans les zones rurales et le cas échéant.
Article 20: <u>Éducation interculturel bilingue</u>	Un enseignement interculturel bilingue est proposé dans l'ensemble du système éducatif : a) favorise la valorisation et l'enrichissement de sa propre culture, le respect de la diversité culturelle, le dialogue interculturel et la sensibilisation aux droits des peuples autochtones et des autres communautés nationales et étrangères. Elle intègre l'histoire des peuples, leurs connaissances et leurs technologies, leurs systèmes de valeurs et leurs aspirations sociales et économiques. b) garantit l'apprentissage de la langue maternelle des apprenants et de l'espagnol comme deuxième langue, ainsi que l'apprentissage ultérieur de langues étrangères. c) Détermine l'obligation pour les enseignants de maîtriser à la fois la langue maternelle de la région où ils travaillent et l'espagnol. d) assure la participation des membres des peuples autochtones à la formulation et à la mise en œuvre des programmes d'éducation afin de former des équipes capables de prendre progressivement en charge la gestion de ces programmes. e) préserver les langues des peuples autochtones et promouvoir leur développement et leur pratique.

(Source: Estado Peruano, 2003, https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/198518/Constitucion_Politica_del_Peru_1993.pdf ; Trapnell & Neira, 2006)

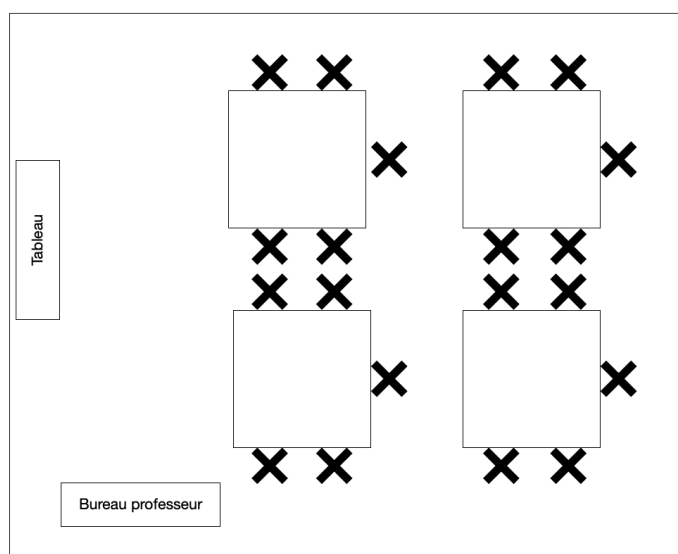
Annexe 9: L'EIB dans la Constitution Politique de 1993

Article	Contenu
Article 2	Toute personne a le droit: 1. à la vie, à son identité, à son intégrité morale, psychologique et physique, à son libre développement et à son bien-être. L'enfant à naître est un sujet de droit dans tout ce qui le favorise. 19. à son identité ethnique et culturelle. L'État reconnaît et protège la pluralité ethnique et culturelle de la Nation. Tous les Péruviens ont le droit d'utiliser leur propre langue devant toute autorité par le biais d'un interprète. Les étrangers ont le même droit lorsqu'ils sont convoqués par une autorité quelconque.
Article 15	La profession d'enseignant dans l'éducation formelle est une carrière publique. La loi établit les conditions requises pour travailler en tant que chef d'établissement ou enseignant, ainsi que leurs droits et obligations. L'État et la société assurent leur évaluation permanente, leur formation, leur professionnalisation et leur promotion. L'apprenant a droit à une éducation qui respecte son identité, ainsi qu'à un bon traitement psychologique et physique. Toute personne, physique ou morale, a le droit de promouvoir et de diriger des établissements d'enseignement et d'en transférer la propriété, conformément à la loi.

Article 17	L'enseignement pré-primaire, primaire et secondaire est obligatoire. Dans les établissements publics, l'enseignement est gratuit. [...] Afin de garantir la plus grande pluralité de l'offre éducative, et en faveur de ceux qui n'ont pas les moyens de payer leur éducation, la loi établit les moyens de subventionner l'enseignement privé dans toutes ses modalités, y compris l'enseignement communal et coopératif. L'État encourage la création de centres d'éducation là où la population en a besoin. L'État garantit l'éradication de l'analphabétisme. Elle promeut également l'éducation bilingue et interculturelle, en fonction des caractéristiques de chaque région. Elle préserve les diverses manifestations culturelles et linguistiques du pays. Elle favorise l'intégration nationale.
Article 48	Les langues officielles sont l'espagnol et, dans les régions où elles prédominent, le quechua, l'aymara et d'autres langues autochtones, selon la loi.

(Source: Estado Peruano, 2003, <https://www.gob.pe/institucion/presidencia/informes-publicaciones/196158-constitucion-politica-del-peru>; Trapnell & Neira, 2006)

Annexe 10 : Disposition des tables de la classe de deuxième primaire de l'école primaire I.E.54221 d'Ancabamba.



(Source: Élaboration propre)

Annexe 11: Photographies de l'offrande pratiquée à Huancapuquio avec les enfants et les professeurs de l'école primaire (19 mai 2022)



(Source: Élaboration propre, Comunidad de Huancapuquio - District de Pacucha dans la province d'Andahuaylas, mai 2022)

Annexe 12: Photographies des différentes réunions organisées avec les parents d'élèves
(1: Comunidad de Huichccana, 2: Comunidad de Chumpallhua, 3: Comunidad de Soccospata, 4: Comunidad de Contucna)



(Source: Élaboration propre, District de Turpo et District de Huancaray - Province d'Andahuaylas, avril-mai 2022)

Annexe 13: Pourcentage des foyers possédant une connexion internet ou non au niveau national (résultat du recensement péruvien de 2017).

H: Su hogar tiene: Conexión a Internet	Casos	%	Acumulado %
Sí tiene conexión a internet	2 314 182	28,04%	28,04%
No tiene conexión a internet	5 938 102	71,96%	100,00%
Total	8 252 284	100,00%	100,00%

No Aplica : 31 001

Fuente: Censos Nacionales de Población y Vivienda 2017
Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) - PERÚ

Annexe 14: Pourcentage des foyers possédant un ordinateur ou non au niveau national
(résultat du recensement péruvien de 2017).

H: Su hogar tiene: Computadora/Laptop/Tablet	Casos	%	Acumulado %
Sí tiene computadora/Laptop/Tablet	2 784 399	33,74%	33,74%
No tiene computadora/Laptop/Tablet	5 467 885	66,26%	100,00%
Total	8 252 284	100,00%	100,00%

No Aplica : 31 001

Fuente: Censos Nacionales de Población y Vivienda 2017
Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) - PERÚ

Mots-clés:

Éducation interculturelle biligne - Quechua - Andes péruviennes - Professeurs - COVID-19 - Éducation

Résumé:

Ce mémoire consiste en une socio-ethnographie des professeur.es qui enseignent dans les écoles s'inscrivant dans les programmes d'éducation interculturelle bilingue (EIB) (quechua/castellano) dans les Andes péruviennes et plus précisément, dans la province d'Andahuaylas. Cette recherche discute des motivations, des défis et des enjeux et des particularités de l'EIB de nos jours et en contexte de pandémie mondiale du COVID-19.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)

Place Montesquieu, 1 bte L2.08.05, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/psad