

L'école zápara en Equateur (Haute Amazonie). Politique et construction de l'identité dans un contexte ethnique

Anne-Gaël Bilhaut

Anne-Gaël Bilhaut : post-doctorante, LASC, Université de Liège, agbilhaut@hotmail.com

Résumé :

Depuis 2000, les Zápara d'Equateur disposent de leur propre système d'éducation. Née de la volonté politique de l'organisation, l'école zápara est pensée et construite comme un espace mémoriel. Cet article décrit le processus de fabrication de l'école zápara et en propose une ethnographie. Il apparaît que par l'institution scolaire se constitue un savoir certifié « zápara » car transmis par des professeurs « conventionnés ». Les enseignements réalisés montrent ce qu'est le patrimoine à leurs yeux : à travers les choix des matières scolaires, ils établissent les domaines qui devraient faire des élèves des Zápara.

Mots-clés : Équateur, École, élèves

Abstract :

Since 2000, the Zápara people of Ecuador have their own education system. Founded on the political will of their organization, zápara school is designed and built as a memorial space. This article describes the fabrication process of zápara school and offers its ethnography. It shows that knowledge transmitted by teachers "under contact" and certified as "zápara" constitute the educational institution. The choice of learning contents shows what heritage is for them: through it, they establish areas that should turn students into zápara.

Keywords : Ecuador, zápara, zápara, School, pupils

Introduction

La manière dont l'école et l'institution scolaire en Amazonie ont été traitées par l'anthropologie a pour directions principales l'étude de la relation entre communautés indigènes et États-nations (Gros, 2001 ; Luykx, 1999 ; Rival, 1996a/b, 2002 ; Viatori, 2005), le bilinguisme et l'interculturalité (*Revista Iberoamericana de Educación*, 1997 ; Lopes da Silva, 2001 ; Luykx, 1999), l'expérience des enfants et, dans une moindre mesure, la formation des professeurs (Rival, 1996a/b, 2002 ; Luykx, 1999 ; Tinoco, 2006) ainsi que les contenus spécifiques des enseignements (Tinoco, 2006)¹. L'ethnographie de l'école à proprement parler est plus rare. Tinoco (2006) ou Rival (1996a/b, 2002) en fournissent de bons exemples. Dans sa thèse, cette dernière montre que les villages waorani, quand ils disposent d'une école, « se convertissent en unités sociales stables » et que ce « changement social [est] structuré et structurant »² (Rival, 1996a : 271) pour faire des habitants de ces villages des « civilisés ». Pour cela, Rival réalise une ethnographie non seulement de l'école, lieu où elle a elle-même enseigné aux élèves, mais de l'ensemble des relations créées à partir de l'école ou plus largement, de l'institution scolaire. Elle double cette observation par celle des villages sans école et constate alors qu'autour de l'école se sédentarise une partie de la population qui se rapproche de groupes de parenté habituellement non côtoyés. Avec l'école, c'est une manière d'être qui est expérimentée: une façon de se vêtir ou de se procurer de la nourriture qui participe à la fabrication des gens « civilisés » et cesse, dès lors qu'il n'y a plus de professeur. Dans ce cas, il n'y a plus de village puisque tous s'en éloignent (Rival, 2002). Pour Tinoco (2006), la double particularité des écoles wayãpi du Brésil et de la Guyane française tient au bilinguisme dont elles procèdent d'une part, et à la biculturalité dans laquelle elles s'inscrivent d'autre part. En d'autres termes, les programmes se fondent partiellement ou presque totalement sur les curriculums nationaux brésiliens ou français. Par une ethnographie des deux situations nationales, elle détermine la manière dont les Wayãpi « incorporent » l'institution scolaire et les connaissances qui y sont transmises, cette incorporation étant similaire dans sa structure à la manière dont sont régies les relations à autrui dans les autres sphères de la vie quotidienne.

La relation entre la construction politique de l'identité et la nouvelle éducation zápara est examinée par M. Viatori (2005). Il montre que l'école n'est pas le lieu de la résistance indigène, mais celui des confrontations et des mises en débat des discours sur l'identité, apportés d'une part par les dirigeants de l'organisation, et d'autre part par les professeurs kichwa qui représentent la nation dans le village. En d'autres termes, elle devient également l'un des lieux de construction de la citoyenneté. Cependant depuis 2006 les professeurs des écoles ne sont plus des Kichwa mais de jeunes bacheliers zápara devenus maîtres d'école. La plupart d'entre eux ont occupé des fonctions dirigeantes au sein de l'organisation à un niveau régional, national ou international. C'est un fait répandu en Amérique latine que les personnes sachant écrire et lire, formés par les écoles, souvent maîtres d'école, soient les fondateurs et dirigeants des organisations (Tinoco, 2000). Dans le cas zápara, c'est le mouvement inverse. Certes, c'est le plus formé d'entre eux qui crée l'organisation. Mais ce sont les premiers dirigeants de celle-ci qui commencent à se former, terminant leur cycle secondaire, pour enseigner dans les écoles ensuite. Autrement dit, après avoir été dirigeants, ils terminent leur cycle secondaire grâce à des bourses destinées aux étudiants indigènes, puis deviennent enseignants.

Dans les villages zápara, l'école, lieu du politique, est aussi un « espace mémoriel ». Elle est décrite et instrumentalisée comme support (et/ou création) et transmission de la mémoire, et partant, de

l'identité. À travers l'école, les élèves entreraient dans un nouveau processus de « zapaïisation »³, y compris pour les enfants qui ne sont pas zápara. Il ne s'agirait pas cette fois tout à fait d'une identité refuge, mais plutôt d'une identité appréciable, « patrimonialisée », qui porte et montre des valeurs partagées avec les ONG et autres institutions environnementales et culturelles.

Cet article vise à présenter les données d'une ethnographie de l'école zápara. Celle-ci semble être l'un des lieux politiques de la fabrication de l'identité. Les données sont issues d'un travail de terrain continu de 2001 à 2003 durant 18 mois⁴. Les noms des personnes citées ont été changés afin de préserver leur anonymat.

D'invisibles à intangibles

Situation ethnolinguistique du groupe

Les Zápara sont estimés à 500 personnes en Equateur. Ils habitent des villages pluriethniques où l'on rencontre aussi des Kichwa, des Achuar, des Shuar, des Waorani. Quelques familles vivent à Puyo. On ne compte plus que 5 locuteurs tous âgés de plus de 70 ans. La langue de communication est désormais le kichwa.

Les Zápara affirment que durant les années 1970 à 1990, ils ont choisi de laisser croire qu'ils étaient des Kichwa afin de se faire oublier des ennemis traditionnels. En adoptant une identité kichwa, ils bénéficiaient aussi des avancées du mouvement politique porté par l'organisation kichwa principale (OPIP) à laquelle ils étaient affiliés. Devenus invisibles⁵ aux yeux de la société nationale en raison de l'absence de représentation et d'organisation propre, les Zápara étaient bien connus des autres groupes indigènes voisins⁶.

Au début des années 1990, il fallut délimiter l'espace territorial afin de dresser de nouvelles cartes et de réclamer le territoire au gouvernement. Du village de Llanhamacocha furent créées trois nouvelles communautés : Llanhamacocha fut maintenue, Masaramu fut construit à une journée en canoë du précédent (1994), Jandiayaku, juste un peu plus bas (1995). Chaque nouveau village s'est construit autour d'une famille fondatrice, avec au moins un locuteur du zápara. Cette dispersion stratégique était une manière d'occuper de manière plus étendue un territoire qu'il faudrait essayer de légaliser le moment venu.

C'est en 1997 que les Zápara sont réapparus sur la scène politique indigène, favorisés en cela par le contexte indigène et indigéniste spécifique à l'Équateur⁷. Des villages étaient affiliés depuis de nombreuses années à l'OPIP. Ils en sortirent pour devenir autonomes en 1997, année où ils fondèrent l'ANAZPPA (Asociación de la nacionalidad zápara de la provincia de Pastaza) « pour ne pas disparaître » et être reconnus comme Zápara. L'association reconnaissait la situation de vulnérabilité de ses communautés, « le risque de disparaître comme peuple indigène » à cause de l'absorption par d'autres groupes (alliances, patrilocalité) et leur faible démographie. Dans leur désir de récupérer leur identité, ils ont donc émis le vœu de retrouver en premier lieu la langue, le chamanisme, le territoire et l'histoire : tels sont les objectifs initiaux de l'ANAZPPA, légalement reconnue en 1999. Simultanément une réflexion sur la revitalisation de leur culture est menée en 2000 durant une assemblée : ils se demandent alors quel terme, en espagnol, est le plus approprié pour décrire leur situation parmi *rescate* (en esp., litt. : « sauvetage »), *recuperación* (en esp., litt. : « recouvrement, récupération ») et *revalorización* (en esp., litt. : « revalorisation »). L'existence légale de l'association est aussi la condition de l'accès à des fonds nationaux et internationaux ainsi

qu'à des droits au niveau national, l'Équateur reconnaissant le droit des peuples à disposer d'une éducation bilingue et se définissant comme un État pluriculturel et multiethnique (Constitution de 1998).

Le plus grand succès de l'organisation fut la création de la Dirección de educación de la nacionalidad sápara⁸ del Ecuador (DIENASE) en 2000. Théoriquement trilingue (zápara, kichwa, espagnol), elle est née suite à un décret autorisant les organisations indigènes à créer et gérer leur propre système éducatif, sous la tutelle du Ministère de l'éducation.

Le 19 mai 2001, la proclamation par l'UNESCO, consacrant « le patrimoine oral et les manifestations culturelles du peuple Zápara » chef d'œuvre du patrimoine oral et immatériel de l'humanité, a fait des Zápara un peuple « intangible » - comme ils se plaisaient à le dire à la réception de la nouvelle. Barnabe, jeune leader zápara, président de l'ANAZPPA, déclara ce jour-là :

« Avec cette reconnaissance, ce que nous ressentons c'est comme si nos anciens, morts depuis des années, étaient en train de revivre à nouveau. C'est cela notre sentiment. C'est ainsi que nous nous sentons, nous, toute la nationalité zápara, et aussi dans les communautés. C'était si émouvant d'écouter [cette nouvelle] ».

Cette « réussite » ou « reconnaissance », selon les termes employés par les Zápara n'est pas seulement le succès des vivants. Elle est aussi l'attente des anciens morts, lesquels se manifestent en rêve pour soutenir le mouvement. La proclamation fut relayée dans la presse nationale équatorienne et donna lieu à une série d'émissions et d'entrevues pour la radio et la télévision. Les Indiens furent ensuite reçus au Congrès national et invités à l'Université Andina Simón Bolívar de Quito.

L'investissement du champ éducatif

Le modèle de l'éducation que connaissent les Zápara est celui de l'école de la communauté Moretecocha, mise en place par les Dominicains. Des enfants du haut Conambo y furent envoyés dans les années 1960-1970. Longtemps les villages du Conambo furent boudés par l'éducation « hispano » et bilingue : insuffisamment peuplés pour faire venir un professeur, s'ils en accueillait un, celui-ci ne revenait pas au terme de ses premiers congés en raison de l'isolement et du mode de vie dans les communautés. Barnabe est le seul à avoir été scolarisé à Sarayaku. Envoyé par son père avec l'intention de faire de lui un leader politique zápara, il y poursuivit sa scolarité primaire et commença le secondaire, qu'il termina en 2005 à Quito grâce à un programme de bourses pour les leaders indigènes. Cette première période est particulièrement importante dans la construction de son savoir politique car Sarayaku est un village emblématique des organisations indigènes régionales⁹.

L'éducation bilingue en Equateur

En Équateur¹⁰, la relation entre pouvoir indigène et éducation bilingue est étroite : les langues autochtones et en particulier le kichwa continuent de jouer un rôle important sur la scène publique. Savoir parler l'une d'elles est, pour les politiciens ou les religieux, la manière de convaincre et d'attirer les votes ou les fidèles. Les autres langues indigènes de la côte ou de la forêt ne sont pas aussi mises en avant que le kichwa.

Pour les Amérindiens d'Équateur, parler dans sa langue, y compris avec des Équatoriens non indigènes, est une manière de revendiquer leur existence et est en soi un acte de résistance¹¹. Fondée par le gouvernement équatorien en 1988 sous la pression de la CONAIE, la DINEIB est chargée de la création et de la mise en place des programmes éducatifs et de la promotion de l'éducation en langue indigène, pour les peuples autochtones. La scolarisation s'effectue d'abord dans leur langue maternelle avec une acquisition progressive de l'espagnol comme seconde langue. Les moyens dont elle dispose sont très faibles, d'ailleurs la DINEIB pourvoit les communautés en maîtres bilingues (le plus souvent originaires de celles-ci) rémunérés par le ministère de l'éducation¹². Depuis 1998, la constitution équatorienne proclame le droit des peuples à recevoir une éducation bilingue¹³. L'investissement des organisations indigènes à travers fondations ou ONG n'est pas négligeable pour le maintien et le développement des programmes. Décentralisée en 1992, la DINEIB est devenue une structure autonome. L'année suivante, le ministère de l'éducation a proposé un modèle incluant, outre le maintien de la langue indigène, des spécificités propres à chaque peuple : ce « nouveau modèle pédagogique » offre aux communautés indigènes une plus grande autonomie que les Zápara ont su saisir¹⁴.

Depuis 2000, les Zápara possèdent leur propre direction de l'éducation¹⁵. Grâce à l'accord ministériel n°100, le 24 juillet 2000, ils sont devenus le premier peuple indigène en Equateur à pouvoir administrer et gérer de façon autonome l'éducation dans ses communautés : le ministère de l'éducation et de la culture de l'Équateur a reconnu officiellement la DIENASE comme en étant l'organisme responsable. Les Zápara ont commencé alors à penser eux-mêmes le système éducatif et son contenu. Ils ont pris comme modèle l'organisation de la DINEIB, c'est-à-dire un modèle bilingue et interculturel et l'ont adapté, le défi majeur étant de mettre en place une éducation trilingue sans professeur parlant le zápara. Dans leur volonté de revitalisation culturelle et linguistique, ils se sont appropriés l'école pour en faire un espace mémoriel, c'est-à-dire un lieu où se transmettent la mémoire et le patrimoine du groupe. Afin de retrouver et revaloriser leur identité à travers l'institution scolaire, les Zápara d'Équateur ont aussi choisi dans leur programme d'éducation d'enseigner une histoire qui passe par les mythes et les « révolutions » de l'humanité zápara, intégrant aussi la période du boom du caoutchouc à travers l'apprentissage de chants.

La direction de l'éducation zápara

Actuellement, la DIENASE procure à douze villages une éducation zápara. En 2000, elle intervenait pour les quatre écoles de l'ANAZPPA. Des villages du Conambo et du Pindoyacu sont venus demander à la DIENASE et à l'organisation zápara à en bénéficier, arguant que l'éducation bilingue ou « hispano » n'était plus présente. Nombreux étaient les élèves sans professeur. Même une association achuar du fleuve Conambo s'est affiliée en 2002 à l'organisation Zápara pour bénéficier d'une éducation trilingue, laquelle devait passer pour eux dans les langues espagnol, kichwa et achuar (avec le même type d'activités que pour les Zápara mais adaptée aux Achuar)¹⁶.

L'éducation zápara en chiffres (2013)¹⁷

Éducation primaire

2 écoles, entre 8 et 22 écoliers par école

242 écoliers, dont 122 filles, et 120 garçons

Éducation secondaire

Nombre indéterminé (Puyo)

Education supérieure

6 étudiants et 1 étudiante à Jandiyacu

2 étudiants et 1 étudiante à Puyo

La DIENASE a contribué à rassembler des villages aux populations diverses autour du projet éducatif. Llanchamacocha, Jandiyaku, Masaramu (sur le fleuve Conambo) et Cuyacocha (sur le fleuve Pindoyacu) sont les quatre communautés fondatrices de l'organisation zápara. Elles sont aussi les premières à avoir reçu les professeurs mandatés par la DIENASE. D'autres villages s'y sont ensuite agrégés, le plus souvent à la demande même de leurs membres : ayant trop peu d'enfants à scolariser, ni la DINEIB ni l'école hispano ne pouvaient envoyer de professeurs. La DIENASE, quant à elle, s'engageait à envoyer dans tous les villages ayant une composante zápara dans leur population un professeur s'ils en faisaient la demande. D'après discussions ont été menées : d'une part, toutes ces communautés « supplémentaires » étaient jusqu'alors affiliées à l'autre organisation indigène du bloque zápara tel que délimité territorialement en 1992, l'ONAZE¹⁸. D'autre part, si elles étaient toutes kichwaphones, elles rassemblaient néanmoins des familles achuar, shuar, shiwiar, kichwa, zápara...¹⁹ Les programmes éducatifs fournis par la DIENASE s'appliquent à toutes ces écoles, quelles que soient les « *nacionalidades* » des élèves. C'est dire que la DIENASE est fortement imbriquée dans l'organisation zápara, en dépit de son indépendance financière, car sous la tutelle du ministère de l'éducation. Les bouleversements politico-légaux de l'organisation ne l'affectent donc pas directement.

Son bureau est composé du directeur, de deux techniciens, d'une secrétaire et d'une comptable. Lorsqu'en assemblée, il fallut désigner le deuxième directeur de la DIENASE, des Kichwa et un Zápara ont été sollicités²⁰. En particulier, un Kichwa marié avec une femme zápara accompagne depuis le début le processus organisationnel zápara. Il a été le professeur de nombreux zápara âgés d'une trentaine d'années puis a été employé comme *técnico* (en esp., technicien) dans l'organisation : parfaitement bilingue, il était alors le mieux formé au sein de l'organisation. Il refusa avec véhémence un poste qu'on voulait l'obliger à accepter. Un jeune zápara, Lucio, alors âgé de 20 ans, fut pressenti. Quelqu'un ajouta aussitôt qu'il était du village de Moretecocha. Les tensions avaient été vives entre ce village et l'organisation zápara lorsque Lucio, président de Moretecocha, s'était prononcé en faveur de l'exploitation pétrolière. Cependant, il travaillait déjà depuis plusieurs mois à la DIENASE et était le seul à avoir terminé avec succès l'éducation secondaire. Quand son avenir fut discuté, alors qu'il ne s'était pas manifesté pour l'obtention de cette charge, il refusa le poste en invoquant son manque d'expérience et de pratique. Finalement on choisit un nouveau professeur de la DIENASE nommé depuis seulement quatre mois à Llanchamacocha, entre temps uni à une jeune zápara, fille de l'*akameno* ou président du village, qui, d'ailleurs, le soutenait²¹. En quelque sorte, ce jour-là, le poste à pourvoir fut attribué à un allié récemment apparenté²².

La langue et la culture zápara comme programme éducatif

L'adresse de la DIENASE et celle de l'organisation zápara sont les mêmes : si chacune paie son loyer, a son propre budget, sa propre secrétaire et comptable, les décisions majeures de la DIENASE sont discutées par l'organisation. La DIENASE est la meilleure arme possible pour atteindre un objectif fondamental : une revalorisation²³ de la langue et de la culture zápara. C'est aussi ce que montre Viatori (2005) : l'école est un lieu où se confrontent et s'élaborent des discours différents et parfois divergents sur l'identité zápara. Il examine la formation des maîtres bilingues kichwa originaires de la province du Napo et du Pastaza et aussi le rôle et les fonctions de la DIENASE dans les

programmes éducatifs et dans la construction du sentiment d'appartenance au peuple zápara.

Les écoles se trouvent toutes au milieu des villages. Destinées à l'enseignement scolaire, certaines sont le lieu de rassemblement de la communauté lors d'assemblées. Depuis 2003, un financement obtenu par la DIENASE a permis la construction de nouveaux bâtiments perçus comme durables et attendus par la population. Celle-ci voit dans ces structures une revalorisation de leur image, et une affirmation de leur appartenance à la nation équatorienne. En effet, jusqu'alors rien ni personne ne s'était inquiété de l'état ou la forme des infrastructures scolaires des villages. Les écoles ressemblaient donc aux maisons : ouvertes sur les côtés, couvertes d'un toit de feuilles, terre battue au sol, les bancs et les tables étant fabriqués par les membres de la communauté.

Aujourd'hui, tous les villages bénéficient de nouvelles écoles en parpaings, couvertes de tôle de zinc et aussi de petites tables et chaises pour les élèves. Elles sont pourtant bien moins adaptées au climat équatorial que les précédentes. Avec des toits de zinc et fermées de tous côtés, la chaleur peut vite y devenir insupportable. Les subsides provenant du ministère de l'éducation servent à rémunérer les professeurs et le personnel de la DIENASE, laquelle doit chercher ailleurs d'autres financements pour le matériel pédagogique et le transport des professeurs notamment. Les livres d'apprentissage de la lecture et de l'écriture en kichwa, en espagnol et en zápara sont pensés et produits par la Direction d'éducation zápara, grâce au support d'ONG, de la Banque mondiale à travers le projet Prodepine²⁴ (Projet de développement des peuples indigènes et noirs de l'Équateur) et de l'UNESCO. A Llanchamacocha, sur les murs de l'école, outre une affiche du drapeau et de l'hymne équatorien, quelques panneaux promeuvent l'organisation zápara et les travaux des élèves. Côte à côte se trouvent de grands dessins de plantes avec le nom de chaque partie dans les trois langues, des miniatures de jarres en céramique, de pots de cuisson, de canoës, des maquettes de maison, des paniers en cours d'élaboration. Les livres scolaires et le matériel didactique sont rangés dans des armoires, sinon sur les étagères rustiques fabriquées par les pères de famille.

Contrairement à d'autres Directions d'éducation indigène, les élèves ne revêtent pas d'uniforme scolaire²⁵. Néanmoins, ils portent une attention croissante avec l'âge à leur tenue vestimentaire et la plupart se chaussent pour se rendre à l'école, ce qu'ils ne font pas habituellement. Chaque lundi, les enfants chantent en kichwa l'hymne national et apprennent la marche cadencée militaire comme tous les enfants équatoriens, leurs journées commencent là aussi par le lever du drapeau.

La rentrée des classes (extrait du journal de terrain)

Jeudi 17 octobre 2002, Llanchamacocha

Aujourd'hui c'est la rentrée des classes. Juan Cruz m'a invitée à assister à son cours de zápara de 7 à 9 heures. Maria Luisa a tenu à venir elle aussi, mais elle ne sera pas « enseignante » aujourd'hui. Sa fille Clara est venue aussi, elle est restée plus d'une demi-heure ; elle était dissipée : j'entendais ses éclats de rire, au fond de la classe avec sa mère.

Pour ce premier jour, avec trois nouveaux élèves, les enfants ont commencé en chantant l'hymne national en kichwa et le feront désormais chaque lundi. Avant d'entrer dans l'école, ils ont révisé ou appris le garde-à-vous, repos, droite, gauche.

Les professeurs, ce sont un couple : ils ont quatre enfants, dont un bébé que la grande (8-9 ans) porte et amène de temps en temps à sa mère qui lui donne le sein. Ils parlent kichwa et espagnol.

Elle enseigne à « l'école » et lui au collège. Les élèves du secondaire sont Maira, Graciela, une sœur de celle-ci, et deux absents actuellement à Puyo : Joaquín et Max.

Les cours ont lieu de 7 à 13 heures, avec un *recreo* (une pause, la récréation) à 10 heures. Certains courent alors jusque chez eux manger une banane ou boire quelques gorgées de chicha. Des filles n'iront pas à l'école les jours où elles se rendront au jardin avec leur mère, mais aujourd'hui c'est la rentrée et il pleut. Les élèves, et en particulier les plus grands sont attentifs à leur tenue vestimentaire. Pantalon et chaussures sont portés par la plupart.

Dans l'école, sur les murs, il y a des panneaux d'apprentissage pour la lecture, avec des mots en kichwa, en espagnol et en zápara. Je vois aussi tout le long des maquettes de maisons, des petites coupelles *mocawa*, des pots de terre noirs et des paniers *ashanga* aussi. Comme les panneaux, ils ont été laissés par les élèves durant le cycle précédents. Ce sont leurs travaux.

J'ai donc assisté au cours de Juan Cruz donné à l'école primaire. On ne peut pas dire que le cours de zápara ait été très dynamique. Tous dissipés, des garçons faisant des bateaux en papier, deux des petits nouveaux appelant fort une troisième personne à l'autre bout de la classe unique. La professeure n'intervient pas, mais quand vient le professeur de la classe voisine (éducation secondaire) pour voir comment ça se passe, je remarque un changement de rythme dynamique qui s'éteint dès qu'il passe le relais en retournant au collègue.

Le professeur montre aux 16 enfants son « cahier de l'enseignant » qui comprend ses documents pédagogiques. L'un est en kichwa, un autre en zápara, très semblable au premier, et le dernier en espagnol, car les enfants, dit-il en kichwa, sont ici pour apprendre trois langues : le « *runapura* » (il dit cela au lieu de *runashimi*), « le *castellanoshimi* » et « *kangunaba kikin shimi, záparashimi* »²⁶. Il ajoute : « Cette semaine, sur les trois langues, ils vont travailler le A, a ». Il demande aux enfants : « Quels sont les mots qui commencent avec le a ? en kichwa ? en zápara ? Le zápara je ne connais pas. Vous, vous nous enseignez le zápara, et nous, on vous le réenseigne ». Il est ensuite parti. Alors la professeure a écrit les mots zápara en a sur le tableau, sans suivre l'orthographe proposé par Carlos Andrade [l'auteur du dictionnaire zápara] mais à la façon du kichwa unificado et en se trompant également dans la traduction, écrivant *anaka* = puma au lieu de *anaka* = uma²⁷.

Je suis sans doute la seule à m'en être rendue compte car les enfants n'ont guère regardé le tableau et encore moins lu. En fait, elle leur demande de recopier ce qu'elle écrit, parle à l'ensemble des élèves, qui ont de 5 à 14 ans ce qu'aucun ne fait.

Quand Juan Cruz dit le mot en zápara pour le poisson *jandia* (en kichwa), les enfants répondent en chœur « *andia* ! ». La professeure leur dit qu'on ne dit pas *andia* mais *jandia*. Même le kichwa serait mauvais.

Le cours de zápara a lieu tous les jours de 7 à 9 heures, en alternance avec Maria Luisa et Juan Cruz, qui tous deux cherchent souvent leurs mots en zápara. Aujourd'hui Juan Cruz les a fait chanter, danser aussi.

[...] Parfois du fond de la classe, Maria Luisa demande à son compère des mots en kichwa, desquels elle veut connaître l'équivalent en zápara.

L'enseignement du zápara est légèrement antérieur à la constitution de la DIENASE. Même à Conambo, Torimbo et Balsaura, les locuteurs du zápara enseignaient leur langue depuis 1997,

rémunérés par un programme de l'éducation hispano. Actuellement dans les écoles de la DIENASE, les derniers locuteurs de la langue enseignent le zápara aux enfants à travers des chants et un vocabulaire à acquérir. C'est un apprentissage qui se fait à force de répétitions : le locuteur-professeur dit un mot que les élèves répètent jusqu'à ce qu'il soit bien prononcé, ou bien le premier fait deviner aux seconds le nom d'un objet en le désignant du doigt ou en le nommant en kichwa. Simultanément, le maître écrit au tableau le mot à côté de son équivalent kichwa. Parfois il interroge l'ancien sur la traduction d'une phrase. On trouve alors dans le cahier des élèves les plus attentifs leur transcription mais aucune leçon de grammaire. Ajoutons que ce qu'écrit le professeur au tableau n'est pas forcément bien orthographié ni traduit (voir encadré ci-dessous). Le système éducatif zápara est participatif puisque pères et mères de famille contribuent à l'enseignement au même titre que les locuteurs de la langue. Des pères enseignent la fabrication des paniers *saparo*, d'autres les plantes médicinales, des mères montrent l'élaboration des *muçawa*, des assiettes de céramiques, des *tinaja* aussi. Tous ces intervenants sont rémunérés pour cela, en sorte que chaque famille dispose de ressources par la DIENASE, l'école devenant ainsi un acteur économique et social majeur du village.

Le tableau du maître (extrait du journal de terrain)

Vendredi 18 octobre 2002

Tous les jours du lundi au vendredi, de 7 heures à 9 heures, les enfants apprennent la langue zápara, tour à tour avec Juan Cruz et Maria Luisa [deux des derniers locuteurs]. Aujourd'hui c'était le tour de Maria Luisa. Pas convaincant non plus : elle disait une liste de mots en zápara. La professeure s'est davantage impliquée et a donné un thème du jour : « le nom des animaux ». Maria Luisa s'est assise devant, avec les enfants, comme une élève.

La professeure a écrit quelques mots en zápara au tableau sans prendre garde à l'orthographe et sans bien écouter parfois. Il y avait neuf mots au tableau

Au tableau il est écrit « nombres de animales ».

arawsu	añanko	hormiga
hasay	cuchipillan	oso hormiguero
terereta	turuyutu	naketere
cuchapishku	kuyllu	mayllu ²⁸
mawlly	tukan	chawpi
sikwanga	sarawsu	sarawku
ichilla	sikwanga	tukan
pequeño	minichaw	muntiti
swatakaraw	wataraku	

Puis elle a demandé à Maria Luisa de raconter une histoire d'animaux. Elle s'est exécutée. Je n'ai tout simplement rien entendu étant au fond de la classe avec des élèves dissipés et bruyants. La première histoire était sur l'*eluku* (en kichwa, un oiseau) et la seconde sur l'agouti (*punchana* en kichwa, et *tauriya* en zápara).

« De quel animal a-t-elle parlé ? », a demandé la professeure. Elle a écrit alors cinq nouveaux mots au tableau, puis de chaque mot en zápara, elle a écrit son équivalent kichwa et en espagnol quand elle le connaissait, car elle ne connaissait pas certains animaux, ou parfois ne connaissait que le nom en kichwa.

kashawku	kunchana	(?)
watusa	shiryawku	iluku
kamet a ardilla	newa	yutu
mukusay	kuankana	

Elle a aussi fait un discours aux enfants sur le kichwa unificado, disant que certaines lettres disparaissent, discours qui n'a sans doute fait que compliquer les choses, si tant est que les élèves aient écouté.

Puis soudain, elle a décidé de tout effacer : « vous avez écrit ça ? ». Mais comment auraient-ils été à la fois attentifs (pour quelques-uns), dissipés (pour les autres) et en train d'écrire ? Seul le deuxième fils d'Andrés a recopié. Quant aux petits, ils sont loin d'être capables de recopier ce qui est écrit au tableau.

Le cours a duré une heure (Maria Luisa sera-t-elle payée une heure ou deux ?) de 7 heures 30 à 8 heures 30, heure à laquelle soudainement Maria Luisa a dit, en se tournant vers moi : « Aku ! » [Allons-y !]. Nous sommes allées au jardin [...].

La rénovation dès 2002 d'une partie des écoles a été possible grâce à des fonds de la DINEIB, les familles participant à la construction et la finition des bâtiments, et pourvoyant à tous en nourriture. À chaque trimestre, l'équipe éducative représentée par son directeur et un technicien se rend dans les communautés. L'ensemble des villageois est invité à se réunir et à débattre des questions d'actualité. La DIENASE expose son bilan, ses projets, ses initiatives. Elle informe sur l'obtention de financements pour la rénovation de l'école, l'achat de matériel scolaire, la création de matériel pédagogique, etc. Les parents d'élèves présentent des demandes ; les élèves sont évalués. C'est aussi l'occasion d'apporter les fournitures scolaires : papiers, crayons, peinture, feutres, etc. et aussi le cas échéant, des ouvrages - dictionnaire ou recueil de contes. Le dictionnaire trilingue intitulé *Kwatupama sapara / Palabra zápara*, édité par l'ANAZPPA et Prodepine (Andrade Pallares, 2002) avait été distribué dans chaque foyer. Cette visite permet au professeur de s'entretenir avec son employeur et lui faire part de ses besoins²⁹.

Les anciens en charge du cours de langue et de culture zápara sont au nombre de cinq, dont une personne hors d'un village où exerce la DIENASE³⁰ : par conséquent, dans six autres villages l'apprentissage du zápara se fait à partir du dictionnaire ou du matériel pédagogique³¹. Un ouvrage de grammaire a été rédigé par des linguistes de la DINEIB sous la direction de C. Quishpe Lema. Pour cela, ils ont réuni à Puyo trois des derniers locuteurs durant une semaine et ont organisé des ateliers. À partir d'études de cas colombiens, l'ouvrage *La recuperación de lenguas nativas como búsqueda de identidad étnica* (Pabón Triana, coord. 1994), montre bien l'étendue des difficultés rencontrées pour l'enseignement d'une langue non-écrite, sur laquelle on ne dispose pas de grammaire complète, et dont le nombre de locuteurs se compte sur les doigts d'une main. Enfin, le cas zápara interroge aussi les modes d'enseignement d'une langue quand on ne la parle pas soi-même...

Apprendre dans les écoles zápara

Lorsqu'ils terminent leur éducation primaire, les enfants zápara sont loin de maîtriser les savoirs de base. Ils ont pourtant la possibilité de poursuivre leur éducation secondaire à Llanhamacocha,

ou par correspondance, ou encore, dans une moindre mesure, à Puyo. À la rentrée d'octobre 2002, au collège de Llanhamacocha, ils étaient cinq élèves dont deux absents qui s'étaient inscrits à des cours du soir dans un autre établissement de Puyo³². Dans les autres communautés, certains suivent un cours à distance organisé par un collège bilingue. Enfin plusieurs élèves se sont inscrits en présentiel à Puyo : ils sont perçus comme la prochaine génération de dirigeants.

La principale difficulté de la DIENASE est de trouver des maîtres compétents qui resteront travailler de façon permanente dans les villages. Jusqu'en 2005, ils étaient kichwa, bilingues, venant de la périphérie de Puyo : en général plutôt des urbains éprouvant des difficultés à rester plusieurs mois consécutifs dans des villages de deux à dix familles³³. M. Viatori reprend l'analyse de L. Rival pour les Waorani, estimant que les professeurs se perçoivent eux-mêmes comme les représentants de la nation équatorienne (Viatori, 2005 : 223). Ce sentiment est d'autant plus fort que la seule institution nationale à avoir pénétré les villages zápara est l'école, également lieu de l'apprentissage de l'hymne national et de la marche militaire. Selon M. Viatori, l'école est aussi le lieu où s'entrechoquent les discours sur l'appartenance à la nation et ceux de résistance indigène (Viatori, 2005 : 210-251). La formation initiale des professeurs indigènes est pauvre, tous les savoirs de base n'étant pas acquis à son issue. Après leur recrutement, les premiers professeurs recrutés, des kichwa bilingues, suivaient une formation d'une semaine au sein de la DIENASE. Ils y apprenaient qui étaient les Zápara, découvraient le programme d'éducation, son déroulement et sa pédagogie fondée sur une logique participative, expérimentielle et non-autoritaire. L'organisation indigène, ses réussites et ses objectifs étaient présentés, à charge pour les professeurs de restituer ces données en classe, aux moments opportuns³⁴. Cependant, l'observation des journées scolaires a révélé que la pédagogie employée n'est pas celle recommandée : les exercices de mémorisation, de copie, et de récitation sont les plus courants et ne laissent pas de place à la participation active des élèves.

Au moment où a été créée la DIENASE, l'une des priorités a été de former des maîtres zápara. La première étape devait permettre à un certain nombre d'élèves de terminer leur éducation secondaire et devenir bacheliers (*bachilleres* en esp.). Ils furent sept à réussir cette épreuve en 2005. Aussitôt quelques-uns sont devenus professeurs des écoles zápara, tout en poursuivant leur apprentissage à distance par l'Institut Canelos (Instituto pedagógico intercultural bilingüe Canelos) à travers un cursus de professionnalisation bilingue³⁵.

La formation des maîtres zápara est faible : leur diplôme de secondaire les autorise à enseigner dans les villages. Or il est rare qu'ils maîtrisent autant le kichwa que l'espagnol, celui-ci demeurant parfois pour eux une langue difficile qu'ils parlent et écrivent mal. Quant à la langue zápara, aucun d'entre eux ne la parle. Pour l'enseigner, les maîtres s'appuient donc avant tout sur le cours quotidien de zápara, dans les villages où réside un locuteur de la langue. Il reste, pour les autres communautés, le recours au dictionnaire de C. Andrade (2001) et l'ouvrage coordonné par C. Quishpe Lema (2005) pour aller au-delà de l'apprentissage du vocabulaire et formuler des phrases - à condition que les professeurs parviennent à l'utiliser. Enseigner une langue que l'on ne parle pas soi-même représente un véritable défi dont la DINEIB, la DIENASE et les Zápara ne semblent pas mesurer l'ampleur.

Dans d'autres communautés du pays, les élèves maîtrisent dès l'enfance leur langue maternelle et l'espagnol. Ça n'est pas le cas des Zápara qui pourtant, lorsqu'ils sont au collège bilingue (éducation secondaire) de Puyo, apprennent aussi l'anglais. Il y a là un double paradoxe pour

eux puisque le kichwa est devenu leur langue de communication depuis moins d'un siècle, puis leur langue maternelle. Cette langue d'emprunt est la première dans le système bilingue dont ils ont bénéficié avec plus ou moins de constance jusque 2000, l'autre idiome étant l'espagnol. Avec l'éducation trilingue du système éducatif zápara, ce rapport est révisé puisqu'il ne met pas en avant les compétences linguistiques des élèves dans leur langue maternelle (le kichwa) mais dans celle « d'origine » (le zápara) qu'ils ne maîtrisent pas. Quant à la langue kichwa, unifiée depuis 2001, elle pose problème pour les éducateurs comme pour les élèves, par la différence entre la manière dont les Zápara parlent kichwa et la nouvelle règle de graphie³⁶.

Territoire, communautés et ville

L'un des objectifs de la DIENASE est d'installer à moyen terme son siège à Llanchamacocha. Cela permettrait d'associer davantage la structure institutionnelle à la territorialité et de concevoir des outils pédagogiques au plus près des besoins villageois. Pourtant, on ne peut parler ici qu'au conditionnel tant que les outils de haute technologie en communication n'y seront pas installés. Toutes les écoles sont pourvues en électricité grâce à des panneaux solaires, mais il manque un meilleur service de transport et de télécommunication, l'organe éducatif devant être joignable par téléphone. Enfin l'humidité de la forêt équatoriale menace les ordinateurs indispensables à la DIENASE.

La ville change la problématique de l'école. En créant la DIENASE, il s'agissait avant tout d'en donner l'accès aux enfants zápara afin qu'ils possèdent au moins les savoirs de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul. En disposant de leur propre système éducatif, ils ont souhaité que l'école reflète et transmette la culture zápara avec l'apprentissage de la langue, vue comme le vecteur essentiel de leur culture et son emblème le plus efficace. L'envoi d'élèves dans les collèges de Puyo montre bien qu'ils ont conscience de la faiblesse de l'enseignement donné dans le collège zápara. D'ailleurs ce sont deux bacheliers ayant terminé leur secondaire à Puyo qui ont choisi d'étudier l'administration et le droit. Le retard dans l'éducation est tel qu'à Puyo ils pensent et imaginent pour les communautés un système qui donne aux élèves les seuls savoirs de base, associés à des cours de « langue et culture zápara » qu'ils acquièrent pourtant déjà au sein des familles. Or, ces savoirs non seulement sont souvent rudimentaires, mais qui plus est ne correspondent pas non plus aux besoins des élèves, d'où l'arrivée de certains d'entre eux à Puyo. Là-bas, ils apprennent l'usage de l'ordinateur, l'anglais, et choisissent une discipline dominante : le droit, l'agronomie, l'éducation...

Les Zápara de Puyo sont aussi nombreux que dans les plus grands villages. Presque tous sont les dirigeants de l'organisation politique ou travaillent pour elle ou pour la direction de l'éducation zápara. Alors qu'ils discutent et mettent en place des programmes d'éducation zápara, leurs propres enfants n'en bénéficient pas. Ceux-ci sont scolarisés dans des écoles bilingues ou hispano, parfois dans les écoles des Dominicains. Certains parents s'enquière de la qualité de l'éducation dans l'une ou l'autre, ou discutent du meilleur choix de garderie pour les plus jeunes enfants. Les interrogeant sur la contradiction à créer une éducation zápara c'est-à-dire une éducation interculturelle qui doit promouvoir leur langue et leur culture, sans l'appliquer à leurs propres enfants, ils répondent que la priorité est l'accès à l'instruction dans les communautés et qu'à Puyo, il y a déjà des écoles. Pourtant, il y a fort à parier que s'ils avaient les moyens d'en créer une dans la périphérie de Puyo à proximité de leur habitation, ils choisiraient de continuer à envoyer leurs enfants dans les autres établissements. D'ailleurs, bien qu'il y ait un collège à Llanchamacocha,

plusieurs élèves de ce village ont suivi leur éducation secondaire à Puyo, logés chez leurs aînés. Depuis, ils poursuivent des études à Puyo, Ambato ou Cuenca grâce à une bourse³⁷.

Alors que dans les années 1990 il n'y avait plus que l'école de Llanchamacocha pour accueillir les élèves, depuis la création de la DIENASE chaque village se félicite d'avoir son école et un professeur, et aussi un collègue à Llanchamacocha. On trouve même un cursus universitaire à Masaramu où des professeurs de l'université de Cuenca se rendent régulièrement pour des périodes de deux semaines afin de dispenser les cours et suivre les travaux des étudiants.

La zaparaïsation par l'école

Les domaines enseignés à l'école zápara ont été discutés et approuvés en assemblée : en plus des savoirs de base à la charge du professeur, la confection de céramiques, de paniers saparo, la connaissance des plantes médicinales, la langue, les chants et les mythes ont été choisis comme enseignements. Cette diversité permet à chaque foyer de bénéficier d'au moins une rémunération. Ce choix répond aux enjeux contemporains du monde indigène équatorien : pour leur survie culturelle, politique et partant, territoriale, les Zápara doivent montrer leur originalité, seul moyen d'être reconnus et de s'affirmer comme peuple indigène à part entière. Il s'agit de se démarquer des autres groupes qui constituent l'ensemble pluriethnique régional, puis de conserver ou obtenir un territoire et faire respecter à la fois ses droits de citoyens de la nation, et ceux de peuple indigène.

Pour redevenir pleinement zápara, il leur faut avant tout retrouver la langue, et plus globalement revaloriser leur « zaparaïtude ». En dépit du faible nombre de locuteurs, ils ne se découragent pas et mettent en action un système efficace pour revaloriser l'identité zápara en s'appuyant sur les organisations nationales et internationales. Leur meilleur argument est aussi leur plus grande faiblesse : le nombre de locuteurs. Cependant, la langue ne pourrait être seule garante de leur identité. Il faut posséder un certain nombre de connaissances pour cela. En déterminant les domaines d'apprentissage enseignés par les parents, ils transmettent ce qui leur est propre. En choisissant l'école comme lieu de cette transmission toujours perpétuée au sein des familles, les Zápara montrent à la fois la fonction (redéfinie ou reproduite dans leurs propres termes) qu'ils lui assignent, et aussi l'importance qu'ils attribuent à la connaissance de la culture zápara. En effet, c'est partiellement la logique de l'école équatorienne perçue comme créatrice des citoyens de la nation, qui est reproduite, l'école zápara devant quant à elle fabriquer des Zápara. Quand le locuteur se rend à l'école pour transmettre un vocabulaire, des chants et des mythes zápara, son rôle n'est plus tout à fait le même que lorsqu'il le faisait chez lui, de son hamac, avec l'ensemble des enfants pour l'entourer et sans rémunération. Il en est de même pour la mère de famille qui enseigne aux fillettes son art de céramiste, ou le père qui transmet aux garçons sa connaissance des plantes. La position qu'occupent alors les professeurs est celle de passeurs de la langue et de la culture, une position centrale dans le système zápara puisqu'elle équivaut à celle du professeur bilingue. L'école transforme les villageois en acteurs de leur culture ; elle professionnalise et rend légitime la zaparaïtude de chacun de ses membres dont les connaissances deviennent un savoir à transmettre.

Si ce système est né de la possibilité pour les organisations indigènes de créer leur propre éducation, la raison pour laquelle les Zápara s'en sont aussitôt emparés est qu'elle leur est immédiatement apparue comme le moyen le plus efficace pour atteindre leur objectif de revalorisation culturelle. À la fois lieu d'instruction (lire, écrire, compter), d'éducation citoyenne (équatorienne), de résistance

ethnique et de transmission d'un patrimoine immatériel en déclin, l'école devient le moteur de la zaparaïsation des communautés en même temps qu'un espace mémoriel où les parents et les anciens deviennent des passeurs de la mémoire « conventionnée ». Cette transmission plus formelle étant évaluée, les bons élèves incarnent alors les experts ou les futurs spécialistes. En effet, on cite et sollicite déjà les noms des élèves les plus doués en zápara ou ceux qui connaissent le plus et le mieux les mythes. D'ailleurs ceux-ci ont souvent été élevés par une grand-mère locutrice de la langue. Ce n'est donc pas tant sur les bancs de l'école qu'ils ont appris ce qu'ils savent des Zápara et de leur langue, mais grâce à leur relation privilégiée avec l'un des anciens. Seront-ils pour autant les prochains leaders ?

En dépit des efforts et des aménagements de l'école, perçue comme le lieu idéal de la transmission de leur culture, elle n'est pas suffisante pour la revaloriser et faire des enfants des Zápara. Il manque à ce dispositif de construction culturelle du sujet un autre type de savoirs qui est incorporé et se transmet le plus souvent la nuit, moment privilégié de transfert de connaissances. Les moments de la transmission ne se sont pas déplacés, puisqu'en certaines demeures ils sont maintenus et efficaces, mais ils se sont multipliés, en des lieux, des temps et des formes autres. Pourtant, certaines connaissances ne transitent pas par l'école : il en est ainsi de l'apprentissage chamanique, de celui des rêves et de leur communication (Bilhaut, 2011 a/b).

Conclusion

Soutenus par les autres organisations indigènes (à travers l'OPIP puis la CONAIE, CONFENIAE, COICA), les Zápara sont réapparus avec une identité propre à reconstruire, leurs succès politiques allant jusqu'à faire d'eux un peuple « intangible ». Pour y parvenir, l'école est le principal instrument de leur organisation, le point focal de l'investissement de l'identité zápara. Elle est également le noyau de la zaparaïsation de villages interethniques. Dans la scolarisation, ce processus demeure en certains points lié à des zones refuges où ce ne sont plus les missions qui les protègent, mais les ONG, le droit constitutionnel, les organisations internationales. Là, les enfants qu'ils soient ou non zápara se constituent un « petit patrimoine », particulièrement à travers les mythes que tous les professeurs de langue et culture zápara transmettent. L'école semble dès lors être un dispositif de construction culturelle, insuffisante à transformer l'identité ethnique, mais assez élaborée pour participer à la construction d'une mémoire collective. Elle est le nœud de plusieurs intentions et contradictions, ne permettant pas d'acquérir véritablement les savoirs de base que sont la lecture et l'écriture (par manque de formation des professeurs) ni la « culture zápara », puisque les meilleurs élèves en ce domaine sont ceux qui ont une relation privilégiée avec un ancien. On peut alors se demander si cette école n'a pas pour fonction de donner une légitimité et une visibilité au processus de zaparaïsation auprès des non-Zápara. L'école serait alors l'édifice qui rend visible – tel un panneau publicitaire – le besoin de sauvegarde et de transmission de la culture zápara, deux aspects qui prennent déjà place dans d'autres espaces.

Bibliographie

AIDSESP/ISPL/PFMB (1988). Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos amazónicos. Iquitos: AIDSESP/ISPL.

Andrade pallares C. (2001). Kwatupama sapara, palabra zápara. Quito: Prodepine/Anazppa.

Bilhaut A.-G. (2005). Situación de la Nacionalidad Zápara y sus Organizaciones: Ecuador y Perú.

Avril, 17p.

Bilhaut A.-G. (2011a). Des nuits et des rêves. Construire le monde zapara en Haute Amazonie. Nanterre: Société d'ethnologie, coll. Anthropologie de la nuit.

Bilhaut A.-G. (2011a). El sueño de los záparas. El patrimonio onírico de un pueblo de la Alta Amazonía. Quito: Abya-Yala & Flacso Ecuador.

Coignet P. (2011) Gestión de políticas públicas desde las organizaciones internacionales hacia los pueblos indígenas. Quito: IAEN

Gow P. (1991). Of mixed blood. Kinship and History in Peruvian Amazonia. Oxford: Clarendon Press.

Gros C. (2001). Le multiculturalisme à l'école : entre mythe et utopie. *Recherches amérindiennes au Québec* 31(3): 59-71.

Hugh-Jones S. (2003). Educação e cultura : uma reflexão sobre o sistema escolar na região de Vaupés. *Cadernos de educação escolar indígena* 2 (1): 122-143 .

Ibarra Illanez A. (1992). Los indígenas y el estado en el Ecuador. Quito: Abya-Yala.

Jackson J. (1995). Preserving Indian culture : shaman schools and ethno-education in the Vaupés, Colombia. *Cultural Anthropology* 10(3): 302-329.

King K. & Haboud M. (2002). Language planning and policy in Ecuador. *Current issues in language planning* 3(4): 359-424.

Lopes da Silva A. (2001). A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In A. Lopes da Silva & M. Ferreira (Eds.), *Antropologia, História e educação* (9-25). São Paulo: Fapesp/Mari/Global.

Luykx A. (1999). *The citizen factory: Schooling and cultural production in Bolivia*. Albany: State University of New York Press.

Pabón Triana M. (coord.) (1994). La recuperación de lenguas nativas como búsqueda de identidad étnica. Bogotá: Universidad de los Andes / Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes / Instituto Colombiano de Antropología de Colcultura.

QUISHPE LEMA C. (2005). *Elementos Gramaticales*. Puyo: Ecuador.

Rival L. (1996a). *Hijos del sol, padres del jaguar. Los Waorani de ayer y hoy*. Quito: Abya-Yala.

Rival L. (1996b). Formal Schooling and the Production of Modern Citizens in the Ecuadorian Amazon. In B.A. Levinson (Ed.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (153-183). New York: State University of New York.

Rival L. (2002). *Trekking through history: the Huaorani of amazonian Ecuador*. New York: Columbia University Press.

Selverston-Scher M. (2001). *Ethnopolitics in Ecuador. Indigenous Rights and the Strengthening of Democracy*. Coral Gables/Miami: North-South Center Press/University of Miami.

Stocks A.W. (1981). *Los nativos invisibles*. Notas sobre la Historia y Realidad Actual de los Cocamilla del Río Huallaga. Perú. Lima: CAAP.

Szulc A. et Cohn C. (2012). *Anthropology and Childhood in South America: Perspectives from Brazil and Argentina*. AnthroChildren.org 1 [http://popups.ulg.ac.be/AnthroChildren/document.php?id=427]

Tinoco Lopes da Silva Macedo S. (1999). *Joviña, cacique, professor e presidente : as relações entre o conselho Apina e os cursos de formação de professores Waiãpi*. Mémoire de maîtrise d'anthropologie sociale, Université de São Paulo.

Tinoco Lopes da Silva Macedo S. (2006). *Ekolya et Karetajar : maître d'école, maître de l'écriture. L'incorporation de l'écriture et de l'école par les amérindiens wayãpi de l'Amapari (Brésil) et de l'Oyapock (Guyane française)*. Thèse de doctorat d'anthropologie sociale et d'ethnologie, EHESS, Paris.

Viatori Maximilian (2005) *The language of "authenticity": shifting constructions of zápara identity, the politics of indigenous representation, and the state in amazonian Ecuador*. Unpublished Ph D Thesis, University of California, Davis.

Notes

1 Pour une revue de la littérature brésilienne et argentine sur ces thèmes, voir Szulc & Cohn, 2012.

2 Ma traduction.

3 Un premier processus de ce type avait émergé au XVIII^e siècle : en raison de la protection des missionnaires envers les Zápara, cette identité était devenue souhaitable pour des groupes voisins.

4 Puis, des séjours réguliers ont été faits de 2004 à 2010, soit un total de trente-six mois depuis 2000, année de ma rencontre avec les Zápara.

5 C'est A. W. Stocks, qui en 1981 parle le premier de peuple « invisible » à propos des Cocamilla du Pérou en intitulant son ouvrage *Los Nativos invisibles*. Il qualifie ainsi des Indiens « détribalisés », habituellement non reconnus et considérés disparus, par acculturation, assimilation ou métissage. Il s'agit aussi de la position la plus basse sur l'échelle sociale péruvienne, car inférieure à celle de l'Indien (Stocks, 1981 : 10). Pour ma part, je reprends le terme « invisible » pour qualifier les peuples indigènes n'étant pas reconnus en tant que tels, qui existent pourtant toujours en dépit de leur faible démographie et de leurs contacts soutenus avec la société nationale, et maintiennent des pratiques qui les distinguent des autres.

6 Lorsqu'en 2004 fut réalisé sous l'égide de l'UNESCO un grand recensement zápara en Équateur et au Pérou sous la direction de Ruth Moya, de nombreuses personnes kichwa, de Sarayaku ou Pacayacu notamment, ont mentionné leur ascendance zápara.

7 M. Viatori (2005) décrit dans sa thèse le processus d'émergence de l'organisation zápara. En particulier il montre comment des coopérants ou volontaires étrangers et le linguiste formé en France, journaliste équatorien, mettent à disposition de l'ANAZPPA leur réseau.

8 Suite aux travaux réalisés par les linguistes, les dirigeants de la direction de l'éducation zápara ont appris que « la lettre z n'existe pas dans [leur] langue ». Désormais le sigle est DIENASE et au sein de la direction, ils apprennent à écrire leur ethnonyme avec un s. Pour des raisons pratico-administratives, ils ne souhaitent pas pour le moment modifier « officiellement » cette orthographe. Quand ils écrivent en kichwa, il est fréquent qu'ils écrivent « sápara » et non plus « zápara ».

9 Lorsque Barnabe était élève à l'école puis au collège de Sarayaku, les axes politiques dont il était

question dans le village étaient la délimitation et la titularisation du territoire, le développement de l'éducation bilingue spécialisée (sur un cursus d'agronomie notamment), le développement des programmes de santé.

10 À propos de l'éducation bilingue en Équateur on pourra se référer à King and Haboud (2002) et aussi au chapitre 8 de Viatori (2005).

11 Dans les mouvements de 1990 en Équateur, la place prise par les discours en langue indigène a été particulièrement grande. À ce propos, on peut se référer à Ibarra Illanez (1992).

12 Sa fondation a contribué à asseoir durablement le pouvoir des mouvements indigènes. Selverston-Scher (2001) montre qu'au début des années 1990, aux prémices des grands mouvements indigènes, la création de la DINEIB a déplacé le pouvoir régional des provinces qui avaient en charge la gestion de l'éducation vers la CONAIE et ses organisations membres.

13 En vertu de la nouvelle constitution politique de juin 1998, l'État équatorien est « pluriculturel » et « multiethnique » (article 1). Dans l'article 69, il est écrit : « L'État garantira le système d'éducation interculturel bilingue ; dans celui-ci sera utilisée comme langue principale celle de la culture respective, et le castillan comme langue de relation interculturelle ».

14 Les statuts de la DINEIB ont changé et elle n'est plus une structure décentralisée (2008).

15 La DIENASE a été créée sous l'impulsion de l'ANAZPPA, devenue ONZAE puis NAZAE. Les organisations ONAZE et NAZAE se sont ensuite rassemblées sous le sigle NASE. NASE et DIENASE partagent les mêmes locaux mais pas le même budget puisque la DIENASE reçoit des crédits du ministère de l'Éducation.

16 Plusieurs réunions ont eu lieu à Quito à la CODENPE à ce sujet. Cependant, il n'y a pas eu de suites en raison de l'opposition des représentants légaux du village de Conambo et de celle de la CODENPE, qui estimaient qu'en aucun cas la direction d'éducation zápara ne pouvait créer des programmes d'éducation achuar en l'état actuel des choses. Il était préconisé de créer une direction d'éducation achuar ou de se rapprocher de la Fédération interprovinciale de la nationalité achuar d'Équateur (Finæ).

17 Chiffres de la DIENASE, mars 2013.

18 A propos des diverses organisations zápara, on pourra se référer à Bilhaut (2005).

19 Par exemple : à Chuyayacu les habitants sont principalement des Achuar ; Pindoyacu, Pumayacu et Balsaura sont achuar-zápara. À Wiririma on compte un homme zápara dans un village shiwar, et le village de Shiona est achuar-kichwa-zápara.

20 Les premiers directeurs de DIENASE étaient les directeurs de l'éducation de l'organisation zápara.

21 L. Rival (2002) montre que les maîtres qui enseignent dans les écoles waorani sont souvent perçus par les parents d'élèves comme le beau-fils idéal. Dans les écoles zápara plusieurs professeurs se sont unis à des jeunes filles - souvent collégiennes - du village.

22 Lors du troisième mandat, Lucio prendra la place de son prédécesseur, lequel la retrouvera pour le quatrième.

23 Lors de l'assemblée où fut débattu le choix du meilleur terme entre *rescate*, *revalorización* ou *recuperación*, ils s'étaient prononcés pour le deuxième, arguant qu'il s'agissait de revaloriser ce qu'ils avaient et non de récupérer ce qu'ils n'avaient plus.

24 À propos du projet Prodepine, on consultera Coignet (2011).

25 Lors de mes terrains en 2002-2003, ils ne possédaient pas d'uniformes.

26 Littéralement cela correspond à « l'entre-indigènes », ou la langue parlée entre les *runa*, « la langue espagnole » et « votre propre langue, la langue zápara ».

27 *Anaka* signifie « tête » en zápara, c'est-à-dire *uma* en kichwa et non *puma* (jaguar en kichwa)

28 Quand la professeure écrit quelque chose au tableau, puis se rend compte d'une erreur, elle

l'efface et remplace le mot par un autre. Les mots barrés sont ceux qui sont écrits puis effacés.

29 M. Viatori (2005) décrit dans sa thèse les relations marquées par le genre pour les femmes kichwa, qui ont été les premiers professeurs dans les villages.

30 Il y a María Luisa à Llanhamacocha, Cesario à Jandiayacu, Ana María à Masaramu, et Malako à Conambo : bien que ce village ne soit pas sous la tutelle de la DIENASE, Magdalena est rémunérée par la DIENASE pour continuer à enseigner sa langue aux enfants, lesquels sont surtout achuar-kichwa. Juan Cruz, après avoir enseigné à Cuyacocha est allé vivre chez sa fille à Villano.

31 Une partie du matériel d'alphabétisation a été financée par un programme de l'UNESCO. Il se décline dans les trois versions espagnol, kichwa et zápara.

32 C'étaient les deux garçons. À Llanhamacocha, il n'y avait que des collégiennes. En 2013, les collégiens et collégiennes sont inscrits à Puyo.

33 Il faut toutefois noter qu'à Cuyacocha (Pindoyacu) où vivent deux familles, loin de tout autre village, un professeur waorani bilingue kichwa-espagnol a exercé durant plus de cinq ans.

34 A propos de la « formation zápara » des professeurs, voir Viatori (2005, chapitre 8).

35 D'autres ont choisi d'étudier la gestion administrative. En somme, tous les bacheliers s'apprêtent à servir l'organisation. Pour les jeunes Zápara l'organisation représente souvent l'unique moyen de vivre à Puyo en percevant une rémunération. Les seules personnes qu'ils connaissent, auxquelles ils se réfèrent et ressemblent, qui vivent hors de la communauté, sont les dirigeants de l'organisation. L'organisation tient en effet à ce que les Zápara soient éduqués et entreprennent des études qui serviront ses objectifs.

36 Le *kichwa unificado* promeut une même orthographe et grammaire pour l'ensemble du pays, des Andes à l'Amazonie. L'alphabet kichwa a été modifié et de nombreux phonèmes ne sont plus transcribibles pour les Zápara. Par exemple, tandis qu'ils disent « *rukuguna* » (litt. « les anciens, les vieux ») et l'écrivaient comme ici, en kichwa unifié cela devient « *rukukuna* ». Aussi les élèves apprennent à écrire autre chose que ce qu'ils disent. Même le radical *mana* devient *kana* : de *ñuka mani* (litt. « c'est moi ») on arrive à *ñuka kani*. Avec le nouvel alphabet kichwa, de nombreuses lettres ont été supprimées telles que le b, le c et le g.

37 En fait les jeunes boursiers de l'université d'Ambato se sont retirés du programme : l'une, jeune mère, ne parvenait pas à étudier tout en s'occupant de son enfant. L'autre, père de trois enfants, est rentré au village pour subvenir à leurs besoins. Il avait déjà terminé son secondaire par un programme d'éducation à distance. Ceux-ci sont très peu compatibles avec le mode de vie indigène dans les communautés. Par exemple, il avait un cours d'informatique auquel il ne comprenait rien, n'ayant alors jamais utilisé lui-même d'ordinateur, bien qu'il ait été un dirigeant de l'organisation.