

EDUCATION FAMILIALE ET ECOLE RURALE DANS LES ANDES DU PEROU

« *Quelles sont Les stratégies familiales de scolarisation chez les populations rurales des Andes du Pérou et leur intérêt pour la formation des maîtres ?* »

INTRODUCTION

Pour la société péruvienne¹ urbaine hispanophone l'école rurale rime avec abandon, pauvreté et échec scolaire. Pour nombre d'enseignants, les causes de l'échec scolaire proviennent de la langue vernaculaire : le quechua², du désintérêt des parents pour la question scolaire, du mode de vie primitif et des mœurs idiosyncrasiques des familles. Cette communication propose une autre compréhension du problème, celle qui consiste à interpréter les attitudes éducatives des parents comme le résultat de stratégies familiales de scolarisation. Les éléments de réponse que nous présentons sont tirés d'une recherche ethnographique menée entre 2000 et 2002 dans la zone rurale de la ville de Huaraz, dans le nord des Andes du Pérou. Nous proposerons en conclusion, quelques pistes pour la formation des enseignants.

1. EDUCATION FAMILIALE ET SCOLARITE DES ENFANTS

En Occident, plusieurs équipes se penchent depuis quelques années sur l'analyse des formes d'éducation mises en œuvre dans les familles défavorisées (économiquement ou/et culturellement) et leur impact sur l'échec ou la réussite scolaire des enfants. Au Pérou, et dans l'ensemble des pays sud-américains, la question de la scolarisation est rarement traitée sous cet angle de l'interface famille - école. Dans le cadre de la scolarisation des populations vernaculaires, l'approche linguistique est très largement privilégiée d'où le développement de politiques bilingues qui n'ont souvent d'interculturel que le nom. Quant aux recherches concernant l'éducation familiale, elles sont quasiment inexistantes.

Les stratégies familiales de scolarisation sont l'expression profonde des aspirations culturelles, économiques et sociales implicites et explicites des parents, pour eux-mêmes, et leurs enfants. Mais nous restons conscients que l'influence de ces stratégies n'est pas mécanique. Selon la manière dont l'enfant réagira au choc culturel à son entrée à l'école, vers l'âge de sept ans et durant sa scolarisation, il restera, dans une certaine mesure, et selon les contextes éducatifs, en position de confirmer ou d'infirmer la prophétie parentale.

Pour nombre de familles amérindiennes, l'école, ses savoirs et ses maîtres sont perçus comme une forme d'oppression culturelle post-colonialiste. Les savoirs des Blancs, des Occidentaux qui y sont enseignés font peu de cas des savoirs traditionnels; pire, l'école présente souvent ces savoirs comme des archaïsmes caractéristiques des peuples primitifs. L'enseignant lui-même est bien souvent considéré comme un espion à la solde d'un Etat centralisateur comme l'exprimait une mère d'un village de la Cordillera Negra: « *Ils veulent tout savoir sur notre famille ; même comment nous élevons nos enfants, sûrement pour nous les prendre et les emmener à la ville* ». Le climat de suspicion est fréquent dans la communauté quechua. Il provoque souvent un repli sur le mode de vie traditionnel, imperméable aux enseignants d'origine urbaine. Les professeurs ruraux, jadis craints et

¹ Le Pérou possède un territoire grand comme deux fois et demi la France et compte près de 25 millions d'habitants, dont plus d'un tiers ont de moins de 14 ans.

² Il existe plus de 10 millions de locuteurs quechuas dans les Andes avec des variantes régionales fortes. L'ensemble des populations rurales ne parle pas le quechua.

respectés, sont aujourd'hui jugés peu compétents et en tout cas moins compétents que ceux de la ville.

2. LES STRATEGIES PARENTALES DE SCOLARISATION, TROIS AXES

2.1. *La préférence sexuelle*

L'organisation de la vie communautaire rurale est traditionnellement présentée sous la forme d'une division sexuée des tâches; schématiquement, à l'homme correspond le public et à la femme le privé. Dans le cas des populations andines, il est plus juste de parler de groupes sexuels qui, chacun, possèdent et exercent une influence précise et importante dans le fonctionnement solidaire de la communauté.

Les mères, sous le contrôle du groupe des femmes, exercent une influence prépondérante et indéniable sur l'éducation des enfants. L'influence du père est plus diffuse, plus difficile à saisir. Le père intervient principalement en tant que superviseur des choix éducatifs de la famille, il est plus un régulateur qu'un acteur de proximité comme la mère. La mère crée parfois un « bloc » avec ses enfants pour les protéger, selon ses propres mots, des travers du « machisme ».

En tant que gardiennes du foyer, les mères mettent en œuvre les stratégies concernant la scolarisation des enfants. Dans une situation financière qui est souvent favorable, il est difficile de consacrer une attention égale à l'ensemble des enfants de la fratrie, qui compte entre quatre à dix enfants. Ce sont des facteurs économiques, mais aussi culturels, qui vont conduire la famille à favoriser plus volontiers un des enfants, et de préférence l'aîné des garçons. Ce critère de préférence sexuelle et de rang de naissance cesse d'être pertinent quand ce dernier ne présente pas les capacités suffisantes pour briller sur les bancs de l'école et que parallèlement un autre fils, puîné ou l'une des filles se distingue. Il faut néanmoins préciser que la fille devra toujours, en plus de ses tâches scolaires, aider à la maison quelle que soit sa réussite à l'école ce qui est rarement le cas pour un garçon.

De nombreux témoignages (d'adultes et d'enfants) attestent que quelques parents, souvent les mères, consciemment ou inconsciemment, n'acceptent pas la réussite scolaire de la fille, une réussite qui va à l'encontre des « canons culturels » traditionnels. Ces situations extrêmes sont plus fréquentes dans les familles recomposées. Inversement certaines mères se retrouvant seules, sans conjoint et en charge de famille, peuvent reporter tous leurs espoirs, souvent déçus par un arrêt précoce de leurs propres études, sur l'une des filles de la fratrie.

2.2. *La préférence culturelle*

Certaines familles se demandent donc bien pourquoi leurs enfants perdraient leur temps à étudier alors que le travail de la terre ou le gardiennage des animaux demande des bras et permet lui de vivre. Ces mêmes parents craignent aussi que l'école ne favorise le départ des enfants vers la ville, ce qui pourrait avoir pour conséquence la rupture de la solidarité intergénérationnelle: « *Pourquoi aller à l'école ? Les enfants, ils étudient et ensuite ? Ils partent à la ville et qui s'occupera de nous, de la terre, des animaux ?* ». L'école est dans ce cas perçue comme une contrainte qui découle d'une obligation légale.

Ces familles, souvent aussi les plus pauvres, ne consacrent que le strict minimum à l'achat de matériel scolaire, parfois rien. Aucun temps n'est prévu au foyer dans l'emploi du temps quotidien pour faire des devoirs. L'enfant se trouve bien souvent seul, le soir, à la lumière d'une bougie, pour réaliser tant bien que mal les tâches scolaires. Il ne peut souvent que compter que sur lui-même, parfois sur un des frères ou une des sœurs. L'absentéisme de

ces enfants est récurrent, plus pour les filles que pour les garçons. Dans certains cas, les grands-parents, propriétaires des terres exploitées par les parents, peuvent imposer cette stratégie de repli culturel.

Les enseignants identifient rarement une stratégie de repli culturel mais parlent de démission des parents, d'un désintérêt inexcusable des parents pour l'éducation de leurs enfants. Certains enseignants évoquent un véritable ressentiment à l'égard de ces mauvais parents qui osent mettre en doute la validité, l'importance de l'éducation scolaire et du rôle de l'enseignant pour le développement positif de l'enfant. Dans ces familles, les contacts avec les enseignants sont rares. Les parents, mais surtout la mère (souvent exclusivement quechuaphone) éprouve un sentiment de domination intellectuelle très fort face aux enseignants, un constat qui vaut pour l'ensemble des mères quechuaphones qui maîtrisent peu la langue espagnole, contrairement aux hommes qui ont des liens plus étroits avec la ville.

2.3. L'investissement scolaire

Les parents qui investissent dans l'école sont souvent, mais non nécessairement, ceux qui possèdent un certain niveau scolaire (parfois juste quelques années de primaire). Le projet est souvent porté par les deux parents et le père est aussi plus actif dans le soutien scolaire (contrôle des tâches et des résultats). L'intérêt des parents pour la question scolaire peut être aussi suscité par des tiers : un membre de la famille, d'autres enfants, un voisin, un personnage connu et respecté parfois un étranger dont on idéalise le mode de vie (un gringo). On pourrait objecter que cet intérêt est d'ordre purement économique mais il est aussi d'ordre social et correspond aux rêves et regrets des parents par rapport à leur propre enfance. La motivation de l'enfant est elle aussi un des moteurs possibles de cette motivation des parents à investir dans l'école.

Si le statut social des parents dans la communauté influence fortement une stratégie scolaire d'investissement, le désir d'acquiescer un statut social supérieur peut aussi devenir un facteur d'investissement scolaire. Si dans le premier cas il s'agit de confirmer une position sociale, dans le second cas il s'agit parfois, pour la famille, de se défaire du poids d'un héritage social rigidifié dans la communauté et de tenter de s'affirmer socialement ailleurs, en ville. Pour les premiers, les enfants seront prioritairement scolarisés en ville, les seconds, n'ayant pas vraiment le choix (réseau social réduit), se contenteront de la solution rurale. Pour les familles investir dans la réussite scolaire est un risque. En cas d'échec les frustrations et les ressentiments, des parents et des enfants, envers l'école sont particulièrement exacerbés.

Les mères de ce groupe, peu ou pas scolarisées motivent et soutiennent moralement leurs enfants par une attention concrète, voire un contrôle parfois « serré » des tâches scolaires dans le foyer. Elles vont jusqu'à augmenter leur propre charge quotidienne de travail au foyer pour permettre aux enfants de disposer de plus de temps pour étudier. Les mères expriment souvent leur désarroi face aux tâches scolaires et doutent de l'impact positif que leur action éducative : *« j'essaye bien de les aider, mais c'est difficile, je ne comprends pas ce qui est écrit dans leurs cahiers, je vérifie qu'ils sont propres et je les surveille, c'est tout ce que je peux faire ... ! »*. Les parents qui se trouvent non compétents pour accompagner la scolarité de leurs enfants vont souvent s'en remettre à un tiers pour aider l'enfant.

Cette volonté parentale de « réussite à tout prix » n'a pas que des effets positifs sur l'enfant, elle peut induire un « stress de réussite » chez l'enfant qui s'ajoute au « stress de l'acculturation ». Les contacts entre ces parents (surtout la mère) et les enseignants sont plus fréquents, mais ils restent empreints, comme pour les parents à « stratégie culturelle », d'un sentiment d'infériorité par rapport au maître. Ces parents ne mettent pas en cause les compétences des enseignants du moins pas en présence des enfants. Bien souvent les

enseignants ne voient pas les immenses sacrifices consentis par les familles pour l'éducation de leurs enfants qui vont jusqu'à se ruiner et vendre tout un troupeau pour accompagner la réussite d'un enfant (rarement plusieurs) jusqu'à l'université. Ces familles même si elles ont tout de même tendance à privilégier un garçon, reporteront leur investissement sur l'enfant le plus apte aux études. Ce choix participe du principe de l'échange et de la solidarité familiale qui sous-entend que celui qui a réussi pourra à son tour aider les cadets et ses parents. Les familles les plus pauvres idéalisent souvent la finalité de l'école pour leurs enfants: « *le travail de la terre n'est que souffrance, je veux que mes enfants travaillent en col blanc, comme ceux de la ville, qu'ils n'aient plus à se salir les mains, ils peuvent devenir avocat, professeur, »*.

3. FORMATIONS DES MAITRES ENTRE REALITE ET POSSIBLES

Les stratégies parentales de scolarisation sont fortement influencées par la vision que les parents ont de l'école et leur capacité à se projeter dans un avenir plus ou moins lointain. L'apparent désintérêt de certains parents pour la scolarisation est parfois révélatrice de leur positionnement culturel dans le cadre de possibles économiques et sociaux.

L'école en milieu rural est aussi confrontée à un dilemme qui s'inscrit dans la double opposition culturelle entre savoirs d'action (traditionnels) et savoirs scolaires (théoriques et savants) et entre les représentations des familles concernant l'école et celles de l'école péruvienne concernant les familles rurales et leur statut culturel.

L'enfant qui navigue entre la pensée familiale traditionnelle et la culture scolaire (seule détentrice d'un savoir valide) est au centre d'une dualité conflictuelle tant réelle que symbolique. Pourtant, au-delà du conflit s'opèrent des échanges, des influences réciproques plus discrètes. L'enfant joue alors un rôle de passerelle culturelle et cognitive entre école et famille, famille et école, un rôle dans lequel il ne faut pas non plus oublier la part d'autonomie, même relative, de l'enfant dans l'élaboration de son projet culturel et social.

Le préambule à toute démarche ou didactique interculturelle, qui participe d'une rhétorique entre les cultures, est la prise en compte des normes culturelles, des rythmes de vie et des motivations qui animent l'autre. Cette prise de conscience permet de rendre intelligible des situations où règnent la confusion culturelle. Outre l'adaptation du curriculum scolaire à des univers culturels et langagiers disjoints, dichotomiques, l'une des pistes les plus prometteuse est par exemple de travailler à rassurer les parents quant à l'influence positive qu'ils peuvent exercer dans le suivi et la motivation des enfants pour la réalisation du travail scolaire et ceci quel que soit leur propre niveau scolaire. Car l'action éducative des parents est fondamentale pour aider l'enfant à résoudre les conflits de schèmes qui résultent de la violence symbolique au sens bourdieusien et émanant des savoirs scolaires et qui s'opposent aux savoirs traditionnels, profanes de la famille et de la communauté de vie de l'enfant.

4. ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- ❑ Camilleri C. (1985), *Anthropologie culturelle et éducation*, UNESCO, Delachaux & Niestlé, Lausanne
- ❑ Contreras C. (1996), *Maestros, Mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*, Instituto de Estudios Peruanos, Documento de trabajo n°80, Lima
- ❑ Huayhua Margarita (1999), La exclusión del runa como sujeto de derecho en el Perú, *Bulletin de l'Institut Français des études Andines*, Lima , tome 28 n°3, IFEA

- ❑ Pourtois, J.P., Desmet H. (2003), *L'éducation implicite*, (ouvrage en cours de parution)
- ❑ Pozzi-Escot Inés, Zorilla Javier (1994) , Foro Educativo, « *Protagonistas de la educación rural y urbana en el Perú* », Lima