50377
2004
32

- Université des sciences et technologies de Lille -

Faculté des sciences économiques et sociales – Institut de sociologie

---

Cristelle FONTAINE

LA MISE EN ECHEC DE PROTESTATIONS

Les luttes des enseignants boliviens de La Paz contre la réforme éducative (1994 – 2000)

Thèse de sociologie

Doctorat nouveau régime de l'Université de Lille 1

sous la direction de Jean-Pierre Lavaud, Professeur de sociologie

16 - décembre 2004 -

Jury :

François CHAZEL,	Professeur de sociologie, Université Paris–Sorbonne, Paris IV
Jean-Pierre LAVAUD,	Professeur de sociologie, Université de Lille 1
Patrice MANN,	Professeur de sociologie, Université de Nice
Françoise MARTINEZ,	Maître de conférence, Université de Nanterre, Paris X
Danilo MARTUCCELLI,	Chargé de recherches, CNRS – CLERSE

SCD LILLE 1
D 030 233116 4

N°d'ordre : 3539 50

50377
2004
32

- Université des sciences et technologies de Lille -

Faculté des sciences économiques et sociales – Institut de sociologie

---

Cristelle FONTAINE

LA MISE EN ECHEC DE PROTESTATIONS

Les luttes des enseignants boliviens de La Paz contre la réforme éducative (1994 – 2000)

sous la direction de Jean-Pierre Lavaud, Professeur de sociologie

- décembre 2004 -

UNIVERSITÉ DES SC. ET TECHN.
BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE
LILLE

Remerciements

Je remercie Jean-Pierre Lavaud pour avoir suscité chez moi l'envie de connaître la Bolivie et pour m'avoir encouragé à partir. Merci d'avoir permis que cette thèse puisse se réaliser.

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont apporté leur aide au cours de l'enquête de terrain : les *maestros* de La Paz, d'Oruro, et les dirigeants des différentes organisations syndicales, sans oublier leurs secrétaires. Je suis reconnaissante à Maria Luisa Talavera Simoni et Erik Jurado Aramayo pour les informations qu'ils ont eu la gentillesse de me transmettre et pour leurs conseils.

Merci à Pierre Rivals et aux membres du Centre Luis Espinal de La Paz pour m'avoir accueillie en 1998 et aidée dans mes démarches administratives en 2000.

J'exprime toute ma reconnaissance aux amis "collègues" qui m'ont aidée : à Michel pour les longues heures qu'il a consacrées à lire ma thèse (et aussi pour ses commentaires intransigeants) ; à Élise pour ses conseils, "l'esthétique" du manuscrit et surtout ses nombreux encouragements ; à Véronique pour m'avoir fait partager ses expériences de terrain, et aidé à surmonter les moments de découragement ; à Inti pour son soutien et les informations sur la participation populaire. Que tous ceux qui m'ont encouragée dans les couloirs de l'IFRESI ou de la fac soient également remerciés.

A mes parents, je dirais tout simplement merci de m'avoir toujours permis de « n'en faire qu'à ma tête », me laissant libre d'emprunter des chemins de traverse.

Pour son amitié et son inébranlable soutien depuis des années, je remercie chaleureusement Stéphane. Merci également à tous mes proches pour la confiance qu'ils m'ont accordée. *Mil gracias* à Mikaël pour son aide précieuse et sa patience.

J'adresse un remerciement spécial à Nora qui a toujours su être à l'écoute et trouver les mots justes pour me permettre d'aller de l'avant.

Je tiens à exprimer ma gratitude à Françoise Martinez, François Chazel, Patrice Mann et Danilo Martuccelli, de me faire l'honneur de participer au jury.

SOMMAIRE

Introduction générale ____ *11*

1. Une sociologie des protestations enseignantes en Bolivie ____ 15
2. L'enquête de terrain. ____ 25

1ère partie : Le contexte général de la protestation ____ *41*

Chapitre 1. L'état du système éducatif bolivien ____ **45**

1. L'efficacité relative de l'Éducation nationale. ____ 45
2. Quelques explications... ____ 54
3. L'armature : el Código de la educación. ____ 73

Chapitre 2. Le temps des changements. ____ **85**

1. La détérioration du système éducatif. ____ 85
2. Le tournant politique, économique et idéologique. ____ 93
3. La loi 1565 : quel bouleversement en Bolivie ? ____ 106
4. L'élaboration de la Loi : un processus qui génère des inquiétudes. ____ 123

2ème partie : Les acteurs de la mobilisation ____ *145*

Chapitre 3. Les *maestros* boliviens ____ **149**

1. Conditions d'accès à la profession et types de *maestros*. ____ 149
2. les déterminants du choix professionnel ____ 155
3. Comment devient-on enseignant ? ____ 181
4. *Escalafón* et salaire des enseignants. ____ 202

Chapitre 4. L'organisation syndicale enseignante ____ **215**

1. Historique du syndicalisme enseignant ____ 215
2. La Confédération nationale ____ 220
3. La Fédération départementale de La Paz ____ 227
4. Le rejet de la réforme éducative ____ 259

3ème partie : Dynamique de l'action collective et mise en échec des protestations (1994-2000) ____ *279*

Chapitre 5. Étude d'un cycle de protestation : la FDTEULP contre la loi de RE (1995) ____ **285**

1. L'occasion politique ____ 285
2. L'action collective protestataire ____ 294

Chapitre 6. Explication de la mise en échec des protestations enseignantes (1994-2000) ____ **331**

1. La politique offensive du gouvernement ____ 331
2. Dans les écoles : la réforme avance ____ 359
3. Participation inégale des *maestros* à l'action collective ____ 381
4. La difficile gestion de l'environnement des protestataires ____ 423

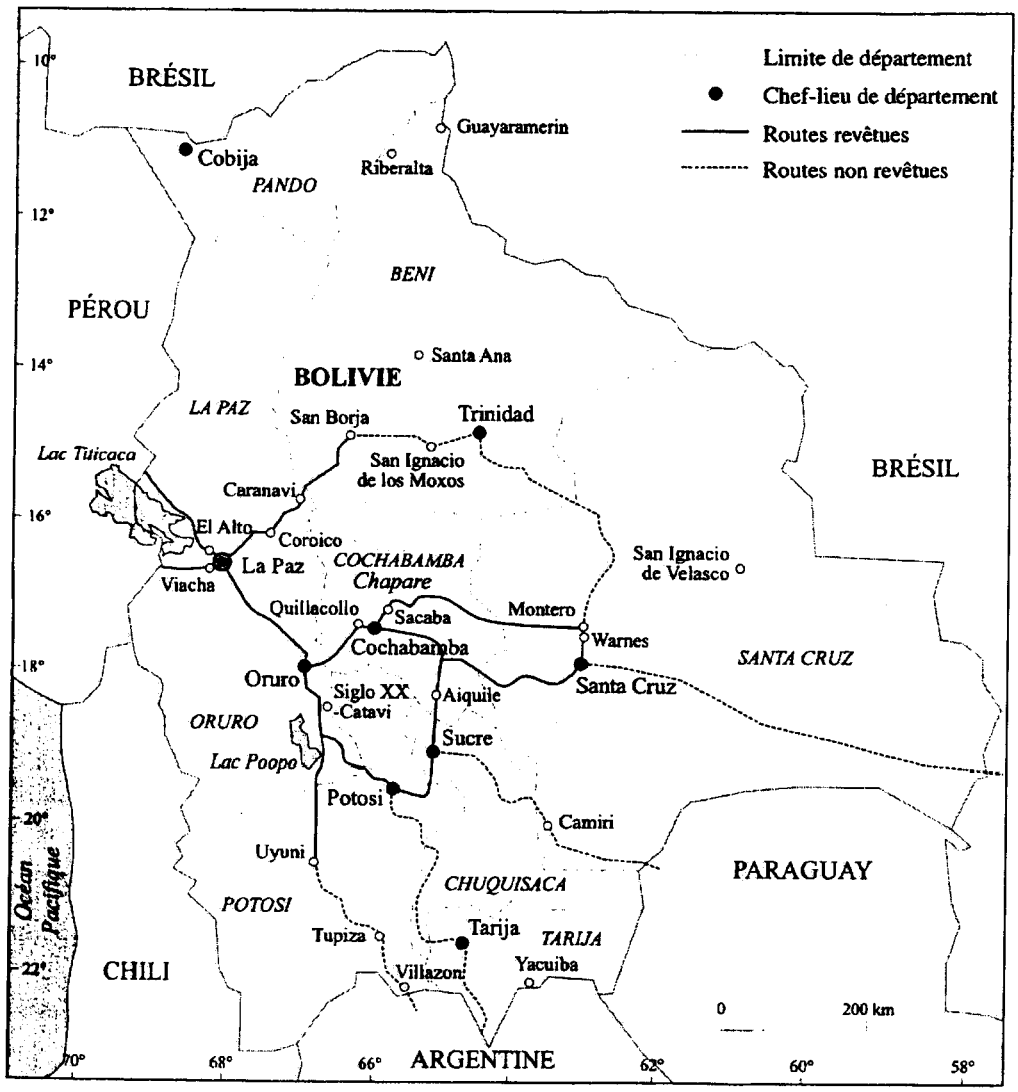
Conclusion générale ____ *451*

1. Le contexte général de la protestation ____ 454
2. La difficile mobilisation des acteurs de la protestation ____ 459

Épilogue ____ 468

Bibliographie ____ *473*

Annexes ____ *499*



Bolivie : carte de localisation

INTRODUCTION GENERALE

« *Les* maestros[1] *prennent la rue* » titre le quotidien bolivien *Presencia* le 18 mars 1995. Les enseignants, parmi lesquels plusieurs centaines ont effectué une longue marche depuis les campagnes, bloquent toutes les rues de la ville de La Paz ainsi que la principale route qui relie la capitale aux villes voisines. Des affrontements violents ont lieu avec les forces de police, qui procèdent à des arrestations d'enseignants et de dirigeants syndicaux. Mais la répression ne décourage pas les contestataires qui poursuivent leurs actions. Un mois plus tard, le président de la République de Bolivie décrète un état de siège pour tenter de mettre un terme aux incessantes manifestations des *maestros*.

C'est le début d'un long conflit qui oppose les enseignants au gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada, du Mouvement nationaliste révolutionnaire (MNR)[2]. A l'origine de cette protestation : la loi 1565 de réforme éducative qui est promulguée quelques mois plus tôt. Les *maestros*, loin de rejeter la perspective d'une rénovation de l'ensemble du système éducatif national, s'opposent toutefois de façon virulente à la nouvelle loi qu'ils jugent « trop libérale ». Car au-delà du fait que le gouvernement prône l'adoption d'une nouvelle pédagogie pour enrayer l'important taux d'analphabétisme dont souffre le pays, il remet en cause un certain nombre de prérogatives professionnelles et syndicales, héritées des années 1950 dites « révolutionnaires », auxquelles demeure attaché le corps enseignant. Le vaste mouvement protestataire que les organisations syndicales enseignantes initient est à la mesure de ce qu'ils risquent de perdre comme acquis professionnels.

La réponse du pouvoir politique au mouvement des *maestros* est d'autant plus violente que l'enjeu de cette réforme éducative est de taille. Manuel Contreras écrivait en 1999 : « *sans crainte de se tromper, on peut affirmer que le XX*^{e} *siècle est le siècle de l'éducation en Bolivie* »[3]. Une importante réforme éducative en 1955 avait révolutionné le système éducatif national en permettant notamment aux enfants des campagnes de ce pays majoritairement rural d'accéder à ses services. Une longue période d'instabilité politique, caractérisée par une succession de coups d'état militaires (entre 1964 et 1982) marque ensuite l'abandon des promesses d'une « éducation pour tous ». Longtemps délaissé, le secteur de l'Éducation nationale est réinvesti dans les années 1990 par les autorités gouvernementales, trop occupées

---

[1] « *Maestro* » désigne les enseignants en castillan. Un glossaire pour les mots hispaniques est disponible en annexe 2. Il fait suite à une présentation générale de la Bolivie, proposée dans l'annexe 1, pour familiariser le lecteur avec ce pays andin.
[2] Une liste des sigles et abréviations employées dans la thèse est présentée en annexe 3.
[3] Manuel Contreras, « El desarrollo humano en el siglo XX boliviano, una perspectiva histórica », *Cuadernos de futuro 2*, La Paz, Bolivia, 1999.

durant la décennie précédente à chercher des solutions à la crise économique et sociale et à consolider le nouveau régime politique démocratique depuis 1982. Dix ans après le retour à la démocratie, la société bolivienne est en passe de changements considérables par le biais de tout un arsenal de réformes, mis en oeuvre par le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada entre 1993 et 1997. Sur les 6 420 792 habitants que compte la Bolivie en 1992, on dénombre pas moins de 55 % d'analphabètes (absolus et partiels) et plus de 25 % des enfants en âge scolaire désertent l'école[4]. C'est donc au moyen de la loi 1565 de réforme éducative que le gouvernement souhaite rénover le système éducatif national, jusque là subordonné au Code l'éducation de 1955, l'un des produits de la révolution nationale.

Edgar Morin soulignait à la veille du passage au nouveau millénaire : « *L'éducation du futur devra veiller à ce que l'idée d'unité de l'espèce humaine n'efface pas celle de sa diversité et que celle de sa diversité n'efface pas celle de l'unité* »[5]. Cette perspective est l'une des priorités que le gouvernement bolivien revendique dans le processus de réformes qu'il met en oeuvre. Elle se matérialise sous la forme de l'application d'une méthode d'apprentissage bilingue dans le cadre de la réforme éducative, pour permettre aux enfants d'origine indigène de trouver leur place au sein d'un système qui visait jusque là l'intégration nationale, *via* une politique de « castillanisation » de la population. Mais que l'on ne s'y trompe pas : la réforme éducative n'est pas seulement une réforme pédagogique. Elle est aussi une tentative de mise au pas de la profession enseignante et de ses organisations syndicales. D'une part, le gouvernement remet en cause l'inamovibilité des enseignants, désormais conditionnée par la réussite d'un examen quinquennal de compétence. Le remaniement de l'*escalafón* (tableau d'avancement) devient une autre source de mécontentement, car l'accès à la catégorie supérieure n'est plus seulement fonction de l'ancienneté dans le service enseignant, mais devient fonction du niveau de formation ainsi que de la réussite aux examens de compétence. Favoriser la formation universitaire est également perçu comme une marque de mépris pour les titulaires du diplôme des Écoles normales, qui ont le sentiment d'être dévalorisés. D'autre part, l'organisation syndicale est visée par la réforme. Le gouvernement souhaite mettre un terme au système de syndicalisation automatique et obligatoire pour tous ceux qui entrent au service de l'Éducation nationale. La mesure est d'autant plus difficile à concevoir pour le syndicat que c'est grâce au système de prélèvement automatique mensuel des cotisations sur fiche de paie qu'il assure l'essentiel de ses ressources financières depuis

[4] « Reforma educativa : propuesta », ETARE, La Paz, Bolivia, 1991.
[5] Edgar Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Unesco, Paris, 1999.

les années 1950. Les dirigeants syndicaux, à l'exception de ceux travaillant au sein des deux confédérations nationales, sont priés de retourner à l'enseignement en même temps qu'ils se consacrent au travail syndical.

Viser le syndicat des *maestros* n'est pas anodin. En 1997, le journaliste Maurice Lemoine constatait : « *Mis à part les syndicats, il n'existe plus, en Bolivie, de force d'opposition digne de ce nom. Dans ce contexte, s'attaquer aux syndicats d'enseignants, c'est s'attaquer à la dernière poche de résistance organisée* »[6]. L'organisation syndicale des *maestros* dispose en effet d'un certain pouvoir, pouvoir auquel le gouvernement veut mettre un terme notamment parce qu'il représente un frein au processus de réformes qu'il souhaite initier[7]. Bref, c'est tout un ensemble de menaces réelles qui pèsent sur la profession et ses organisations représentatives à partir de 1994. Les luttes des enseignants boliviens contre la réforme éducative constituent l'objet central de ma thèse.

1. UNE SOCIOLOGIE DES PROTESTATIONS ENSEIGNANTES EN BOLIVIE

L'étude de l'action collective remonte au XIX^{è} siècle, époque à laquelle le courant de la psychologie collective participe aux prémices de l'analyse des mouvements sociaux. En France, on trouve par exemple dans les travaux de Gustave Le Bon une tentative d'explication du phénomène de mouvement social par la « thèse de la contagion »[8] : la foule (toutes sortes de rassemblements) obéirait à une logique irrationnelle car elle serait manipulée aveuglement par quelques meneurs charismatiques. Les écueils de ces premières thèses sont nombreux. François Chazel note une tendance à privilégier indûment le niveau microsociologique et à se concentrer sur la phase émergente des mouvements sociaux, sans compter l'irrationalité

---

[6] Maurice Lemoine, *Les 100 portes de l'Amérique latine. Les dates, les chiffres, les noms, les faits*, Éditions Autrement, Paris, 1997 (1988), p. 76.

[7] Un parallèle peut être fait avec le Mexique où l'une des premières mesures mises en place par le président de la République, Carlos Salinas de Gotari (1988-1994), vise l'élimination de deux directions syndicales : le syndicat du pétrole et le syndicat des enseignants. Cf Michel Husson, « Mexique : le mouvement syndical à la croisée des chemins », *Chronique internationale de l'Institut de recherche économique et sociale*, n°70, mai 2001.

[8] L'oeuvre majeure de Gustave Le Bon, *Psychologie des foules*, est publiée en 1895. D'autres ouvrages permettent de rendre compte des analyses de l'époque, notamment celles de Gabriel Tarde qui publia *Les lois de l'imitation* (en 1890) et *L'opinion et la foule* (en 1901).

avancée de ces actions collectives[9]. Depuis les théories se sont précisées, approfondies, et les travaux empiriques se sont multipliés. L'étude des mouvements sociaux s'est au fur et à mesure construite sur deux traditions : la tradition sociologique européenne, bâtie sur le holisme méthodologique, privilégie l'étude de l'action collective sur le plan théorique et macrosociologique ; et la tradition américaine, axée sur le pragmatisme et l'individualisme méthodologique, suggère une analyse empirique en privilégiant le niveau microsociologique[10]. Cette distinction explique pourquoi les chercheurs européens se sont concentrés sur la question du « pourquoi » des mouvements sociaux, pendant que les américains s'attachaient à comprendre le « comment »[11]. Ma thèse est une tentative d'explication des protestations enseignantes basée sur la combinaison de ces deux héritages sociologiques. Comme le souligne Jérôme Lafargue, les travaux relatifs à l'interprétation de la protestation collective reposent aujourd'hui sur une volonté de synthèse : « *Ces tentatives consistent à étendre les cadres d'analyse déjà formulés, d'autres à les dépasser, sans méconnaître pour autant les acquis des courants précédents* »[12].

Il faut préciser que mes recherches sur le thème ont débuté en 1998 dans le cadre d'un DEA de sociologie dont le mémoire de fin d'année s'intitulait « Réforme éducative et protestation des enseignants en Bolivie »[13]. Ce travail m'a permis d'entamer une réflexion sur les conditions de l'émergence du mouvement protestataire des *maestros* de 1995. Cette réflexion s'est enrichie par la suite grâce à un approfondissement du travail théorique, et surtout grâce à une confrontation avec les premières données recueillies sur le terrain. Je me propose d'expliciter les grandes lignes de ce raisonnement maintenant.

1.1. Première approche du problème : l'émergence de la protestation

Expliquer l'émergence de la protestation des *maestros*, c'est répondre principalement à cette question *a priori* simple : pourquoi et comment les enseignants protestent-ils ?

---

[9] François Chazel, « Mouvements sociaux », in Raymond Boudon, Traité de sociologie, PUF, 1992.
[10] Marco Giugni, « L'étude de l'action collective entre deux traditions sociologiques », *Revue suisse de science politique*, 2(1), Genève, 1996.
[11] Ibid.
[12] Jérôme Lafargue, *La protestation collective*, Nathan, Collection « 128 Sciences sociales », Paris, 1998, p. 52.
[13] Cristelle Fontaine, « Réforme éducative et protestation des enseignants en Bolivie », Mémoire de recherche en DEA de sociologie réalisé sous la direction de Jean-Pierre Lavaud, USTL, Institut de sociologie, Lille, septembre 1999.

Depuis quelques décennies, des chercheurs tentent de répondre à cette question en s'appuyant sur le vaste courant théorique de « la mobilisation des ressources ». Selon Didier Lapeyronnie, l'apparition de ce courant dans les années 1970 tient à la fois au contexte social des États-Unis, caractérisé par l'émergence de nombreux mouvements sociaux auxquels participent des intellectuels[14], et au succès remporté par la théorie de Mancur Olson[15]. Ce dernier postule qu'il existe un paradoxe de l'action collective : l'individu qui agit de façon rationnelle ne se mobilisera pas, ou plutôt il n'a pas intérêt à s'associer à la production d'un bien collectif[16]. Partant du principe que la production d'un bien a toujours un coût (en temps, en argent, en compétences, etc.), et que le bien créé est collectif (donc accessible à tous), le comportement rationnel consiste à laisser le soin aux autres de dépenser leurs ressources pour créer ce bien, sans avoir à payer le « prix » d'une participation.

Les différents modèles explicatifs de l'action collective élaborés depuis lors tentent de résoudre ce paradoxe, en mettant en évidence l'importance des facteurs politiques, organisationnels et stratégiques dans la formation et l'évolution des mouvements sociaux. De façon générale, ces mouvements relèvent de la capacité des organisations à mobiliser des ressources dans le but d'entrer dans le système politique et de participer aux décisions. On distingue deux approches : la première privilégie un modèle d'explication économique, la seconde un modèle d'explication politique. Mais le même principe théorique est toujours appliqué : le paradigme utilitariste de la rationalité individuelle.

Dans le cadre de l'approche économique, dite également « *entrepreneuriale* », les chercheurs mettent l'accent sur les ressources elles-mêmes, la façon dont les organisations les acquièrent et les utilisent. La création d'une action collective nécessite obligatoirement la réunion et l'investissement de ressources, quelle que soit leur nature, matérielle ou non, par les acteurs sociaux et politiques. Les ressources peuvent être définies comme étant « *aussi bien les moyens transférables (comme par exemple l'argent et les biens) que les compétences inaliénables et liées à la personne (comme par exemple les compétences intellectuelles et*

---

[14] Nombre d'intellectuels participent aux mouvements contre la guerre au Vietnam ou encore pour les droits civiques. Il devient alors difficile de continuer à expliquer l'engagement comme un comportement irrationnel.
[15] Didier Lapeyronnie, « Mouvements sociaux et action politique : existe-t-il une théorie de la mobilisation des ressources ? », in *Revue française de sociologie*, Paris, 29(4), 1988.
[16] Mancur Olson, *Logiques de l'action collective*, PUF, Paris, 1978 (1965).

sociales) »[17]. Zald et Mac Carthy, principaux représentants de cette approche, postulent également qu'il ne peut y avoir d'action collective sans organisation préalable[18].

L'étude réalisée dans le cadre du DEA avait notamment mis en lumière cette caractéristique essentielle du groupe étudié : ses importantes ressources. Contrairement à ce que l'on a appelé « les groupes à faibles ressources »[19], ou les groupes « *relativement sans pouvoir* » selon l'expression de Mickael Lipsky[20], les enseignants boliviens s'apparentent à un « groupe à fortes ressources ». En effet, sans entrer dans des détails qui seront exposés dans la deuxième partie de ce travail, les *maestros* peuvent compter sur une structure organisationnelle stable, leur syndicat, qui jouit par ailleurs d'importantes ressources : ressources matérielles, financières et humaines, compétences militantes, etc. Cette caractéristique de la population étudiée m'a permis de formuler une première hypothèse de recherche : compte tenu des atouts dont disposent les enseignants (organisation et ressources diverses) leurs protestations contre le gouvernement bolivien ont toutes les chances d'émerger et d'être poursuivies avec succès.

Cependant, lors de l'enquête de terrain (réalisée en 2000-2002), dont les grandes lignes seront présentées plus loin, j'ai eu plusieurs occasions de me rendre compte que les résultats des protestations enseignantes contre le gouvernement, depuis le début de l'application de la loi de réforme éducative, étaient minimes, voire insignifiants. La simple comparaison entre les revendications initiales émises par le groupe protestataire et les résultats obtenus au terme des différentes négociations avec les autorités gouvernementales (entre 1995 et 2000) montrait une absence de réussite du mouvement. Or, j'étais partie « spontanément » en Bolivie avec l'idée d'analyser la réussite d'un mouvement protestataire tant j'avais intériorisé le fait qu'un groupe disposant de tels atouts ne pouvait échouer à obtenir satisfaction au terme des luttes entreprises. Cette « conviction » était par ailleurs entretenue par le fait qu'après la protestation de 1995, les enseignants semblaient se mobiliser régulièrement pour lutter contre les mesures gouvernementales (une fois par an environ). La confrontation avec les

---

[17] Reinhard Wippler, « Individualisme méthodologique et action collective », in (sous la dir. De) François Chazel, Action collective et mouvements sociaux, PUF, Paris, 1993, p. 211.

[18] Mayer Zald, John Mc Carthy, « Resource mobilization and social movements : a partial theory », *American journal of sociology*, 82-6, 1977.

[19] Trois exemples de mobilisation de groupes dits « à faibles ressources » (le syndicat des chômeurs, les sans-emplois, les déboutés du droit d'asile) sont présentés dans l'ouvrage *Sociologie de la protestation. Les formes de l'action collective protestataire*, (sous la dir.de) Olivier Fillieule, L'Harmattan, Paris, 1993, pp. 121-208.

[20] Un groupe « relativement sans pouvoir » est un groupe dont les ressources politiques habituelles font défaut Mickael Lipsky, « La contestation comme ressource politique », in Padioleau J., L'opinion publique, Paris, Mouton, La Haye, 1981.

informations recueillies sur le terrain (notes d'observation, témoignages, documentation diverse) permettait alors d'inclure à la question des conditions de l'émergence de cette action collective une nouvelle interrogation : comment expliquer la mise en échec d'un groupe protestataire « à fortes ressources » ?

Afin de clarifier le problème, il a fallu alors bien distinguer, d'un côté, l'explication du processus de construction de la mobilisation[21] des enseignants contre la réforme éducative, et de l'autre, l'explication de la mise en échec des protestations par rapport aux revendications initiales. Étudier la période qui s'étendait de la promulgation de la loi de réforme éducative en 1994 jusqu'à l'année 2000 (période qui représente par ailleurs la première étape de mise en application de cette réforme pour le gouvernement bolivien) m'a permis d'avoir le recul nécessaire pour tenter de comprendre les deux phénomènes (l'émergence de protestations et leur mise en échec). Reste un paradoxe à souligner : comment un groupe mobilisé qui ne parvient pas à satisfaire ses revendications par le biais de l'action collective depuis 1994 réussit-il cependant à continuer de protester régulièrement contre le gouvernement jusqu'en 2000 ?

1.2. Deuxième approche du problème : de l'émergence à la mise en échec des protestations

Pour expliquer l'émergence du mouvement protestataire des *maestros* boliviens d'une part, et sa mise en échec d'autre part, trois axes principaux de recherche, déterminés à partir des modèles théoriques explicatifs précédemment cités et surtout du modèle élaboré par Doug Mac Adam (exposé dans cette partie), nous servent de guide pour l'analyse : la question des transformations du contexte socio-économique, la question de l'organisation des protestataires et la question de la dynamique de l'action.

[21] Le terme « mobilisation » est en général entendu de deux façons : soit il désigne le processus par lequel un groupe réunit ou contrôle un certain nombre de ressources (matérielles, politiques, symboliques, etc.), soit il désigne l'action collective elle-même, c'est-à-dire la transformation des ressources en action. Nous emploierons le terme « mobilisation » dans le sens de « mobilisation pour l'action » et non action.

1.2.1. Les transformations du contexte socio-économique

Le modèle conçu par Doug Mac Adam, dit « modèle du processus politique » servira de base pour comprendre notamment l'émergence de la protestation des enseignants boliviens. Ce modèle présente l'avantage de considérer le phénomène de la mobilisation comme un processus et de le replacer dans son environnement sociopolitique (un aspect ignoré des théories de l'approche économique de la mobilisation des ressources), car selon son auteur, « *les facteurs façonnant les processus politiques institutionnalisés se révèlent d'une utilité analytique semblable pour les protestations sociales* »[22]. L'intérêt de ce modèle explicatif réside dans le fait qu'il permet de s'appuyer sur un nombre de postulats, notamment énoncés auparavant (l'importance de l'organisation protestataire dans l'émergence de la mobilisation par exemple), qui s'articulent dans un tout cohérent et pertinent. Pour comprendre les mécanismes par lesquels le mouvement démarre, la question des transformations du contexte socio-économique de la protestation doit être prise en compte car ces transformations influent à la fois sur l'organisation protestataire et sur les opportunités politiques dont elle jouit, à un moment donné, pour entreprendre une action collective.

La prise en compte de certaines variables d'ordre structurel doit permettre d'identifier les raisons pour lesquelles la protestation du groupe des enseignants boliviens émerge. La mise en place d'une politique économique de type néolibérale par les gouvernements successifs, depuis les années 1980 pour régler le problème de la crise, a des répercussions sur l'ensemble du secteur public de l'État, et notamment sur celui de l'Éducation nationale. L'adoption de mesures stratégiques pour enrayer la crise économique en Bolivie, principalement basées sur une politique de privatisation des entreprises nationales et une politique d'austérité économique, implique en partie l'octroi d'un budget réduit pour le secteur éducatif. Préconisées par les organisations financières internationales (le Fonds monétaire international par exemple) pour solutionner les problèmes économiques du pays et pour l'obtention de crédits (auprès de la Banque mondiale notamment), on peut faire l'hypothèse que ces mesures peuvent par ailleurs être considérées comme une entrave à la marge de manœuvre de l'État bolivien et attiser un certain ressentiment vis-à-vis des pays « riches » chez une partie de la population bolivienne affectée par les nouvelles contraintes économiques.

---

[22] Doug Mac Adam, *Political process and the development of black insurgency 1930-1970*, The University of Chicago Press, Chicago, 1982.

Selon le modèle du processus politique, les transformations du contexte socio-économique ont une influence sur les opportunités politiques du groupe protestataire. Ces opportunités peuvent être définies comme des « *aspects du système politique qui déterminent l'évolution des mouvements, indépendamment du but poursuivi par les acteurs concernés* »[23] ; elles vont en général de pair avec une configuration de pouvoir fragilisée[24]. Si la loi 1565 de réforme éducative semble constituer le moteur de l'action collective, elle ne peut à elle seule expliquer l'émergence du mouvement des enseignants. C'est pourquoi dans un contexte où le secteur public dans son ensemble est menacé, voire touché, par un certain nombre de nouvelles mesures, on peut formuler l'hypothèse que les enseignants ne constituent pas l'unique secteur à vouloir protester contre le pouvoir politique, et que des protestations annexes peuvent faciliter l'entrée des enseignants dans la protestation collective. Les travaux de Charles Tilly ont notamment permis de reconnaître le rôle essentiel de l'environnement sociopolitique des groupes d'acteurs dans les mouvements protestataires[25]. Son « *polity model* » rend compte en effet de l'interaction entre les groupes qui visent le pouvoir : le gouvernement (organisation contrôlant les principaux moyens de coercition sur la population), et les groupes en lutte pour la conquête du pouvoir qui représentent soit les groupes « membres » (qui ont un accès routinier à ces centres de pouvoir) soit les contestataires (qui ne disposent pas de cet accès). Un examen des rapports de force établis entre ces différents groupes lors des importantes transformations socio-économiques du pays dans les années 1980 peut donc nous amener à comprendre le pourquoi de la mobilisation des *maestros* à un moment donné. Le degré de stabilité des alliances politiques, les divisions des élites, ou encore le degré d'ouverture du système politique, font partie des facteurs mis en évidence par Sidney Tarrow[26] pour expliquer qu' « *à mobilisation égale, des contextes politiques augmentent ou minorent les chances de succès de mouvements sociaux* »[27]. C'est pourquoi le retour à la démocratie en 1982, après dix-huit années d'instabilité politique caractérisée par une succession de dictatures militaires, peut être également avancé comme une explication à l'émergence du mouvement des enseignants, dans la mesure où ils sont désormais libres d'exprimer leurs désaccords avec le pouvoir politique.

---

[23] Jan Willem Duyvendak, *Le poids du politique. Nouveaux mouvements sociaux en France*, L'Harmattan, Paris, 1994, p. 88.
[24] *Jean-Pierre Lavaud, La dictature empêchée, la grève de la faim des femmes de mineurs, Bolivie 1977-1978, CNRS Edition, Paris, 1999, p. 41.*
[25] Charles Tilly, *From mobilization to revolution*, Addison-Wesley, Reading Mass, 1978.
[26] Sidney Tarrow, *Democracy and disorder : protest and politics in Italy 1965-1975*, Clarendon Press, Oxford, 1989.
[27] Erik Neveu, Sociologie des mouvements sociaux, La Découverte & Syros, 2000 (1996), p. 102.

1.2.2. L'organisation protestataire

Tout comme les transformations du contexte socio-économique de la protestation ont une incidence sur les opportunités politiques d'un groupe pour la mobilisation collective, l'organisation protestataire elle-même peut en être affectée. Dans le cas des enseignants boliviens, cette incidence peut être matérialisée par les réductions budgétaires accordées au secteur éducatif, et par l'apparition de la loi 1565 de réforme éducative dans le sens où celles-ci constituent de nouvelles menaces.

La réflexion concernant les ressources de l'organisation des enseignants, question qui a commencé à être abordée plus haut, doit être approfondie. Un inventaire complet des ressources à la disposition du syndicat des *maestros* peut permettre d'expliquer non seulement pourquoi le mouvement protestataire émerge dès l'approbation de la loi de la réforme éducative, mais également au cours des années suivantes et ceci malgré l'impossibilité de satisfaire leurs revendications initiales (dont principalement le retrait de la nouvelle loi).

L'organisation syndicale des enseignants boliviens se caractérise par le fait que l'adhésion est automatique et obligatoire pour toutes les personnes entrant au service de l'Éducation nationale. Par conséquent, elle peut se prévaloir de représenter l'ensemble des *maestros* employés par l'État, qui par ailleurs participent financièrement au fonctionnement du syndicat. Cependant comme le souligne Catherine Polac : « *Les ressources détenues par un groupe mobilisé avant le conflit ne préjugent pas du résultat de l'action, l'efficacité des stratégies de protestation repose en effet sur l'usage que les leaders font des ressources sociopolitiques mobilisées* »[28]. C'est pourquoi une attention particulière doit être portée sur les stratégies mises en œuvre par le syndicat pour convaincre les membres du groupe de se mobiliser. Car, le processus de mobilisation consiste également en « *une création de nouveaux engagements et de nouvelles identifications, ou quelques fois en une réactivation de loyautés et identifications oubliées, ainsi qu'en un rassemblement, sur cette base, d'acteurs ou de groupes d'acteurs* »[29]. Pour expliquer la participation des acteurs à l'action collective, Doug Mc Adam prend en considération, dans son modèle théorique, ce qu'il nomme la

---

[28] Catherine Polac, « Protestation et crédibilité des agents des Finances : analyse de la grève de mai à novembre 1989 », in Olivier Fillieule (ss la dir.), Sociologie de la protestation. Les formes de l'action collective dans la France contemporaine, L'Harmattan, Paris, 1993, p. 68.

[29] François Chazel, « La mobilisation politique : problèmes et dimensions », in *Revue française de sciences politiques*, 25 (3), Paris, 1975, p. 516.

« *libération cognitive* », qui équivaut à la prise de conscience par les individus qu'une action collective peut aboutir à la transformation d'une situation qui leur est défavorable. Cependant, avec François Chazel, nous admettrons que cette idée relève de l'« *illusion romantique* », car l'engagement dans un mouvement social est difficilement envisageable à partir « *d'une* rupture *radicale avec des modes de pensée antérieurs ou d'une prise de conscience* aiguë *d'une réalité précédemment méconnue, voire ignorée* »[30]. En revanche, la dimension constructiviste et idéologique du mouvement doit être prise en compte : son aspect symbolique, cognitif et discursif, doit être mis en lumière pour expliquer l'engagement des acteurs[31]. Pour Didier Lapeyronnie, la véritable question ne consiste plus à savoir comment un acteur politique rassemble et utilise des ressources, mais à se demander comment cet acteur politique parvient à mobiliser des individus pour l'action collective ? Et, à l'inverse, comment les individus sont amenés à s'engager dans une action collective initiée centralement ?[32] L'intérêt seul ne suffit pas en effet à convaincre des individus de participer à l'action collective : l'engagement individuel procède également par identification. Il n'est pas uniquement réductible au simple calcul rationnel coûts/avantages. C'est pourquoi il est possible de combiner une analyse d'ordre purement stratégique (pour comprendre qui se mobilise, pour quelles raisons, comment, quand) et une analyse « symbolico-cognitive » (quels sont les symboles qui font sens aux yeux des acteurs et qui les poussent à s'engager ? Comment se formalisent les mécanismes de leur compréhension de la protestation ?)[33].

1.2.3. La dynamique de la protestation

Pour répondre à la question de la mise en échec du mouvement enseignant, il faut nécessairement prendre en compte le déroulement de l'action collective protestataire. L'approche politique de la mobilisation des ressources, et le « modèle du processus politique » peuvent être utiles pour l'analyse.

---

[30] François Chazel, « Les ajustements cognitifs dans les mobilisations collectives : *questions* ouvertes et hypothèses », in (sous la dir.) R. Boudon, A. Bouvier, F. Chazel, Cognition et sciences sociales. La dimension cognitive dans l'analyse sociologique, PUF, Paris, 1997, pp.194-195.

[31] Pour David Snow, la participation des acteurs à la protestation ne résulte non pas d'une « *libération cognitive* » mais d'un ajustement des « *cadres interprétatifs* » entre individus. Sa théorie s'inspire directement de la notion de « *cadre* » développée par Erwing Goffman. Cf D. Snow, R. Benford, « Ideology, frame resonance and participant mobilization », *International social movement research*, 1, 1988.

[32] Didier Lapeyronnie, « Mouvements sociaux et action politique : existe-t-il une théorie de la mobilisation des ressources ? », in *Revue française de sociologie*, Paris, 29(4), 1988, p. 610.

[33] Jérôme Lafargue « La mémoire enfouie. Sociologie de la protestation paysanne dans les Landes (XIX-XX^{e} siècles) », *Ruralia*, Paris, avril 1999.

Doug Mac Adam recommande d'être attentif aux batailles que se livrent le groupe protestataire (les enseignants) et le groupe cible de la protestation (le gouvernement bolivien).

Cette question permet notamment d'identifier ce que Charles Tilly a appelé le répertoire d'actions collectives des contestataires[34]. Selon lui, un groupe d'acteurs ne choisit pas indistinctement une forme d'action, mais va au contraire choisir parmi un ensemble donné d'actions, c'est-à-dire au sein de répertoires, une forme d'action qui lui offrira le plus d'avantages compte tenu de son époque, sa population et de son environnement. Il a montré par ailleurs que chaque population bénéficie d'un répertoire d'actions collectives limité étant donné sa spécificité et ses considérations stratégiques. Se montrer attentif à l'utilisation de telle ou telle forme d'action collective permet de renseigner sur les ressources dont dispose le groupe protestataire et sur les contraintes qui pèsent sur lui. C'est pourquoi le moment du recours à une forme d'action précise est important, car il est en quelque sorte révélateur du rapport de force établi entre les groupes en conflit. Non seulement le groupe protestataire choisit de recourir à une certaine forme d'action au départ de la mobilisation, mais il peut également recourir à d'autres formes au cours du cycle de protestation en fonction du degré d'ouverture ou de fermeture du pouvoir politique. Les réponses du groupe cible de la protestation aux actions employées sont par conséquent une opportunité pour le chercheur d'examiner les contraintes pratiques qui pèsent sur les acteurs pour assurer la continuité et le succès de leur action.

De plus, le modèle élaboré par Doug Mc Adam permet de souligner une donnée essentielle pour comprendre la dynamique des mouvements sociaux : l'attitude de groupes environnants, extérieurs à la protestation. La présence et le comportement d'autres acteurs, ou groupes d'acteurs sociaux au départ, mais aussi au cours de l'action collective, permettent d'évaluer les chances de réussite de la protestation. Ces acteurs doivent donc être identifiés pour comprendre la place qu'ils occupent dans le conflit. Dans l'environnement des enseignants boliviens, il est donc impératif d'identifier les groupes « alliés » et « ennemis » potentiels, voire les acteurs, ou groupes d'acteurs, qui peuvent tout simplement jouer le rôle de médiateur pour faciliter les négociations avec le pouvoir politique. De même, la façon dont ces groupes se comportent au cours de l'action collective doit être analysée, car la position d'un groupe d'acteurs environnant n'est pas immuable, elle peut évoluer. C'est pourquoi les alliances politiques (qui se créent, se défont, se réactivent, etc.) entre groupes d'acteurs sont

[34] Charles Tilly, *From mobilization to revolution*, Addison-Wesley, Reading Mass, 1978.

des caractéristiques fondamentales du contexte d'interaction à prendre en considération. Cela démontre une fois encore que le travail de mobilisation ne consiste pas seulement à rassembler des ressources mais aussi à susciter des engagements à la fois au sein du groupe de référence et au sein des groupes environnants, au départ et au cours de la protestation.

En définitive, cet exposé montre que l'analyse des protestations des *maestros* en Bolivie implique une sorte de va-et-vient entre le niveau microsociologique des relations interpersonnelles entre membres du groupe enseignants et le niveau macrosociologique des relations entre le groupe mobilisé, le groupe cible de la protestation et les autres groupes alliés ou non qui constituent leur environnement. C'est un impératif qui a été pris en compte lors de l'enquête de terrain.

2. L'ENQUETE DE TERRAIN.

Les données obtenues ont été recueillies au moyen d'une méthodologie d'enquête variée. Premièrement, parce que la période retenue pour l'étude de la mobilisation des enseignants boliviens s'étend de 1994 à 2000, une recherche documentaire et un dépouillement de la presse nationale s'imposait. Comme je l'ai déjà mentionnée plus haut, mes recherches sur le thème ont débuté en 1998. Le cycle de protestations ayant alors déjà commencé depuis quatre ans, il fallait reconstruire non seulement la dynamique de l'action collective des enseignants, mais également son contexte socio-économique et politique, afin de rendre l'action compréhensible. Si le mémoire de DEA s'attachait à essayer de comprendre les conditions d'émergence de la protestation des *maestros* en 1995, il demeurait indispensable de poursuivre l'examen de la presse pour les années suivantes. Grâce à l'allocation de recherche du ministère de l'Éducation et de la Recherche qui m'a été attribuée en 1999, j'ai pu effectuer, dans un deuxième temps, un séjour de deux ans environ à La Paz[35] qui m'a permis de réaliser des entretiens auprès d'acteurs engagés dans le conflit

[35] La durée du séjour en Bolivie n'était pas prévue pour une si longue période, mais pour des raisons liées aux habituelles lenteurs propres au pays, au contexte politique ainsi qu'aux difficultés du travail d'investigation (qui seront explicitées plus tard), il a dû être prolongé à plusieurs reprises.

maestros/gouvernement et d'effectuer un travail d'observation du travail de la FDTEULP, et notamment des protestations entre avril 2000 et mars 2002.

La recherche documentaire et le dépouillement de la presse, les entretiens ainsi que l'observation, constituent les trois étapes de l'enquête de terrain réalisée. Je me propose de présenter dans le détail chacune d'elles, sans omettre de préciser les difficultés rencontrées.

2.1. Le dépouillement de la presse nationale et la recherche documentaire

Un travail de recueil de données avait été réalisé lors d'un premier séjour en Bolivie entre juin et septembre 1998 pour reconstituer la protestation des enseignants de 1995. Les informations sur le thème étant indisponibles en France et en Belgique, il s'agissait alors de se rendre sur place pour se familiariser avec la Bolivie (notamment avec la langue) et rassembler un certain nombre de données sur l'histoire socio-économique et politique (proche et lointaine) du pays, sur le système éducatif national et la réforme éducative, ainsi que sur les organisations syndicales d'enseignants et leurs actions collectives. Deux sources n'ont cessé d'être exploitées depuis lors : la presse nationale et les documents recueillis au sein de diverses bibliothèques, spécialisées ou non, du pays.

C'est grâce aux articles de presse de divers quotidiens présentés dans la revue mensuelle *30 días*[36], publiée par le *Centro de documentación e información de Bolivia* (CEDIB), que le repérage des actions protestataires concernant la période comprise entre 1994 et 1998 a pu être réalisé. Plus tard, le quotidien *La Razón* a été mis à la disposition des lecteurs du monde entier par le biais d'un site internet[37], qui offre aujourd'hui la possibilité de consulter des éditions antérieures (jusque trois ou quatre ans). Lorsque certaines périodes d'étude ou données n'étaient pas disponibles à partir de ces sources, les recherches sur la presse nationale

[36] Cette revue sélectionne chaque mois plusieurs thèmes de l'actualité nationale qu'elle présente sous la forme d'un dossier thématique regroupant des articles de presse (principalement tirés des quotidiens *La Razón, El Diario, Presencia, Opinión, Hoy, LosTiempos*). Elle offre l'avantage de faciliter le repérage des évènements importants, mais en opérant une première sélection elle fait également peser le risque de passer à côté d'autres faits que le comité de lecture de la revue juge moins importants.

[37] *La Razón* est disponible sur : http://www.la-razon.com

ont été réalisées au sein du *Centro de documentación e información* (CEDOIN) de La Paz, qui a cependant disparu depuis 1999, et au sein de la bibliothèque municipale de la ville de La Paz entre 2000 et 2002[38]. Si la recherche d'informations touchait à de multiples domaines, ce sont principalement les données concernant les actions collectives protestataires qui étaient visées. Une grille de lecture des articles de presse a été mise en œuvre pour comprendre le « qui, quand, où comment et pourquoi » de la protestation. Voici les principales rubriques de cette grille :

- date de l'évènement,
- type d'action,
- initiateurs de l'action,
- nombre de participants,
- durée de l'action,
- motif(s) de l'action,
- lieu de l'action,
- soutien(s) à l'action.

Si ce type de grille de lecture des actions facilite un travail de classification des protestations en fonction de diverses variables, il est cependant difficilement applicable aux articles des quotidiens boliviens. Les limites d'un tel travail ont été rapidement perçues car les journalistes ne mentionnent pas systématiquement l'ensemble de ces données et les articles souffrent d'un manque de précision. La confrontation de plusieurs articles traitant du même événement a été envisagée pour tenter de recouper l'information, mais là aussi les écueils sont nombreux. D'une part, ce travail nécessite un temps considérable au regard des objectifs de l'enquête qui visent avant tout la compréhension des phénomènes protestataires et obligent à l'adoption d'autres techniques de recherche pour y répondre (entretiens, observation). D'autre part, à la lecture de plusieurs articles, les informations divergent fréquemment : sur le nombre de participants (qui peut passer du simple au double), sur la durée de l'évènement, voire même sur les motifs de l'action. C'est pourquoi, l'analyse systématique des articles visant à établir un certain nombre de classements selon des variables retenues, et présentés sous la forme de statistiques, a été abandonnée au risque de retransmettre une information erronée. Si le recours à la presse nationale s'avère cependant indispensable dans une enquête comme

[38] Les démarches alambiquées et lentes auprès de la bibliothèque de l'Université publique de La Paz (UMSA) expliquent pourquoi les recherches n'ont pu y être réalisées.

celle-ci, notamment en raison de la période analysée, l'information recueillie à partir de la presse a été autant que possible recoupée avec d'autres sources d'informations, comme la parole des acteurs de la protestation (dirigeants syndicaux, enseignants) par exemple.

Dans le but de vérifier les données contenues dans les quotidiens boliviens et de compléter l'information, d'autres sources ont été exploitées. En ce qui concerne le domaine de l'éducation, c'est principalement au sein de la bibliothèque du *Centro boliviano de investigación y acción educativas* (CEBIAE) de La Paz que les informations ont été recueillies. Le CEBIAE offre l'avantage de rassembler en un lieu unique l'essentiel des données relatives au thème de l'éducation, même si l'axe privilégié est surtout lié à la pédagogie, et les informations concernant les syndicats et leurs actions presque inexistantes. Des démarches auprès du ministère de l'Éducation ont été en outre entreprises, mais avec peu de succès. De multiples rendez-vous ont été pris avec la secrétaire nationale de l'Éducation, Amalia Anaya[39], mais pour des raisons principalement liées au contexte politique de l'époque, elle les a annulés. Renvoyée auprès du chargé de communication du ministère, je n'ai pu recueillir d'informations importantes puisqu'il m'a lui-même conseillé la consultation du site officiel du ministère sur le réseau internet à partir duquel les données chiffrées sont accessibles[40]. Les fonds documentaires d'autres centres de recherche ont été également prospectés pour combler les manques : auprès du *Centro de investigación y de promoción del campesinado* (CIPCA)[41] de la ville de El Alto, notamment pour les informations relatives au bilinguisme, et du *Centro de estudios de la realidad económica y social* (CERES)[42] de Cochabamba, pour les données concernant les conflits en Bolivie.

A ces informations recueillies s'ajoutent celles obtenues grâce à un travail de dépouillement d'archives appartenant à l'organisation syndicale de La Paz. Grâce à l'appui d'un dirigeant syndical de la Fédération départementale des travailleurs de l'éducation urbaine de La Paz (FDTEULP), j'ai participé en 2001 à l'archivage du fonds documentaire de l'organisation, certes modeste mais néanmoins intéressant par son contenu. Comme ce travail n'avait jamais été effectué, le dirigeant chargé de cette mission et moi-même avons passé plusieurs semaines à l'œuvre. Le résultat ne fut pas à la hauteur de mes espérances, sans que

---

[39] Amalia Anaya a participé en outre à l'équipe chargée d'élaborer la réforme éducative bolivienne à partir de 1991.
[40] Le site internet du ministère de l'Éducation bolivien répond à cette adresse : http://www.minedu.gov.bo/. On verra cependant au cours de ce travail que la fiabilité des chiffres présentés pour certaines années est discutable.
[41] Centre de recherche et de promotion de la vie paysanne.
[42] Centre d'études sur la réalité économique et sociale.

je puisse avancer que ce fut une réelle perte de temps[43]. Indirectement, ce travail m'a permis de « m'introduire » au sein du Syndicat régional des travailleurs de l'éducation urbaine de El Alto (SRTEUEA)[44] afin d'y consulter ses archives et celles de la Fédération départementale. Par conséquent, j'ai pu consulter leurs documents archivés (tracts, documents de comptabilité, lettres de dirigeants, articles de presse, etc.) depuis l'année 1994[45], tout en sachant que le contenu variait considérablement d'une année à l'autre en raison du degré de méticulosité des secrétaires successives chargées de cette tâche. Sans compter que les conditions de recueil de données n'étaient pas idéales car j'étais soumise à certaines règles strictes : la consultation des documents s'effectuait impérativement sur place (sans possibilité de sortir des documents et d'effectuer des photocopies) et sous la surveillance constante de la secrétaire et d'un dirigeant avec qui je partageais la table de travail. Les informations jugées intéressantes ont donc été retranscrites à la main sur un simple cahier[46]. Malgré ces conditions difficiles de recueil de données, j'avais réellement le sentiment qu'on me faisait une faveur en m'accordant l'accès à ces informations, étant donné que personne avant moi n'avait pu (ou voulu) consulter ces archives. Finalement, l'assemblage de ces données diverses a permis de constituer une base d'informations riche et variée, tout en ouvrant la possibilité de recouper les différentes informations.

2.2. Les entretiens

La population interviewée (dont les entretiens semi-directifs ont été enregistrés) se répartit de la manière suivante :

- 29 enseignants et enseignantes de la ville de La Paz,

---

[43] Les conditions de travail expliquent peut être le pourquoi de ma déception. Bien que consciente de la confiance que l'on me manifestait en acceptant pour la première fois la présence d'un membre étranger à l'organisation dans le bureau du comité exécutif de la FDTEULP, je ne pouvais m'empêcher de croire que mon « collègue » opérait une sélection des documents avant mon passage. Car je devais recenser la côte des documents qu'il classait, sans possibilité de les consulter sans sa présence.

[44] Ce travail n'aurait pas été possible sans la collaboration de la secrétaire de la FDTEULP que je côtoyais à cette époque presque quotidiennement lors de l'archivage du fonds documentaire. C'est grâce à la recommandation auprès de sa collègue secrétaire au SRTEUEA, qui a elle-même négocié ma présence au local, que j'ai pu avoir accès à ces archives.

[45] Les informations recueillies m'ont notamment permis de faire un recoupement entre les données journalistiques et celles de l'organisation syndicale pour reconstituer la dynamique des actions collectives.

[46] Afin d'éviter tout problème ou malentendu avec les dirigeants du syndicat qui m'auraient valu la fermeture des portes du local, j'ai souvent dû ruser et user de patience pour consulter les informations susceptibles de les embarrasser, par exemple concernant les comptes de l'organisation syndicale. Une des stratégies visait à marquer à l'aide d'un bout de papier les pages intéressantes du classeur et à les consulter et retranscrire une fois la secrétaire et le dirigeant occupés.

- deux dirigeants de la FDTEULP,
- un dirigeant de la Confédération nationale des *maestros* ruraux de Bolivie,
- deux dirigeants de la Fédération départementale des *maestros* urbains de Oruro,
- la présidente du Comité électoral de la FDTEULP de l'année 2000,
- le secrétaire exécutif de la Fédération des parents d'élève de El Alto,
- un dirigeant de la Centrale ouvrière bolivienne (COB),
- deux chefs d'établissement scolaire,
- deux conseillers pédagogiques.

De nombreux autres entretiens, formels ou non, ont été réalisés sans que je puisse, au regard de certaines circonstances, les enregistrer. Ils concernent d'autres enseignants de La Paz[47], de El Alto[48] et de la ville d'Oruro[49], mais également des dirigeants syndicaux (de la FDTEULP, de la Confédération nationale de l'enseignement urbain de Bolivie, de la Fédération départementale des enseignants ruraux de La Paz ainsi que de la Fédération départementale des enseignants urbains de Oruro). Comme il est en outre aisé d'aborder le thème de ma recherche en Bolivie, de nombreuses personnes croisées au cours de mon séjour ont contribué à enrichir mes informations. Je pense notamment aux personnes ayant des enfants inscrits dans des établissements scolaires, privés ou publics, ainsi que des élèves, qui m'ont souvent permis de porter un autre regard sur l'enseignement et de m'orienter vers certaines pistes de recherche[50].

Les enseignants constituent la majorité des personnes interrogées. Le choix des enquêtés a été réalisé à partir d'une sélection préalable de cinq établissements scolaires de la ville de La Paz. Les raisons de ce choix sont multiples. Tout d'abord, les enseignants travaillant à La Paz représentent le bastion de la Fédération des travailleurs de l'éducation du département de La Paz, ce qui est lié au fait qu'ils constituent le groupe d'enseignants le plus menacé par l'application de la loi de réforme éducative : celui qui a le plus à « perdre » au

---

[47] Ces entretiens ont, par exemple, été réalisés dans la salle réservée aux enseignants dans les établissements scolaires lors de leur pause, ou au local de la FDTEULP à l'occasion d'assemblée générale ou lors de manifestations de rue.

[48] La rencontre avec des enseignants de la ville de El Alto s'est effectuée lors du travail de dépouillement des archives au Syndicat régional des enseignants urbains.

[49] De longues discussions avec des enseignants de la ville d'Oruro ont eu lieu lors de leur venue à La Paz entre septembre et octobre 2000 pour protester contre le gouvernement, puis au cours d'une visite à la Fédération départementale des enseignants urbains de Oruro en février 2001.

[50] Daniel Bizeul recommande de prendre en considération les anecdotes, les petites histoires, notamment parce qu'elles « *livrent la structure du milieu d'interconnaissance et des univers de référence* » qui constituent le terrain de l'enquêteur (Daniel Bizeul, « Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause », *Revue française de sociologie*, vol.4, Paris, 1998).

regard des prérogatives dont il jouit et est accoutumé depuis plus longtemps que les autres, et des méthodes de travail qu'il doit remettre en question. Car les *maestros* qui cumulent le plus d'ancienneté se concentrent dans les grandes villes, notamment La Paz. Le parcours professionnel « typique » des enseignants boliviens suit en effet une logique presque invariable : les enseignants formés en ville dans l'une des écoles de formation des maîtres commencent par travailler dans les campagnes, et après quelques années d'expérience professionnelle, ils regagnent le centre urbain[51]. Ce choix d'un groupe *a priori* homogène présente l'inconvénient de ne pas être représentatif de l'ensemble des enseignants (bien que l'échantillon comprenne également des *maestros* en début de carrière) mais il permet au regard du nombre d'entretiens réalisés d'offrir plus de cohérence à l'objet d'étude. Ensuite, il a été décidé de choisir cinq établissements scolaires (des écoles primaires), dans lesquels six enseignants étaient interrogés[52], plutôt que de sélectionner au hasard trente personnes travaillant chacune dans une école différente. Focaliser l'analyse sur certains établissements permettait de pouvoir comparer le comportement de divers acteurs au sein d'un même lieu de travail, par exemple pour saisir le degré d'influence des collègues et du directeur sur la participation aux actions protestataires et évaluer le degré de conformité (dans le discours et le comportement) des membres d'une même équipe. Cela impliquait en outre une fréquentation régulière de plusieurs écoles, un atout pour se familiariser avec le milieu scolaire bolivien et gagner la confiance des enquêtés, plus enclins à se confier après plusieurs rencontres. En même temps, la comparaison entre différentes écoles permettait de prendre un peu plus de recul pour répondre plus largement aux conditions favorisant l'engagement (les conditions de travail qu'offrent les divers établissement permettent-ils d'expliquer la participation aux actions ?). Sans recommandation de la part du ministère de l'Éducation, de la direction syndicale ou même d'enseignants, il est très difficile d'obtenir que le chef d'établissement accepte la présence d'un enquêteur[53]. Sans compter qu'une série d'événements imprévus, notamment liés au contexte sociopolitique du pays en 2000, a joué en la défaveur de mon travail d'investigation en général, et notamment dans les écoles.

---

[51] Ce parcours « typique » sera analysé dans le Chapitre 3.

[52] Seul un établissement fait exception à cette règle, l'école UEP, dans lequel cinq enseignants, et non six ont été interrogés en raison de l'impossibilité à réaliser l'entretien avec la sixième personne.

[53] Une longue série de refus m'a été adressée ouvertement ou non. La plupart des chefs d'établissement ont refusé « implicitement » ma présence. Ils réclamaient de nombreux documents (certificats, attestations, etc.) à retirer auprès du ministère de l'éducation, voire auprès d'un avocat, et/ou s'arrangeaient pour ne jamais me laisser la possibilité de fixer des rendez-vous avec les enseignants.

Ces événements, parce qu'ils ont fortement influencé les conditions de ma recherche, et ralenti de façon significative le recueil des informations nécessaires à la poursuite de l'enquête, méritent d'être brièvement exposés. Deux semaines après mon arrivée en Bolivie, le gouvernement de Hugo Banzer décrète un état de siège pour rétablir l'ordre lors d'une vague de protestations importantes émergeant de la ville de Cochabamba[54]. Cette mesure gouvernementale s'accompagne de l'arrestation de nombreux dirigeants syndicaux du pays, dont certains dirigeants des organisations enseignantes. Sur place, j'estime que le contexte n'est pas propice à une première prise de contact avec les syndicats. Lorsque le pays se pacifie, je suis confrontée à des problèmes administratifs avec le ministère bolivien de l'Immigration qui m'empêchent de me consacrer pendant plus de deux mois à l'enquête de terrain[55]. Le problème enfin résolu, je commence mes démarches auprès de plusieurs écoles, sans aucun succès. Au moment où des contacts se nouent avec des enseignants rencontrés parallèlement dans le local de la FDTEULP, une nouvelle protestation émerge en septembre 2000. Elle est cette fois initiée par des enseignants. Si cette mobilisation des enseignants a constitué une véritable opportunité d'observer la FDTEULP en temps de conflit, elle a aussi constitué un frein à ma recherche d'établissements scolaires acceptant ma présence. Il m'a en effet été très difficile de trouver les cinq écoles qui m'ont ouvert leurs portes, en raison du retard accumulé dans le travail des enseignants après environ trois semaines de grève et de la promesse du ministre de l'Éducation « d'offrir » une prime à ceux qui clôtureraient la gestion scolaire[56]. Finalement, c'est après huit mois sur place que la prise de contact avec les cinq écoles de mon échantillon a véritablement commencé et elle s'est terminée à la fin du premier trimestre de l'année suivante[57].

---

[54] Ce conflit entre le gouvernement et divers secteurs de la population (appelé la « guerre de l'eau ») sera expliqué dans le Chapitre 6.

[55] Les démarches pour obtenir un visa me permettant de demeurer un an sur le territoire ont été complexes et longues. Les représentants de l'Ambassade de France et la doyenne de l'Université publique de La Paz refusant de considérer ma demande d'aide, j'ai dû faire preuve de patience et d'imagination pour éviter de participer à l'enrichissement personnel de certains fonctionnaires du ministère de l'Immigration, habitués à faire attendre et faire payer le prix fort aux étrangers européens et américains pour obtenir un visa. J'ai donc eu recours à l'aide du personnel d'une ONG franco-bolivienne pour laquelle j'avais travaillé, et qui m'avait hébergée, en 1998. En échange d'un travail au sein du Centre d'aide à la population du quartier dont elle s'occupait, le directeur du Centre appuyait ma demande de visa en tant que bénévole, plus facile à obtenir que n'importe quel autre. Au bout de deux mois d'attente (et une enquête minutieuse réalisée à mon domicile, auprès de mes voisins, des propriétaires de mon appartement et du personnel de l'ONG), j'obtenais mon autorisation de séjour d'un an en Bolivie comme étrangère volontaire dans une ONG.

[56] Cette protestation sera amplement expliquée dans le tout dernier chapitre. On peut néanmoins préciser que cette prime était destinée à ceux qui comptabilisaient les 200 jours de classe réglementaires d'ici la fin de la gestion scolaire, et comme celle-ci approchait à grands pas, les enseignants n'ont eu d'autre choix cette année-là que de terminer les classes fin décembre, empiétant ainsi sur leurs vacances de près d'un mois.

[57] En Bolivie la période des principales vacances scolaires a lieu les mois de décembre et janvier, et la rentrée des classes début février

La première école primaire trouvée (l'école UEP[58]) grâce à une *maestra* rencontrée pendant la grève, il a été plus facile de prendre contact avec les autres. Sur les cinq établissements, seule l'école 4J a accepté ma présence sans aucune recommandation préalable. Le conseiller pédagogique qui exerçait dans cet établissement m'a ensuite conseillé l'école JSV. Une autre enseignante rencontrée au local de la Fédération syndicale m'a indiqué l'école AA. Enfin, un dirigeant syndical m'a recommandé auprès de l'école M, sans que cet appui ait par la suite une quelconque influence sur le discours des enseignants comme je le craignais au début[59]. Quant aux enseignants, le choix s'est effectué de façon différente selon les établissements. Dans l'école M, le directeur s'est chargé lui-même de la sélection dès la première rencontre, en fonction des horaires et de la disponibilité des enseignants. Si je me suis sentie « imposée » aux enquêtés dans un premier temps, les enseignants sélectionnés se sont très vite montrés enthousiastes à l'idée de me faire partager leur expérience professionnelle[60]. Dans l'école JSV, il n'y a pas eu de travail de sélection car j'ai réalisé les entretiens avec les six enseignantes du service du matin après que la directrice m'ait présentée à elles. A l'école AA et l'école 4J, j'ai exposé les motifs de ma présence[61] aux côtés des directrices puis demandé aux enseignants d'y réfléchir et aux personnes intéressées de se manifester. J'ai procédé de la même manière dans l'école UEP, mais cette fois lors de la pause café des enseignants dans leur salle commune.

Les entretiens semi-directifs portaient sur trois thèmes principaux :

- leur parcours professionnel,
- la réforme éducative,
- l'organisation syndicale et les protestations[62].

Certains entretiens se sont révélés plus riches en informations que d'autres. Certains enseignants privilégiaient un thème précis. Je les ai laissés parler, en tachant toutefois d'aborder les principaux thèmes sans les contraindre. De nombreux manuels traitant des

---

[58] Seules les initiales de l'établissement scolaire sont conservées. Le nom des enseignants cités est systématiquement modifié, à l'exception de celui des divers dirigeants syndicaux, qui en raison de leur fonction ont cessé d'être des anonymes pour devenir en quelque sorte des personnes publiques.

[59] La présentation des établissements scolaires se fera au cours des Chapitre 3 et Chapitre 6.

[60] J'ai reçu, de façon générale, un accueil chaleureux des enseignants. La plupart se montraient très coopératif, dès lors que l'entretien ne dépassait pas les horaires de travail. A la fin de l'enregistrement, ils ont été nombreux à déclarer qu'ils se sentaient flattés que leur expérience d'enseignant puisse intéresser une sociologue étrangère, voire pour certains heureux tout simplement d'avoir « parlé » de leur travail et de leur vie en général.

[61] Je leur expliquais simplement que je voulais les interroger sur leur expérience professionnelle d'enseignant en Bolivie. Une fois rassurés sur le fait que je n'étais pas là pour évaluer leur travail, les maîtres se montraient assez disponibles.

[62] Une grille d'entretien plus détaillée ainsi que la présentation des enseignants interrogés sont consultables en annexe 4 et 5.

techniques d'investigation de l'objet sociologique mettent en garde contre « *l'illusion de la transparence* »[63] : croire qu'un acteur est en mesure de décrire clairement les tenants et les aboutissants de ses actions. La lecture des entretiens a été systématiquement réalisée à partir d'une analyse thématique, et les « cas typiques » ont fait l'objet d'un supplément d'analyse, ce qui a permis de relever la logique discursive, en mettant en lumière les contradictions ou les cohérences internes ainsi que les divergences ou convergences de points de vue. C'est pourquoi certains entretiens sont mobilisés plus que d'autres dans ce travail.

Les conditions d'enregistrement ont souvent été difficiles, car la très grande majorité d'entre eux ont été réalisés dans les classes avec les élèves (avec bien entendu l'autorisation du chef d'établissement). Les enseignants donnaient un exercice à faire aux enfants pendant l'entretien pour les occuper mais très souvent ils étaient sollicités pour les aider ou devaient interrompre leur discours pour demander le silence. Dans certains cas, les enregistrements sont de mauvaise qualité en raison du bruit. Ma présence dans la classe était souvent une opportunité pour les enfants de me poser des questions sur la France, c'est pourquoi l'habitude de faire une petite présentation de mon pays avant l'entretien s'est vite établie. C'était une manière pour eux de rompre avec la « routine » et pour moi de me faire accepter dans leur espace pendant une heure. Il est arrivé aussi qu'une enseignante me demande d'assister à une classe pour me montrer comment elle travaillait. Tout ceci a été pris en compte dans l'analyse.

2.3. Le travail d'observation

La troisième méthode d'enquête a consisté à superposer une observation d'évènements à une pratique « routinière » d'observation.

D'une part, la fréquentation des établissements scolaires qu'implique la réalisation des entretiens avec les *maestros* me donne l'occasion d'observer les rapports entretenus entre acteurs : entre le chef d'établissement et les enseignants, entre enseignants eux-mêmes, entre les enseignants et les élèves, entre l'enseignant et le délégué syndical, et entre les enseignants

[63] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, et Jean-Claude Passeron, *Le métier de sociologue*, Mouton, Paris, 1983.

et le conseiller pédagogique[64]. Ces observations se révèlent très vite précieuses pour me renseigner sur les difficultés que certains enseignants rencontrent au quotidien (et qu'ils ne pensent pas à aborder spontanément lors des entretiens), sur la nature des liens entre acteurs et leur influence sur la participation à l'action collective protestataire. Si je suis la première personne à être assaillie de questions lors des premières visites, l'équipe enseignante dans son ensemble s'habitue rapidement à ma présence, facilitant ainsi mon travail d'investigation. Être considérée comme une observatrice étrangère et indépendante (surtout par rapport au gouvernement bolivien) a été un véritable atout dans la mesure où la plupart des personnes côtoyées n'hésitaient pas à se confier et à critiquer devant moi soit les autorités gouvernementales, soit leurs représentants syndicaux. Le fait d'être une jeune femme a sans doute aussi contribué à faciliter mes rapports au sein des écoles qui constituent un univers très féminin. En revanche, dans l'univers plus masculin du syndicalisme, les rapports ont été bien plus complexes.

Les relations que les dirigeants syndicaux de la FDTEULP et moi avons entretenues pendant deux ans se sont révélées très compliquées et fort éloignées de celles créées avec les *maestros*. Comme Stéphane Beaud et Florence Weber le préconisent, l'enquêteur ne doit pas s'oublier dans l'analyse, car il ne peut pas se faire oublier sur le terrain[65]. C'est pourquoi la relation particulière entretenue avec les dirigeants doit être explicitée afin de mettre en lumière les caractéristiques de cette population étudiée et de comprendre en quoi elle s'est révélée un obstacle au bon déroulement de mes recherches[66]. Sans entrer dans le détail de la présentation du groupe de dirigeants syndicaux étudié, qui fera l'objet du Chapitre 4, il est utile de préciser que ces militants, d'obédience trotskyste, sont farouchement opposés aux « *gringos* »[67], qu'ils assimilent aux « impérialistes » des pays riches et particulièrement aux nord-américains. Autrement dit si les enseignants étaient plutôt flattés de l'intérêt qu'une européenne portait à leur profession, les dirigeants de la FDTEULP se méfiaient, voire trouvaient ma présence suspecte. Je me suis présentée à eux en tant qu'étudiante française réalisant un travail de recherche, dans le cadre d'une thèse de doctorat de sociologie, sur la réforme éducative bolivienne et ses (éventuelles) répercussions sur le groupe professionnel

[64] Les faibles rapports entretenus entre parents d'élève et enseignants expliquent pourquoi je ne dispose pas de données les concernant.
[65] Stéphane Beaud et Florence Weber, *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, Paris, 1997, p. 39.
[66] Nombre d'anecdotes concernant nos rapports seront exposées tout au long de ce travail, particulièrement dans les parties 2 et 3, puisqu'elles se sont révélées finalement heuristiques, fécondes pour l'analyse.
[67] Si le terme « gringo » était à l'origine destiné à désigner les nord-américains, il désigne aujourd'hui plus largement l' « étranger blanc » (qu'il soit européen ou américain). Cette désignation n'est pas forcément péjorative, elle peut être affectueuse si elle n'est pas mentionnée par un dirigeant syndical.

enseignant. D'un côté, la moitié d'entre eux me dédaignait et s'arrangeait pour ne pas répondre pas à mes questions. En fait, ils avaient pour habitude de déclarer que je ne posais pas les bonnes questions, et en reformulaient de nouvelles, éloignées du sens initial de mes interrogations. Quant à l'autre moitié, elle percevait mon intérêt pour le thème comme une sorte d'engagement en leur faveur, malgré une extériorité que je revendiquais. Il faut préciser qu'en Bolivie de nombreux chercheurs sont aujourd'hui des entrepreneurs de mouvement social, et que le champ de la sociologie se limite presque entièrement au domaine politique. La figure commune de l'intellectuel engagé engendre une certaine projection des acteurs : les dirigeants, en général, attendent du chercheur une reconnaissance et une légitimation « scientifique » de leurs discours. Par conséquent, j'ai du me plier à un certain nombre de « tests » visant à les renseigner sur mes opinions et mes connaissances politiques, l'origine de mes ressources financières[68], mes convictions religieuses, etc[69]. La majorité du temps, cette attitude ambiguë était une véritable source d'inconfort pour moi. C'est pourquoi je me retrouve parfaitement dans le témoignage de Elise Massicard qui a étudié le mouvement aléviste en Turquie et en Allemagne : *« dans les situations d'enquête, je ressentais constamment une tension entre la volonté d'expliquer mon projet aux enquêtés et la conscience d'une compréhension impossible ou la peur de me fermer des portes, entre une honnêteté intellectuelle et morale d'une part et la tentation du mensonge pour répondre à leurs attentes de l'autre »*[70]. Que faire lorsque un dirigeant vous demande de tenir le drapeau rouge en début de cortège de manifestation ? Faut-il accepter de relever le défi pour gagner à tout prix la confiance des acteurs, afin d'accéder à des données qui paraissent essentielles pour l'enquête (au risque de rencontrer des problèmes avec les services de police[71]), ou faut-il risquer de décevoir ces acteurs, et s'interdire l'accès à certaines informations, en refusant la proposition ?[72] Cette situation n'a pas été facile à gérer tout au long de l'enquête. A certains moments, j'ai eu le sentiment de trahir la confiance que certains m'avaient accordée, rendant quelquefois douloureux mes rapports avec eux. Quant au comportement arrogant et hostile

---

[68] Le simple fait d'expliquer que je disposais d'une bourse du ministère de l'Éducation et de la Recherche français (une manière pour moi de ne pas être stigmatisée comme « petite bourgeoise ») paraissait suspect.

[69] Ne manifestant jamais aucune réaction, je n'ai jamais su dire si j'avais réussi ces « tests », et répondu « comme il fallait » à leurs questions.

[70] Elise Massicard, « Etre pris dans le mouvement. Savoir et engagement sur le terrain », Dossier : Les risques du métier : engagements problématiques en sciences sociales, *Cultures et Conflits*, L'harmattan, Paris, automne 2002.

[71] Pendant les manifestations de rue, ou même certaines réunions à la FDTEULP, l'une de mes préoccupations lorsque des journalistes étaient présents était d'éviter d'apparaître sur les photos afin d'échapper aux éventuelles questions des représentants des services de police et de l'immigration, car officiellement j'étais bénévole dans une ONG. Ma participation à des actions protestataires, dans un contexte politique précis (je pense aux états de siège, aux arrestations des dirigeants de la FDTEULP, etc.), était difficile à justifier.

[72] Ma position a été de refuser « l'invitation » à manifester en début de cortège. Les risques me paraissaient trop importants à un moment où les démarches pour l'obtention du visa commençaient.

d'autres membres du groupe, il a été très longtemps une source d'incompréhension. Si d'un côté, on ne m'interdisait pas l'accès à certaines informations (comme l'accès aux réunions des *maestros* au local de la FDTEULP par exemple), de l'autre, leur comportement distant témoignait l'embarras, voire le danger que je représentais pour eux. De tels rapports rendaient donc problématique mon positionnement vis-à-vis de ce groupe étudié et ma distance critique difficile à tenir.

Concrètement, il a été impossible de convaincre les dirigeants syndicaux de « se raconter ». Si je suis parvenue à réaliser deux entretiens avec des représentants syndicaux de la FDTEULP[73], c'est parce qu'ils faisaient partie de la nouvelle direction élue en novembre 2000 et qu'ils étaient des dissidents du groupe initialement étudié[74]. De plus, aucune information ne m'était transmise. J'étais informée des actions de la même façon que les enseignants, c'est-à-dire *via* les assemblées générales, les conseils consultatifs (réunions réservées aux délégués syndicaux dans lesquelles ma présence était tolérée), grâce au « bouche à oreille » ou encore grâce à la secrétaire de la Fédération de La Paz. J'essayais souvent d'obtenir des informations auprès des sympathisants du front politique de la direction syndicale lorsqu'ils vendaient leur journal, sans que cela réussisse à tous les coups. Après quelques mois à essayer d'imposer ma présence, des contacts ont été établis avec des délégués syndicaux ou des enseignants qui m'ont permis d'obtenir de plus amples informations. Mais celles-ci présentaient vite leurs limites[75]. A défaut d'obtenir certaines données, notamment biographiques, concernant les militants, j'ai pu observer régulièrement des réunions syndicales (assemblées générales des enseignants, conseils consultatifs des délégués syndicaux) sans trop de difficultés, ce qui m'a permis de comprendre notamment la nature des relations entre les « bases » du syndicat et les membres de leur direction, de me familiariser avec le discours, et plus largement avec la rhétorique employée par les dirigeants. J'ai également eu l'opportunité de suivre les élections pour le renouvellement de la direction de la FDTEULP en novembre 2001, un moment particulièrement important dans l'histoire de cette fédération. Contrairement à la grande majorité des organisations syndicales boliviennes, les enseignants n'organisent aucune fête, à l'exception d'une cérémonie annuelle, très ritualisée, le jour du *Maestro* (le 6 juin) à laquelle j'ai assisté. Enfin, j'ai réalisé une observation de

[73] La grille d'entretien est présentée dans l'annexe 6.
[74] Ces entretiens m'ont d'ailleurs valu d'être ouvertement considérée comme « *traître* » par la figure charismatique de la précédente direction, Vilma Plata.
[75] Je me suis rendue compte au fur et à mesure que nombre de personnes, dites « proches » de certains dirigeants, n'en savaient pas plus que moi. On verra plus tard pourquoi et à quel point le secret pèse à la fois sur la vie personnelle de ces militants trotskystes et sur leur organisation.

l'importante mobilisation qui a eu lieu entre septembre et octobre 2000. Cette protestation a été l'occasion d'observer l'organisation et le fonctionnement de certaines actions telles que les manifestations de rue, et surtout de saisir le sens attribué aux actions et les rapports entre les différents acteurs et groupes d'acteurs engagés ou non dans la mobilisation[76]. Cette liste d'événements observés n'est pas exhaustive, mais elle représente l'essentiel.

L'ensemble des informations recueillies sur le terrain pendant deux ans a été retranscrit dans un journal de terrain. Ce journal, dans lequel étaient également consignés des impressions et réflexions personnelles, des faits d'actualité, des comptes-rendus de certaines lectures et des pistes de recherche, a constitué un outil précieux non seulement pour me servir d'exutoire et éviter *a posteriori* la perte d'informations (les faits consignés sont accessibles à tout moment), mais aussi pour prendre du recul face à l'information et reconstruire plus facilement la trame de l'enquête.

L'objectif de cette recherche est à la fois de comprendre les conditions d'émergence d'un groupe protestataire, celui des enseignants boliviens de La Paz, et de saisir les conditions de l'échec de leurs protestations contre la réforme éducative du gouvernement.

La première partie de ce travail est consacrée à la présentation du contexte général de la protestation des *maestros*. Un premier chapitre permet d'attirer l'attention sur les difficultés que rencontre le système éducatif bolivien avant la mise en place de la réforme en 1994, ainsi que sur les facteurs explicatifs de ces difficultés. Une présentation du Code de l'éducation de 1955, instrument juridique sur lequel repose le système éducatif bolivien jusqu'à la promulgation de la loi 1565, permettra de saisir l'importance que celui-ci a revêtue dans l'histoire du pays et pour le corps enseignant en particulier. Le chapitre 2 qui porte sur une analyse des transformations d'ordre socio-économique et politique, traversant la Bolivie depuis les années 1980, permettra de rendre compte des motifs de la mise en œuvre d'une nouvelle politique éducative. Un examen attentif de la loi de réforme éducative et une analyse

[76] L'accueil que m'ont réservé les enseignants de la ville de Oruro, venus protester à La Paz pendant un mois, a été chaleureux. Leur séjour au local de la FDTEULP a sans aucun doute facilité mon travail d'observation, car en participant volontairement à la distribution des vivres et parfois à la préparation des repas avec les enseignantes *orureñas* ma présence quasi quotidienne à la fédération trouvait une justification aux yeux des dirigeants de La Paz.

de son processus d'élaboration permettront en outre de mettre en lumière l'ensemble des menaces qui pèsent sur le *magisterio* (« corps enseignant »).

Quant à la deuxième partie, elle concerne précisément les acteurs de la protestation. Son objectif vise à la compréhension des conditions d'émergence de la mobilisation de ce groupe contestataire. Une distinction sera faite entre les enseignants boliviens d'un côté, et leurs organisations syndicales de l'autre. Le chapitre 3, consacré aux premiers, permettra de saisir les spécificités de ce groupe professionnel, en mettant en avant les caractéristiques et intérêts communs des enseignants qui favorisent la construction d'un « nous », propice à leur mobilisation. Une présentation de leurs organisations syndicales fera ensuite l'objet du chapitre 4. A travers l'historique et le fonctionnement de ce syndicat enseignant, nous identifierons l'ensemble des ressources dont il dispose pour mobiliser les *maestros* et pour entreprendre une lutte contre la réforme éducative du gouvernement en place. C'est principalement son potentiel protestataire qui sera analysé ici.

Enfin, la troisième et dernière partie traite de l'action collective protestataire des enseignants et de la mise en échec de leurs protestations entre 1994 et 2000. La dynamique de l'action protestataire, à travers l'exemple de la protestation qui a lieu en 1995, est étudiée dans le chapitre 5. Cette protestation, déterminante pour la suite de l'action collective des *maestros*, est la première à être mise en œuvre par les enseignants pour lutter contre la réforme éducative. Les différentes étapes de cette lutte seront analysées : de l'émergence du mouvement à la signature d'un accord entre le gouvernement et les organisations syndicales, en passant par les phases importantes de son déroulement. Le répertoire d'action collective de ce groupe sera notamment mis en avant. A la lumière des protestations postérieures à celle de 1995, et en nous appuyant surtout sur la lutte que les *maestros* mènent à la fin de l'année 2000, nous tenterons dans le chapitre 6 de distinguer les différents éléments d'explication de la mise en échec des protestations enseignantes durant cette première étape d'application de la réforme éducative.

Première partie :

LE CONTEXTE GENERAL DE LA PROTESTATION

INTRODUCTION

Pourquoi rénover le système éducatif national bolivien ? Pour quelles raisons le gouvernement fait-il approuver une loi ? Pourquoi choisit-il précisément 1994 pour la promulguer ? Que vient modifier cette réforme ?

Avant de se lancer dans l'explication concrète et immédiate de la protestation des enseignants en Bolivie, il faut tout d'abord passer par l'étude du contexte général de la contestation, et centrer l'analyse sur le niveau macrosocial de la protestation. L'analyse du contexte socio-économique dans lequel évolue notre objet d'étude doit être pris en compte pour deux raisons principales. Premièrement, l'exposé du contexte général offre une occasion de dresser la toile de fond de l'étude : l'objectif est de familiariser le lecteur avec un macrocosme social qui, même s'il est universalisable, doit être considéré aussi dans toute sa particularité pour être compris. C'est pourquoi notre enquête démarre sur la présentation du *Sistema nacional de Educación* (SNE), soit le système éducatif bolivien, et des données de cadrage concernant la population et l'éducation en Bolivie pendant les années 1990. La deuxième raison est d'ordre scientifique puisqu'elle découle du parti pris théorique que nous avons explicité dans l'introduction générale. Nous défendons en effet la thèse selon laquelle l'étude du niveau macrosocial de la protestation offre des possibilités de réponse à la question de l'émergence des mouvements sociaux, dans la mesure où il détermine en partie la probabilité pour un groupe de pouvoir contester une situation au sein d'un État donné. Pour cela, il ne suffit pas de se limiter à l'exposition du contexte immédiat et microsocial de la protestation, mais bel et bien de considérer féconde pour l'analyse la prise en compte d'un contexte plus vaste, en prenant soin de sélectionner les éléments explicatifs les plus pertinents, sous peine de tomber dans le piège de la description historique et de nous égarer.

La mobilisation représentant avant tout un processus, elle ne peut donc être que le résultat, le produit, d'évènements passés. Par conséquent, cette première partie consacre plusieurs allers-retours entre les années 1950, dites « révolutionnaires », les années 1980 de la « décennie perdue » et les années 1990 du renouveau, dans le but d'éclairer le lecteur sur ce qui se joue à travers la mise en place d'une réforme éducative en Bolivie en 1994, et finalement sur le sens qu'elle revêt pour l'ensemble des acteurs sociaux.

Dans le premier chapitre, consacré à l'état du système éducatif bolivien à la veille de l'approbation de la réforme éducative, seront d'abord mis en avant des indicateurs attestant des difficultés rencontrées dans le secteur de l'Éducation nationale, que nous tenterons ensuite d'expliquer en nous appuyant sur diverses variables[77]. Enfin, la présentation du système éducatif serait incomplète sans celle de l'instrument juridique, le Code de l'éducation bolivienne, sur lequel l'ensemble du système repose jusqu'en 1994.

Le deuxième chapitre de cette partie traitera des principaux changements intervenant dans la société bolivienne à partir des années 1980. Il sera question, d'une part, de mettre en évidence l'influence des transformations d'ordre économique, politique et idéologique sur la détérioration du système de l'Éducation nationale et sur la réalisation d'une nouvelle politique éducative. D'autre part, une analyse de la loi 1565 de réforme éducative et de son processus d'élaboration permettra d'expliquer en quoi cette nouvelle loi constitue une menace sur la profession enseignante en Bolivie.

[77] La plupart des données concernant le système éducatif bolivien sont tirées de l'enquête, « Reforme educativa : propuesta », réalisée dans les années 1990 par L'*Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa* (Équipe technique d'appui à la réforme éducative), un organisme créé par le gouvernement et financé par la coopération internationale. Ces données sont les seules existantes. L'enquête internationale PISA (Programme for International Student Assessment) de l'OCDE, qui concerne de nombreux pays, ne prend pas en compte la Bolivie comme pays d'étude. A défaut de trouver d'autres données, nous nous baserons largement sur celles de l'ETARE, dont le rôle dans l'élaboration de la réforme éducative sera souligné plus tard.

Chapitre 1. L'état du système éducatif bolivien

1. L'EFFICACITE RELATIVE DE L'ÉDUCATION NATIONALE.

1.1. Le poids des analphabètes.

Comme l'a écrit un journaliste du quotidien national *Presencia*, non sans une pointe d'ironisme dans son propos, la Bolivie occupe, en 1992, « *la première place dans le championnat d'analphabétisme en Amérique du sud* »[78] avec le triste record, de 57 % d'analphabètes[79].

Cependant, il est nécessaire de distinguer à travers ce chiffre deux réalités bien distinctes que le ministère de l'Éducation met en lumière :

- l'analphabétisme « absolu » (s'élevant ici à 20 % des habitants), c'est-à-dire la conséquence immédiate de l'absence d'apprentissage. Il concerne les personnes n'ayant jamais été à l'école.

- L'analphabétisme « fonctionnel » (atteignant 37 % de la population), conséquence d'un manque de pratique plutôt que d'absence d'apprentissage. Il concerne ceux qui ont fréquenté les bancs de l'école, même peu, mais qui éprouvent de sérieuses difficultés à lire et écrire correctement.

On constate que la part de ce dernier phénomène n'est pas négligeable puisqu'il touche à lui seul presque quatre personnes sur dix[80]. Comme le souligne justement A. Franqueville,

---

[78] *Presencia*, 19 juillet 1992.

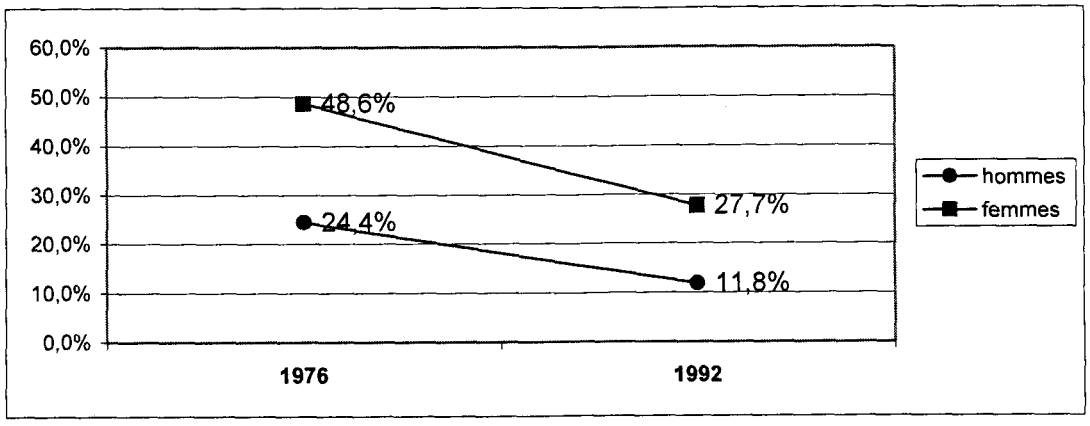
[79] *Reforma educativa : propuesta*, de l'ETARE. L'*Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa* (Équipe technique d'appui à la réforme éducative) précise toutefois que beaucoup d'analphabètes ont sans doute « faussé » les résultats en niant leur « handicap » lors du recensement en raison du prestige social qu'engendre le savoir, si bien que cet organisme présume un nombre encore plus élevé que celui-ci.

[80] A titre de comparaison, nous pouvons reprendre les taux d'alphabétisme des enfants et adultes de plus de 15 ans, de quelques pays sud américains, en 1987 : Brésil (67 %), Équateur (69 %), Pérou (81,6 %), Paraguay (85,7 %), Colombie

seuls 5,6 quotidiens circulent en moyenne pour 100 habitants, et 0,9 lettres sont postées journellement pour 100 000 boliviens[81]. Si ces deux chiffres montrent à quel point l'usage de la lecture et de l'écriture est faible dans ce pays andin, une image, une anecdote, suffit à l'illustrer. En effet, tout voyageur étranger ne manque pas d'être interpellé par la présence sur les trottoirs de nombreuses tables, sur lesquelles sont posées de vieilles machines à écrire, le tout formant le bureau « improvisé » des nombreux écrivains publics qui officient chaque jour dans les rues des grandes villes, et du centre de La Paz par exemple. Ces derniers sont encore assez nombreux pour indiquer qu'il subsiste un ensemble non négligeable de personnes ayant une pratique insuffisante de la lecture et de l'écriture pour pouvoir gérer seul son courrier administratif.

Mais revenons-en aux chiffres, et précisément aux données recueillies lors du recensement de population de 1992, car ils permettent de dresser un « portrait » de la Bolivie, à la veille de la mise en place des grandes réformes structurelles, dont la réforme éducative fait partie. Et intéressons-nous aussi aux chiffres du recensement précédent, celui de 1976, car ils nous aident à mettre en lumière les éventuelles évolutions et transformations de la société bolivienne.

I. Taux d'analphabétisme (absolu) chez les plus de 15 ans, selon le sexe, en 1976 et 1992.



Source : CNPV, INE 1993[82].

(87 %), Venezuela (88,4 %), Argentine (94,9 %), Chili (95 %), Uruguay (96,3 %). Cf Maurice Lemoine, *Les 100 portes de l'Amérique latine. Les dates, les chiffres, les noms, les faits*, Éditions Autrement, Paris, 1988, pp. 345-353.

[81] André Franqueville, *D'un pillage à l'autre, la Bolivie*, Presses Universitaires du Mirail, collection Hespérides Amérique, IRD Editions, Paris, 2000, p.124.

[82] *Censo Nacional de Población y Vivienda 1976 /Censo Nacional de Población y Vivienda 1992*, Instituto Nacional de Estadistica, Bolivia, La Paz, 1993.

Entre les deux recensements de population se sont écoulées seize années, seize années durant lesquelles le taux d'analphabétisme (« absolu ») a régressé de 36,5 % à 20 %, ce qui est loin d'être négligeable.

D'autre part, on remarque que la Bolivie ne fait pas exception à la règle qui prévaut au niveau international, à savoir : un taux d'analphabétisme plus important chez les femmes que les hommes. Et même si ces taux respectifs ont diminué entre les deux recensements de population, entre 1976 et 1992, on note toujours une forte prédominance de ce phénomène chez les femmes, et plus encore, un léger écart qui se creuse entre les deux sexes. Si en 1976, le taux d'analphabétisme féminin représentait juste le double de son équivalent masculin, en 1992, en revanche, l'écart n'est plus à multiplier par deux mais par 2,35. Mais il existe d'autres points de comparaison encore :

II. Taux d'analphabétisme en milieu urbain et rural (1976-1992)

	1976			**1992**		
	Population urbaine	**Population rurale**	**ensemble**	**Population urbaine**	**Population rurale**	**ensemble**
Hommes	6,2 %	37,3 %	24,2 %	3,8 %	23,1 %	11,8 %
femmes	23,3 %	68,5 %	48,6 %	15,5 %	49,9 %	27,7 %
Ensemble	15,6 %	53,2 %	36,8 %	8,9 %	36,5 %	20,0 %

Source : élaboration d'André Franqueville, selon des chiffres de l'INE, 1993.[83]

Si l'on constatait de réelles inégalités face à l'analphabétisme entre hommes et femmes, ces mêmes inégalités s'accentuent dès lors que l'on prend en compte la zone géographique d'habitation. En effet, la population rurale est beaucoup plus touchée par ce phénomène que la population urbaine, et ceci quel que soit le sexe. Lors du recensement de 1976, on notait que plus de la moitié de la population vivant dans les campagnes (53,2 %) ne savait ni lire ni écrire, alors que dans les villes, seuls 15,6 % souffraient d'un tel « handicap ». Si le recensement de 1992 nous indique que le phénomène est en train de reculer aussi bien dans les campagnes (recul de 16,7 points) que dans les villes (recul de 6,7 points), nous sommes ici aussi en mesure de constater, comme nous l'avons fait plus haut en nous référant à la différence entre genres, que l'écart entre milieu urbain et rural se creuse légèrement.

[83] André Franqueville, *D'un pillage à l'autre, la Bolivie*, Presses Universitaires du Mirail, collection Hespérides Amérique, IRD Éditions, Paris, 2000, p. 123.

Effectivement, le rapport n'est plus de 3,4 (1976) mais de 4,1 en 1992. On constate que le recul du taux d'analphabétisme amorcé en milieu rural est plus rapide que celui en milieu urbain.

Entre 1976 et 1992, la population bolivienne enregistre une croissance considérable puisqu'elle augmente de près de 43 % (2,3 % l'an), passant de 4 495 525 à 6 422 784 habitants. Dans le même temps, le nombre et la part des analphabètes diminuent (369 796 cas disparaissent des listes et le taux perd 6,8 points) cependant on remarque que cette décroissance ne s'opère pas au même rythme que la croissance du nombre d'habitants : alors que la population croît d'environ 43 %, le nombre d'analphabètes diminue d'un peu plus de 22 %. D'autre part, soulignons la très forte concentration d'analphabètes en milieu rural : en 1992, plus de 77 % d'entre eux vivent dans le *campo*, soit 994 970 ruraux sur les 1 284 557 analphabètes que compte la Bolivie.

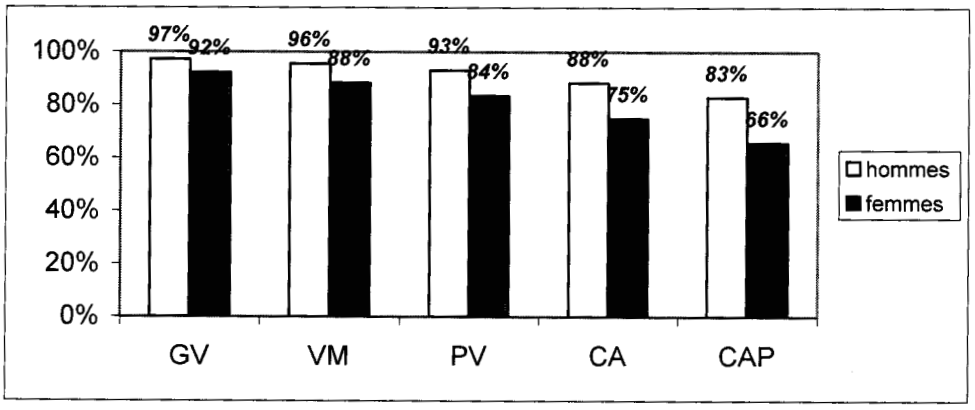
Il est possible d'affiner davantage l'analyse en tenant compte de la zone écologique d'habitation à partir des graphiques suivants[84] :

III. Taux d'alphabétisme de la population (+ de 15 ans) dans les différentes zones écologiques[85].

GV : « **grandes villes** »: plus de 200 000 habitants. A savoir La Paz et El Alto, Cochabamba et Santa Cruz.
VM : « **villes moyennes** » : entre 20 000 et 200 000 habitants. Elles sont 16, et parmi elles, 5 capitales de département : Oruro, Potosi, Sucre, Tarija et Trinidad.
PV : « **petites villes** » : entre 2 000 et 20 000 habitants.
CA : « **campagne**» : entre 250 et 2 000 habitants.
CAP : « **campagne profonde** » : moins de 250 habitants.

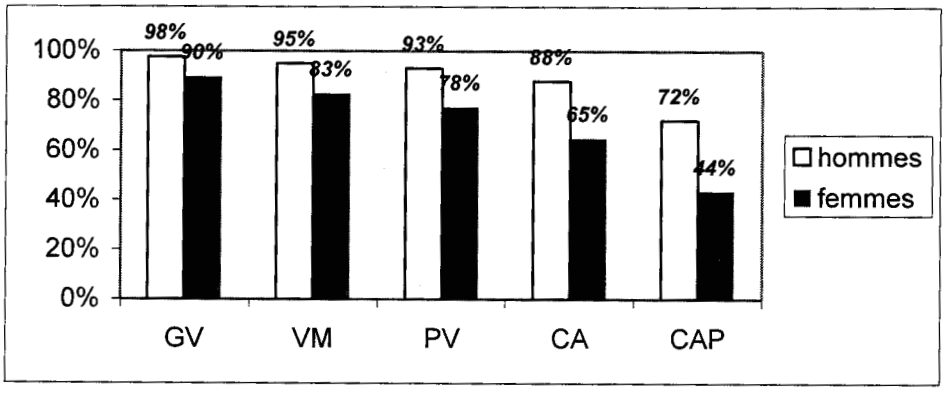
[84] Ces graphiques ont été élaborés à partir d'un tableau présenté dans *Informe de desarrollo humano en Bolivia, 1998*, enero de 1998. Les données sont donc celles de l'INE.

Dans les plaines



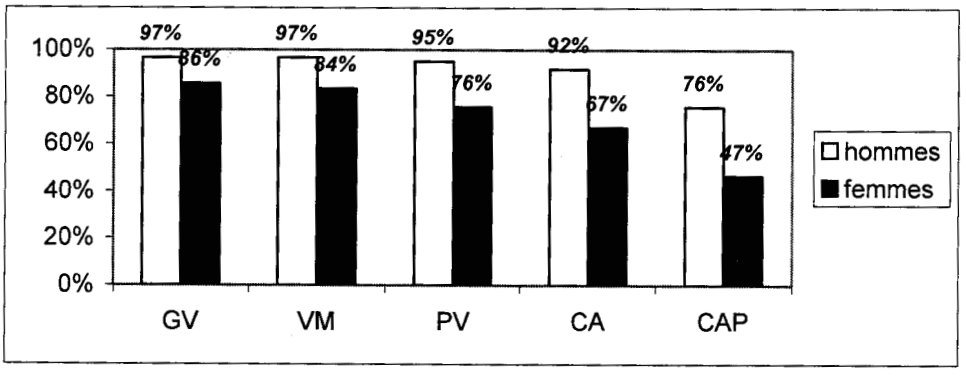
Source : CNPV, INE, 1992.

Dans les vallées.



Source : CNPV, INE, 1992.

Sur l'*altiplano*.



Source : CNPV, INE 1992.

Quelle que soit la zone écologique, plus celle-ci est urbanisée, plus la population est alphabétisée. Les plus hauts indices d'alphabétisation des plus de quinze ans, pour les hommes comme pour les femmes, se trouvent dans les villes de plus de 200 000 habitants, et

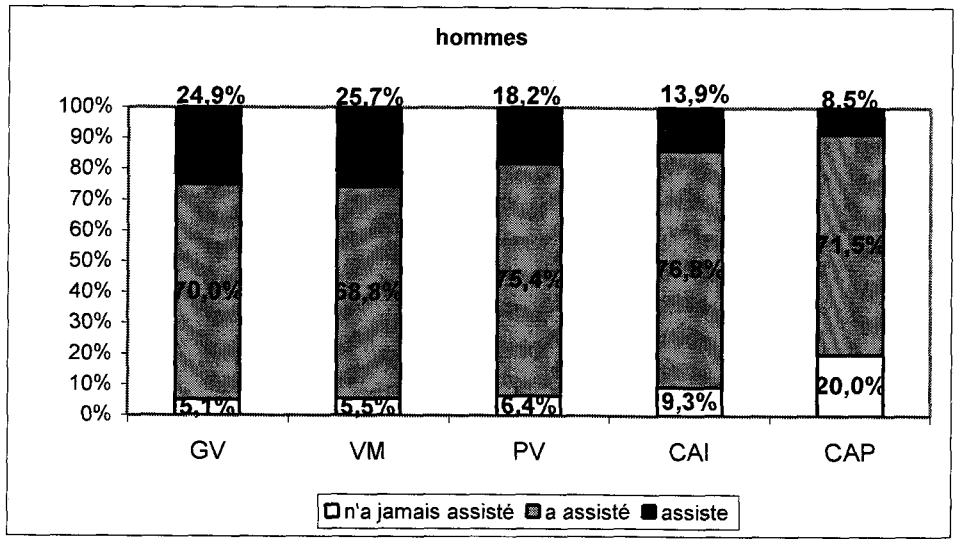
plus particulièrement dans les plaines (Santa Cruz). Inversement, les plus faibles indices d'alphabétisation se trouvent dans les campagnes, et surtout dans les vallées (par exemple dans le département de Chuquisaca). De manière générale, on peut dire que c'est sur l'*altiplano* que la part des alphabètes est la plus faible. Même la ville de La Paz, bénéficiant du titre prestigieux de capitale administrative, politique et culturelle du pays, ne jouit pas d'un taux d'alphabétisation glorieux en comparaison avec Santa Cruz de la Sierra.

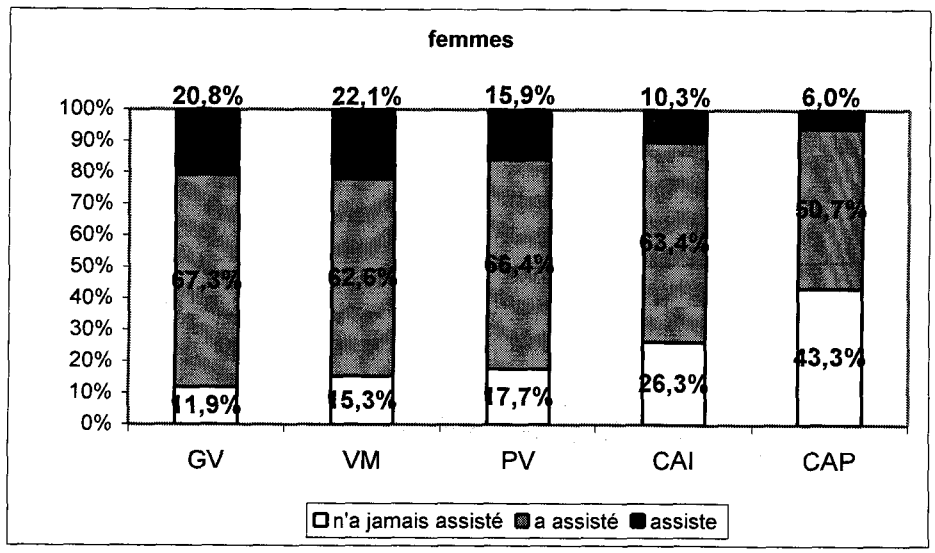
Ce qu'il faut souligner surtout, au-delà du fait que les femmes sont celles qui souffrent davantage de ne savoir ni lire ni écrire (le taux d'analphabétisme féminin pouvant atteindre 66 %), ce sont les écarts parfois considérables qui les séparent des hommes en matière d'alphabétisme. Effectivement, moins la zone est urbanisée, plus les disparités entre sexes sont creusées. Ce phénomène est d'autant plus perceptible dans les vallées et sur l'*altiplano*, les plaines étant un peu inégalitaires. Dans le *campo* donc, les écarts atteignent quasiment les 30 points, alors que dans les villes, cette différence atteint au maximum 11 points (dans les hauts plateaux). Ce rapport inégal entre niveau d'alphabétisme et genre reflète avec netteté le processus d'exclusion sociale et par conséquent professionnelle d'un nombre considérable de boliviennes.

1.2. Désertion et instruction scolaire

Si la proportion des femmes qui ne savent ni lire ni écrire dépasse toujours celle des hommes, c'est parce qu'elles ne fréquentent pas autant et aussi longtemps l'école que leurs camarades masculins.

IV. Taux de fréquentation scolaire de la population des quinze ans et plus, par sexe, selon la zone de résidence en 1992.





Source : IDH 1998, INE 1992.

D'un point de vue général, ces deux graphiques montrent que les quinze ans et plus, interrogés en Bolivie en 1992, se rendent plus facilement à l'école lorsqu'ils sont citadins, et poursuivent leurs études en moyenne plus longtemps (puisque au-delà de l'âge de quinze ans, ils sont proportionnellement moins à déserter l'établissement scolaire) que leurs camarades vivant en milieu rural. Effectivement, la proportion d'individus qui n'ont jamais fréquenté l'école, ajoutée à celle de ceux qui déclarent ne plus y aller, ne cesse d'augmenter à mesure que le degré d'urbanisation diminue, cela étant valable pour les deux sexes. Dans les

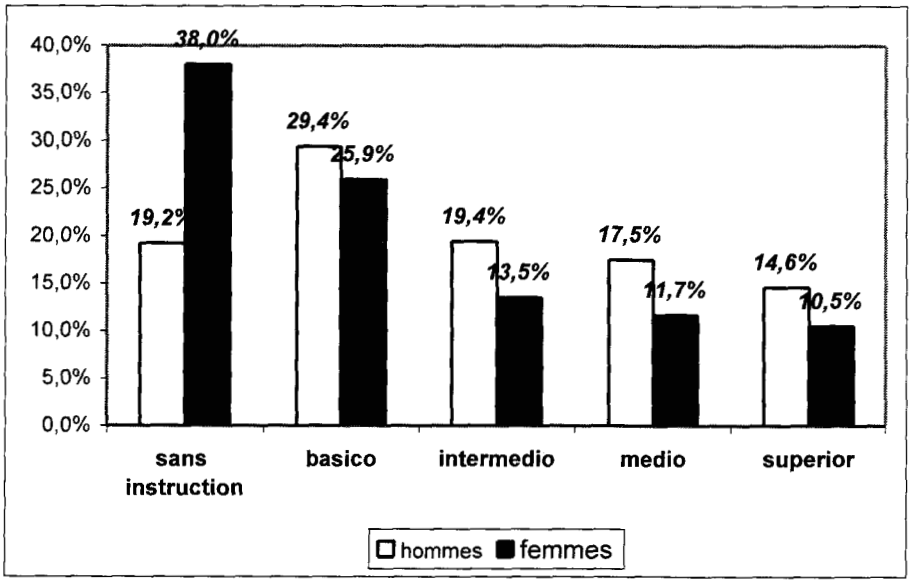
campagnes profondes, les chiffres présentés sont même surprenants : ces deux catégories réunies représentent pour la population masculine 91,5 % et féminine 94 %. Seule une infime partie des ruraux interrogés en 1992 poursuit ses études, ce qui laisse à penser que l'opportunité d'accès à l'éducation varie selon le degré d'urbanisation.

Cependant, on notera que les villes moyennes constituent une exception. Contre toute attente, les boliviens, vivant à La Paz/El Alto, Cochabamba ou Santa Cruz, ne seraient pas les plus privilégiés dans le cas présent. Les chiffres de l'INE montrent effectivement que c'est parmi les seize villes moyennes que compte le pays que les quinze ans et plus assistent proportionnellement davantage à l'école et y séjournent aussi plus longuement.

Ajoutons une autre remarque : la discrimination des jeunes filles boliviennes à l'entrée dans la scolarité. En moyenne, près de 23 % d'entre elles (toujours chez les quinze ans et plus) n'ont jamais fréquenté un établissement scolaire (contre 9,3 % pour les hommes). Cependant, on admettra que les écarts entre sexes se réduisent ensuite et que des tendances se renversent. Chez les individus toujours présents dans l'univers scolaire, les différences s'estompent car l'écart n'est plus que de trois points en moyenne.

Autrement dit, on pourrait conclure que si l'accès à l'éducation constitue véritablement une « barrière » bien plus haute pour les filles que pour les garçons, elles font preuve une fois ce premier obstacle franchi, de bien plus de ténacité que leurs camarades masculins pour garder leur place au sein de l'école. Il n'en demeure pas moins que de franches inégalités entre sexes apparaissent à la lecture des données, concernant le niveau d'instruction de la population, à commencer par la catégorie « sans instruction ».

V. Répartition du niveau d'instruction de la population bolivienne (+ de 25 ans) par sexe en 1992[86].



Source : CNPV/1992, INE.

Premièrement, plus de la moitié de la population ne bénéficie d'aucune instruction, et au sein de cette population, les femmes sont surreprésentées. Deuxièmement, les garçons paraissent toujours « privilégiés » par rapport à elles, puisque moins de la moitié d'entre eux (48,8 %) parviennent à achever complètement leur primaire (*basico* et *intermedio* réunis), contre 39,4 % pour les filles[87].

De plus, l'ETARE souligne que la population en 1992 poursuit seulement quatre années de scolarité en moyenne, et, qu'en milieu rural, la majorité des habitants ne fréquente même pas trois ans l'école[88]. En ce qui concerne le collège et le lycée, très peu s'y rendent et réussissent à terminer le cycle. En milieu urbain, sur une classe d'âge, seuls 31 % des garçons achèvent le lycée et obtiennent le baccalauréat, et 26 % des filles. Quant à l'enseignement supérieur, il est réservé à une minorité.

---

[86] Comme nous le verrons plus en détails dans un chapitre suivant, le système éducatif se divise en divers niveaux : le *básico* et *intermedio* correspondent à la primaire, le *medio* au secondaire et le *superior* à l'enseignement supérieur (après l'obtention du baccalauréat).

[87] Un journaliste notait que le taux de redoublement oscillait entre 23 et 31% dans le primaire en Bolivie, à la fin des années 1980, alors que dans le même temps, ce taux atteignait 14% en moyenne dans la région latino-américaine. (*Presencia*, 14 mai 1994).

[88] ETARE, *Reforma educativa : propuesta*, La Paz, Bolivia, 1993, p. 4.

En résumé, vivre en ville augmente toutes les chances d'accéder à l'éducation et de prolonger une scolarité au-delà du niveau primaire, alors que vivre à la campagne augmente sérieusement les chances d'être confronté à des obstacles. Le contraste manifeste entre ville/campagne est également sensible entre sexes. La population féminine souffre de difficultés d'accès à l'instruction bien plus fortement que la population masculine. Voyons maintenant quelles explications nous pouvons donner d'une telle situation de déficits et d'inégalités scolaires.

2. QUELQUES EXPLICATIONS...

L'ETARE attribue ce qu'elle considère comme « les mauvais résultats » de l'Éducation nationale au système éducatif lui-même et à un certain nombre de facteurs socio-économiques, qui sont à mettre en relation, de façon directe ou non, avec la pauvreté du pays[89]. Les auteurs de l'*Informe de desarrollo humano 1998* partagent la même analyse en soulignant que les conditions économiques et sociales de la majorité des boliviens constituent un obstacle sérieux à l'accès à l'éducation[90]. La zone écologique et le lieu géographique d'habitation, le sexe de l'individu, son niveau d'instruction, sont autant d'indices qui s'entremêlent, influent et se lient les uns aux autres, nous renseignant sur l'hétérogénéité de la population bolivienne.

2.1. Des motifs invoqués par les boliviens

Commençons par nous appuyer sur les résultats de l'enquête de Fernando Calderón Gutiérrez et de l'équipe de l'*Informe de desarrollo humano 1998* (IDH), qui porte sur les motifs de désertion scolaire.

---

[89] Ibid, p. 3.
[90] *Informe de desarrollo humano en Bolivia 1998*, enero 1998, La Paz, Bolivia.

VI. Les raisons de la désertion scolaire des 6-19 ans dans les capitales de département[91] (en pourcentage), en 1995.

Motifs de désertion	Hommes	Femmes
Travaille	**45,9**	**38,7**
Manque d'argent	**20,9**	**19,1**
Grossesse/ maternité	0,0	3,2
Travaux domestiques	0,1	**19,6**
Ne s'y intéresse pas	**14,4**	9,0
Nécessite un établissement spécial	1,5	0,7
A terminé ses études	1,0	0,4
A cause de l'âge	5,6	1,7
Problèmes de santé	4,4	3,8
Autres raisons	6,2	3,8
Total	100	100

Source : IDH 1998.

Les principales raisons de désertion scolaire invoquées par les jeunes boliviens des deux sexes sont identiques : ils occupent un emploi et ils manquent de ressources financières. Dans le cas des garçons, la part attribuée à l'explication d'ordre économique ne représente pas moins de 66,8 % au total, et pour les filles, 57,8 % ; soit dans les deux cas, une forte majorité qui en dit long sur la précarité dans laquelle se retrouve bon nombre de boliviens. Selon José Rivero H., le travail des enfants ne cesse d'ailleurs d'augmenter. Les vingt millions de mineurs qui travaillent en Amérique Latine représentent 8 % du total dans le monde[92]. Parmi eux, beaucoup de garçons et filles vivent dans la rue, œuvrent également dans la rue, ou se débrouillent comme ouvriers dans les usines, ou encore se dédient aux travaux agricoles[93].

Ensuite, les raisons divergent. Les garçons avouent ne pas s'intéresser à l'école (à 14,4 %), alors que les filles, avant d'avancer leur désintérêt (dans une moindre mesure toutefois puisqu'elles ne sont que 9 % à le souligner) abordent, en troisième motif, le fait qu'elles sont occupées par les travaux domestiques (19,6 % contre 0,1 % pour les garçons). Ces chiffres donnent la mesure d'une contrainte qui semble désavantager la scolarisation des filles, puisqu'une fille sur cinq, dont l'âge est compris entre six et dix-neuf ans, est concernée.

---

[91] Les capitales des neuf départements sont : Sucre, La Paz, Cochabamba, Oruro, Potosí, Tarija, Santa Cruz de la Sierra, Trinidad, Cobija.

[92] Notons que la Bolivie a ratifié la Convention 138 sur l'âge minimum du travail des enfants de 1973 (âge spécifié : 14 ans) de l'Organisation Internationale du Travail le 11 juin 1997, et la Convention 182 de l'OIT sur les formes de travail des enfants de 1999, le 6 juin 2003.

[93] José Rivero H. « Reforma y desigualdad educativa en América Latina », in *La Revista Iberoamericana de Educación*, « ¿Equidad en la Educación? » n°23, Organización de Estados Iberoamericanos, Mayo - Agosto 2000.

Enfin, si du côté masculin comme du côté féminin, les problèmes liés à la santé semblent constituer des motifs de désertion scolaire, les mentions « âge » et « grossesse » différencient définitivement les deux sexes. On peut faire l'hypothèse que le jeune garçon issu d'une famille modeste devra très vite travailler pour contribuer à subvenir à ses besoins et à ceux des autres membres, par conséquent peu d'années se seront écoulées sur les bancs de l'école avant qu'il n'atteigne un âge considéré comme apte au travail. Quant à la grossesse, elle semble bien être un obstacle à la poursuite des études, sachant, comme nous le verrons par la suite plus en détail, que le taux de fécondité est élevé en Bolivie, et qu'aucune structure (de type « crèche ») n'est abordable pour la grande majorité de la population. Face à des responsabilités qu'ils doivent assumer plus jeunes que beaucoup d'autres enfants de leur âge (le travail, la maternité ou la paternité par exemple), vivant dans d'autres pays, les boliviens peinent à suivre leur scolarité, c'est-à-dire suivre et terminer au moins le niveau primaire sans discontinuités, ni interruption.

2.2. Des raisons économiques.

2.2.1. Un pays pauvre.

On ne peut envisager d'analyser les causes des difficultés du système éducatif sans évoquer la question centrale de la pauvreté du pays. Même si le terme semble très vague, il renvoie toutefois à un certain nombre de phénomènes concrets, décrits par des indicateurs divers, à commencer par les données du ministère du Développement Humain. En 1992, sont considérés comme pauvres : 69,8 % des foyers, dont 33 % côtoyant une pauvreté modérée et 36,8 % une pauvreté extrême (5,1 % de marginaux et 31,7 % d'indigents) [94]. André Franqueville, qui s'est longuement penché sur le problème de la mesure de la pauvreté en Bolivie, nous livre des données plus précises sur le phénomène. Sans contredire les chiffres précédents, il cite les résultats obtenus par R. Morales[95] :

---

[94] Ministerio de Desarrollo Humano, UDAPSO, INE, UPP, UDAPE, Bolivia, 1994.
[95] Op. Cit. R. Morales, in André Franqueville, *La Bolivie, d'un pillage à l'autre,* Presses Universitaires du Mirail, IRD Editions, collection Hespérides Amérique, Paris, 2000, p. 105.

VII. Population bolivienne pauvre ou indigente (en pourcentage du total) en 1990

	Population pauvre	Dont population indigente
Milieu rural	80,3	56,2
Milieu urbain	62	26,4
Bolivie	70,7	40,6

Source : Morales (1992).

En considérant ces données et la population nationale estimée pour la même année par l'INE (7.171.353 habitants), le nombre d'individus touchés par cet état de pauvreté s'élevait à 5.070.147, dont 2.058.480 étaient indigents. Parmi les plus pauvres, on retrouve les ruraux. Dans le *campo*, la majorité des habitants vit effectivement dans une situation de très grande pauvreté (56,2 %), ce que nous aurons encore l'occasion de montrer dans les pages qui suivent. Pour les boliviens, la pauvreté ressemble donc à un cercle vicieux dont on peine à voir les moyens d'en sortir.

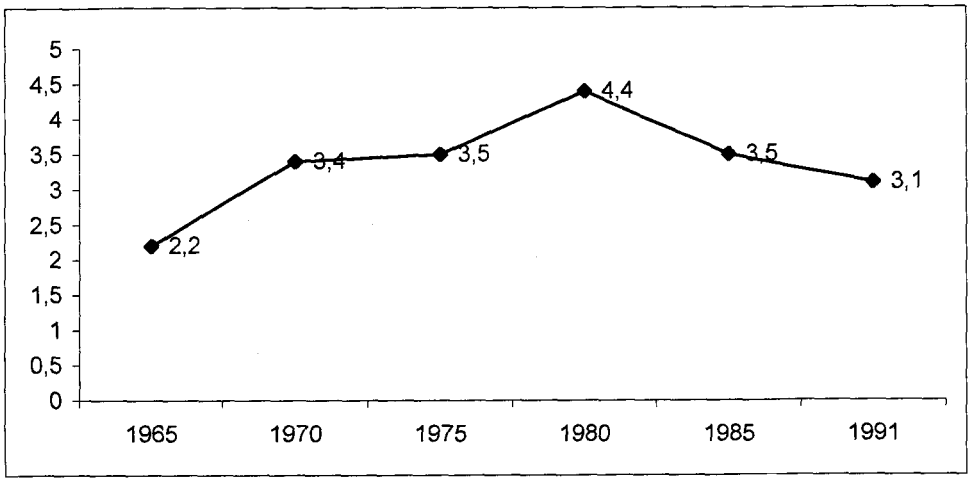
L'Éducation publique dite « gratuite », laisse à la charge des parents les frais concernant notamment l'inscription (environ l'équivalent de trois dollars[96], censés servir à l'acquisition de matériel scolaire), le transport, le tablier et l'uniforme de l'école (fréquemment obligatoire aujourd'hui, surtout dans les grandes villes) ainsi que les fournitures et livres scolaires. Pour une famille à revenus modestes, ces frais représentent un coût élevé, surtout lorsque la fratrie est étendue.

2.2.2. Un secteur faiblement financé...

D'autre part, il ne faut pas omettre d'aborder le problème du budget attribué à l'Éducation et parler du financement du secteur. Manuel Contreras nous propose un tableau montrant le pourcentage du PIB bolivien dédié au secteur de l'éducation nationale depuis 1965[97] :

[96] Les dollars dont nous faisons référence dans ce travail sont les dollars américains, non canadiens.
[97] Manuel E. Contreras, « Reformas y desafíos de la educación », in Fernando Campero P. (coord.), Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea, La Paz, Harvard Club de Bolivia, 1999.

VIII. Part du PIB consacré au SNE



Sources : élaboration Manuel Contreras.

Alors qu'en 1980, la part du PIB du pays consacrée à l'éducation est à son apogée avec 4,4 %, on ne peut que constater une distribution irrégulière selon les années, et surtout une diminution durant la décennie suivante.

Quant aux chiffres publiés par le ministère des Finances, qui divergent un peu de ceux proposés par Manuel Contreras[98], ils nous renseignent sur la structure des dépenses de l'éducation publique depuis 1990[99] :

IX. Structure des dépenses de l'Éducation publique depuis 1990

	1990	**1991**	**1992**	**1993**	**1994**
Total des dépenses[100]	118.416.216	138.504.712	157.436.049	203.093.224	207.392.888
(hors investissements) dont le paiement des salaires du personnel	117.658.116	137.617.014	156.425.888	201.788.657	206.006.229
PIB	4 871.608.833	5 344.134.078	5 630.179.028	5 766.276.347	5 998.920.086
Pourcentage des dépenses/PIB	2,43 %	2,59 %	2,80 %	3,52 %	3,46 %

La lecture de ce tableau nous permet d'avoir en tête une estimation chiffrée des sommes consacrées au secteur éducatif au début des années 1990. Il semble que le pourcentage des

[98] L'origine de l'explication de ces différences doit certainement résider dans le fait que M. Contreras comprend l'ensemble du secteur de l'éducation (les universités incluses), ce que ne fait pas le ministre des Finances pour ce qui est du calcul des chiffres sur lesquels nous nous appuyons ici.

[99] Les sommes sont affichées en dollars courants.

[100] Les dépenses comprennent celles de l'administration centrale, de l'ensemble des directions départementales et de district, de l'éducation initiale, primaire et secondaire, ainsi que de l'éducation alternative et supérieure (sauf universités). Le détail des dépenses est présenté en annexe 7.

dépenses du secteur soit relativement faible (par rapport au produit intérieur brut), même s'il a tendance à augmenter entre 1990 et 1993 (pour ensuite légèrement diminuer en 1994). L'un des faits les plus importants à retenir est que la quasi-totalité des dépenses éducatives est destinée au paiement des salaires du personnel (administratif et enseignant) : à 99,3 % de 1990 à 1994. Ce qui laisse finalement très peu de marge pour les autres frais.

Quant à la répartition des dépenses totales réalisées en 1994, elles se répartissaient ainsi :

- l'éducation initiale : 4 %
- l'éducation primaire (obligatoire) : 65 %
- l'éducation secondaire : 16,5 %
- l'éducation supérieure (sauf université) : 3,6 %
- l'éducation alternative : 3,2 %
- l'administration centrale : 3,3 %
- l'administration départementale et de district : 4,4 %.

En ce qui concerne l'investissement, il est intéressant de constater qu'il est presque inexistant dans l'Éducation nationale, atteignant au maximum 0,05 % en 1993. Par exemple, selon l'ETARE, depuis les années 1980, les assignations budgétaires pour les livres et le matériel scolaire ont été quasiment nulles. Malgré le doublement du montant de l'inscription, l'investissement a été presque inexistant entre 1980 et 1986. Notons qu'il est devenu très difficile d'avoir une estimation réelle du coût moyen d'une inscription scolaire depuis 1991, date à laquelle le ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC) l'a laissé à l'appréciation du directeur d'établissement et aux parents d'élèves. Ce qui pose problème, d'une part, parce qu'il n'existe aucune transparence quant au montant des sommes recueillies et à l'usage qu'il en est fait, et d'autre part, parce que l'on imagine les inégalités que cette situation crée entre secteurs.

Néanmoins, s'il est un domaine qui illustre bien le manque évident de moyens pour l'Éducation nationale, c'est bien celui de l'infrastructure scolaire, puisque le gouvernement compte sur le bon vouloir des parents. Le maintien, voire la construction des établissements, relève en effet bien souvent de la responsabilité des parents, dont on escompte qu'ils fourniront quelques matériels éducatifs supplémentaires pour les enfants et enseignants : livres, cahiers, crayons, mais aussi bancs, tables, etc. En milieu rural et dans les quartiers

périphériques des grandes villes, les parents, membres des communautés paysannes, représentent sans doute ceux qui concèdent le plus facilement à fournir ces efforts supplémentaires, malgré leurs ressources pécuniaires moindres, notamment parce que cette aide apportée peut servir à convaincre un maître réticent à s'éloigner du confort, même relatif, de la ville pour se fixer parmi eux. Le rapport de l'ETARE souligne que la Bolivie est l'un des rares pays de l'Amérique du sud à souffrir d'un tel manque d'infrastructure.

Ce déficit d'infrastructure est perceptible lorsque l'on regarde le portail d'une école, surtout en zone urbaine. On remarque souvent plusieurs emblèmes, représentant chacun un établissement. L'explication est simple : comme il existe, depuis toujours, un nombre insuffisant de structures accueillant les établissements scolaires, ces derniers sont contraints de passer un accord entre eux afin de partager les locaux disponibles. Autrement dit, une même structure peut accueillir jusqu'à trois écoles différentes. Le système éducatif bolivien le permet aisément car il est organisé en *turnos*, c'est-à-dire en services, qui sont au nombre de trois : le matin, l'après-midi et le soir. Par conséquent, chaque établissement ne pourra utiliser les locaux que lors de son service. Ce système est d'autant plus courant dans les grandes villes et pour les écoles primaires, puisque le public y est beaucoup plus nombreux qu'ailleurs.

Ajoutons à cela le fait que les infrastructures existantes ne permettent aucunement des conditions satisfaisantes de travail. Sur les 9.500 établissements qui dépendent du ministère, d'après le rapport *Mapa educativo básico* (MEB), élaboré par l'ETARE, 90 % des immeubles seraient mal construits et ne garantiraient pas un niveau de sécurité optimal, et parmi ceux-ci, 90 % seraient situés en milieu rural. Ce même document rapporte que si la majorité des établissements disposent d'eau et d'électricité, 58 % seulement des écoles possèdent un réseau d'évacuation des déchets, et 17 % ne bénéficie de rien[101]. Autrement dit, il ne s'agit plus seulement du degré de confort pour les élèves et les enseignants, mais des éventuels dangers pour eux. Durant la saison des pluies, par exemple, les précipitations peuvent être d'une violence capable de provoquer des effondrements [102]. Pour le directeur de l'infrastructure scolaire et culturelle, interviewé par un journaliste de *La Razón*, en 1994, les départements de La Paz et Cobija sont ceux qui souffrent des pires infrastructures en

[101] *Presencia*, 3 juillet 1994.

[102] Je fus moi-même spectatrice de l'effondrement d'un mur d'une école publique, située dans le quartier de Sopocachi, au centre de la Paz. Fort heureusement, cet incident s'est produit en janvier (2001), période des vacances d'été. Si cela se produit dans un quartier réputé pour héberger les classes moyennes, on peut imaginer que cela se produise dans des quartiers moins favorisés. De plus, il faut préciser que ce même mur n'a pas été entièrement reconstruit depuis, alors même que l'absence de ce pan de mur pouvait présenter un certain danger car il laissait la cour de récréation ouverte sur la rue.

comptant respectivement 60 et 75 % des établissements en mauvais état, voire très mauvais état[103]. Dans les agglomérations à fort taux de croissance de la population, nombreuses sont les écoles qui ne disposent pas de matériel élémentaire (pupitres, bancs, craies, stylos, etc.) pour des élèves qui ne disposent que de briques pour s'asseoir. C'est le cas de la ville satellite de La Paz : El Alto, dont le taux de croissance entre les deux recensements était de 9,2 % l'an. Le président de la Fédération des parents d'élèves fait savoir par la presse que cette localité « *dispose approximativement de 250 établissements scolaires, dont plus de 20 % présentent des signes de conditions très précaires, et que malgré ces facteurs négatifs, cette infrastructure continue d'accueillir plus de 140 000 élèves et près de 5 000 maîtres* »[104].

La faiblesse de l'investissement public pour l'Éducation constitue probablement l'une des raisons pour lesquelles on observe une augmentation du nombre d'inscription dans les établissements privés au détriment des établissements publics. En 1991, les inscriptions dans le privé s'élevaient à 12 %, contre 9 % en 1975. Il semble d'ailleurs que cette tendance se poursuive. Toutefois, il convient de préciser que ce sont avant tout les catégories sociales les plus favorisées, et urbaines, qui délaissent le public, et ceci en raison de l'inaccessibilité du coût de l'inscription pour la majorité de la population. De plus, l'ETARE souligne que 60 % des étudiants inscrits à l'université publique bolivienne ont suivi préalablement leurs études dans des établissements privés, ce qui laisse à penser que les étudiants fréquentant le privé, de part leurs ressources financières sont plus aptes à poursuivre des études supérieures, ou éventuellement que la qualité de l'enseignement y est meilleure que dans le public[105].

Enfin, si l'assignation de ressources financières pour l'enseignement public est jugée insuffisante par de nombreux observateurs, à commencer par l'ETARE, cette dernière ajoute un maniement inadéquat de ces mêmes ressources. Elle dénonce par exemple le fait que l'État dépense annuellement 570 dollars en moyenne par étudiant universitaire, contre 70 dollars annuels par élève du cycle *básico*[106], ce qu'elle estime inadéquat par rapport aux besoins plus importants qui émanent de la population analphabète par exemple. Marcela Gajardo propose une base de comparaison avec d'autres pays latino-américains, ce qui permet de mettre en évidence la situation bolivienne. Elle classe les pays en trois catégories, selon le montant des

---

[103] *La Razón*, 20 février 1994.
[104] *Primera Plana*, 28 juin 1994.
[105] ETARE, *Reforma educativa : propuesta*, La Paz, Bolivia, 1993. Cela dit, cette affirmation de l'ETARE est à relativiser car nous verrons dans la 3e partie par exemple que l'un des motifs d'inscription scolaire dans le privé est l'absence de grèves.
[106] Ibid.

dépenses de l'État par élève et par an, en 1990 (pour l'enseignement primaire). Dans la première catégorie se trouvent le Venezuela, le Chili, le Panama, le Mexique, l'Argentine, le Costa Rica et le Brésil, avec des dépenses estimées entre 250 et 350 dollars annuels. La deuxième catégorie comprend les pays suivants : l'Uruguay, la Colombie, l'Équateur, le Honduras et la Bolivie. La fourchette des dépenses s'élève ici entre 72 et 188 dollars, la Bolivie se situant à la limite de cette catégorie et de la troisième, qui touche la République Dominicaine, le Guatemala, le Salvador, le Paraguay et Haïti, avec un niveau de dépenses inférieur à 50 dollars par an[107].

2.2.3… et mal administré.

Le ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC) emploie quelques 1 713 fonctionnaires, au début des années 1990, selon le rapport de l'ETARE, dont 31 % travaillent au niveau central, 49 % au sein des unités départementales et 20 % au sein des unités régionales. Il souligne que l'administration « *n'est pas d'une aide adéquate et efficace au fonctionnement de l'école, objectif principal du système éducatif* »[108]. Il semblerait que l'ensemble de l'administration souffre de sérieuses déficiences, notamment parce que très peu d'employés seraient qualifiés pour les postes techniques et administratifs qu'ils occupent. D'autre part, le rapport laisse à penser que les établissements les plus démunis ont très peu de chances d'interpeller les responsables du ministère de tutelle, en raison de l'absence ou des difficultés de communication entre services administratifs.

Toujours selon les observations de l'ETARE, au manque de qualification professionnelle du personnel s'ajoute une dispersion et une superposition des fonctions, a priori sans liens entre elles, qui occasionnent un maniement inadéquat des ressources financières et matérielles, provenant de donations et d'assistance technique que perçoivent certains bureaux dépendants du ministère. De fait, il n'existe aucun contrôle à la fois sur ces postes et sur ces ressources. Aussi, ce « *chaos administratif* », selon l'expression de Anaya Amalia, laisse-t-il le champ libre à des irrégularités et à la corruption. Pour certains[109], jusqu'à

---

[107] Marcela Gajardo, *Reformas educativas en América Latina. Balance de una decada*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Documento de trabajo, septiembre 1999, n°15, p. 37.
[108] ETARE, *Reforma educativa : propuesta*, La Paz, Bolivia, 1993.
[109] Alejandra Mizala, Pilar Romaguera, Teresa Reinaga, *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*, Centro de economía aplicada (CEA), Documento de trabajo n°61, Departamento de ingeniería industrial, Universidad de Chile, 1999, p. 4.

la fin 1994, les informations sur le personnel enseignant en Bolivie se limitaient exclusivement aux informations ayant trait aux salaires. Et l'absence de mécanismes de contrôle et de rigueur, tant dans l'élaboration (sans cesse renouvelée) des listes des membres du personnel que dans le recueil de l'information les concernant, engendrait une grande confusion dans les services administratifs du ministère. En février 1994, est créé le Registre du personnel enseignant et administratif pour pallier à ces carences, lequel consiste en l'actualisation et la normalisation de la liste du personnel, permettant enfin à l'administration de savoir qui faisait partie du corps enseignant, où ces *maestros* travaillaient-ils, combien gagnaient-ils. Ce procédé a permis de prendre conscience des carences des fichiers préexistants car environ 60 % des informations concernant le personnel enseignant présentaient des erreurs. Parmi les anomalies constatées, par exemple, il a été notamment détecté : la duplication de certificat d'identité, des enseignants ayant plus de 97 ans d'ancienneté, une même personne occupant plusieurs postes dans des villes éloignées, des approximations quant à l'âge d'individus, un manque d'informations sur la spécialité et la matière enseignée, la falsification de titres professionnels, etc. Le désordre existant jusqu'alors a permis le développement du phénomène connu des « *items fantasmas* » (des catégories fantômes), dont auraient bénéficié bon nombre de fonctionnaires.

Marlene Berríos Gosálvez cite Eric Sanjines, membre de l'ETARE, qui précise qu'en 1994 ceux qui se chargeaient de l'élaboration de la liste des enseignants exerçant sur l'ensemble du territoire (ce qui concerne quelques 100 000 personnes) travaillaient non seulement manuellement, sans accès à un matériel informatique quelconque, mais en sous-effectif, car seules quinze personnes étaient employées à la tâche. Ayant pour attribution de remettre chaque mois la liste des *maestros,* accompagnée du montant du salaire à verser à chacun, à l'organisme, le *Centro Nacional de Computación* (CENACO), chargé de faire suivre le versement des salaires, ces employés ne semblaient pas être en mesure de vérifier les informations. Cette absence de contrôle expliquerait pourquoi, la même année, 9.000 enseignants continuaient à percevoir des primes liées à l'éloignement géographique alors qu'ils n'y avaient officiellement plus droit[110].

Les auteurs de l'*Informe de desarrollo humano 1998* (IDH) dénoncent ces faits qu'ils attribuent davantage à un problème de corruption plus que de sous-effectif de personnel. Cette

[110] Marlene Berríos Gosálvez, *¿Quién le teme a la reforma educativa ?* Informe especial, Cedoin, Bolivia, 1995, p. 60.

pratique illégale, que l'on désigne en Bolivie par le terme « *muñeca* » (littéralement « *poignet* » ou « *poupée* »), semble toujours être « *la clef pour trouver un emploi dans les niveaux les plus élevés de la hiérarchie de l'organisation du travail, comme dans les plus bas, autant dans le secteur public, où les faveurs et le clientélisme politiques existent, que dans le secteur privé* »[111]. Les avancements et privilèges aléatoires et arbitraires semblent concerner l'ensemble du secteur, y compris le corps enseignant. La presse nationale s'est fait d'ailleurs une habitude de relater les cas de corruption. Par exemple, on apprend en lisant *Presencia* que des milliers de personnes, entre 4 000 et 8 000[112], ont exercé illégalement la profession d'enseignant grâce à de faux titres achetés, environ 400 *bolivianos* (Bs), auprès d'employés administratifs. De même, on comptait parmi ces imposteurs de vrais professeurs qui étaient parvenus à occuper un poste d'une catégorie supérieure à la leur.[113] Mais nous reviendrons sur ce point plus tard.

2.3. Quelques indicateurs démographiques.

Comment aller plus loin dans la compréhension du phénomène de l'analphabétisme ou encore de celui de la désertion scolaire, baromètres en quelque sorte du bon fonctionnement d'un système éducatif, sans connaître quelques données démographiques nous permettant de savoir à quel type de population nous référer ?

En 1992, la population bolivienne compte 6.422.784 habitants ; la croissance démographique est de 43 % sur la période 1976-1992. Dans les années 1950, si la population augmentait de 2 % l'an, sa croissance s'accélère pour atteindre 3 % l'an dès le début des années 1990[114].

---

[111] *IDH 1998.*
[112] Sur environ 70 000 enseignants au total.
[113] *Presencia*, 14 février et 23 avril 1994.
[114] Henri Favre (dans *L'Amérique Latine*, Dominos, Flammarion, 1998, p. 42), en se référant plus largement à l'Amérique latine, puisque celle-ci passe de 110 millions d'habitants en 1930 à 358 en 1980 et 443 en 1990, et par conséquent connaît également une expansion démographique sans précédent, explique le phénomène ainsi : « *l'influence du catholicisme, qui interdit le recours aux méthodes de contraception artificielle, la croyance fausse des élites modernisatrices selon laquelle l'industrialisation exigera de plus en plus de main d'œuvre, l'idée absurde de l'extrême gauche que la prolifération cancéreuse de la vie produira l'explosion révolutionnaire attendue, inhibent toutes les tentatives qui pourraient être accomplies pour hâter la fin de la transition démographique en plaçant la natalité sous contrôle* ».

Le pays se caractérise donc par la jeunesse de sa population. Dans l'intervalle intercensitaire, la structure de la population reste analogue : plus de 40 % des boliviens sont âgés de moins de 14 ans, et plus de la moitié (54,4 %) ont entre 15 et 64 ans. Les plus de 65 ans, quant à eux, n'occupent qu'une place minime (4,3 %) au sein de l'ensemble des habitants. Si atteindre ces âges plus avancés est le privilège d'une minorité, c'est parce que l'espérance de vie d'un bolivien n'est guère élevée : elle est de 59 ans en 1992, alors que douze ans auparavant elle était encore de 47 ans.[115]

Une population aussi jeune trouve avant tout son origine dans un taux global de fécondité [116] élevé. Estimé à 6,5 enfants par femme dans les années 1950 à 1970, il diminue cependant ensuite jusqu'à se stabiliser autour de 4,8 dès le début des années 1990. Autrement dit, même s'il décroît, il n'en demeure pas moins toujours élevé, au regard du taux des pays voisins[117]. Ce taux de fécondité féminin est un indicateur supplémentaire qui distingue milieu rural et milieu urbain, où les taux respectifs sont de 6,3 et 3,8 enfants par femme. En règle générale, et non seulement dans les villes comme La Paz et à Cochabamba (où le taux est de 3,2 enfants/femme), la transition démographique en zone urbaine se serait produite, ce qui n'est pas le cas dans les campagnes selon Fernando Calderón Gutiérrez et les auteurs de l'*Informe de Desarrollo Humano 1998*. Ajoutons un autre facteur de différenciation : entre femmes alphabètes et analphabètes. Les femmes non instruites auraient une fécondité trois fois supérieure à celle des femmes ayant fréquenté l'école au moins durant neuf années (celles qui ont achevé l'enseignement primaire), selon l'IDH 1998. En fait, les analphabètes entrent plus jeunes dans la vie sexuelle et reproductive, bénéficiant moins souvent que les femmes instruites des informations liées à la planification des naissances et aux méthodes contraceptives modernes. N'oublions pas non plus que la majorité des analphabètes en Bolivie se concentre dans le *campo* (à plus de 77 %), là où se concentre également la plus grande pauvreté, et un accès plus difficile aux services de santé.

---

[115] *Censo Nacional de Población y Vivienda*, INE, 1976, 1992.
[116] Il correspond au nombre moyen d'enfants par femme en âge de procréer (entre 15 et 49 ans).
[117] A titre de comparaison, est présenté en annexe 8 un tableau regroupant le taux global de fécondité (TGF), mais aussi l'espérance de vie à la naissance en 1987, de dix pays sud-américains (1990-1995).Ces données sont issues en partie de Maurice Lemoine *Les 100 portes de l'Amérique latine. Les dates, les chiffres, les noms, les faits*, Editions Autrement, Paris, 1988, pp. 345-353.

Un abîme sépare les femmes instruites, vivant en ville, des analphabètes domiciliées à la campagne face à la probabilité de voir son enfant décéder avant l'âge de deux ans[118]. C'est sur l'*altiplano*, puis dans les vallées que la probabilité de décès est la plus importante, à une exception près : les femmes instruites vivant en milieu rural, pour lesquelles la tendance est en partie inversée puisqu'on note une surreprésentation des vallées[119]. Cependant, comme le note André Franqueville très justement, il ne faut pas être dupe et penser qu'il suffit d'élever le niveau d'instruction pour régler les problèmes de cet ordre. En effet, à travers l'exemple de l'insécurité alimentaire, il déclare : « *élever le niveau de l'instruction peut certes contribuer à améliorer la situation, mais ne saurait suffire à la régler* », car on ne peut oublier que « *la faiblesse du niveau d'instruction est plutôt un facteur associé à la pauvreté* »[120].

Et cette pauvreté se perçoit notamment à travers d'autres indicateurs démographiques, tels que le taux de mortalité infantile, par exemple, qui témoigne de mauvaises conditions de vie et d'hygiène et d'un accès difficile aux services de santé publique. En 1992, on évaluait le nombre de décès d'enfants âgés de moins d'un an à 75‰, contre plus de 150‰ en 1976. Ce taux de mortalité est l'un des plus importants en Amérique du sud, puisque seul celui du Pérou le dépasse (avec 75,8‰)[121]. Le taux de mortalité maternelle confirme les carences des services de santé en Bolivie, puisque c'est le taux le plus élevé au monde, avec 390 mères décédées pour 100 000 naissances vivantes[122] dans la période 1989-1994 (contre 416‰ entre 1984 et 1989) selon l'IDH 1998. Ce taux est encore plus élevé en milieu rural puisqu'il atteint en moyenne 524 décès pour 100 000, et jusqu'à 887 sur l'*altiplano*, contre 274 en moyenne en ville. Dans les campagnes, 28 % de ces décès ont lieu pendant l'accouchement, 25 % après, et 47 % durant la grossesse. Ce dernier chiffre est sans doute le plus préoccupant parce qu'il s'expliquerait, selon les auteurs de l'IDH, par la pratique de l'avortement, une pratique illégale en Bolivie. On peut donc penser que les conditions d'hygiène dans lesquelles se

---

[118] En annexe 9, un tableau rendant compte des probabilités de décès en 1988 des enfants de moins de deux ans selon les conditions d'alphabétisme de la mère permet de mettre en évidence les inégalités en la matière.

[119] On peut sans doute expliquer cette exception par le fait que les zones concernées (vallées en premier, plaines en second) sont des zones plus touchées par la pauvreté.

[120] André Franqueville, *La Bolivie, d'un pillage à l'autre*, PUM, IRD éditions, Paris, 2000, p. 146.

[121] A titre de comparaison, voici le taux de mortalité infantile (en ‰) d'autres pays sud américains en 1992 : Équateur (57,4), Brésil (56,5), Guyana (48), Paraguay (47), Colombie (37), Venezuela (33,7), Argentine (28,8), Uruguay (20), Chili (16,9).

[122] Le taux de mortalité maternelle est le rapport des décès maternels observés durant une année, au nombre des naissances vivantes de la même année, généralement exprimé pour 100.000 individus. Selon l'Organisation Médicale de la Santé (OMS), la mort maternelle est *"le décès d'une femme survenu au cours de la grossesse ou dans un délai de 42 jours après sa terminaison, quelle qu'en soit la durée ou la localisation, pour une cause quelconque déterminée ou aggravée par la grossesse ou les soins qu'elle a motivés, mais ni accidentelle, ni fortuite"*. OMS. Classification Internationale des Maladies, révision 1975. Organisation Mondiale de la Santé, Genève 1977

déroulent ces actes illégaux sont déplorables, d'où l'importance du nombre de décès qui en découle.

Pour illustrer le problème de la santé des boliviens, qui affecte la mortalité et la fécondité de la population, appuyons-nous sur l'exemple de l'alimentation. La sixième enquête alimentaire mondiale réalisée par l'Organisation des nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) révèle une situation préoccupante en la Bolivie. Cette organisation, chargée d'évaluer l'insuffisance alimentaire relative dans un pays donné (désignant la proportion de la population totale n'arrivant pas à consommer de quoi satisfaire ses besoins alimentaires minimums), avance pour la période 1990-1992 que 40 % des boliviens sont sous-alimentés.[123].

2.4. La diversité géographique, culturelle et linguistique

La Bolivie est un pays à multiples facettes. Sa géographie, physique et humaine, est d'une immense richesse car d'une très grande diversité. Cependant, dans les faits, cette diversité va de pair avec un certain nombre d'inégalités. Commençons par analyser les différences entre vie urbaine et vie rurale.

2.4.1. La ciudad et le campo.

La Bolivie est un pays urbain, mais seulement depuis une date récente. Lors du recensement de population de 1976, le pays était encore majoritairement rural. Selon l'Institut national de la Statistique (INE), 1984 et 1985 représentent les années charnières, celles où la répartition par zone a basculé, où l'on est passé d'une population majoritairement rurale à une population urbaine. Par rapport à de nombreux pays de la région latino-américaine, il semblerait que le processus d'urbanisation soit tardif[124], mais il représente désormais un

---

[123] FAO/ *Cumbre Mundial sobre la Alimentación 1996, Mapa de desnutrición. Un proceso en curso.* 13-17 Noviembre de 1996, FAO, Roma.

[124] C'est entre 1930 et 1980 que l'Amérique Latine cesse d'être une région rurale et agricole : « *la population des campagnes, qui constituait 75% de la population totale au début de la période, n'en représente plus que 35% à la fin* », selon Henri Favre, (*L'Amérique Latine*, Dominos, Flammarion, Paris, 1998, p. 34.)

phénomène de forte amplitude irréversible, se caractérisant par un important déplacement de population de l'*altiplano* vers les vallées, mais surtout vers les plaines[125].

X. Répartition de la population urbaine et rurale.

	1976		1992	
	En effectif	En pourcentage	En effectif	En pourcentage
Population rurale	2.620.350	58 %	2.725.946	42 %
Population urbaine	1.875.175	42 %	3.696.838	58 %
Population totale	4.495.525	100 %	6.422.784	100 %

Source : CNPV, INE, 1993.

Nous avons vu que le taux de désertion scolaire était défavorable aux habitants du *campo* même lorsqu'ils parvenaient à dépasser les premiers obstacles les séparant d'une première inscription dans un établissement scolaire. Or, si les effectifs d'élèves s'amenuisent lorsque les trois premières années du niveau primaire sont accomplies, c'est parce que très souvent les écoles rurales n'offrent que cette option. Selon l'ETARE, 55 % de ces écoles n'offrent que les trois premiers degrés du niveau primaire[126], alors même que la population rurale constitue près de la moitié de l'ensemble des habitants.

Les écoles des petits villages de campagne (car ce sont ceux qui sont les plus affectés) n'ont pas la possibilité d'offrir les mêmes prestations de service que l'on trouve aisément dans les villes, à savoir, des établissements offrant l'occasion à chaque enfant de poursuivre ses études depuis la maternelle jusqu'à l'université. Il est d'ailleurs commun de voir en zone rurale une école composée d'une seule classe, dirigée par un seul maître ; ce dernier ayant à sa charge des élèves d'âges et de niveaux différents. Quant à ces élèves souhaitant poursuivre leur instruction, ils se voient dans l'obligation de s'inscrire dans un établissement éloigné, situé bien souvent à plusieurs kilomètres de leur lieu d'habitation. Choisir d'y étudier implique fréquemment de s'y rendre à pied, car aucun service de transport n'est prévu. C'est aussi là que réside une des inégalités entre ruraux et urbains. Les petits citadins bénéficient de fait d'options dont ne disposent pas leurs camarades vivant en campagne.

---

[125] Entre 1976 et 1992, on remarque un déplacement de population vers l'est et les zones de bas relief du pays (processus cependant déjà amorcé depuis les années 1950). En fait, si la population du département de La Paz n'évolue guère entre ces deux recensements, en revanche, les départements de Potosí, Oruro et Chuquisaca (et du Béni et de Pando dans une moindre mesure), perdent nombre de leurs habitants, au profit des départements de Cochabamba, Tarija et surtout Santa Cruz.

[126] ETARE, *Reforma educativa : propuesta*, La Paz, Bolivia, 1993, p. 8.

D'autre part, de nombreux enfants sont contraints de participer aux travaux agricoles pendant la période de semailles et de récolte. Pour les parents les plus pauvres, il apparaît naturel et de coutume que les enfants aident les adultes dans ces tâches. En milieu rural, huit personnes sur dix sont considérées comme pauvres, dont quatre indigentes. Par conséquent, il arrive souvent que la scolarisation passe après d'autres priorités, l'économie précaire du ménage dépendant fortement des récoltes[127]. Cette question, déjà ancienne, de compatibilité entre le calendrier scolaire et calendrier agricole a toujours été considérée comme une fatalité par les autorités, et n'a jamais fait l'objet d'une politique volontariste.

En ce qui concerne plus précisément les filles, le retard de leur scolarisation, surtout dans les campagnes, s'expliquerait par certaines obligations qui les retiennent plus souvent occupées à la maison. Giancarla de Quiroga, qui a réalisé une enquête à partir de textes scolaires de lecture, destinés au niveau primaire, entre 1911 et 1988, montre d'ailleurs que ceux-ci font preuve d'« *une valorisation accentuée des rôles masculins et de la sous estimation des rôles féminins* », en participant à la diffusion « *de stéréotypes qui renforcent les préjugés sexistes en vigueur : le père représenté dans la sphère publique et exerçant une activité productive, et la mère, reléguée dans la sphère privée, cantonnée à un rôle reproductif et représentée au centre du foyer, dans lequel ses travaux ne sont justement pas valorisés comme productifs* »[128].

L'accès aux services de santé est une autre distinction entre zone rurale et zone urbaine que nous retiendrons parce qu'il a lui aussi une incidence sur la scolarité des enfants. Cela dit, il ne faut pas s'y tromper : dans toute la Bolivie, la prévention et l'accès aux soins médicaux sont le privilège d'une minorité. Par exemple, selon l'Institut national de la statistique, le pourcentage d'enfants âgés d'un an, protégés par une vaccination complète en 1994, n'atteindrait que 37 % de l'ensemble de ces enfants du même âge, même si on note toutefois une certaine amélioration dans ce secteur puisque cinq ans auparavant, ce taux était de 19 %. On peut être à peu près certain que ces enfants vaccinés sont ceux qui sont issus des catégories de population plus aisées. L'accès aux soins, problème national, touche davantage ceux qui résident loin des villes.

---

[127] Le niveau primaire obligatoire comprend deux cycles : le *básico* (d'une durée de 5 ans) et le *intermedio* (d'une durée de 3 ans).

[128] Giancarla de QUIROGA, *La discriminación de la mujer en los textos escolares de lectura,* Instituto de estudios sociales y economicos de la UMSS, Cochabamba, Bolivia, 1988.

En s'appuyant sur l'exemple de la probabilité de décès des enfants de moins de deux ans, on vérifie que la population du *campo* cumule des handicaps et fait face à des obstacles que les habitants de la *ciudad* sont plus à même de dépasser[129]. Les écarts existant entre les chiffres concernant les grandes villes et ceux de la campagne sont considérables puisque les probabilités de décès d'un enfant sont environ deux fois plus importantes en milieu rural. D'autre part, on soulignera la place particulière occupée par l'*altiplano* dans ces résultats. Ce n'est pas une surprise de distinguer que c'est dans la zone andine (à l'exception de La Paz, la capitale), à mesure que l'on s'éloigne des villes, que la probabilité de décès des enfants est la plus forte. Les conditions de vie bien plus rudes que dans le reste du pays, la population y vit à plus 3500 mètres d'altitude en moyenne, expliquent en partie pourquoi peu de médecins s'y installent malgré des besoins accrus. Rappelons un chiffre avancé plus haut, celui du taux de mortalité maternelle qui désignait déjà l'*altiplano*, avec ses 887 décès pour 100.000 naissances vivantes, comme la zone présentant les résultats les plus élevés.

André Franqueville illustre le problème d'accès aux soins de la population bolivienne en soulignant qu'à peine un médecin sur onze travaille en milieu rural, soit un médecin pour 10.000 habitants, et bien souvent de manière discontinue[130]. La discrimination apparaît d'autant plus flagrante si l'on rappelle que la part de la population urbaine est quasiment équivalente à la population rurale. D'autre part, un rapport du ministère de l'Éducation et de la Culture de 1992 souligne que si 27 % de la population rurale a accès à une source d'eau pour boire, cuisiner et laver, ce ne sont pas moins de deux millions de boliviens, dont 300.000 enfants de moins de cinq ans, qui vivent dans le *campo* sans accès à cet élément[131]. Hormis les rudes conditions de vie dans les campagnes, il existe un autre obstacle à l'installation de médecin : la méconnaissance des langues indigènes.

2.4.2. Une mosaïque idiomatique

L'existence d'une hétérogénéité linguistique, qui est en soi une grande richesse culturelle, représente aussi un obstacle à l'alphabétisation en castillan de la population bolivienne, objectif poursuivi, comme nous le verrons par la suite, par le gouvernement

[129] En annexe 10, un tableau résume les probabilités de décès (pour 1.000 naissances vivantes selon le degré d'urbanité et les zones écologiques en 1988.
[130] André Franqueville, *La Bolivie, d'un pillage à l'autre*, PUM, IRD éditions, Paris, 2000, p. 118.
[131] *Propuesta educativa para el desarrollo nacional*, MEC, Dirección general de planificación educativa, La Paz, Bolivia, 1992, p. 15.

depuis les années 1950. Aussi, la coexistence de diverses langues en Bolivie est très certainement un facteur expliquant le retard scolaire de bon nombre de boliviens.

Le pays ne compte pas moins d'une trentaine de groupes ethnico-linguistiques sur son territoire, dont les plus nombreux sont : les Quechuas et les Aymaras à l'ouest, les Chiquitanos, les Tupi-guaranis et Moxos à l'est. Et cette caractéristique ne se limite pas exclusivement au milieu rural, comme on pourrait le penser.

D'après les chiffres du recensement de 1992, connaissent le castillan : 87,4 % des habitants, le quechua : 37,3 %, l'aymara : 23 % et une autre langue, dite indigène : 1,6 %. En fait, le bilinguisme est une réalité bien tangible en Bolivie. Les 20,4 % de la population qui déclaraient, en 1976, ne parler qu'une seule langue indigène, ne sont plus que 11,5 % quelques seize ans plus tard. Entre 1976 et 1992, on observe que le pourcentage d'individus déclarant « connaître le castillan »[132] a augmenté de 8,6 points, contre une diminution de 5,4 et 5,8 points des pourcentages relatifs à la connaissance du quechua et de l'aymara (en valeur absolue cependant, cette diminution se convertit en hausse). S'ils sont plus nombreux dans les années 1990 à parler l'espagnol qu'auparavant, ce n'est en fait pas au détriment des langues natives, mais au profit d'un bilinguisme plus étendu.

Premièrement, quel que soit le sexe de la personne, le castillan est la langue majoritairement maîtrisée chez les monolingues et les bilingues[133]. Deuxièmement, les bilingues quechua-castillan et aymara-castillan représentent près d'une personne sur cinq. Troisièmement, la différence entre sexes se perçoit essentiellement dans la maîtrise plus courante de l'espagnol et du bilinguisme chez l'homme, et l'usage plus répandu du quechua ou de l'aymara seul chez la femme. Ces résultats s'expliquent sans doute par le fait que la population féminine est davantage touchée par l'analphabétisme, en raison de ses difficultés accrues à accéder à l'école. Or, c'est bien par l'école que se transmet le castillan, un lieu que les filles fréquentent moins que les garçons.

En 1992, le Congrès approuve une loi qui reconnaît, comme officielles, plusieurs langues natives, et permet leur usage dans les débats publics, écoles et tribunaux. Pour la

---

[132] On suppose, en l'absence de précisions, qu'il s'agit de maîtrise de la langue (parlée, lue et écrite).
[133] En annexe 11, un tableau rend compte de la répartition de l'usage des langues dans la population bolivienne, selon le sexe de l'individu

première fois, depuis la conquête espagnole, un bolivien a le droit de s'adresser aux représentants de l'État en Quechua, Aymara, Itonama, Tacana, pour ne citer que ces idiomes[134].

Ce genre d'initiative a pour avantage de soulever des problèmes et d'engager un débat, d'une part, sur la reconnaissance de la diversité ethnique et culturelle du pays, mais aussi sur la discrimination qui touche les minorités, d'autre part. Un rapport du ministère de l'Éducation et de la Culture dénonçait en 1992 : « *la majorité des femmes et enfants de Bolivie sont victimes (...) de la discrimination linguistique et culturelle* », « *quotidiennement on observe des attitudes racistes envers les populations indigènes dans les écoles, le transport public, les tribunaux et la vie sociale en générale* »[135]. Susana Barrera, quelques années plus tôt, avait mis en lumière cette discrimination à partir d'observations réalisées dans une école rurale sur l'*altiplano paceño* (« hauts plateaux de La Paz ») . Elle y constatait que l'élève qui ne répondait pas aux attentes du maître, sans que ce dernier prît en compte ses difficultés linguistiques et culturelles, était « *ridiculisé et maltraité* ». Pour elle, « *l'école ne tient pas compte, en définitive, de la référence culturelle des enfants, qui a très peu d'incidence sur le thème des leçons du maître et sur les lectures* »[136]. Effectivement, les auteurs de l'IDH 1998 confirment : « *la langue est un indicateur très important puisqu'elle constitue un facteur d'exclusion sociale* », notamment parce que parler l'espagnol présente des avantages : dans l'accès à l'éducation et la permanence dans le système scolaire, dans les possibilités d'accès au marché du travail, etc[137]. Si l'on souhaite s'insérer dans la vie active par exemple, il est conseillé de se rendre en ville, or, c'est en milieu urbain que le monolinguisme castillan est le plus fortement répandu, puisque à peu près les deux tiers de la population n'y communique que dans cette langue. Toutefois, un tiers de la population urbaine connaissant l'espagnol, ne l'emploie que hors du foyer. Ces boliviens adoptent le castillan dans la sphère publique (au travail essentiellement) et réservent leur langue maternelle à la sphère privée (famille et communauté d'origine).

On notera, par conséquent, un rapport très important entre ruralité, pauvreté et ethnicité, et une stigmatisation très forte d'une catégorie de la population. Celle-ci est souvent encore

---

[134] *Propuesta educativa para el desarrollo nacional*, MEC, La Paz, Bolivia, 1992.
[135] Ibid.
[136] Susana Barrera, *La educación campesina : testimonio de un conflicto cultural*, UNICEF, La Paz, Bolivia, 1985.
[137] *IDH 1998*.

désignée par certains avec mépris par le terme « *indio* » (indien)[138], désignant ainsi ceux qu'on considère comme « inférieurs », et plus précisément ceux qui cumulent certaines caractéristiques : ils résident en milieu rural (ou y sont nés), sont bien souvent paysans et donc plus pauvres, et parlent plus couramment une langue native. Selon Véronique Marchand, qui résume parfaitement cet état de fait : « *plus on monte dans la hiérarchie sociale, plus on a un niveau d'instruction élevé et mieux on maîtrise le castillan, moins on est indien* »[139]. Car, l'indien ne se définit plus depuis longtemps par un quelconque attribut biologique : « *être indien, c'est avant tout supporter un statut social et la représentation qui va avec, fabriqués par le groupe dominant* »[140], commente Jean-Pierre Lavaud.

3. L'ARMATURE : EL CODIGO DE LA EDUCACION.

L'instrument juridique, sur lequel repose le système éducatif bolivien (SNE), jusqu'en juillet 1994, est promulgué le 20 janvier 1955. Ce corpus législatif, divisé en cinq titres, 42 chapitres et 325 articles, porte le nom de « *Código de la educación* » (« Code de l'éducation »).

Comprendre l'importance de la réforme éducative de 1994, ce qu'elle représente comme rupture pour les boliviens en général, et les enseignants en particulier, nous oblige à revenir sur le Code de 1955, sur le contexte de sa mise en oeuvre, ses principes, sur l'organisation du système qu'il met en place, ainsi que sur son bilan. On se rendra d'ailleurs compte de l'importance de cet outil dans l'histoire de la Bolivie, notamment parce que le Code de l'éducation bolivienne ne naît pas dans un contexte politique quelconque. L'importance du Code se comprend à la lumière du contexte historique et des événements qui l'ont engendré.

---

[138] Bien que les revendications de type indigéniste aient de plus en plus de résonance depuis les années 1970, ce qui permet notamment une revalorisation de la représentation de « l'indien ». Mais nous aurons l'occasion de revenir sur ce point plus tard.

[139] Véronique Marchand, *Organisations et protestations des vendeuses de La Paz (Bolivie)*, thèse de sociologie, USTL, Institut de sociologie, soutenue le 7 décembre 2001, p. 89.

[140] Jean-Pierre Lavaud, « Essai sur la définition de l'Indien : le cas des Indiens des Andes », in Jean-Pierre Lavaud et Gabriel Gosselin (dir.), Ethnicité et mobilisations sociales, L'Harmattan, Paris, 2001, p. 59.

3.1. Le contexte historique du Code de 1955 : la révolution au service de l'éducation.

En avril de l'année 1952, une révolte populaire éclate, c'est le début de la révolution bolivienne qui, en quelques jours, met fin au pouvoir de l'oligarchie minière et foncière : la *Rosca*. Après le Mexique et avant Cuba, souligne François Chevalier, « *le mouvement* (bolivien) *de 1952 fut la transformation sociale la plus radicale d'Amérique* »[141]. Il est vrai que le jeune parti politique porté au pouvoir, le *Movimiento nacionalista revolucionario*[142] (MNR), se lance très vite dans un processus de transformations qui changent la configuration du pays. Il co-gouverne d'ailleurs durant quatre ans avec la *Central obrera boliviana*[143] (COB), nouvellement créée. Les premières mesures sont de taille car le gouvernement vote l'approbation du suffrage universel[144], nationalise les mines d'étain, à l'origine de la création de la Compagnie minière bolivienne (COMIBOL)[145], et engage une réforme agraire[146] qui permet la redistribution d'environ 10 millions d'hectares à 200.000 familles.

La généralisation de l'éducation en Bolivie commence avec la promulgation de la loi de réforme agraire, le 3 août 1953, dont l'un des objectifs se réfère explicitement au thème de « l'école pour tous ». Avant cette date, l'éducation était réservée à une minorité, c'est-à-dire aux enfants de l'élite économique et politique du pays. Les auteurs d'un rapport sur l'éducation bolivienne rappellent que « *depuis la création de l'État bolivien et jusqu'à 1953, la population indigène était soumise à la condition de colons ou serfs, elle se voyait interdire l'accès à l'éducation et demeurait sans représentation politique, et seuls les alphabètes bénéficiaient du droit de vote* »[147]. Cependant, avec les événements d'avril 1952, nous dit le sociologue Manuel Contreras, « *le rapport classique entre les élites blanches et les masses indigènes, qui détruisirent le système avec les armes, est rompu.* » Par conséquent, la prise en

---

[141] François Chevalier, *L'Amérique Latine : de l'Indépendance à nos jours*, PUF, Paris, 1997 (1993).
[142] Mouvement nationaliste révolutionnaire.
[143] Centrale ouvrière bolivienne.
[144] Le 21 juillet 1952, le suffrage universel est donc octroyé à tous les boliviens, hommes et femmes, ayant la majorité. Le nombre de votants passent de 200.000 à 1.000.000, car ne votaient auparavant que les alphabètes. Les paysans étaient d'autre part exclus de toute vie politique.
[145] La nationalisation des mines du 31 octobre 1952 permet à l'État de nationaliser les trois principales mines d'étain, appartenant aux « barons » Patiño, Hoschild et Aramayo, et de créer la COMIBOL, qui gère les deux tiers de cette industrie par un système de co-gestion ouvrière.
[146] La réforme agraire du 3 août 1953 met fin à l'état de servitude des paysans et au féodalisme des latifundistes.
[147] Alejandra Mizala, Pilar Romaguera, Teresa Reinaga, *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*, Centro de economía aplicada (CEA), Documento de trabajo n°61, Departamento de ingeniería industrial, Universidad de Chile, 1999, p. 4.

compte des paysans, véritables laissés-pour-compte, devient inévitable : « *dès les lendemains de la révolution, on* (voit les paysans) *s'organiser pour construire des écoles sur les anciens domaines d'haciendas et réclamer des instituteurs au ministère des Affaires paysannes qui prend alors en charge l'éducation en milieu rural* »[148].

Pour impulser la réforme éducative le président de la République, Victor Paz Estenssoro, s'appuie sur une commission plurielle. En effet, à partir de 1953, sont consultées la Centrale ouvrière bolivienne (COB), l'Église catholique, les écoles privées, l'Université bolivienne, entre autres. Pour Manuel Contreras, les tendances exprimées au travers de cette commission traversaient le marxisme orthodoxe jusqu'au catholicisme militant[149]. Autrement dit, c'est le caractère pluraliste que l'État souhaitait mettre en avant pour mener à bien son projet de réforme éducative.

3.2. Les bases et fins du Code de l'éducation.

Les bases des l'éducation en Bolivie, instaurées dans le Code de 1955, s'accordent avec les transformations sociales et politiques qui s'opèrent dans le pays durant les années 1950. L'éducation y apparaît premièrement comme « *la suprême fonction de l'État* », telle que la Constitution politique de l'État le souligne (d'ailleurs depuis 1938) et le ratifie en 1961[150], et ceci « *parce qu'elle est un droit pour les peuples et un instrument de libération nationale* » (Code de 1955). Elle est aussi définie comme :

- « *universelle, gratuite et obligatoire, parce que ce sont les postulats démocratiques de base, et que l'individu bénéficie du droit à l'égalité des chances pour l'accès à la culture* »,
- « *démocratique et unique, parce qu'elle offre (...) une éducation commune à l'ensemble de la population sans discrimination* »,
- « *révolutionnaire, parce qu'elle enferme un nouveau contenu doctrinal de projection historique* »,

---

[148] Jean-Pierre Lavaud, *L'instabilité politique de l'Amérique Latine, le cas de la Bolivie*, L'Harmattan, Collection « Recherches et documents Amérique Latine », IHEAL, Paris, 1991.
[149] Manuel Contreras, *El desarrollo humano en el siglo XX boliviano, una perspectiva histórica*, Cuadernos de futuro 2, La Paz, Bolivia, 1999.
[150] *Constitución Política del Estado*, del 31 de julio de 1961, Bolivia, article 186.

- « *anti-impérialiste et anti-féodale, parce qu'elle aide à consolider l'émancipation économique de la nation et à dépasser les formes d'exploitation féodale à la campagne* »[151].

José Subirat, qui analyse le Code de 1955 et d'autres documents publiés à la même époque, affirme que le discours du gouvernement par rapport à l'éducation s'articule toujours autour de cinq thèmes clef : l'intégration nationale, l'éducation populaire, la révolution, la science et technique et la réalisation de la personne[152]. L'idée d'*intégration nationale*, sur laquelle s'appuie le gouvernement MNR-COB, signifie pour ce dernier que tous seront désormais incorporés à la vie nationale, « *à la différence des gouvernements antérieurs qui ont exploité* » cette multitude : les exclus d'hier feront désormais partie intégrante de la nation, et ceci, à travers l'alphabétisation massive et l'éducation pour tous (à savoir un enseignement au contenu unique et uniformisant). Pour cela, l'auteur poursuit-il, le gouvernement entend donner une importance particulière à *l'éducation populaire*, entendue comme une éducation destinée à tous les secteurs de la population et comme un instrument libérateur, d'où son caractère *révolutionnaire*. Et puis, l'éducation apparaît comme un instrument de libération face à l'impérialisme et au féodalisme, qui caractérisait la Bolivie d'avant 1952. De même, la révolution a besoin *des sciences et techniques*, à la base du progrès, afin de développer le pays et aboutir à l'émancipation économique. Enfin, tout cela apparaît pour le gouvernement compatible avec la *réalisation de la personne*, parce que le Code garantit, selon lui, le respect de la liberté et de la dignité humaine.

3.3. Les principes généraux du Code.

Après un premier chapitre du Code davantage consacré à la philosophie de la réforme, le deuxième expose plus concrètement la politique éducative du gouvernement.

On reconnaît avant tout la *liberté d'enseigner* (article 1) et la *liberté de l'enseignement religieux* (article 3 et 4). Afin de favoriser et d'encourager le développement de l'éducation

---

[151] *Código de la educación boliviana*, 1956.
[152] José Subirat, *La lucha por la hegemonia en la educación boliviana : entre las propuestas del gobierno y de la Central obrera*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1988.

dans le pays, l'État, à travers le Code de 1955, établit que *les parents ont le devoir de collaborer à l'éducation de leurs enfants*, que cela se fasse tout simplement au sein du domicile familial ou par le biais d'associations de parents d'élève par exemple (article 6). De son côté, l'État s'engage à *encourager l'éducation et la culture populaire*, avec l'aide des préfectures, municipalités, universités et autres institutions publiques et privées (article 8). Il est d'ailleurs à noter que si l'article 5 précise que l'initiative privée dans ce domaine mérite l'appui de l'État, et si celle-ci s'effectue en accord avec les préceptes légaux établis, l'article 10 précise aussi que, indépendamment de l'action de l'État, les institutions privées doivent contribuer au soutien et à l'encouragement de l'éducation publique. Un article oblige par exemple les patrons et propriétaires, qui ont dans leur zone d'activité au moins vingt-cinq enfants en âge scolaire, à mettre en place et à soutenir, à leur compte, des cours ou écoles primaires. Le travail des enfants en âge scolaire (à partir de six ans), durant l'année scolaire (soit 200 jours de classe selon l'article 13) et les heures de classe est par ailleurs interdit (article 14).

Il apparaît en définitive que le gouvernement, par le biais du Code de 1955, cherche à rattraper le retard du pays en matière d'éducation. Pour cela, il tente de convaincre et d'impliquer le plus d'acteurs possibles, aussi bien les parents que les employeurs et propriétaires.

3.4. L'organisation du système éducatif.

La compréhension globale du fonctionnement du système éducatif bolivien, à travers les dispositions légales qui le régissent jusqu'à la promulgation de la loi de réforme éducative 1565 du 7 juillet 1994 ne peut se faire qu'au regard de quelques repères relatifs à la structure scolaire et administrative.

3.4.1. La structure scolaire.

Le Code de l'éducation de 1955 définit l'organisation générale du système à travers quatre unités : l'éducation régulière, l'éducation pour adultes, l'éducation spéciale et l'éducation extrascolaire ou d'extension culturelle.

La première, l'éducation régulière, la plus importante, est destinée à tous les enfants et adolescents. Elle se répartit en différents niveaux : le primaire, le secondaire et le supérieur. En ce qui concerne précisément le niveau primaire, l'enseignement se divise en trois cycles :

- le cycle préscolaire (maternelle),
- le *básico* (qui prévoit cinq années),
- l'*intermedio* (qui prévoit trois années).

Le *básico* et l'*intermedio*, qui correspondent à l'enseignement primaire obligatoire, concernent, en général, les enfants âgés de six à quatorze ans.

Il est intéressant de noter que le Code prévoit deux champs d'application pour cette éducation régulière : le système scolaire urbain et le système scolaire *campesino*, destiné à la population qui vit en milieu rural. Prendre en compte l'éducation dans les campagnes est sans doute l'innovation la plus importante de cette réforme éducative puisque les enfants de paysans deviennent dignes d'instruction. Il faut souligner toutefois que les deux systèmes diffèrent. Dans le système urbain, les enfants ont la possibilité de suivre les différents cycles de l'éducation régulière, de la maternelle à l'université, dans le système rural, ils doivent se contenter des principes de l'éducation « fondamentale », et d'un enseignement lié davantage à leur environnement[153]. L'origine de cette distinction entre systèmes urbain et rural est, il faut insister, à mettre en parallèle avec l'absence totale d'éducation dans les campagnes jusqu'à cette date. Ceci explique partiellement les difficultés à proposer des services éducatifs identiques pour ces deux populations déjà fort distinctes[154].

---

[153] Son organisation est la suivante : les « noyaux scolaires » paysans, les « sous-noyaux » (organisés en trois cours d'éducation fondamentale, avec une prédominance pour l'activité agricole), les écoles de section, les « noyaux scolaires » sylvicoles, les écoles techniques et enfin les écoles normales rurales.

[154] Dans les textes, seule l'éducation régulière est différenciée selon les zones géographiques. Les autres unités sont *a priori* valables pour l'ensemble du territoire, sans distinction. L'éducation pour adultes comprend quatre types d'écoles (école d'alphabétisation, d'enseignement technique, notamment). Cependant, je n'ai jamais trouvé de données précises, chiffrées par exemple, les concernant.

3.4.2. La structure administrative

La structure administrative se partage en trois niveaux : le ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC), les neufs départements du pays et cinq institutions décentralisées[155]. D'après le Code de 1955, le MEC est à la tête de l'ensemble du système éducatif[156], ce qui inclut les universités publiques[157].

Comme cela a déjà été mentionné, l'originalité du SNE réside dans le fait qu'il se scinde en deux : l'éducation urbaine et l'éducation rurale. C'est le ministère des Affaires paysannes qui était au début à la charge du secteur rural. Finalement, les deux secteurs se sont regroupés au sein d'un même ministère, celui de l'Éducation, scindé toutefois en deux, et qui compte :

- deux sous secrétariats,
- deux directions générales,
- deux directions nationales.

Selon les données de l'ETARE, et pour donner un ordre de grandeur, en 1992-1993, le MEC employait 1.713 fonctionnaires, dont 533 travaillaient au niveau central, 833 dans les unités départementales et 347 dans les unités régionales. L'équipe technique précise que cela représente environ cent employés par département. D'autre part, elle dénombrait 10.216 fonctionnaires travaillant dans l'administration scolaire : directeurs d'établissement, secrétaires, et concierges.

3.5. Quel bilan pour l'éducation « révolutionnaire » ?

Les avancées, que permet la mise en place du *Código de la educación* sont considérables. Cette réforme éducative « révolutionne » en effet la structure du système

---

[155] Voir l'organigramme en annexe 12 pour se faire une idée plus précise de la structure du système éducatif.

[156] L'éducation publique inclut les établissements financés et administrés par l'État, les établissements financés par l'État mais administrés par l'Église catholique (comme *Escuelas de Cristo, Escuelas de Don Bosco* et les écoles *Fe y Alegria,* assez réputées), ainsi que ceux administrés par certaines organisations non gouvernementales (ONG).

[157] Le cas des universités publiques est un peu particulier car si l'État est obligé de participer à leur financement, elles bénéficient d'une certaine autonomie (dans l'administration de leurs ressources, la nomination de leur personnel, élaboration des programmes, par exemple). Je reviendrai d'ailleurs plus tard sur ce point.

éducatif national, dans la mesure où elle met notamment fin à l'absence totale d'éducation dans le monde paysan, et qu'elle permet, plus globalement, aux moins privilégiés d'y avoir accès. Quelques chiffres permettent d'exprimer l'énorme progrès qu'a permis cet outil en matière d'alphabétisme : si ce dernier augmente de 19 % en un peu plus d'un siècle (1846-1975), entre 1950 et 1975, il augmente de 35 % rien qu'en l'espace de vingt ans[158]. De plus, on note de réels progrès en terme aussi de marginalité scolaire : en 1950, chez la population des 5-14 ans, 72 % n'assistaient jamais à l'école, le chiffre a été diminué de moitié en 1976. Même si le taux demeure élevé, il n'en demeure pas moins qu'il se réduit de moitié en l'espace de 26 ans. Les inscriptions augmentent quant à elles de 173 % en moyenne par an entre 1951 et 1964, et jusqu'à 151 % en primaire et 290 % dans le secondaire[159]. Ce qui fait dire à Beatriz Cajías de la Vega, qu'en 1955, la Bolivie est passée « *d'une éducation de castes à une éducation de masse* »[160].

L'importance de ce Code de l'éducation est d'autant plus grande qu'il fut le produit d'un large consensus entre le gouvernement et la société civile, dont le corps enseignant. L'historienne Beatriz Cajías de la Vega rappelle que la commission formée par le gouvernement était composée de douze membres : un représentant de la présidence de la République, deux émissaires du ministère de l'Éducation et deux du ministère des Affaires paysannes (chargé à l'époque de l'éducation rurale), trois représentants de la Confédération syndicale des travailleurs de l'enseignement, plus un pour la Centrale ouvrière bolivienne, un représentant des Conseils universitaires, ainsi qu'un émissaire de la Confédération universitaire bolivienne et un représentant des collèges privés. Le choix de ces émissaires répondait à la volonté de faire participer diverses institutions liées au thème éducatif, mais également de permettre qu'émerge une réflexion basée sur une certaine pluralité des idées[161]. Pour Manuel Contreras, « *le document, en combinant habilement les terminologies anti-impérialistes et celles de l'humanisme classique, voire de l'Évangile, souligne que la finalité*

---

[158] Salvador Romero Pittari, « El desarrollo reciente de la educacion en Bolivia : algunas de sus caracteristicas », *Seminario demografico del Instituto nacional de estadistica*, La Paz, Bolivia, Nov. 1976.
[159] Beatriz Cajías de la Vega, « 1955 : De una educación de castas a una educación de masas », in *Revista de la Universidad Católica Boliviana*, n°3 julio de 1998, p. 48. Ces dernières statistiques sont tirées d'archives personnelles. Ce sont des chiffres qui furent présentés à La Paz, en 1967, aux membres de la commission de réforme éducative de 1955.
[160] Ibid, p. 42. Cette phrase est d'ailleurs, souligne-t-elle, inspirée d'une devise, populaire à l'époque dans divers pays sud-américains : « *de una educación de castas a una educación de masas* ».
[161] Ibid, p. 43.

du système éducatif est de former des individus autour d'une identité et culture nationale commune »[162]. Cela sera l'un des principaux objectifs poursuivis par cette réforme éducative.

Malgré le volontarisme politique d'améliorer ostensiblement le système de l'éducation nationale, il n'en demeure pas moins que quarante ans plus tard, il peine fortement à combattre l'analphabétisme, surtout dans les campagnes qui constituaient pourtant une priorité lors de la révolution d'avril 1952. On peut alors se demander quelles sont les causes de l'échec relatif du projet de lutter contre l'analphabétisme, et de démocratiser l'enseignement afin de passer effectivement d' « *une éducation de castes à une éducation de masses* » ? Les raisons de l'échec sont-elles intrinsèques, ou faut-il aussi imputer les limites de la réforme à la façon dont les gouvernements successifs l'ont mise en application ? Que s'est-il passé, entre 1955 et 1994, pour que les premiers résultats si encourageants de cet instrument déçoivent au point que l'on prenne conscience finalement des défaillances de l'éducation nationale et que l'on manifeste à nouveau le désir de réformer l'ensemble du système ?

Un examen attentif de ce qui se produit en Bolivie, et aussi dans toute la région latino-américaine, dans les années 1990 et celles qui les ont précédées, s'impose pour saisir les causes exogènes de l'échec de cette réforme. Près de quarante ans se sont écoulés entre la création du Code et la promulgation de la nouvelle réforme, quarante années au bout desquelles les promesses de l'éducation « révolutionnaire » se sont essoufflées, au grand dam de nombreux Boliviens, parmi lesquels on peut compter les enseignants.

---

[162] Manuel Contreras, *El desarrollo humano en el siglo XX boliviano, una perspectiva histórica*, Cuadernos de futuro 2, La Paz, Bolivia, 1999.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Nous avons vu que la principale source du problème concernant le système éducatif relève de la grande pauvreté qui caractérise le pays. Rosa María Torres, qui fut notamment en 2003 ministre de l'Éducation en Équateur, autre pays andin fortement touché par ce phénomène, se pose la question suivante : « *Faut-il éduquer pour réduire la pauvreté ou réduire la pauvreté pour pouvoir éduquer ?* »[163] Selon elle, certains phénomènes, comme la fatigue, la faim, la malnutrition, le désespoir, contrarient l'éducation et les apprentissages scolaires. Elle demeure convaincue que la raison principale pour laquelle les parents n'envoient pas ou plus leurs enfants à l'école, c'est la pauvreté, plus que l'analphabétisme, l'ignorance ou encore le manque de considération pour l'école, même si ces phénomènes se combinent et s'influencent les uns les autres. Les besoins fondamentaux concernent certaines priorités, notamment se nourrir. Or, comme le souligne Rosa María Torres, les plus démunis doivent, pour satisfaire ces besoins primordiaux, travailler dans un contexte où les parents rencontrent déjà d'énormes difficultés à trouver ou conserver leur emploi. Cela rejaillit par conséquent sur les résultats scolaires car : « *le pauvre manque l'école, celui qui manque l'école prend du retard, et celui qui prend du retard le système scolaire ne l'attend pas, et lui met directement un bonnet d'âne* »[164].

Cependant, il serait réducteur de désigner la pauvreté comme principale coupable, une coupable d'autant plus complaisante qu'elle enferme le problème dans le cercle de la fatalité. Car en réalité, bien peu de gouvernements se sont inquiétés de l'état du SNE après la réforme de 1955, comme si la création du Code de l'éducation et la concentration des efforts durant les premières années qui suivirent son adoption avaient définitivement réglé le problème. La résolution des difficultés que rencontre le système scolaire en Bolivie ne se limite pas à un manque d'investissements financiers, même si ce facteur est à prendre en considération. Nous avons vu qu'il existait de nombreux obstacles auxquels le public scolaire doit faire face et que certains élèves n'arrivent pas à dépasser.

---

[163] Rosa María Torres, « ¿Mejorar la educación para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para mejorar la educación ? », in *Itinerarios por la educación latinoamericana*, Cuaderno de viaje, Editorial Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México, 2000.
[164] Ibid.

C'est pourquoi la compréhension des motifs de l'élaboration de la nouvelle réforme éducative, autrement dit le contexte particulier de mise en place de la « *révolution des crayons et des cahiers* », ainsi désignée par le ministre de Développement humain, Enrique Ipiña Melgar, en 1995, nous paraît aussi fondamentale que l'étude de son contenu. Exclure ces données de l'analyse nous empêcherait notamment de saisir le fondement de l'opposition entre le gouvernement et le corps enseignant, d'autant que le motif réel de la protestation du groupe des *maestros* ne peut en aucun cas se résumer uniquement et simplement au contenu d'une loi.

Chapitre 2. Le temps des changements.

1. LA DETERIORATION DU SYSTEME EDUCATIF.

Le Code de l'éducation en Bolivie offre dès 1955 un formidable espoir d'ascension sociale pour les populations les plus marginalisées, grâce à sa volonté de lutter pour l'alphabétisation de tous les citoyens, sans plus de discriminations. D'ailleurs, rappelons-le, les premiers résultats de cet instrument sont forts encourageants : le taux de marginalisation scolaire et d'analphabétisme reculent à un rythme jusque là inédit. Cependant, les conditions dans lesquelles est née cette réforme évoluent assez rapidement, influant ainsi sur le bon fonctionnement du système éducatif national (SNE), et donc sur les moyens d'atteindre les objectifs initiaux.

Les grandes aspirations à l'égalité entre individus dont le Code de 1955 était porteur, et qui traduisait une volonté de « libération du peuple », insufflé au SNE, et à la population en général, s'estompent finalement assez rapidement avec la fin de la période dite « révolutionnaire ». L'année 1964 marque le terme de l'hégémonie du MNR dans la vie politique bolivienne. Cette date charnière inaugure l'entrée de cette dernière dans une période d'instabilité qui durera 18 ans. A cette époque, en effet, se succèderont plusieurs gouvernements autoritaires, tous accédant au pouvoir par des coups d'état plus au moins violents. René Barrientos, qui renverse Paz Estenssoro, cette année-là, n'est donc que le premier militaire, d'une longue liste, à s'emparer du pouvoir[165].

Autrement dit, si le Code de l'éducation ne parvient pas à atteindre tous les objectifs qu'il s'était fixé dans les années 1950, l'explication doit être en partie recherchée du côté de ce changement politique majeur, dans la mesure où il entraîne une série de changements dans la politique éducative poursuivie[166].

---

[165] En annexe 13, un tableau présente les gouvernements politiques de la Bolivie de 1952 à nos jours.

[166] Toutefois malgré certaines prises de décision, lors des douze années d'expérience « révolutionnaire », des mesures n'ont jamais été appliquées, et ce en raison bien souvent d'un manque évident de ressources matérielles et humaines. Citons par

Les transformations, que subit l'Éducation nationale à partir de la fin des années 1960, et qui sont introduites dans l'espoir d'améliorer le système, n'ont finalement abouti qu'à le détériorer. De plus, soulignons le rôle prépondérant que la situation économique du pays a joué dans la détérioration du SNE, car la crise des années 1980 n'a en effet épargné aucun des secteurs du service public.

1.1. Les réformes en période d'instabilité.

Au cours de la période d'instabilité politique, trois gouvernements souhaitent introduire des réformes, ou simples modifications, dans le secteur de l'éducation. Il s'agit des gouvernements du colonel René Barrientos et de son successeur le général Alfredo Ovando, puis de celui du colonel Hugo Banzer.

Le premier décrète la restructuration de l'éducation scolaire, le 4 décembre 1968. Cependant, les changements qu'il cherche à introduire sont tellement minimes que personne ne perçoit de véritable modification du système. A la mort de R. Barrientos, A. Ovando tente de poursuivre la politique que son prédécesseur souhaitait conduire. En fait, après avoir rappelé le caractère responsable de l'État devant l'Éducation nationale, il réécrit les principes de celle-ci. Désormais, l'éducation doit permettre de promouvoir certaines valeurs : « la dignité », « la solidarité », « la liberté » et « le désir de perfection ». Elle doit également permettre d'atteindre un certain niveau de développement économique et social en formant les Boliviens en fonction « des réalités nationales et internationales ». Tous les secteurs, parmi lesquels les forces armées et les syndicats, sont d'ailleurs invités à se mobiliser pour faire reculer l'analphabétisme et parvenir à former une main d'œuvre qualifiée pour stimuler la croissance économique du pays. Concrètement, il introduit, par exemple, des spécialités dans le baccalauréat, déjà distingué selon la mention « académique » et « technique ». Les baccalauréats « académiques » seront répartis en 3 spécialités : sciences économiques et

exemple le cas de la Constitution politique de l'Etat, révisée en 1961, qui, dans le volet consacré à l'Éducation nationale, insiste sur le fait que celle-ci est gratuite. L'idée, alors avancée par le MNR, était que l'Etat avait pour fonction d'aider financièrement les élèves et les étudiants les plus démunis au travers d'une politique d'attribution de bourse. Si l'application de cette mesure aurait effectivement permis à l'Etat de tendre plus rapidement à la démocratisation de l'enseignement, souhait sans cesse avancé, elle n'a malheureusement pas vu le jour.

sociales, chimie et biologie, physique et mathématiques. En ce qui concerne les baccalauréats « techniques », ils seront quant à eux partagés entre les spécialités suivantes : industrie, mine, artisanat, commerce et administration, agronomie, et « technique féminine » et artistique[167].

On imagine bien qu'à travers ces filières davantage spécialisées se profile la volonté de créer une main d'œuvre que le gouvernement souhaite plus qualifiée, afin de mener à bien son projet d'impulser le décollage économique du pays. Ce changement introduit alors une première rupture dans la façon de concevoir le rôle de l'Éducation nationale, car c'est moins l'universalisation de l'éducation qui est visée que son instrumentalisation technique. Cependant, cette réforme ne transforme pas radicalement le système, parce que le gouvernement ne s'en donne pas les moyens et surtout parce qu'il ne demeure pas suffisamment longtemps au pouvoir pour l'appliquer (1969-1971). Ce sont moins les réformes conduites dans les années 1960-1970 que le changement de perspectives qui participe à la détérioration du système éducatif en cessant de croire aux principes et bases de l'éducation énoncés dans le Code de 1955, et donc en cessant de poursuivre ses objectifs. Le « formidable instrument de libération nationale » du gouvernement MNR-COB commence donc à perdre de sa substantifique moelle.

Finalement, la réforme de Hugo Banzer demeure celle qui, sous cette période, aura bénéficié d'une plus longue espérance de vie (4 ans). En février 1973, deux ans après avoir pris le pouvoir, le gouvernement de la Phalange socialiste bolivienne de H. Banzer, décrit comme « *le parti des couches lésées par les réformes (propriétaires terriens, propriétaires miniers et leurs alliés)* »[168] promulgue, par le biais du décret n° 10704, la loi de l'éducation. Celle-ci redéfinit une fois de plus le rôle que doit tenir l'éducation : édifier « un État nationaliste » où « ordre et travail », « paix et justice », en constituent l'essence. Et pour mener à bien ce projet, le décret a pour fonction première d'impulser le renouvellement des programmes scolaires et l'amélioration des techniques pédagogiques. A court et long terme, ces changements devraient, selon les autorités, permettre de répondre « *aux besoins du développement économique et social de la nation* »[169].

---

[167] *Sistemas educativos nacionales – Bolivia*, Organización de Estados Iberoamericanos, 1995.
[168] Maurice Lemoine, *Les 100 portes de l'Amérique latine*, Éditions Autrement, Paris, (1988), 1997.p. 71.
[169] Sistemas educativos nacionales – Bolivia, Organización de Estados Iberoamericanos, 1995.

Cependant, même cette réforme demeure vaine, en raison surtout de la faiblesse des moyens engagés pour la mener à bien, qu'ils soient d'ordre matériel ou non, et en raison de l'impossibilité de la conduire au-delà d'un mandat, ce qui laisse une marge de manœuvre assez faible pour entreprendre de réformer le SNE. Pour le sociologue bolivien Manuel Contreras, les dictatures militaires de cette époque essayèrent avant tout de développer l'activité d'entreprise à partir des actions étatiques, et pour cela accentuèrent le caractère technique de la formation, mais aussi « patriotique », à travers les programmes des cours dispensés, car l'éducation devait donc répondre aux exigences d'un « *état omnipotent, orienté vers l'ordre et le progrès* »[170].

Par conséquent, il nous semble évident que même si des tentatives de modification du système ont été faites, il n'en demeure pas moins que c'est tout le Code de 1955, et en fin de compte son projet « révolutionnaire », qui est profondément altéré. Car, si les acteurs censés poursuivre l'application de la réforme ne partagent plus les convictions d'antan, mais sans pour autant se donner les moyens de transformer radicalement le SNE en fonction de leurs nouvelles nécessités et priorités, alors le système perd de sa cohérence et devient caduque.

A cette tentative d'explication de la détérioration du SNE par l'instabilité politique qui règne en Bolivie à la fin des années 1960 et qui se poursuit dans les années 1970, il faut ajouter l'explication qui privilégie le rôle de la crise économique des années 1980, période que l'on a coutume de nommer « la décennie perdue », et qui, s'applique à l'ensemble de l'Amérique latine.

1.2. La « décennie perdue ».

Une grave crise économique traverse toute l'Amérique latine au cours des années 1980, c'est pourquoi, et devant l'ampleur du phénomène et de ses conséquences, nombreux sont ceux qui reprennent l'expression du président de la Banque Interaméricaine de Développement (BID) pour désigner cette période particulière de son histoire : la « décennie

[170] Manuel Contreras, *El desarrollo humano en el siglo XX boliviano, una perspectiva histórica*, Cuadernos de futuro 2, La Paz, Bolivia, 1999.

perdue ». La Bolivie, comme ses voisins, n'est pas épargnée par cette crise, qui affecte le secteur public, et par là contribue à détériorer davantage le SNE.

Pour comprendre le phénomène propre à ce pays, et en saisir toute la gravité, il est nécessaire d'expliciter ce qui survient au niveau de toute la région, c'est-à-dire replacer le contexte de la crise bolivienne dans le contexte plus large de la crise régionale.

1.2.1. Le contexte régional.

Même s'il est toujours laborieux de parler d'une « seule » Amérique latine, tant il est difficile de comparer des pays comme la Bolivie ou l'Équateur avec les géants brésilien et mexicain, il n'en demeure pas moins qu'une vision large de la politique économique, qui y est menée, permet de mettre en évidence certains mécanismes, comme le choix et l'importance de certaines décisions prises au niveau national. Par ailleurs, cette tâche nous est rendue assez aisée dans la mesure où les politiques mises en œuvre demeurent assez uniformes.

Alors que l'Amérique latine observait une période de croissance de 6 % en moyenne au cours des années 1970, celle-ci connaît une crise économique d'une grave ampleur durant la décennie suivante, « la décennie perdue ». Tous les observateurs s'accordent à désigner comme « grand coupable » de cette crise : le poids de la dette extérieure contractée durant les années 1970[171]. En 1982, se produit cependant un événement majeur : le Mexique se déclare en cessation de paiement. La baisse du prix des hydrocarbures associée à la hausse des taux d'intérêts empêche le pays d'honorer ses échéances. Henri Favre explique que l'attitude soudain beaucoup plus prudente des banques n'a contribué qu'à étendre davantage la crise dans la région[172]. C'est un cercle vicieux qui lie l'ensemble de ces pays, car ils sont nombreux à se sentir contraints de contracter de nouveaux emprunts pour rembourser les intérêts de la dette (alors même que ces taux d'intérêts ne cessent d'augmenter), les exportations ne leur assurant plus les entrées d'antan.

---

171 Le crédit international était d'autant plus facile d'accès à cette époque que la crise pétrolière venait de se produire et que les institutions financières internationales (Banque mondiale, Banque interaméricaine de développement, Fonds monétaire international), les pays développés (tels les États-Unis, l'Allemagne et le Japon), mais aussi les banques commerciales étrangères, souhaitaient prêter leurs pétrodollars à des taux élevés, afin de les recycler et ainsi désengorger leurs comptes. C'est pourquoi, le montant de la dette extérieure de la région augmente très vite : d'après Maurice Lemoine (*Les 100 portes de l'Amérique latine*, p. 154), elle passe de 42 millions de dollars en 1972 à 410 milliards en 1987, faisant peser la menace de graves conséquences économiques et sociales pour les pays.

172 Henri Favre, *L'Amérique latine*, Dominos, Flammarion, Paris, 1998, pp. 48-49.

Conséquence de cette crise : l'Amérique latine semble exclue pour de longues années du marché financier international et c'est la récession qui s'amorce. Le remède suggéré, à travers le Plan Baker du 17 décembre 1985, réside dans la croissance économique. Cependant, malgré les efforts fournis, les pays d'Amérique latine peinent considérablement à sortir de la crise. Et comme l'explique Henri Favre, la chute des importations et le recul des exportations entravent la participation de celle-ci au commerce international[173]. Aussi, pensées comme seules capables de rendre les produits de la région latino-américaine, les dévaluations monétaires déchaînent les tensions inflationnistes : « *de 55 % en 1980, l'inflation passe à trois, puis à quatre chiffres, pour s'élever à 1.157 % en 1989* »[174].

En fin de compte, cette crise économique fait plonger la région latino-américaine dans une longue récession qui durera une décennie, au cours de laquelle l'État, dont les ressources étant à chaque fois limitées, n'arrive plus à remplir ses missions traditionnelles. Par conséquent, la qualité du service public décline, notamment le secteur de l'éducation. José Rivero souligne que la grande contradiction de cette époque réside dans le fait que beaucoup de pays de la région observent une croissance du nombre d'inscriptions dans les établissements scolaires et mettent en place des politiques orientées vers la diminution des dépenses publiques[175], ce qui ne laisse pas présager une amélioration du système éducatif.

Certains pays subissent plus que d'autres les contrecoups de cette crise. Il s'agit notamment des pays « *qui ne sont plus à dominante rurale* » et dont les populations « *ont cessé de produire ce qu'elles consomment pour s'intégrer l'économie marchande* », selon H. Favre[176], comme c'est le cas de la Bolivie.

---

[173]Ibid, p. 50. En effet, le prix des produits exportés de la région s'effondre de 25 % entre 1980 et 1989, et même si les ventes de ces produits augmentent en volume, elles diminuent en valeur. D'autre part, dès 1982, les achats de la région à l'étranger décroissent de 20 % en valeur (et de 30 % en 1983).

[174] Ibid, p. 50.

[175] José Rivero, « Reforma y desigualidades educativas en América latina », in *La Revista iberoamericana de Educación*, n°23, mayo-agosto 2000.

[176] Henri Favre, *L'Amérique latine*, Dominos, Flammarion, Paris, 1998, p. 52.

1.2.2. La crise bolivienne.

Sous la dictature du colonel Hugo Banzer, entre 1971 et 1977, se produisent certains « miracles », selon le politologue Olivier Dabène[177], car l'économie semble bien se porter : le pays bénéficie de cours assez favorables sur le marché de l'étain, et profite aussi des prix élevés du gaz, du zinc et tungstène qu'il exporte. Entre la prise de pouvoir de Banzer et 1978, le taux de croissance atteint les 7 %[178]. Cependant, l'essor économique de la Bolivie commence à décliner à la fin de la décennie.

Durant son mandat, Banzer n'hésite pas à recourir systématiquement au crédit de la banque privée internationale, au point que le pays s'endette à un rythme soutenu. Alors qu'entre 1971 et 1978, l'économie affiche de bons résultats grâce à un taux de croissance satisfaisant, le montant de la dette triple, passant de 591 millions de dollars à 1 700 millions lorsque Banzer quitte le pouvoir[179].

En 1982, le Président Siles Suazo, de l'Union démocratique populaire (UDP), élu démocratiquement, fait face à une situation économique catastrophique. La Centrale ouvrière bolivienne (COB), qui revendique la représentation de près d'un cinquième de la population, tente d'influer sur la politique économique par le biais de la grève générale. Mais la pression extérieure, exercée principalement par le FMI, pour imposer des mesures drastiques est forte. Plus rien ne semble empêcher l'économie du pays de s'effondrer (chute des prix de l'étain, augmentation des taux d'intérêts internationaux, taux d'inflation mondial record...), deux ans après le Mexique. En juin 1984, la Bolivie suspend le remboursement des intérêts et amortissements de sa dette extérieure privée qui atteint 600 millions de dollars[180].

Quelques semaines plus tard, alors que Victor Paz Estenssoro est revenu au pouvoir, il décide d'appliquer les mesures sévères conseillées par le FMI, à un moment où le taux d'inflation bat des records (il avoisinerait, en 1985, les 8.170 % pour Olivier Dabène[181]) et que l'étain disparaît des marchés internationaux, et prive, par conséquent, le pays de sa

---

[177] Olivier Dabène, *La région Amérique latine, Interdépendance et changement politique*, Presses de Sciences Politiques, Paris, 1997, p. 336.
[178] Maurice Lemoine, *Les 100 portes de l'Amérique latine*, Éditions Autrement, Paris, (1988), 1997, p. 72.
[179] André Franqueville, *La Bolivie. D'un pillage à l'autre*, 2 Presses Universitaires du Mirail, IRD Éditions, collection Hespérides Amérique, Paris, 2000, p. 20.
[180] Maurice Lemoine, *Les 100 portes de l'Amérique latine*, Éditions Autrement, Paris, (1988), 1997. p. 73.
[181] Olivier Dabène, *La région Amérique latine, Interdépendance et changement politique*, Presses de Sciences Politiques, Paris, 1997, p. 336.

principale ressource financière[182]. Devant une telle situation, le nouveau gouvernement de Paz Estenssoro, en 1986, licencie 23 000 des 27 000 travailleurs de l'entreprise, entreprise qu'il avait lui-même contribuée à nationaliser dans le cadre de la Révolution de 1952, la Corporation minière de Bolivie (COMIBOL), qui produisait l'étain à un coût 5 fois plus élevé que son prix de vente alors. C'est au moyen du décret 21060 (août 1985), depuis lors gravé dans toutes les mémoires, que la Bolivie inaugure la désormais « Nouvelle politique économique » (NPE), qui marque un tournant décisif dans l'histoire économique du pays.

L'État, en décrétant la mise en œuvre d'un plan d'ajustement structurel sévère, décide d'appliquer les mesures suivantes, résumées ici par A. Franqueville : « *désengagement de l'État du secteur productif et des services et privatisation de l'ensemble ; déréglementation des conditions de travail se traduisant par une liberté totale de licenciement et un blocage des salaires, démantèlement des systèmes de protection des salariés ; liberté d'importation, suppression progressive des droits de douane et mesures incitatives visant à attirer les capitaux étrangers ; réduction des dépenses budgétaires, en particuliers par une diminution drastique du nombre des emplois publics* »[183].

Les nouvelles mesures ont rapidement des effets sur le secteur public en général. En terme d'emploi, par exemple, cela se traduit par une perte de 15 % des effectifs du secteur public entre 1985 et 1990[184]. Le secteur de la santé se détériore. A. Franqueville précise, par exemple, que le nombre d'habitants par médecin augmente dans les années 1980 : on passe de 1970 individus par médecin en 1970 à 2564 en 1990. Il en va de même de l'encadrement en personnel infirmier (en 1990, 7 692 habitants par infirmier contre 2 990 vingt ans plus tôt)[185]. Le secteur de l'éducation n'est pas épargné : Juan Carlos Pimentel, secrétaire national de l'Éducation dans les années 1990, qui qualifie les années 1985-1988 d'étape « *traumatique* », dénonce la réduction « *drastique* » du financement de l'Éducation. En 1986, alors que 11 % du budget général de la nation était consacré au secteur, les enseignants gagnaient en moyenne 25 dollars mensuels (jugés insuffisants pour vivre décemment), et il n'y avait aucun investissement effectif ou prévisionnel dans le SNE[186]. Selon plusieurs économistes, les

---

[182] La Compagnie minière bolivienne, avec 70 % de la production nationale, procurait 25 à 30 % des ressources à l'Etat, selon André Franqueville, *La Bolivie. D'un pillage à l'autre*, 2000, p. 18.
[183] Ibid. p. 21.
[184] Ibid, p. 21.
[185] Ibid, p. 118.
[186] Juan Carlos Pimentel, « Opciones para la reformabilidad del sistema educativo boliviano », *Seminario : Reformas educativas comparadas*, ETARE, Cuadernos de la reforma, Bolivia, 1993, p. 157.

dépenses du secteur public ont diminué de 38 % entre 1980 et 1989 (et de 59 % entre 1980 et 1985)[187].

2. LE TOURNANT POLITIQUE, ECONOMIQUE ET IDEOLOGIQUE.

Le changement, qui se produit en Bolivie au cours des années 1980, repose sur deux piliers : le libéralisme économique et la démocratie. On saisit toute l'importance de cette évolution à la lumière de l'histoire du pays, et sans remonter à bien loin, des décennies antérieures : au regard, en effet, des 18 années de régimes autoritaires et d'instabilité, et avant elles, des douze années passées sous l'hégémonie du MNR et des promesses révolutionnaires... Voyons ici comment s'opère le retour à la démocratie, et quelle incidence a-t-il, combiné au deuxième pilier du changement social bolivien, le libéralisme économique, sur le système éducatif national.

2.1. Le retour à la démocratie.

Le retour à la démocratie ne se produit pas sans difficultés. Dès la fin de l'année 1977, la protestation exemplaire de quelques femmes de mineurs avait permis que se desserre l'étau de la dictature de Hugo Banzer[188]. Cependant, lorsque celui-ci quitte le pouvoir l'année suivante, ce n'est pas encore pour céder la place aux démocrates éclairés. Car se succèdent pendant quatre ans une multitude de gouvernements civiles et militaires, parfois très violents, comme ce fut le cas du gouvernement de Garcia Meza, arrivé au pouvoir en 1980 après le 190ème coup d'État de l'histoire de la République bolivienne. On ne dénombre pas moins de dix gouvernements entre 1978 et 1982, soit une gestion qui en moyenne n'atteint pas cinq mois.

---

[187] Mónica Loayza, José Santa Cruz, Rodney Pereira, *Bolivia*, UDAPE, Bolivia, 1998, p. 13.
[188] Pour une lecture approfondie de cette mobilisation, je vous renvoie à l'ouvrage de Jean-Pierre Lavaud, *La dictature empêchée, la grève de la faim des femmes de mineurs, Bolivie 1977-1978*, CNRS Editions, Paris, 1999.

L'année 1982 constitue l'année du réel changement à travers l'élection de Hernan Siles Suazo de l'Union démocratique populaire (UDP), dont le gouvernement inaugure le retour à la démocratie. Le contexte régional est d'ailleurs favorable à ce retour puisque la chute de la dictature du général Meza n'est pas un cas isolé. Durant la décennie, une dizaine de pays en Amérique latine partagent le même sort. La Bolivie n'est, du reste, pas la dernière à vivre cette transition comme nous le montre le tableau indicatif suivant :

Les transitions vers la démocratie en Amérique Latine (1979-1990)

1979	1980	1981	1982	1983	1985	1989	1990
Équateur	Pérou Salvador	Honduras	Bolivie	Argentine	Brésil Guatemala Uruguay	Paraguay Chili Panama	Nicaragua

Dans presque tous ces pays, indique Olivier Dabène, nous retrouvons une série de séquences, qui représentent autant de facteurs de convergence expliquant la synchronisation démocratique de l'Amérique latine : premièrement, la dégradation, la libéralisation, la chute d'un régime autoritaire ; deuxièmement, les négociations et les pactes ; troisièmement, les élections et la consolidation[189].

Il faut souligner, comme le fait Laurence Whitehead, que la transition est une étape qu'il faut distinguer de la consolidation dans le processus de démocratisation. En effet, si, tout d'abord, la situation paraît « *tout à fait instable en ce qui concerne les règles du jeu et du pouvoir relatif des différents acteurs* », l'étape suivante permet au cadre institutionnel de s'affirmer et « *devient routine, tandis que les marchandages politiques se font plus prévisibles et moins traumatiques* »[190].

Lorsque Siles Suazo est élu en 1982, rien ne permet de croire que la démocratie est alors assurée et inattaquable. Au contraire, le Président doit faire face à cette instabilité, à laquelle fait référence Laurence Whitehead, car des revendications émergent de toute part. Olivier Dabène souligne qu'en Bolivie, comme en Argentine, au Brésil et au Pérou, le Président succédant aux militaires n'a pas osé prendre des mesures anti-populaires[191]. Cependant,

---

[189] Olivier Dabène, *La région Amérique latine. Interdépendance et changement politique*. Presses de Science Politique, Paris, 1997, p. 155.
[190] Laurence Whitehead, « Libéralisation économique et consolidation de la démocratie », in G. Couffignal (sous la dir. de), Réinventer la démocratie. Le défi latino-américain, PFNSP, Paris, 1992, pp. 157-158.
[191] Olivier Dabène, *La région Amérique latine. Interdépendance et changement politique*. Presses de Science Politique, Paris, 1997, p. 338.

confronté à une crise économique, et en l'absence de tout soutien politique à droite comme à gauche, Siles renonce à terminer son mandat et appelle à des élections anticipées. C'est Victor Paz Estenssoro qui lui succède par conséquent en 1985 pour une durée de quatre ans. C'est par ailleurs à partir de ce mandat que l'on pourra considérer que le pays entre dans l'étape de consolidation démocratique.

Cette étape est envisagée selon trois scénarios probables par Laurence Whitehead. Dans un premier cas, nous dit-il, « *les acteurs rivaux continuent de se battre pour le pouvoir tout en défendant des projets politiques et économiques antagonistes* ». Un autre scénario privilégie l'idée selon laquelle un seul et unique acteur parvient à imposer son projet, mais sans qu'il entreprenne de mesures afin que ses adversaires abandonnent leurs projets. Enfin, le troisième cas postule que c'est « *parce qu'ils sont d'habiles politiciens, ou parce que l'expérience s'est montrée formatrice,* (que) *les acteurs politiques savent tirer parti d'un consensus sur la politique économique, encore à peine esquissé mais réaliste et défendable.* » Ici, il est par conséquent possible de combiner « *rotation des personnes en poste* » (garantie par le processus démocratique), « *stabilisation* » et « *libéralisation de l'économie* »[192].

Ce dernier scénario nous laisse à penser le cas de la Bolivie proche. Depuis les premières élections démocratiques de 1982 à nos jours, on remarquera en effet que quelque soit le parti au pouvoir en Bolivie la politique économique libérale n'est jamais remise en question, et s'enracine même davantage, de sorte que se met en place, comme dans le reste de la région, une économie soumise aux lois de la concurrence, chaque fois plus ouverte et compétitive. Après le mandat du plus célèbre nationaliste révolutionnaire bolivien, V. Paz Estenssoro (1985-1989), ni celui de Paz Zamora (1989-1993) du MIR, ni celui de Gonzalo Sánchez de Lozada du MNR (1993- 1997), n'ont opéré de changement radical en matière de politique économique. On note, bien au contraire, un certain consensus basé sur une volonté farouche de consolider à la fois la démocratie et le libéralisme économique. Notons que Paz Zamora, qui se réclame de la Gauche révolutionnaire, n'est idéologiquement pas enclin à partager et défendre les principes mis en avant par le libéralisme. Décrit comme un « populiste-marxiste »[193], dirigeant un parti affilié à l'Internationale socialiste, il ne fait pourtant, sous son mandat présidentiel, que poursuivre la mise en application de la Nouvelle

---

[192] Laurence Whitehead, « Libéralisation économique et consolidation de la démocratie », in G. Couffignal (sous la dir. de), Réinventer la démocratie. Le défi latino-américain, PFNSP, Paris, 1992, pp. 160-161.
[193] Maurice Lemoine, *Les 100 portes de l'Amérique latine*, Éditions Autrement, Paris, (1988), 1997, p. 74.

politique économique (NPE) inaugurée par son prédécesseur. La Bolivie acquiert même le titre de « *bon élève du FMI en Amérique latine* », ceci en raison de sa capacité à maîtriser l'inflation et à générer une croissance jugée saine[194].

Or, L. Whitehead constate, en analysant le contexte plus large de la région latino-américaine, que pour parvenir à la consolidation de la démocratie, *« il faudra nécessairement envisager la transformation ou la déroute de positions tenues pendant longtemps par la gauche traditionnelle de cette région »*. Aussi, précise-t-il, de la même manière que le MIR arrive au pouvoir en Bolivie en acceptant l'application d'une libéralisation du marché, les socialistes chiliens et autres péronistes argentins, par exemple, optent également pour cette nouvelle voie[195]. On pourrait d'ailleurs ajouter que ce revirement idéologique n'est pas propre aux pays latino-américains. A la lumière du contexte international, on pourrait presque affirmer que tout se passe comme s'il était devenu indispensable, voire de bon ton, d'adopter les principes essentiels au libéralisme économique comme moyen de pallier à une crise économique et de relancer la croissance. Le libéralisme économique, comme ultime solution aux problèmes et promesses de réussite, de gains, apparaissait d'autant plus évident à une époque où l'effondrement du mur de Berlin, en 1989, marquait assurément la fin de toute alternative idéologique[196].

Ce consensus, construit autour de l'idée que la NPE est une condition pour le développement du pays, aboutit effectivement, et de façon concrète, à l'élaboration de nouveaux pactes politiques. En 1985, un accord passé entre l'Action démocratique nationale de H. Banzer et le Mouvement nationaliste révolutionnaire permet à ce dernier de remporter la présidence. Il faut dire que le contexte lui est favorable puisqu'il aurait été mal perçu, au niveau international, d'élire, en ces temps de transition démocratique, un dictateur à peine disparu de la scène politique et des mémoires. Les élections de 1989, quant à elles, portent le MIR au pouvoir grâce au soutien de l'ADN, avec qui il forme le gouvernement de l'*Accord patriotique*. A l'issue du premier et unique tour, alors que G. Sánchez de Lozada remporte le

---

[194] Olivier Dabène, *La région Amérique latine, Interdépendance et changement politique*, Presses de Science Politique, Paris, 1997, p. 337.

[195] Laurence Whitehead, « Libéralisation économique et consolidation de la démocratie », in G. Couffignal (sous la dir. de), Réinventer la démocratie. Le défi latino-américain, PFNSP, Paris, 1992, p 163.

[196] Yvon Le Bot, « Le temps des guerres communautaires », in Michel Wieviorka (ss la dir. de), Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat, La Découverte & Syros, Paris, 1996, p. 187.) parle de "*basculement du monde*" à partir de 1989: "*d'une part, 1989, signifie le démantèlement des blocs et des constructions supra-étatiques, la décomposition des Etats du tiers monde nés du mouvement de décolonisation; et, d'autre part, l'après 1989 est marqué par une mondialisation accélérée et chaotique, dont les repères et les critères dominants sont marchands. L'universalité qui se déploie est celle du marché, qui fleurit sur les décombres de l'ancien ordre mondial* ».

plus de suffrages (la seule élection de la période démocratique à être remportée par le parti au pouvoir[197]), le Parlement élit Président Paz Zamora, pourtant derrière Banzer. D'après la Constitution politique de l'État, on laisse en effet le soin au Parlement d'élire le Président de la République parmi les trois candidats les mieux placés dans les résultats du premier tour. Ce qui explique pourquoi la recherche d'alliances entre partis politiques s'avère indispensable pour remporter, devant les parlementaires, la présidence. En 1993, le MNR remporte les élections présidentielles grâce à une série d'alliances avec un ensemble de petits partis. Ces accords politiques ont, au moins, pour effet de maintenir la stabilité macroéconomique du pays à partir de 1985.

2.2. Le MNR dans le processus de réformes

2.2.1. Un parti singulier.

Si le gouvernement « émériste » de G. Sánchez de Lozada poursuit la politique inaugurée, dans les années 1980 par son aîné Paz Estenssoro, cela n'a rien de surprenant, en revanche le parcours de ce dernier semble *a priori* tellement atypique qu'il mérite qu'on s'y attarde un instant. La voie politique que choisit de prendre ce leader nous éclaire non seulement sur le comportement des dirigeants en Bolivie, mais également sur les diverses orientations que le parti, qu'il a fondé, a pris. Rappelons-le, Paz Estenssoro est le leader qui représente à lui seul la mise en application des deux principaux modèles économiques, qui modifient profondément le pays en l'espace d'une trentaine d'années. Ce n'est donc pas un hasard si, à deux reprises, le MNR est le parti qui met en place la nouvelle réforme éducative.

Victor Paz Estenssoro crée, en juin 1942, le Mouvement nationaliste révolutionnaire, présenté comme une force politique anti-oligarchique et anti-impérialiste, ayant pour ambition de se convertir en un parti de masses. Après un soulèvement populaire, qui mène rapidement à la révolution nationale en avril 1952, il devient président de la République. Comme nous

[197] Salvador Romero Ballivián, *Reformas, conflictos y consensos*, Numero especial : opiniones y analisis, Fundación Hanns-Seidel, Fundemos, La Paz, Bolivia, 1999, p. 31. Cependant, comme le souligne S.R. Ballivián il faut dans le même temps préciser que le MNR, lors des élections locales de 1987, n'arrive qu'en troisième position et perd le contrôle de presque toutes les mairies importantes qu'il détenait sous son protectorat.

l'avons vu dans le chapitre précédent, les réformes que ce gouvernement mène sont sans précédents en Bolivie : une fois les mesures économiques fondamentales réalisées (nationalisation des mines, réformes agraires), le pays, comme de nombreux voisins, adopte une stratégie de substitution des importations, dont l'objectif était en résumé : « *d'encourager la production locale des biens industriels, jusqu'alors importés, grâce à une politique commerciale protectionniste et à une forte présence de l'État dans la gestion macroéconomique et la mise en place des politiques sectorielles* »[198]. Cependant, le coup d'état de 1969, du général Barrientos, sonne le glas de l'époque dite « révolutionnaire ». En exil, Paz Estenssoro revient sur la scène politique de façon très inattendue puisqu'il participe au gouvernement *de facto* de H. Banzer, qu'il a d'ailleurs aidé à prendre le pouvoir, dès 1971. Cette alliance souvent qualifiée de « contre nature » avec la Phalange socialiste bolivienne (PSB) lui vaut, en outre, la rupture avec d'anciennes amitiés, tel Siles Suazo, qui décide de fonder le Mouvement nationaliste révolutionnaire de gauche (MNRI) qui ne souhaite pas cautionner cette coalition. C'est d'ailleurs ce dernier qui est élu démocratiquement président de la République en 1982. De toute part, y compris du MNR, il sera fortement critiqué lors de son mandat.

Paz Estenssoro lui succède en août 1985, après des élections anticipées. C'est alors qu'il prononce, lors de son discours d'investiture, cette phrase, désormais célèbre dans l'histoire du pays : "*o tenemos el valor moral, con su secuela de sacrificios para plantear de modo radical una nueva política, o sencillamente, con gran dolor para todos, Bolivia se nos muere*"[199]. L'un des inspirateurs de la révolution nationale tente alors de convaincre la population de la nécessité de changer « *radicalement* » de stratégie politique et économique, sans quoi, il prédit la « *disparition* » de la Bolivie. C'est un revirement économique à 180° qui ne tarde pas à s'opérer, à travers l'application d'un programme de stabilisation rigoureux, inauguré par le fameux décret 21060, auquel nous avons déjà fait référence plus haut, et qui met définitivement fin à ce que la révolution avait entrepris trois décennies plus tôt. Désormais « *la démocratie coïncide avec l'apparition du modèle néolibéral et le néolibéral s'identifie maintenant à la démocratie* »[200], selon Carlos Toranzo.

---

[198] Carlos Quenan, « Peut-on parler d'économies émergentes en Amérique Latine ? », in G. Couffignal (ss la dir. de), Amérique latine, tournant de siècle, La découverte, Les dossiers de l'état du monde, Paris, 1997, p. 39.

[199] « *Soit nous avons le courage, malgré les sacrifices qui en découlent, d'instaurer de façon radicale une nouvelle politique, soit, tout simplement, et avec beaucoup de peine, la Bolivie se meurt* ».

[200] Carlos Toranzo, « Bolivia y la modernidad », in *Educación en desarrollo*, Seminario Reformas Educativas Comparadas, Cuadernos de la Reforma, La Paz, Bolivia, 1993, p. 42.

Comment analyser ces pirouettes successives de la part d'un dirigeant politique d'une importance rare dans l'histoire contemporaine du pays ? Comment ne pas partager l'idée, défendue par André Franqueville, selon laquelle « *la même oligarchie sait se diviser habilement entre les différents partis de telle façon que le pouvoir reste dans les mêmes cercles* »[201] ? Et de nous interroger, comme le fait Jean-Pierre Lavaud à propos de ces dirigeants politiques, sur « *le peu de cas qu'ils font des idéologies ou leur manque d'éthique de conviction, de même d'ailleurs que leur manque d'éthique de responsabilité* »[202].

Finalement, quelque soit le modèle économique sur lequel ils s'appuient, et l'idéologie qui les animent, les dirigeants « éméristes » sont ceux qui, dans l'histoire contemporaine du pays, auront impulsé les réformes les plus importantes. Outre la réforme éducative, deux lois sont censées modeler un nouveau visage à la Bolivie : la loi de capitalisation, et la loi de participation populaire (renforcée par la loi de décentralisation administrative)[203]. La première prévoit l'ouverture du capital des principales entreprises publiques du pays[204]. L'État cède ainsi la moitié de celles-ci à des entreprises étrangères, supposées les gérer et permettre un investissement durable dans l'économie nationale[205]. Enfin, les deux autres lois proposent une nouvelle organisation politico-administrative du pays, basée sur la décentralisation, laquelle fait du *municipio* (la municipalité) une entité centrale de l'action de l'État. Dès 1994, cela se traduit par la création de 311 municipalités, lesquelles sont désormais propriétaires de l'ensemble des infrastructures publiques (éducatives y compris) sur leur territoire. Pour notamment les aider à développer et entretenir ces infrastructures, l'État distribue 20 % de ses recettes aux *municipios*.

Certes le contexte dans lesquelles les réformes de l'éducation (de 1955 et de 1994) sont mises en place, diffère grandement, c'est pourquoi il est important de s'y référer concrètement pour mettre en relief les objectifs poursuivis par le gouvernement de Gonzalo Sanchez de

---

[201] André Franqueville, *La Bolivie. D'un pillage à l'autre*, 2000, p. 25.
[202] Jean-Pierre Lavaud, *L'instabilité politique de l'Amérique Latine, le cas de la Bolivie*, L'Harmattan, Collection « Recherches et documents Amérique Latine », IHEAL, Paris, 1991.
[203] *Ley n° 1544 de capitalización* (21.03.94), *Ley 1551 de Participación popular* (20.04.94), et *Ley 1654 de Descentralización administrativa* (28.07.95).
[204] Il s'agit de l'entreprise nationale d'électricité (ENDE), l'entreprise nationale des télécommunications (ENTEL), des gisements pétroliers publics boliviens (YPFB), de la compagnie aérienne (LAB), de l'entreprise nationale métallurgique (ENAF), et de l'entreprise nationale des chemins de fer (ENFE).
[205] Cette loi est légitimée par la Loi de pension (*Ley de pensiones*), par laquelle le gouvernement crée un système de fonds de pension, géré par des sociétés financées directement par les dividendes des entreprises capitalisées. Une rente, appelée *Bonosol*, d'un montant de 250 dollars par an est ainsi prévue pour tous les retraités de plus de 65 ans.

Lozada en réformant le SNE, et comprendre ainsi le type de réforme privilégié par les autorités.

2.2.2. D'un paradigme éducatif à l'autre.

2.2.2.1. Des années 1950...

En 1953 commençaient les travaux sur la réforme éducative (RE) que le jeune gouvernement MNR, flanqué de la Centrale ouvrière bolivienne (COB), souhaitait mettre en place, afin de poursuivre les profondes transformations économiques et sociales et la redéfinition des fonctions de l'État. Pour Émile Durkheim, l'éducation ne consistait-elle pas en « *une socialisation méthodique de la jeune génération* », « *un moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence* »[206] ? Aussi, l'éducation était profondément perçue comme un instrument politique, et dans ces conditions, on attendait d'elle qu'elle parachève le « véritable changement historique ». Beatriz Cajías de la Vega[207], qui cite Fernando Diez de Medina, président de la Commission de réforme éducative, lors de son discours de remise des conclusions de l'étude (le 14.01.1954), montre les espoirs désormais fondés sur l'Éducation nationale : « *demain, quand nous appliquerons le Code de l'éducation, nous pourrons dire que la Bolivie est une grande république, réellement démocratique, pour avoir mis le savoir et la culture à la portée de ses ouvriers et paysans* »[208].

Paz Estenssoro déclarait, d'autre part, à l'occasion de la promulgation de la loi de RE, à Sucre, le 10 janvier 1955 : *« il est indéniable que, dans toute société et à travers toutes les époques, il y ait une relation directe entre l'orientation et l'objectif de l'éducation et les intérêts des classes dominantes (...). Chaque changement dans les rapports de forces entre les classes sociales requiert une nouvelle éducation, car l'éducation donne l'avantage à celui qui*

---

[206] Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, PUF, Quadrige, Paris, 1997 (1922).
[207] Un article de Beatriz Cajías de la Vega (« 1955 : De una educación de castas a una educación de masas », *Revista de la Universidad Católica Boliviana*, n°3 julio de 1998) sera très précieux pour comprendre le contexte d'élaboration du Code de 1955, le projet sous-jacent de la RE dans ce contexte particulier de l'après révolution nationale, à travers certains discours prononcés par les autorités de l'époque.
[208] Discours, en partie, retranscrit par Beatriz Cajías de la Vega, dans : « 1955 : De una educación de castas a una educación de masas », *Revista de la Universidad Católica Boliviana*, n°3 julio de 1998, p. 47.

la possède, elle dote le nouvel État de serviteurs efficaces... »[209]. Mais encore, dans le discours qu'il prononce deux ans plus tôt, devant les nouveaux membres de la commission chargés de concevoir la fameuse réforme, il insiste sur le fait que « *la formation* (...) *en accord avec les besoins de chaque époque et les intérêts des groupes sociaux dominants, réclame impérativement une réforme afin de mettre en harmonie* (l'éducation) *avec le nouveau rapport de forces économiques et sociales qui a donné lieu à la Victoire Nationale d'Avril* »[210].

L'éducation s'inspire par ailleurs de la Déclaration universelle des droits de l'Homme et se nourrit en même temps des principes du nationalisme révolutionnaire. Sont mis en avant la dignité et la liberté des individus, mais également leurs devoirs politiques, tout comme ceux de l'État, d'ailleurs « *entre l'État et la personne* (doit se créer) *un équilibre adéquat entre droits et devoir* »[211].

Le caractère original de la réforme éducative dans les années cinquante résidait en outre dans le désir d'universalisation de l'enseignement. Les autorités entendaient « *améliorer le mode de vie paysan* », « *rendre meilleur le peuple* », par le biais de l'éducation, jusque là réservée à une élite, afin de permettre un certain « *progrès spirituel* » mais aussi « *pour le développement matériel de la nation* »[212]. Cette démocratisation de l'éducation passait par le biais d'une « école unique », garante de l'égalité supposée des chances, qui postulait un accès à l'éducation et un enseignement commun (mêmes programmes dispensés) pour tous.

Cette disposition à penser l'égalité sans discrimination aucune renvoie au projet du gouvernement de consolider l'unité de la nation bolivienne, en transcendant tous les particularismes. Comme le souligne Salvador Romero Ballivían, pour le MNR, la nation politique « *est conçue comme étant formée par des hommes libérés de leurs chaînes ou de déterminismes particuliers* », et dont la citoyenneté se définit bien plus « *par leur projet commun, avant même leurs particularités* »[213]. Maurice Lemoine rappelle qu'à cette époque « *la tentative d'intégration de la masse indigène dans la vie nationale va de pair avec le rassemblement des travailleurs dans une nouvelle et puissante Centrale ouvrière*

[209] Ibid, p. 42.
[210] Ibid, p. 44.
[211] Ibid, p. 44.
[212] Ibid, p. 45.
[213] Salvador Romero Ballivián, *Reformas, conflictos y consensos*, Numero especial : opiniones y analisis, Fundación Hanns-Seidel, Fundemos, La Paz, Bolivia, 1999, p. 66.

bolivienne »[214]. Le Code de l'éducation se montre par conséquent un formidable combattant des régionalismes et revendications à caractère identitaire, un outil indispensable pour ériger la Bolivie en État nation. On gomme les particularités individuelles au profit de la formation d'un homme nouveau, qui partage avec ses semblables un ensemble de valeurs communes, sur lesquelles repose la nation bolivienne. Dans l'article 2 du Code, celui-ci dit compter sur le renforcement du « *sentiment de la bolivianité, en combattant les régionalismes non constructifs et en exaltant les valeurs traditionnelles, historiques et culturelles de la Nation Bolivienne* ». Dans un tel contexte, on comprendra que la langue apparaît comme un formidable outil pour constituer l'unité de cette nouvelle nation. Celestino Choque Villca, vice ministre de l'Éducation dans l'actuelle gestion gouvernementale, rappelle à juste titre que le Code de 1955 (art. 115) prévoyait une politique d'alphabétisation forte dans les zones où prédominait l'usage des langues vernaculaires, et « *un apprentissage immédiat du castillan comme facteur nécessaire d'intégration linguistique nationale* »[215]. Le parallèle peut être ici fait avec l'institution républicaine à la française. Béatrice Mabilon-Bonfils et Laurent Saadoun soulignent que « *le projet fondateur de l'École de la République est la construction d'un système scolaire, homogène et homogénéisant les différents milieux, dans un lieu de savoir, par-delà la concurrence des autres lieux supposés exogènes.* »[216] François Dubet et Danilo Martuccelli s'appuient sur l'exemple de l'enseignement du français et de l'orthographe à l'école qui contribuait « *à l'éradication des patois et des langues minoritaires, à la diffusion d'une grande culture nationale et universelle.* »[217]

2.2.2.2. ...Aux années 1980.

Plus haut, nous avons montré que la combinaison de nouveaux scénarios socio-économiques et politiques, émergeant depuis les années 1980, introduit de nouveaux débats et implique surtout de nouvelles exigences. Aussi ces scénarios représentent, à juste titre, une partie des mobiles qui semblent amener les autorités gouvernementales à repenser l'éducation. La Bolivie n'est d'ailleurs pas le seul pays dans la région qui se montre favorable à la réouverture d'un débat sur le thème, étant donné l'existence de certains processus communs

---

[214] Maurice Lemoine, *Les 100 portes de l'Amérique latine. Les dates, les chiffres, les noms, les faits*, Editions Autrement, Paris, 1997 (1988), p. 69.
[215] Celestino Choque Villca, Documento presentado en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por *la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* (Proyecto MCyE/OEA); 24 al 26 de junio de 1998; Buenos Aires; Argentina.
[216] Béatrice Mabilon-Bonfils, Laurent Saadoun, *Sociologie politique de l'école*, PUF, Paris, 2001 p. 27
[217] François Dubet, Danilo Martuccelli, *Dans quelle société vivons-nous ?* Éditions du Seuil, Paris, 1998, p. 149.

sur le territoire latino-américain, tels que le processus de démocratisation et l'ouverture au néolibéralisme économique.

Jeffrey Puryear, qui participe au *Programa de promoción de la Reforma Educativa en América latina y el Caribe* (PREAL[218]), tend à expliquer par exemple les changements dans le secteur de l'éducation par les transformations économiques et politiques advenues ces dernières décennies en Amérique latine. Le passage de l'ancien modèle de développement économique (prévalant des années 1950 à 1980), « *basé sur le protectionnisme, les prêts étrangers, l'exploitation des ressources économiques et les déficits budgétaires internes* », au nouveau modèle, caractérisé par « *l'ouverture des économies nationales, l'investissement étranger, l'innovation technologique et les équilibres macroéconomiques* », engendre de nouvelles demandes issues aussi bien des citoyens que de l'État lui-même, dans un contexte de retour à la démocratie. D'une part, les économies ouvertes, intégrées à ce qu'il nomme le « système global », réclament, selon lui, une force de travail davantage compétitive sur le plan international. Concrètement, cela signifie un intérêt accru pour le développement de la science et de la technologie[219]. Luis Ratinoff, membre du Conseil latino-américain des sciences sociales (CLACSO), va dans le même sens que Jeffrey Puryear en insistant pour sa part sur le changement de rhétorique propre aux réformes entreprises sur le territoire latino-américain : l'élimination du thème de la mobilité sociale comme objectif principal de l'Éducation nationale par la subordination des processus éducatifs aux besoins économiques du pays[220], au moment où la décennie 1980 s'achève pour l'ensemble des pays latins du continent américain par une crise économique. Ce qui s'explique en partie par la crise économique que les pays latins du continent américain viennent de traverser durant la décennie 1980. Cette période, Carmen Garcia Guadilla, docteur en Sciences de l'éducation, la perçoit comme une phase intermédiaire entre l'achèvement d'une époque historique importante et l'espoir que génère le début d'une nouvelle ère. Mais elle serait surtout caractérisée par un certain chaos, provoqué, d'une part, par l'accumulation des problèmes du passé, non résolus, voire même aggravés durant la décennie, et d'autre part, par la crise associée aux transformations mondiales qui

---

[218] Créé en 1995, le PREAL est un réseau d'organisations publiques et privées, né de la coopération entre le *Diálogo Interamericano* (IAD) et la *Corporación de Investigaciones para el Desarrollo* (CINDE), financé par la BID mais aussi l'USAID (*United States Agency for International Development*). Ce programme, dont l'ambition est surtout de contribuer à la rénovation de l'éducation au sein des Amériques, organisé autour de groupes de travail régionaux, représente un formidable pourvoyeur d'études sur les réformes éducatives du continent.

[219] Jeffrey Puryear, *La educación en América latina : problemas y desafíos*, PREAL, documento de trabajo n°7, 1996, p. 3.

[220] Luis Ratinoff, « La crisis de la educación : el papel de las retoricas y el papel de las reformas », in *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIV, 3° y 4° trimestre, México, D.F., 1994.

rendent compte des changements des systèmes productifs, des nouvelles technologies et nouveaux modes d'organisation[221].

Jeffrey Puryear ajoute par ailleurs que le retour à des régimes démocratiques s'accompagne de nouvelles demandes de la part des citoyens, désormais plus aptes à prendre la parole et élaborer un cahier de doléances, mais aussi de demandes de la part de l'État, désireux de compter sur une population plus informée et par conséquent plus responsable[222]. Inés Aguerrondo[223], quant à elle, insiste sur le fait que les attentes envers l'éducation (ce qu'elle appelle la « *demande générale* »[224]) s'articulent autour de trois axes, qui permettent de rendre compte des transformations que le modèle éducatif est en train de connaître. Le premier se réfère au système culturel, censé correspondre à la formation de l'identité nationale, « *comprise comme la transmission des valeurs qui assurent la continuité de la société* ». Le deuxième axe, le système politico institutionnel, se veut lié au respect des valeurs et conduites propres au modèle institutionnel, et à la distribution et exercice du pouvoir que la société a jugées adéquates. Enfin, le dernier axe concerne le système productif, lequel réclame d'être en accord avec les exigences de l'appareil productif de la société[225]. La combinaison de ces trois axes permet de se forger une idée des transformations que l'Éducation a subi et des prochaines modifications auxquelles elle aura à faire face.

Le régime démocratique, tel qu'il apparaît dans ces sociétés latino-américaines, postule une participation accrue des citoyens. Cette participation, contrairement aux années 1950, passe par la reconnaissance des différences des individus à l'intérieur même du territoire. Les particularismes régionaux ou ethniques, que l'État tente de gommer dans les années 1950, apparaissent, ou réapparaissent, avec le retour à la démocratie trois décennies plus tard. Il faut également rappeler qu'entre 1952 et 1956, la Bolivie est co-gouvernée par le Mouvement national révolutionnaire et la Centrale ouvrière bolivienne, d'où l'existence d'un discours axé essentiellement sur les classes sociales, lesquelles se définissent traditionnellement selon les

---

[221] Carmen Garcia Guadilla, *Nuevos escenarios y formación de personal calificado de alto nivel*, Centro de Estudios del Desarrollo (CENDES), Universidad Central de Venezuela, Mimeo, Caracas, 1991.
[222] Jeffrey Puryear, *La educación en América latina : problemas y desafíos*, Programa de promoción de la reforma educativa en América latina y el Caribe (PREAL), documento de trabajo n°7, 1996, p. 3.
[223] Sous-secrétaire au département Programmation et gestion éducative au ministère de l'Éducation et de la Culture en Argentine, en 1998.
[224] La « demande générale » se réfère, selon elle, au fait que le système éducatif est à la base conçu pour dispenser les connaissances, valeurs et attitudes relatives à une société déterminée, et les compétences individuelles afin que chaque individu puisse trouver sa place dans la société.
[225] Inés Aguerrondo, *América latina y el desafío del tercer milenio. Educación de mejor calidad con menores costos*, PREAL, documento de trabajo n°10, enero de 1998, p. 14.

marxistes par leur position précise dans les rapports de production capitaliste[226]. L'acteur social se définit alors plus volontiers comme un travailleur des mines que comme un aymara par exemple, c'est-à-dire par rapport à ses origines ethniques supposées. Par conséquent, l'identité nationale semble devoir se refonder sur de nouvelles définitions des acteurs sociaux, et ceci en raison d'un nouveau système politico institutionnel plus enclin à l'ouverture, c'est-à-dire plus propice à l'écoute des citoyens et à leur participation en son sein. Le modèle de la société « monoculturelle » et homogène calqué sur celui des États européens apparaît pour certains dépassé, et c'est le concept même d'État nation qui est remis en question.

Alain Touraine constate que si « *l'Universalisme classique et surtout la philosophie du progrès, qui éleva la société moderne occidentale (...), eurent pour contrepartie le rejet violent des expressions culturelles aussi bien que des acteurs sociaux comme des particularismes ou des traditions résistant au progrès (...) depuis un siècle, au contraire, nous vivons la revanche de tout ce qui a été exploité, dominé, ou marginalisé* »[227]. Le projet intégrationniste de 1952 s'est heurté à la société duale fondée sur les différences entre indigènes et blanc-métis. Malgré une éducation dispensée dans les campagnes, l' « indien » demeurait exclu de nombreux espaces économiques et politiques historiquement liés à la classe dominante. En butte au mépris dans la vie quotidienne et professionnelle, les indigènes durent abandonner leur rêve d'intégration et d'ascension sociale[228]. C'est dans les années 1960 qu'une nouvelle génération d'indigènes éduqués et urbanisés, plus tard nommée « *l'intelligentsia aymara* »[229], commence à se regrouper au sein des universités et à créer les premiers groupes à l'origine des mouvements syndicaux et politiques indianistes et kataristes[230], qui développent un discours propre marquant la résurgence de la mémoire historique des peuples indigènes et de leur lutte contre l'État. Le Katarisme finit par s'imposer

---

[226] On reprendra ici la définition qu'en donnait Lénine : « *on appelle classes, de vastes groupes d'hommes qui se distinguent par la place qu'ils occupent dans un système historiquement défini de production sociale, par leur rapport (...) vis-à-vis des moyens de production, par leur rôle dans l'organisation sociale du travail* ». Lénine, L'état et la révolution, in Œuvres, Tome 24 (44 tomes), Ed. sociales/Ed. du Progrès, Paris/Moscou, 1962 (1ère édition russe, 1917), p. 425.

[227] Alain Touraine, « Faux et vrais problèmes », in Michel Wievorka (sous la dir. de), Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat, ,La Découverte & Syros, Paris, 1997, p. 308.

[228] *La nación clandestina* (1989), du réalisateur bolivien Jorge Sanjinés, illustre ce dont il est question ici, à travers l'histoire du protagoniste : Sebastián Mamani. Ce dernier, paysan d'origine aymara (comme l'indique son nom de famille), quitte son village natal dans l'espoir de s'installer à La Paz, parce qu'il rejette ses origines (et surtout les représentations qui leur sont propres). Cependant, ce passage à la ville ne se passe pas comme il l'avait imaginé, car très vite il devient pour les citadins un « *indio* » (terme qui revêt un sens très péjoratif), qui finira par se laisser recruter pour participer à la répression durant la dictature. Pour expier ses fautes, il décide finalement de retourner dans son village natal afin de se sacrifier physiquement et symboliquement pour les membres de sa communauté d'origine en dansant « *el Danzanti* », un rite qui le mène à danser jusqu'à la mort.

[229] Esteban Alejo Ticona, *Organización y liderazgo aymara, 1979-1996*, AGRUCO-Universidad de la Cordillera, La Paz, 2000.

[230] Le terme fait référence à l'aymara Tupaj Katari, originaire de la communauté d'Ayo-Ayo sur l'altiplano de La Paz, qui fut écartelé en 1781 après avoir dirigé une des plus importantes rébellions indigènes.

comme une réelle force politique notamment parce qu'il ne renie pas l'existence de l'État bolivien mais propose de le réformer en lui faisant reconnaître son caractère multiculturel.

Par ailleurs, le système productif, qui est également en pleine transformation, et ceci en raison de l'ouverture de l'économie nationale, implique de modifier la formation des individus. L'économie, autrefois centralisée par l'État, plutôt protectionniste, incline aujourd'hui vers plus d'ouverture et réclame ainsi une compétitivité accrue face au marché mondial. Notons que cette « modernisation » économique et institutionnelle implique elle aussi, en effet retour, une redéfinition du rôle de l'État, et par conséquent, incite à une nouvelle réflexion sur l'éducation.

En définitive, nous avons montré que l'essoufflement des promesses du Code de 1955, en partie explicable par le manque de ressources (matérielles et humaines) et d'autres difficultés à maintenir une certaine cohérence dans son application durant la période des gouvernements militaires, ainsi que la lente détérioration du système éducatif national, due principalement à la crise économique qui surgit dans les années 1980, fournissaient au gouvernement bolivien des raisons de rénover le SNE. De plus, le nouveau contexte économique et politique offre d'autres motifs que cette lente et profonde dégradation du SNE. Le fait de retrouver au pouvoir le MNR en 1985 n'est pas sans rapport avec les changements qui traversent le pays, puisqu'il se montre, comme par le passé, un formidable pourvoyeur de réformes. C'est l'occasion de repenser le système éducatif, afin de le rendre compatible avec le nouveau projet de société que les gouvernements successifs, depuis le retour à la démocratie, partagent et souhaitent pour la Bolivie.

3. LA LOI 1565 : QUEL BOULEVERSEMENT EN BOLIVIE ?

La loi 1565 de réforme éducative, promulguée le 7 juillet 1994, dans des conditions que nous expliciterons plus loin dans ce chapitre, est annoncée par Enrique Ipiña Melgar, alors Ministre du développement humain, comme « *la revolución de los lápices y cuadernos* » (« *la révolution des crayons et des cahiers* »). Le texte de loi se décompose en trois parties : le chapitre préliminaire se contente de préciser la modification du Code de l'éducation de 1955,

et donc de le rendre caduque, le chapitre I présente les bases et fins de l'éducation et enfin, le chapitre II s'attache à préciser le nouveau système éducatif national (ses objectifs, la structure d'organisation des programmes, ...).

3.1. Les nouvelles bases et finalités de l'éducation.

L'examen des bases et fins, contenues dans le nouveau texte de loi, permet de nous éclairer sur la philosophie de la réforme, de la même façon que nous l'avions fait pour le Code de 1955[231]. Nous remarquerons, d'une part, certaines correspondances avec le texte de loi antérieur et d'autre part, des nouveautés.

3.1.1. Les proximités avec le Code.

Le contexte socio-économique et politique diffère grandement entre la date d'implantation du Code et celle de la loi 1565, par conséquent, on peut légitimement émettre l'hypothèse que les deux projets divergent. Cependant, on trouve, en 1994, des similitudes avec la précédente réforme des années « révolutionnaires », puisque nous noterons au passage que l'éducation demeure :

- « *la plus haute fonction de l'État* » (art.1°-1);
- « *universelle, gratuite et obligatoire (niveau primaire)* » (art. 1°-2);
- « *active, progressiste et scientifique* » (art.1°-8);
- « *nationale* » (art.1°-4);
- « *révolutionnaire* » (art.1°-7).

Entendue comme la plus « haute fonction de l'État », le gouvernement ne remet pas en question la gratuité de l'éducation publique nationale et son caractère obligatoire jusqu'à l'entrée au collège.

---

[231] Titulo I, capitulo unico « bases y fines de la educación boliviana », Ley 1565 del 7 de julio de 1994 de reforma educativa, La Paz, Bolivia.

Si cette décision ne semble surprendre personne, en revanche, on peut s'interroger sur le dernier point souligné : le caractère « révolutionnaire » de l'éducation. Celui-ci, sans nul doute le plus étonnant, puisque les deux réformes ont été créées dans des conditions historiques totalement différentes, mérite qu'on s'y attarde un peu. Cette singularité trouve *a priori* son explication dans le fait que le parti politique, à partir duquel émerge, à deux reprises, une réflexion autour du thème de l'éducation, est le même : le Mouvement nationaliste révolutionnaire (MNR).

Stratégiquement, conserver une partie de l'ancienne réforme permet de ne pas rompre totalement avec les principes défendus par le parti lui-même depuis sa création, et également d'avoir à éviter tout reniement des décisions passées. Car, il ne faut pas oublier, ainsi que le rappelle M. Contreras, qu'un trait fondamental du processus politique des années 1950 fut la participation d'ouvriers, de paysans, d'artisans, d'étudiants et de militants du MNR, dans l'insurrection du 9 avril 1952, autrement dit, ce qui permet, selon l'auteur, d'y voir, non pas un coup d'état (entendu comme la prise de pouvoir par une minorité) mais un acte émergeant des masses populaires[232].

Lorsque le Code de l'éducation fait son apparition trois années après l'insurrection d'avril 1952, c'est très positivement que la réforme est accueillie par la population, en raison de son adhésion aux bases et principes qui la soutiennent, et précisément aux efforts fournis par le gouvernement pour rendre accessible l'école au plus grand nombre. En conséquence, le MNR, au regard de la réception plutôt violente des premières mesures traduisant les exigences de la Nouvelle politique économique, dès 1985, par la population, n'a sans doute pas intérêt à remettre en question ce que le peuple avait plébiscité trente ans plus tôt. Aussi, renier certaines décisions antérieures serait prendre peut être le risque de perdre une partie non négligeable de l'électorat du parti.

Finalement, cette nouvelle réforme ne fait que souligner la contradiction qui traverse le parti nationaliste révolutionnaire dans cette nouvelle phase de son histoire. On notera toutefois, pour l'anecdote, l'attachement du MNR au terme « révolutionnaire ». Si le Code de 1955, pour son contexte historique précis, se voulait l'instrument qui allait « révolutionner »

---

[232] Manuel Contreras, *El desarrollo humano en el siglo XX boliviano, una perspectiva histórica*, Cuadernos de futuro 2, La Paz, Bolivia, 1999.

le SNE (en le démocratisant), la loi 1565 de RE est désignée, rappelons-le, comme « *la révolution des crayons et des cahiers*», selon l'expression du ministre du Développement humain, une manière somme toute habile de conserver ce qui devait être l'essence du parti.

3.1.2. Les changements.

Pour les dirigeants politiques, la nouvelle éducation doit être considérée désormais comme un « *devoir de tout bolivien* » (art.1°-6), et non plus seulement comme un droit. Elle ne doit plus être examinée uniquement comme ce à quoi peut prétendre tout individu, mais comme ce à quoi tout individu est contraint, ne serait-ce qu'à travers une règle morale. Autrement dit, on constate un certain effet retour car l'instruction n'est plus seulement ce que vous pouvez exiger de l'État (comme un droit quelconque), mais aussi ce que l'État peut exiger de vous (comme un devoir envers le pays).

Plus loin, dans ses mêmes bases, l'éducation est d'ailleurs décrite comme « *indispensable au développement du pays et à la consolidation de la démocratie* » (art 1° 10) ; c'est pourquoi l'État inciterait moralement la population à s'instruire (par le biais du « *devoir* »), manière de responsabiliser les membres de la communauté, afin de permettre, grâce à chacun, d'atteindre les objectifs, notamment économiques et politiques, qu'il s'est fixé pour le bien être collectif. Du point de vue du gouvernement, le « *devoir* » traduirait, par conséquent, une volonté de prise de responsabilité et de participation accrue à la vie éducative de tous les boliviens. Une fois de plus, le parallèle que nous pouvons établir avec le retour à la démocratie dans le pays est aisé, ce processus ne faisant que traduire les nouvelles exigences de l'État et de la population en général.

L'éducation comme « *fondement de l'intégration nationale et de la participation de la Bolivie dans la communauté régionale et mondiale* » (art. 1°-11) est, par conséquent, une proposition qui ne fait que confirmer ce que nous avançons. Le système éducatif, du point de vue des dirigeants politiques, doit servir de tremplin à l'économie du pays, en lui permettant d'atteindre un niveau de qualification et de compétence capable de rendre compétitives, sur la scène régionale et internationale, la main d'œuvre et les entreprises sur le territoire national. Cette même logique des dirigeants politiques implique que les bénéfices, envisageables et envisagés, n'en seraient qu'accrus s'ils parvenaient à imposer, au moins au niveau régional,

l'image d'un pays qui sait pouvoir compter sur une excellente formation, permettant à sa population de constituer un vivier de main d'œuvre qualifiée, attirant ainsi nombre d'entreprises étrangères sur le territoire bolivien. Notons, par ailleurs, que ces deux derniers points viennent remplacer de toute évidence la version « *anti-impérialiste et anti-féodale* » de l'éducation, contenue dans le Code de 1955, qui devait « *consolider l'émancipation économique de la nation* » notamment en dépassant « *les formes d'exploitation féodale dans les campagnes* ». Il s'agissait plus d'une « *émancipation* » qui passait par « *l'intégration nationale* » de tous les exclus de la période prérévolutionnaire, et non pas du tout, comme aujourd'hui, par une *intégration* dans le marché mondial.

Enfin, parmi les nouveautés contenues dans la nouvelle loi de réforme éducative, on compte l'idée que l'éducation est « *promotrice de justice, de solidarité et d'équité sociale* » (art.1°-9). Cela constitue un changement considérable puisque l'on ne parle plus d'*égalité* mais d'*équité*. Ce glissement vers le concept d'équité est significatif de ce qui se joue à travers la réforme éducative : de la parité, la conformité, le partage des mêmes droits, on passe à la revendication des droits de chacun. C'est d'ailleurs un fait pour nombre de pays voisins de la Bolivie[233]. Comme le souligne José Rivero, les disparités sociales apparaissant comme un obstacle pour améliorer la qualité de l'éducation d'importants segments de population, certains pays décident alors d'assigner plus de ressources, à travers des projets et programmes explicitement destinés à améliorer l'éducation des populations les plus démunies[234]. Cette politique de discrimination positive, contraire au principe du « *igual por todos* », essaie, au travers d'une éducation différenciée, d'obtenir « pour tous » des résultats similaires en employant des moyens différents. Pour résumer, citons Danilo Martucelli, pour qui si « *l'égalité met l'accent sur les éléments communs aux individus abstraits, et non sur leurs différences, leurs particularismes collectifs, elle renvoie toujours à une conception globale et commune de la société* », alors qu'il « *en va autrement avec la notion d'équité, qui reconnaît la pertinence politique des spécificités culturelles des individus et des groupes, en acceptant l'idée d'un traitement différentiel des membres de ces collectivités* », et au final qui « *finit par*

---

[233] Comme pour nombre de pays occidentaux, dans lesquels le principe de discrimination positive trouve un large écho.

[234] Jose Rivero H. cite certains programmes en Amérique Latine qui vont dans ce sens : *Escuela Nueva* pour les milieux ruraux en Colombie ; *Programa de las 900 Escuelas,* destiné aux centres éducatifs qui montrent les plus faibles « *rendements* » scolaires au Chili ; les écoles *Fe y Alegria* qui, sur la base d'accords entre l'Église catholique et l'Etat, s'occupent des enfants habitant les zones périphériques des villes de Bolivie, Colombie, Equateur, Paraguay, Pérou et Venezuela ; le programme *Educo* au Salvador, qui tente de restituer l'autonomie éducative aux populations rurales affectées par la violence armée.

imposer la légitimité d'un langage différentialiste dans la société »[235]. L'émergence du courant katariste, évoquée précédemment, dans les dernières décennies, n'est pas étrangère à cette nouvelle politique éducative. Si ce courant a connu de nombreuses expressions politiques, le parti le plus connu demeure le *Movimiento revolucionario Tupaj Katari de liberación* (MRTKL), fondé en 1985 par Jenaro Flores, Walter Reynaga et Victor Hugo Cardenas, à la tête du parti dès 1988 et surtout vice président du gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada à partir de 1993.

Si l'éducation demeure bien « *démocratique* », le sens que recouvre ce terme n'est plus exactement celui des années 1950. Dans le cadre de l'ancienne réforme, elle était précisément « *démocratique et unique* », en favorisant « l'égalité des chances » par le biais d'une éducation « *commune à l'ensemble de la population, sans discrimination aucune* »[236]. Cette représentation de la démocratie à l'école traduisait en fait une vision unifiante de la société bolivienne, basée sur des valeurs universalistes, qui n'est plus de mise aujourd'hui. Désormais, l'éducation est entendue comme démocratique, dans le sens où « *la société participe activement à sa planification, organisation, exécution et évaluation, pour qu'elle réponde à ses intérêts, besoins, manques et aspirations* » (art1°-3). Entendons par là que nous sommes passés d'une volonté d'unification de la population à une volonté de reconnaissance des diverses communautés qui constituent ensemble la population nationale.

En ce qui concerne les *fins* de l'éducation, la nouvelle réforme entend participer au « *respect de la nature* » et à « *la préservation de l'environnement* » (art.2°-9). On attend aussi de l'éducation qu'elle garantisse « *l'égalité entre les sexes* » (art.2°-8), qu'elle « *valorise le travail comme activité productive et synonyme de dignité* » (art.2°-7), ou encore qu'elle « *renforce l'identité nationale* » (art.2°-4). Ce dernier point précise d'ailleurs que l'éducation doit permettre « *d'inculquer au peuple les principes de la souveraineté politique et économique, d'intégrité territoriale et de justice sociale, en valorisant aussi la vie pacifique et la coopération internationale* ». D'autre part, on soulignera, une fois encore, le rôle de l'Éducation nationale dans la formation de « *la conscience du devoir et la disposition à la vie démocratique* » (art. 2°-3).

---

[235] Danilo Martucelli, « Les contradictions politiques du multiculturalisme », in Michel Wievorka (ss la dir), Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat, La Découverte & Syros, Paris, 1997, pp. 65-66.
[236] *Código de la educación boliviana*, 1956.

3.2. Les « piliers » de la réforme.

Les quelques changements que nous venons d'invoquer nous servent de transition pour comprendre quelles sont les innovations, présentées souvent comme « les piliers », contenues dans la nouvelle réforme, et censées modifier en profondeur l'Éducation nationale selon le gouvernement. Ces innovations se résument avant tout au caractère désormais « *interculturel* » de l'éducation, qui transparaît à travers la mise en place d'une méthode d'apprentissage bilingue de l'écriture/lecture, et à la participation sociale à travers ce que le gouvernement nomme la « participation populaire ».

3.2.1. L'interculturalité/bilinguisme.

On retrouve explicitement l'idée de reconnaissance du caractère multiculturel de la population dans la nouvelle définition de l'éducation, qui aujourd'hui aspire à être « *interculturelle et bilingue* », et ceci « *parce qu'elle assume l'hétérogénéité socioculturelle du pays dans le respect de tous les boliviens, hommes et femmes* » (art.1°-5).

Henri Favre souligne que ce phénomène n'est pas propre à la Bolivie[237] : le principe du multiculturalisme est constitutionnalisé, en Amérique latine, au Guatemala en 1985[238], au Mexique et en Colombie en 1991 et au Pérou en 1993, et en Bolivie l'année suivante[239].

Sans relater dans les détails l'historique des premières politiques prenant en considération le caractère ethnique de la population en Bolivie, il est important de souligner qu'un pas important, vers la reconnaissance du caractère pluriethnique et multiculturel de la nation, est franchi en 1991, à la ratification de la Convention 169 relative aux peuples

---

[237] Favre Henri, *L'Amérique Latine*, Dominos, Flammarion, Paris, 1998, p 73.

[238] Le Guatemala est, par exemple, depuis la dernière modification de sa constitution (le 17 novembre 1993), considéré comme une nation « multiethnique, multiculturelle et multilingue ».

[239] A travers la loi 1585, du 12 août 1994, qui dans son article 1° présente la Bolivie comme « multiethnique et pluriculturelle ». La Constitution politique de Bolivie de 1994 ne précise d'ailleurs pas quelle est la langue officielle de l'État. Certains croient que la Bolivie a trois langues officielles : l'espagnol, le quechua et l'aymara. Or, ce n'est pas le cas. Aucune langue n'est déclarée officielle, pas même l'espagnol, même si c'est la
langue officielle *de facto*. D'autre part, l'article 6 proclame le principe de la non-discrimination notamment en matière linguistique.

indigènes et tribaux de l'Organisation internationale du travail (OIT)[240] par le biais de la loi 1257[241]. Cette convention reconnaît avant tout aux peuples indigènes le droit de jouir pleinement des libertés fondamentales, sans entrave ni discrimination (art. 3)[242].

En matière d'éducation, c'est la partie VI de cette Convention (nommée « Éducation et moyens de communication ») qui est la plus instructive, car elle recommande des mesures : « *Pour assurer aux membres des peuples intéressés la possibilité d'acquérir une éducation à tous les niveaux au moins sur un pied d'égalité avec le reste de la communauté nationale* » (art. 26).

Le document va plus loin en soulignant que : « *Les programmes et les services d'éducation pour les peuples intéressés doivent être développés et mis en œuvre, en coopération avec ceux-ci pour répondre à leurs besoins* (...) », et par conséquent, « *leur participation à la formulation et à l'exécution des programmes d'éducation* » doit être assurée (art. 27°-1 et 27°-2).

Enfin, retenons pour finir que l'article suivant de cette convention précise que : « *Lorsque cela est réalisable, un enseignement doit être donné aux enfants des peuples intéressés pour leur apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue indigène ou dans la langue qui est le plus communément utilisée par le groupe auquel ils appartiennent* » (art.28°-1).

C'est ainsi que l'on voit apparaître ce que les autorités politiques appellent l'« Éducation interculturelle bilingue » (EIB), dont on soulignera la quasi absence en général

---

[240] La Convention 169 relative aux "peuples indigènes et tribaux en pays indépendants" est souscrite par l'OIT en 1989. Ce document d'une grande importante implique 14 États, dont en Amérique latine, outre la Bolivie, l'Argentine, la Colombie, le Costa Rica, l'Équateur, le Guatemala, le Honduras, le Mexique, le Paraguay et le Pérou.

[241] Ley 1257, del 11 de Julio de 1991.

[242] Les dispositions de cette convention doivent être appliquées sans discrimination de sexe et d'ethnie. Les gouvernements des États signataires doivent mettre en place des moyens par lesquels les peuples autochtones pourront, à égalité avec le reste de citoyens de leur pays, participer librement et à tous les niveaux à la prise de décisions dans les institutions électives et les organismes administratifs et autres qui sont responsables des politiques et des programmes qui les concernent (art. 6). L'article 7 reconnaît aux populations concernées le droit de contrôler leur développement économique, social et culturel propre. Les États doivent aussi tenir compte des coutumes et du droit coutumier de ces populations (art. 8). L'article 20 de la Convention oblige les gouvernements à «*prendre des mesures spéciales pour assurer aux travailleurs appartenant à ces peuples une protection efficace en ce qui concerne le recrutement et les conditions d'emploi*». Cependant, on s'interrogera sur la réelle application de ces dispositions dans tous les pays où la convention est signée. En Bolivie, par exemple, il n'existe aucune mesure de discrimination positive à l'embauche.

de critiques émises à l'égard de cette « innovation »[243], tant les revendications à caractère ethnique connaissent, ici et là, une extraordinaire reviviscence[244]. Il s'agit, au-delà de la question de la réussite scolaire, de revaloriser l'appartenance ethnique[245], *via* la langue, dans une société où sont stigmatisés les individus qui maîtrisent mal, peu ou pas du tout, le castillan. Pour les nouvelles autorités politiques, il s'agit donc de dépasser les limites de l'ancien paradigme de l'intégration nationale, en vogue dans les années « révolutionnaires ». « *Renoncer à l'intégration et au métissage* » pour « *se redéfinir comme polytechnique et multiculturel* », voilà la tâche qui incomberait désormais aux États qui succombent à la « dissidence ethnique », selon H. Favre[246]. Ce qui fait dire à Luis Enrique López, linguiste péruvien et consultant à l'ETARE, que « *le bilinguisme n'est pas d'une quelconque manière une affaire seulement scolaire, mais il est aussi une question sociale et surtout politique* »[247].

Comment l'Éducation interculturelle bilingue doit-elle être mise en place concrètement ? L'EIB se manifeste à travers l'établissement d'un programme toujours composé d'un tronc commun d'enseignements nationaux, auquel vient se greffer un programme complémentaire qui prend en compte les particularités de chaque région. Elle prévoit avant tout une nouvelle modalité d'apprentissage, le bilinguisme, c'est-à-dire l'apprentissage de la lecture-écriture en langue castillane (lorsque c'est la langue maternelle) avec apprentissage supplémentaire d'une langue d'origine indigène, ou, et c'est là le plus important, en langue nationale indigène (si elle constitue la langue maternelle), suivi d'un apprentissage en castillan comme seconde langue parlée. Autrement dit, tous les enfants ont théoriquement accès à un enseignement bilingue, même si en réalité l'intérêt et les efforts se concentrent surtout sur les élèves maîtrisant une langue vernaculaire. Car, l'objectif affiché de l'EIB, à court et moyen terme, est de permettre d'élargir la couverture scolaire en incitant une partie du jeune public qui déserte les bancs de l'école, jusque là dépassé par un enseignement

---

[243] Dans la partie suivante, nous verrons que les enseignants, ainsi que leurs organisations syndicales, se montrent plutôt favorables à la mise en place de l'EIB en Bolivie.

[244] D'ailleurs, il est surprenant que constater que des sociologues, telle que Lucia D'Emilio, n'hésitent pas à cautionner moralement la mise en place de l'EIB. Selon elle, l'EIB constitue « *un droit, une revendication à laquelle il faut donner une réponse adéquate et une stratégie, non seulement dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation, mais encore de conformer une société plus juste* » Lucia d'Emilio est sociologue, responsable des questions relatives à l'éducation pour l'UNICEF en Bolivie. « ¿Educación bilingüe : estrategia, conquista o derecho ? », *UNITAS Revista*, n°3, septiembre 1993 La Paz, Bolivia, p. 21.

[245] Revalorisation à multiples formes qui naît, selon Henri Favre d'un contexte de décomposition des sociétés favorisé par la crise économique, sociale et politique qui traverse notamment la Bolivie. Cf le chapitre « des sociétés décomposées », in Favre Henri, *L'Amérique Latine*, Dominos, Flammarion, Paris, 1998, pp. 59-69.

[246] Ibid., p 73.

[247] Luis Enrique Lopez, « Sigue el debate sobre educación bilingüe », in *Cuarto Intermedio*, n°36, agosto 1995, Cochabamba, Bolivia, p. 100.

dispensé dans une langue méconnue et notamment basé sur une réalité jugée éloignée de la leur, à rejoindre l'école.

Le Code de l'éducation de 1955 semble finalement échouer dans sa tentative de contribuer à faire de la Bolivie un pays capable d'une telle unification qu'il en transcende tous les particularismes. En évoquant les « *les ouvriers et paysans* », il omettait volontairement la question de l'appartenance ethnique sous un discours de type classiste, ce qui ne réglait en rien pour certains la question de la stigmatisation. Aussi, l'État décide-t-il aujourd'hui de reconnaître et valoriser la diversité culturelle existante, au lieu de gommer les particularités.

Avant la promulgation de la nouvelle loi, Amalia Anaya (Directrice de l'ETARE) et Luis Enrique López (consultant auprès de le même équipe) avançaient déjà : « *L'adoption de l'interculturalité comme fondation du nouveau système contribuera non seulement à la construction d'un modèle éducatif plus adéquat et pertinent, mais aussi à concevoir le pluriculturalisme du pays comme ressource d'un développement différent et d'une articulation démocratique de toutes ces parties qui, ensemble, composent la Bolivie.* »[248] Or, pour l'aider à mener cette tâche, le gouvernement souhaite, au-delà de la simple reconnaissance de la diversité ethnique du pays, davantage de « participation sociale » dans le processus éducatif, qui passe par un décloisonnement du système éducatif par le biais notamment de l'intervention des parents d'élèves.

3.2.2. La participation sociale/populaire.

« *La participation populaire est l'un des piliers de la réforme éducative, puisqu'elle permet aux communautés organisées*[249] *de participer au processus décisionnel éducatif et d'améliorer la formation des nouvelles générations. Avec la participation populaire, on passe d'une démocratie représentative à une démocratie participative, au regard de ce qu'établit la Constitution politique de l'État.* » C'est ainsi que les autorités gouvernementales présentent ce

---

[248] Amalia Anaya, Luis Enrique López, *Protagonismo del aprendizaje, interculturalidad y participación social : claves para una reforma educativa*, UNITAS Revista, La Paz, Bolivia, n°11, 1993, p. 45.

[249] Ces « communautés organisées » font référence aux Organisations territoriales de base (OTB), entité juridique qui reconnaît surtout les communautés rurales, mais pas seulement (car ces OTB représentent des communautés paysannes traditionnelles des hauts plateaux et vallées, des territoires indigènes des plaines, mais aussi des associations de voisins des villes , comme le souligne Jean-Pierre Lavaud, « La Bolivie de la réforme », in *Problèmes de l'Amérique latine*, n°28, janvier-mars 1998, Paris, p. 11) dans la Loi 1551 de participation populaire (du 20.04.94).

volet « participatif » de la réforme aux enseignants[250]. Un chapitre de la nouvelle loi de réforme éducative est d'ailleurs clairement consacré à la « participation sociale » dans le système éducatif. En postulant que les communautés paysannes (notamment) peuvent prendre part aux décisions liées à ce secteur, la RE répond à la loi 1551 de Participation populaire, promulguée le 20 avril 1994, soit environ 2 mois avant sa propre promulgation. Cette loi a pour objectif principal la reconnaissance et la promotion d'un « *processus de participation populaire articulé autour des communautés indigènes, paysannes et urbaines, dans la vie juridique, politique et économique du pays* »[251], en essayant pour cela de combler les carences administratives du monde rural, qui s'expliquent par la physionomie centraliste de l'État.

Sergio Martinic, membre du Centre de recherche et développement de l'éducation au Chili (CIDE), qui pose un regard sur l'ensemble des réformes éducatives récentes en Amérique latine, remarque qu'il existe un vaste consensus (des gouvernements, comme de la société civile) autour du fait que ces réformes ne sont jugées réalisables que si la population s'implique à la fois dans leur processus d'élaboration et dans leur processus d'exécution. Le succès d'une telle réforme serait par conséquent lui-même conditionné par l'intégration de tous les acteurs de la vie sociale au processus éducatif dans son ensemble. De sorte que la réussite de la réforme serait à chercher dans « *la coopération entre les différents acteurs et les interactions permanentes entre le personnel de l'école et les membres de la communauté* », perçues comme seules garantes de pratiques innovatrices et pertinentes pour « *une intégration professionnelle et sociale des individus* »[252].

Pour atteindre ces objectifs, l'Éducation aurait besoin d'une réforme, non seulement des contenus éducatifs et méthodes d'apprentissage, comme nous l'avons vu plus haut, mais également de sa structure administrative. Sonia Comboni Salinas et José Manuel Juárez Núñez, enseignants chercheurs à l'Université de Xochimilco (Mexique), soulignent que la nouvelle forme d'administration implique des changements radicaux de la conception

---

[250] Cette citation est tirée d'un document qu'un *maestro* m'a fourni en 1998, lors de mon premier voyage en Bolivie. Il constitue les premières pages d'un agenda offert, par les autorités éducatives, à tous les enseignants à la fin de l'année 1996, pour la rentrée scolaire suivante, afin de présenter globalement les tenants et aboutissants de la réforme. Ce qui laisse d'ailleurs à penser qu'elle est encore assez méconnue des enseignants, malgré le vote de la loi deux ans plus tôt. Cet aspect du problème sera soulevé lors de la 3è partie de ce travail.

[251] *Ley de Participación popular*, 1994.

[252] Sergio Martinic, « Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina », in *La Revista Iberoamericana de Educación*, Reformas educativas: mitos y realidades, n° 27, Organización de Estados Iberoamericanos Septiembre - Diciembre 2001.

centraliste dominante[253]. La nouvelle loi stipule l'organisation administrative de l'éducation en six niveaux : national, départemental, *distrital*, *sous-distrital*, de *noyaux* et unités éducatives, ceci afin de faire émerger de nouveaux contenus plus adéquats avec les « diverses réalités » du pays. La séparation entre éducation rurale et éducation urbaine, érigée en 1955, disparaît, afin d'offrir un service équivalent. Tous les centres éducatifs sont désormais organisés sur la base du système de *nucleos escolares* (« noyaux scolaires »). La nouveauté réside dans le fait que chaque noyau est composé d'une école dite « centrale », laquelle propose des services éducatifs allant de la maternelle jusqu'au baccalauréat. Au sein de ce même noyau, on retrouve ensuite plusieurs écoles, celles déjà décrites dans le premier chapitre de cette partie : les établissements proches des communautés paysannes qui travaillent avec une équipe éducative plus restreinte (l'enseignant ayant à sa charge plusieurs niveaux dans une même classe) et offrant des services la plupart du temps jusqu'au 3^{e} degré.

Cette organisation permettrait selon les dirigeants politiques, d'une part, d'offrir une éducation proche et respectueuse de l'environnement socioculturel de l'enfant, en lui donnant l'opportunité d'intégrer un établissement le plus proche possible de son domicile ; et d'autre part, de partager un certain nombre d'espaces communs d'éducation, *via* l'école « centrale », tels qu'une véritable bibliothèque, des laboratoires scientifiques, ou encore des espaces pour les ateliers manuels, artistiques, sportifs. Ces installations communes auraient pour avantage de permettre une assignation centralisée des ressources autour de l'école dite « centrale », donc d'optimiser les investissements à travers notamment une utilisation commune des équipements scolaires.

Cette organisation des établissements scolaires en « noyaux » a pour origine l'école *ayllu*, qui était destinée avant tout aux paysans. La nouvelle réforme éducative cherche, selon Sonia Comboni Salinas et José Manuel Juárez Núñez, à « *récupérer et revaloriser cette expérience de liens traditionnels, d'appui mutuel et de coopération entre l'institution éducative et son environnement social* »[254]. Pour comprendre la portée de cette proposition, encore faut-il connaître l'expérience éducative du village rural de Warisata, situé près du lac Titicaca en Bolivie. Cette expérience demeure connue sous le nom de « *Escuela-Ayllu* », fondée par Elizardo Pérez, en 1931, au cœur même de la communauté aymara. En fait, celle-

[253] Sonia Comboni Salinas y José Manuel Juárez Núñez, « Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana », in *La Revista Iberoamericana de Educación*, Reformas educativas: mitos y realidades, n°27, Organización de Estados Iberoamericanos, Septiembre - Diciembre 2001.
[254] Ibid.

ci devait prendre place dans les limites territoriales de l'organisation sociale et économique des groupes indigènes : *el ayllu*[255]. Dès les années 1930, il était donc déjà question (alors même que l'éducation en milieu rural n'existait pas) de respecter les normes et valeurs du groupe, de développer l'éducation bilingue, de centrer davantage les programmes éducatifs et d'adapter le rythme scolaire sur la vie sociale du groupe afin de répondre aux besoins des paysans, etc[256]. Warisata fut aussi la 1ère école « centrale » d'un noyau scolaire, puisque rapidement apparurent de petites écoles aux alentours[257]. Mais l'expérience cessa rapidement puisque « l'école ayllu » disparut en 1941, sous la pression des grands propriétaires terriens qui voyaient d'un mauvais œil cette expérience, jugée trop subversive (où est l'intérêt d'éduquer, voire d'émanciper, une catégorie d'individus que l'on veut continuer à exploiter ?). Quelques cinquante années plus tard, les temps ont changé : le vice-président de la République de Bolivie, Victor Hugo Cárdenas, n'hésite pas cette fois à rendre hommage à l'expérience de l'école de Warisata, en la qualifiant de « *merveilleuse* », et « *capitale* » pour l'élaboration d'une nouvelle réforme éducative[258]. Qui mieux que V. H. Cardenas, dirigeant du Mouvement révolutionnaire Tupak Katari de libération (MRTKL), lui-même d'origine aymara, pouvait se montrer sensible à l'expérience menée par E. Pérez ?[259]

La participation sociale s'étend de plus à l'obligation organique de participation de la communauté à la planification, gestion et contrôle de l'usage des ressources destinées à l'éducation. De la même façon que pour l'administration des programmes, on prévoit six niveaux de participation : du local au national. L'objectif d'une telle organisation pour le gouvernement étant de montrer que l'éducation est l'affaire de tous. Par conséquent, le texte de la nouvelle réforme prévoit (dans son chapitre III, art.6°) :

---

[255] « *Ayllu* » (quechua) signifie « communauté ». Il représentait la structure de base de l'Empire Inca.

[256] En 1937, E. Pérez crée même une école destinée à former des enseignants autochtones pour les enfants, fils et filles de paysans, autant dire que c'est une vraie révolution dans le pays.

[257] En 1936, on comptait 16 *nucleos* à travers le pays.

[258] Victor Hugo Cárdenas, "Hacia la reforma educativa boliviana: algunos temas de reflexion", in *Educación en desarrollo*, Seminario Reformas Educativas Comparadas, Cuadernos de la Reforma, La Paz, Bolivia, 1993, p.121.

[259] Sa participation au gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada en 1993 offre d'ailleurs une nouvelle preuve de la volonté de reconnaissance de la diversité ethnique du pays. Cependant, Salvador Romero Ballivian précise aussi que l'intérêt de la participation du MRTKL au gouvernement de Goni aura été de contribuer à façonner l'image réformatrice du MNR que les dirigeants souhaitaient faire passer. (*Reformas, conflictos y consensos*, Numero Especial : Opiniones y Analisis, Fundación Hanns-Seidel, Fundemos, Bolivia, 1999, p. 69)

- dans chaque école, une *Junta escolar* (association scolaire), composée de parents d'élève et d'autorités de la communauté, sera élue par les membres de cette dernière ou par l'Organisation territoriale de base (OTB)[260] ;
- dans chaque noyau, sera élue une *Junta de nucleo* (association de noyau) composée de membres représentatifs des écoles qui le composent ;
- dans chaque district, sera constituée une *Junta de districto* (association de district), qui implique le Président municipal et son conseil, le Directeur *distrital* et les représentants des différents secteurs des organisations de base existants au sein de la municipalité ;
- dans chaque département, doit se constituer le *Consejo departamental* (Conseil départemental), sous la présence du ministre départemental de Développement humain, du secrétaire et du Directeur départementaux de l'Éducation et des représentants des secteurs sociaux présents dans le département : syndicats, entreprises, enseignants, représentants de l'Église catholique et des organisations indigènes ;
- au niveau national, c'est le *Consejo nacional de educación* (Conseil national de l'éducation) qui sera composé par le ministre de l'Éducation et des représentants nationaux des secteurs sociaux, incluant les Conseils éducatifs des Peuples originaires et un représentant des Peuples amazoniens ;
- enfin, le *Consejo educativo de los Pueblos originarios* (le Conseil éducatif des peuples originaires) représente un organe jugé fondamental au niveau national puisqu'il disposerait d'une capacité juridique pour orienter l'éducation dans les noyaux scolaires situés sur ses territoires.

La participation populaire entend de cette manière englober un maximum d'acteurs dans le processus éducatif, depuis le niveau local jusqu'au niveau national, en respectant de plus les particularismes propres à chaque communauté. C'est pourquoi, selon Luis Enrique Lopez, « *la loi de participation populaire et la loi de réforme éducative constituent les fondations de la construction d'un nouvel État dans lequel la pluralité n'est plus perçue comme un problème* »[261]. On notera toutefois que la loi 1565 de juillet 1994 se contente juste de créer cette structure de la participation populaire, sans attribuer de fonctions précises aux différents

[260] Pour plus de précision sur les OTB, nous renvoyons à la lecture de la Ley 1551 de Participación Popular (du 20.04.94) et au Decreto Supremo 23858 (Reglamento de las OTB) du 09.09.94.
[261] Enrique Lopez Luis, « Sigue el debate sobre educación bilingüe », in *Cuarto Intermedio*, n°36, agosto 1995, Cochabamba, Bolivia, p. 87.

organes. Il faudra attendre le mois de février 1995 pour connaître leur règlement, à travers le décret suprême n° 23949, auquel nous nous référons dans la deuxième partie.

Pour résumer succinctement le vaste projet de cette réforme éducative tel que le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada souhaite qu'il soit entendu par la population, on se réfèrera aux propos de Anaya Amalia, selon laquelle la réforme chercherait à construire « *une société unitaire, mais basée sur la diversité linguistique et culturelle du pays, démocratique et solidaire, qui garantit l'équité et le respect de la personne humaine.* »[262]

3. 3. Une source d'inquiétude pour les *maestros* ?

Les membres du corps enseignant, comme tous les citoyens boliviens, doivent faire face à des transformations importantes de leur société : dans le domaine politique, économique, social. Or, ces transformations inquiètent d'autant plus les enseignants qu'ils sont attachés, et nous verrons cela plus en détails dans la partie suivante, à l'ancienne conception de l'État, celle qui, née de la révolution des années 1950, avait permis par le biais du gouvernement MNR-COB la création du Code de l'éducation. Ce Code, dont les *maestros* réclament alors l'application, leur avait effectivement offert un certain nombre d'avantages en leur permettant de jouir du statut de fonctionnaire (tableau d'avancement basé sur l'ancienneté, inamovibilité, couverture sociale, retraite, etc). C'est la raison pour laquelle le corps enseignant, dans son ensemble, demeure fidèle au texte de 1955 et se méfie, dans le contexte économique, politique et social que nous avons décrit plus haut, de la nouvelle réforme. Les enseignants, dès le retour à la démocratie et la mise en place de la Nouvelle politique économique (NPE), ont également à souffrir des premières mesures prises, après le fameux décret 21060. Rappelons que les années 1985-1988 sont qualifiées par Juan Carlos Pimentel d'étape « *traumatique* »[263] pour l'éducation, en raison notamment des réductions de budget.

---

[262] Op. cit. in Juan Luis Martínez, *Reformas educativas comparadas : Bolivia, Mexico, Chile, España*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1995, p. 98.

[263] Juan Carlos Pimentel, « Opciones para la reformabilidad del sistema educativo boliviano », *Seminario : Reformas educativas comparadas*, ETARE, Cuadernos de la reforma, Bolivia, 1993, p. 157.

Si l'enseignement interculturel bilingue ne semble pas, *a priori*, constituer une source d'inquiétude pour les enseignants, en revanche, le volet participatif de la nouvelle réforme est sujet à caution. Pour la première fois, les *maestros* craignent que se mette en place une forme de contrôle de leur exercice professionnel, même si la loi de réforme éducative ne l'explicite pas ainsi puisqu'elle ne précise nulle part les fonctions précises de chaque organe de participation populaire. Elle se contente en fait de mettre en avant la participation des citoyens et de leur organisation représentative dans le domaine de l'éducation comme un moyen d'améliorer la qualité des enseignements, et un moyen d'aboutir à un meilleur fonctionnement des établissements. Cette absence de précisions, pouvant être perçue comme suspecte, suffit donc à générer de l'inquiétude auprès des enseignants.

De ce point de vue, c'est davantage du côté de la loi de participation populaire (LPP), promulguée trois mois auparavant, qu'il faut chercher des indications. L'article 14 de cette même loi stipule que les *municipios* ont pour nouvelle tâche celle de superviser l'exercice des autorités éducatives, directeurs et enseignants, et la possibilité de renvoyer l'un d'eux sous couvert de justification, avec l'aval ou non des Organisations territoriales de base (ces nouveaux représentants officiels de la société civile) et du Comité de vigilance, lequel représente l'organe qui articule les OTB avec les gouvernements municipaux dans le cadre de l'exercice des droits et obligations établies par la loi (art. 10). On comprendra donc aisément pourquoi Carlos Hugo Molina, celui qui fut chargé de constituer la commission qui rédigea la LPP, définit la participation populaire comme « *les yeux du contrôle social* », et par conséquent pourquoi les *maestros* sont inquiets. Pour la première fois dans leur histoire, ils seront susceptibles d'être contrôlés dans leur pratique professionnelle, et par des représentants de la société civile, autrement dit des individus extérieurs à l'enseignement. De plus, si la menace d'un contrôle pèse sur eux, ils ignorent encore comment celui-ci s'effectuera concrètement.

Le thème de la décentralisation inquiète les enseignants, alors même que la loi 1565 n'en fait pas mention non plus ouvertement. Il faut une fois de plus se reporter à la LPP pour apprécier les attributions des municipalités : l'article 13 prévoit le transfert de l'État central aux gouvernements municipaux du « *droit de propriété sur les biens mobiliers et immobiliers affectés à l'infrastructure physique (...) des établissements éducatifs publics des cycles*

initiaux, primaires et secondaires »[264]. Le pouvoir exécutif reste le responsable de la normalisation et la définition des politiques nationales pour le secteur de l'éducation, de même que tout le personnel, enseignant et administratif. Cependant, le champ des responsabilités municipales est encore élargi. Il revient désormais à ces municipalités d'administrer et de contrôler l'équipement, mais aussi d'en assurer le maintien. Les municipalités se doivent en outre d'améliorer le service éducatif en prenant en charge le matériel didactique et en supervisant l'exercice des autorités éducatives. Les charges des municipalités sont donc accrues puisqu'elles doivent officiellement consacrer une partie de leur budget à ces nouvelles attributions. Cependant, dans un contexte économique de rationalisation des coûts, l'inquiétude des enseignants est grande concernant la participation des *municipios* dans l'infrastructure scolaire et les futurs investissements visant à l'amélioration des services, dans un secteur qui n'a jamais constitué une priorité pour les autorités.

En remettant une partie de la gestion des établissements scolaires aux municipalités commence un processus de décentralisation d'ordre administratif certes, mais pas seulement puisqu'il est question d'attribuer aux *municipios* le pouvoir de congédier des enseignants, sous une forme dont on ignore encore tout. Ces mesures inquiètent d'autant plus le corps enseignant que le gouvernement, lorsqu'il se lance dans la campagne de présentation de son projet, ne met pas en avant ce qu'il entend aussi transformer dans le corps enseignant. Cependant, nous allons voir maintenant que c'est bien avec l'ouverture des débats organisés autour du projet de réforme, dès le milieu des années 1980, que commencent à germer, chez les *maestros*, les craintes quant à la conservation de leur statut tel qu'il avait été défini dans les années 1950 ; et que l'approbation définitive de la loi 1565, en juillet 1994, achève de les faire douter davantage sur le sort que le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada leur réserve.

---

[264] *Ley de Participación popular*, La Paz, Bolivia, 1994.

4. L'ELABORATION DE LA LOI : UN PROCESSUS QUI GENERE DES INQUIETUDES.

Le retour à la démocratie en 1982 est sans aucun doute propice à la réouverture d'un débat sur l'état du système éducatif. Pour le prouver, il suffit de se référer à la mise en œuvre du Plan national d'alphabétisation et d'éducation populaire, ainsi qu'à la création du Service national d'alphabétisation et d'éducation populaire (SENALEP), dans le courant du mois de mars 1983. Cette volonté politique de prise en charge des problèmes éducatifs constitue bien la preuve de l'importance accordée au secteur dans la nouvelle Bolivie « démocratique » à construire.

La profonde crise politique, qui se produit dans les derniers mois du gouvernement de l'Union démocratique populaire (UDP) en 1985, l'empêche cependant de poursuivre son action en matière de rénovation du SNE, et surtout aboutit à l'organisation d'élections anticipées dont Paz Estensorro sort vainqueur. Dès lors, ce dernier tente d'affronter les problèmes centraux, qui affectent l'économie nationale, par le biais d'un plan dit « de stabilisation », d'inspiration néolibérale. Le gouvernement MNR envisage ensuite de réformer le SNE de sorte que ce dernier s'adapte à la fameuse Nouvelle politique économique (NPE) du pays. Plusieurs projets seront élaborés, dont le plus abouti est le « *Libro rosado* » (Livre rose) de 1988, mais sans qu'aucun ne soit appliqué avant 1994. Cependant, il faut souligner que ces projets, produits du MNR, constituent bel et bien les bases de la loi 1565 de réforme éducative. A travers le processus de mise en œuvre de la réforme, nous verrons se profiler lentement ce qui sera bientôt perçu comme une « menace » pour et par le corps enseignant.

4.1. Les antécédents.

4.1.1. Anteproyecto de ley et Libro blanco.

En 1985, le gouvernement bolivien fait paraître le programme qu'il espère appliquer durant sa gestion, sous le titre « L'éducation et la culture dans le gouvernement MNR : 1985-

1989 »[265]. Le premier constat est que les bases et fins de l'éducation nationale sont identiques à celles du Code de 1955. Enrique Melgar Ipiña, alors ministre de l'Éducation, écrit dans le document : « *après 30 ans, altérer les bases et fins de l'éducation bolivienne serait totalement éloigné de la vocation nationaliste et révolutionnaire du MNR* », et les remettre en question serait adopter « *un point de vue idéologiquement réactionnaire* ». Cette fidélité au texte de référence des années 1950 ne laisse donc en rien présager un changement fondamental dans la conception de l'Éducation. Par conséquent, les enseignants n'ont pas de raison d'être inquiets, d'autant que parmi les lignes directrices de la politique éducative, le gouvernement fait référence à « *un traitement juste pour le corps enseignant* », et parle de « *reconnaissance salariale des maestros* ».

Certains points semblent en revanche susciter de l'inquiétude chez les *maestros*, comme c'est le cas de la décentralisation par exemple, dont le thème apparaîtra à deux reprises, puisqu'un document intitulé « *Anteproyecto de ley de reforma educativa* » l'aborde également l'année suivante. Parmi les éléments de ce nouveau projet, soulignons notamment : la volonté d'unifier le système éducatif urbain et rural, la décentralisation administrative, l'appel aux personnes et institutions privées pour soutenir et renforcer l'éducation publique, et surtout, la garantie de l'inamovibilité des maîtres sous couvert d'efficacité[266]. Des thèmes qui apparaissent pour la première fois dans un même texte, mais dont le contenu ne fait l'objet d'aucun traitement.

Si le projet ne se convertit pas en réforme (le gouvernement devant faire face à d'autres priorités), il n'est toutefois pas jeté définitivement aux oubliettes, car dès l'année suivante, le gouvernement réitère ses « propositions » à travers un projet nommé « *Libro blanco* » (Livre blanc). Néanmoins, le discours, qui accompagne la présentation de ce projet, est cette fois marqué par la volonté de convaincre de la nécessité de remédier à la situation du secteur, présentée comme « *catastrophique* »[267]. Aux bases et fins de l'éducation, on adjoint « *la décentralisation au service de l'éducation* », et parmi les objectifs de cette politique éducative, on voit émerger l'idée de l'instauration de la modalité d'apprentissage bilingue, le monolinguisme étant désormais perçu comme « *un facteur négatif* »[268] dans le processus

[265] *La educación y la cultura en el gobierno del MNR : 1985-1989*, La Paz, Bolivia, 1985.
[266] Juan Luis Martinez, *Politicas educativas en Bolivia 1950-1988*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1988.
[267] Ibid.
[268] *El Libro Blanco*, La Paz, Bolivia, 1986.

d'instruction. C'est officiellement la première fois que le MNR semble remettre en question le principe d'homogénéisation par le castillan.

4.1.2. Libro rosado.

Dès le début de l'année 1988, le MNR publie un ultime projet de réforme, sous le nom de « *Libro rosado* » (Livre rose), qui fait suite, selon Juan Luis Martinez, à des « *événements et réunions officiels, dans lesquels la participation des acteurs du processus éducatif était rare, voire nulle* »[269].

Celui-ci explique également que, sorti peu avant le Livre rose, « *le Manifeste de Chulumani* » constitue un document par le biais duquel le gouvernement s'était attaché à critiquer d'une part l'inefficacité des *Normales*, dont les programmes étaient jugés obsolètes, et d'autre part le centralisme de l'État, pointé du doigt pour sa mauvaise coordination entre les différents niveaux de l'administration. Il y déplorait aussi l'absence quasi-totale de participation des communautés paysannes et des parents d'élèves dans l'administration des établissements.

Ces différents thèmes sont repris dans le Livre rose, dont le projet est décrit comme tel : « *former le nouveau Bolivien, réfléchi et critique, conscient de ses droits et obligations, ouvert à la participation et à la tolérance, créatif et apte pour les nouveaux temps de changement imprévisibles* ». Plusieurs objectifs, parmi lesquels on compte l'élimination de l'analphabétisme et l'amélioration de la qualité de l'enseignement public, semblent réclamer l'adoption de nouvelles stratégies selon le gouvernement, dont la volonté de participation de la communauté et la décentralisation, présentée comme l'un des axes fondamentaux du processus de réforme de l'éducation bolivienne.

La fin des années 1980 ne marque pas seulement le retour de l'intérêt pour l'Éducation en Bolivie, mais dans le monde entier. La preuve en est l'organisation de la Conférence mondiale de l'éducation pour tous, qui s'est tenue en mars 1990 à Jomtien (Thaïlande). A l'issue de celle-ci est ratifiée la Déclaration mondiale de l'éducation pour tous, un document

---

[269] Juan Luis Martinez, *Politicas educativas en Bolivia 1950-1988*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1988

qui se révèle être une véritable source d'inspiration pour l'élaboration de la réforme éducative bolivienne.

4.1.3. La Déclaration mondiale de l'éducation pour tous.

Entre le 5 et 9 mars 1990, a lieu la Conférence mondiale sur le thème « l'éducation pour tous », à Jomtien, en Thaïlande, convoquée conjointement par les chefs de secrétariat du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), du Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), de l'organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et de la Banque mondiale (BM). Au terme de cette conférence, les pays participants ratifient et signent la *Déclaration mondiale de l'Éducation pour tous*[270], dont la ligne directrice est la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux[271].

Dans le préambule de cette Déclaration, on comprend très vite le rôle central que l'on souhaite attribuer à l'éducation dans le cadre du développement économique et social des pays, puisque tous les signataires affirment avoir conscience *« que l'éducation peut contribuer à améliorer la sécurité, la santé, la prospérité et l'équilibre écologique dans le monde, en même temps qu'elle favorise le progrès social, économique et culturel, la tolérance et la coopération internationale »*. Afin de répondre à de telles exigences, le texte mentionne notamment l'intérêt d'une « plus grande ouverture des écoles à la société », et pour cela recommande la participation du plus grand nombre d'acteurs sociaux (enseignants, parents d'élèves, représentants des communautés locales, ONG, représentants des secteurs privés, des groupes religieux, des médias, etc.) dans l'élaboration et la mise en place des politiques et programmes de réforme.

On retrouve ici les fondements de la participation populaire appliquée au secteur éducatif, et qui concrètement, par exemple, prendra la forme, un peu plus tard en Bolivie, du Conseil national de l'Éducation, organisme chargé de symboliser ce vaste consensus de la société pour mener à bien le projet éducatif national. Convaincu que le succès d'une réforme

---

[270] *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 1990. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990, document de référence publié par la Commission interinstitution (Banque mondiale, Pnud, Unicef, Unesco) de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (WCEFA), Maison de l'Unicef New York, juillet 1990.

[271] Les « besoins éducatifs fondamentaux » sont définis comme les *«connaissances, compétences, attitudes et valeurs nécessaires aux personnes pour survivre, améliorer leur qualité de vie et continuer leur apprentissage »*, dans le glossaire du document de référence de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, 5-9 mars 1990, Jomtien (Thailande).

éducative est à chercher dans la consultation nationale de tous les acteurs sociaux, la Déclaration, dans la partie consacrée aux cadres d'action, demande explicitement de chercher à constituer des partenariats et à mobiliser les ressources, non seulement financières, mais aussi humaines, en appelant par exemple au concours des familles, des communautés locales[272].

Un calendrier indicatif des phases de l'action à déployer dans les années 1990 est d'ailleurs proposé à la fin du document. Conscients de la difficulté pour chaque pays à respecter scrupuleusement le planning avancé, les membres rédacteurs du texte final de la Conférence mondiale de l'Éducation pour tous suggèrent une certaine flexibilité dans l'appropriation de ce calendrier, flexibilité cependant qui ne nous trompe pas sur les intentions réelles de la Bolivie à souhaiter respecter l'agenda recommandé. En effet, comme nous le démontrerons ci-après, le gouvernement bolivien s'inspire, assez largement, des cadres d'action et de leur planning, élaborés à Jomtien, par 155 pays, en 1990 ; cependant, cela ne suffit pas à garantir pour les autorités nationales de remporter un véritable consensus, tel qu'il est décrit et souhaité dans le document de référence mondiale.

4.2. L'espoir bafoué des *maestros*.

4.2.1. Vers un consensus : le Conseil national de l'Éducation.

Au début des années 1990, selon la sociologue Marcela Gajardo, plusieurs pays ont eu recours à des consultations, ou ont conformé des commissions nationales, pour faire le point sur la situation éducative, formuler des objectifs, proposer des stratégies et programmes d'étude pour améliorer la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs, tel que le recommandent notamment les auteurs du document auquel nous avons fait référence précédemment. En Colombie (1992) et au Chili (1994), les chefs d'État décident de former des commissions de notables dont la charge est de proposer une stratégie à long terme pour résoudre les déficiences détectées dans le système éducatif. Dans le même temps, en

---

[272] *Cadres d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base. Principes directeurs pour l'application de la Déclaration mondiale de l'éducation pour tous*, UNESCO, Paris, 1990, p. 8 et p. 13.

Argentine et au Mexique, les autorités gouvernementales décident, quant à elles, de réunir divers acteurs sociaux (représentants du ministère de l'Éducation et syndicats enseignants notamment) pour définir à court terme une stratégie de modernisation de l'éducation. Le cas de la Bolivie apparaît quelque peu différent. Tout comme son voisin le Paraguay, elle opte pour la création d'un organisme, bénéficiant largement de l'appui politique de la présidence, et dont l'objectif est d'élaborer, dans un premier temps, un diagnostic du système de l'éducation, censé servir, dans un second temps, de base de discussion pour des débats publics, débats qui devront permettre d'élaborer finalement un agenda concerté de politiques concrètes.[273] C'est pourquoi l'Équipe technique d'appui à la réforme éducative (ETARE) voit le jour en 1991, sous la tutelle du ministère au plan et grâce à l'aide financière de la coopération internationale, dont la Banque mondiale et l'Unicef.

La mission initiale de l'ETARE, outre le diagnostic de la situation du système éducatif, consistait en l'élaboration d'une proposition technique et en la gestion des financements prévisionnels et finaux de la réforme, selon Amalia Anaya, alors coordinatrice au sein de celle-ci[274]. En quinze mois, il se trouve néanmoins que l'ETARE a eu pour autre mission, poursuit-elle, de « *former des professionnels nationaux afin d'appliquer leurs compétences spécifiques au domaine de l'éducation* » : une exigence censée répondre au manque « *de ressources humaines dans les différents secteurs que l'organisation d'un système éducatif moderne nécessite* ». Dans le document « Reforma educativa : propuesta », publié en novembre 1993, l'ETARE présente ses membres en annexe : on compte trente-huit personnes, dont sept intervenants, décrits comme « intervenants ponctuels », et parmi l'ensemble desquels sont présents environ vingt professionnels nationaux.

La seconde étape, mise en œuvre par le gouvernement bolivien, consiste en la reconnaissance officielle du Conseil national de l'Éducation (CONED) en janvier 1994. Ses travaux ont d'ailleurs débuté un mois auparavant, soit peu de temps après que ne soit rendu public le document final de l'ETARE (en octobre 1993). Ce conseil se veut représentatif de diverses tendances, aussi trouve-t-on en son sein des représentants du gouvernement, du mouvement syndical, des universités et de l'Église catholique. Le décret suprême 23708 le présente comme « *l'organisme de décision, de coordination et de conseil, chargé de réfléchir*

---

[273]Pour plus de détails concernant la mise en place des réformes éducatives en Amérique latine, je recommande la lecture de : Marcela Gajardo, *Reformas educativas en América Latina. Balance de una decada,* Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Documento de trabajo n°15, septiembre 1999, p. 15.
[274] ETARE, *Reforma educativa : propuesta*, Cuadernos de la reforma, La Paz, Bolivia, 1993, p. XV.

aux politiques et fonctions que doit accomplir le ministère de l'Éducation et de la Culture ». En fait, il ne bénéficie d'aucun pouvoir décisionnel, son rôle n'est autre que consultatif.

En décembre 1993, le CONED élabore un projet, « Projet de loi pour la réforme éducative »[275], qui sera remis au gouvernement le 28 janvier 1994. A cet égard, les autorités gouvernementales s'engagent devant le CONED à le consulter, et au cas échéant, à émettre des suggestions et/ou critiques, avant de porter ce projet au parlement pour son approbation. Autant dire que jusque là, la réforme éducative s'engage véritablement sur la voie d'un consensus entre tous les acteurs sociaux.

4.2.1.1. Les bases du projet consensuel.

Le contenu du document, élaboré et approuvé par l'ensemble du Conseil national de l'éducation, s'inspire de diverses tendances en raison du caractère hétérogène de sa composition.

D'une part, on y retrouve représenté le gouvernement, à travers le projet élaboré par l'Équipe technique d'appui à la réforme éducative (ETARE), que nous avons déjà cité plus haut.

D'autre part, l'Église, à travers la Commission épiscopale de l'éducation, émet sa propre proposition de réforme. Comme le souligne Marcela Gajardo, celle-ci a toujours participé historiquement, comme acteur privé, à la création et à la gestion d'établissements scolaires, mais aussi à l'élaboration et à l'exécution de politiques publiques[276]. Aussi, on comprend aisément pourquoi l'Église présente officiellement le document : « Projet éducatif catholique » en 1992. En accord avec les principes catholiques, la nouvelle éducation est affichée comme « *une éducation depuis la Vie et pour la Vie, depuis la Vérité et pour la Vérité, depuis les Cultures et pour les Cultures, depuis la Justice et pour la Justice, et depuis la Participation et pour la Participation* »[277].

---

[275] *Ley marco para la reforma educativa*, CONED, La Paz, Bolivia, 1994.
[276] Gajardo Marcela, « ¿La educación como asunto de todos: posible en el futuro? », Documento de trabajo presentado al *Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América latina y el Caribe*, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000, p17.
[277] *Proyecto educativo catolico*, Comisión episcopal de educación, La Paz, Bolivia, 1992.

Enfin, quant au projet de réforme éducative issu du mouvement syndical, ses bases trouvent leurs origines dans plusieurs documents : le « Projet éducatif populaire » de la Centrale ouvrière bolivienne[278] (COB), ainsi que deux autres documents, « Eléments pour construire une pédagogie historico-culturelle » [279] et « Construire une éducation contestataire »[280] établis par la Confédération des travailleurs de l'éducation urbaine de Bolivie (CTEUB). A travers ces documents, la revendication de la philosophie comprise dans le Code de l'éducation est forte. Ici, il n'est point question de modifier les bases et fins de l'éducation, telles qu'elles ont été définies en 1955, au contraire puisque l'on se réclame de la même idéologie. Néanmoins, on ne manquera pas de constater quelques nouveautés, dont l'éducation populaire interculturelle bilingue. Celle-ci étant plus en consonance avec la volonté de *« forger une Bolivie libre, démocratique, plurinationale et socialiste »*. Par conséquent, les syndicats ajoutent une autre finalité à l'Éducation nationale en soulignant que celle-ci doit permettre de *« former l'Homme pluriculturel, capable d'articuler les influences de diverses cultures sans aliénation (...) pour construire son avenir dans le cadre de la diversité, contribuant non seulement à sa propre libération, mais aussi à celle du pays »*[281].

4.2.1.2. Les conclusions du CONED.

Sans aller jusqu'à détailler le projet de réforme élaboré par la Commission nationale de l'éducation, il nous semble important de présenter l'essentiel des propositions, soumises au gouvernement en janvier 1994, parce qu'elles sont finalement le produit d'un large consensus.

Nous synthétiserons en douze points les idées principales :

- le système éducatif doit être unifié, ce qui implique que les établissements ruraux et urbains doivent bénéficier de la même qualité d'enseignement et des mêmes ressources ;
- l'éducation doit respecter la diversité culturelle et linguistique du pays, par le biais d'une éducation interculturelle bilingue ;

---

[278] *Proyecto educativo popular*, COB, La Paz, Bolivia, 1991.
[279] *Elementos para construir una pedagogia historico-cultural*, CTEUB, La Paz, Bolivia, 1991.
[280] *Construyendo una educación contestataria*, CTEUB, Bolivia, 1991.
[281] Ibid.

- le contenu des programmes doit tenir compte des réalités locales et régionales des élèves, tout en conservant un tronc commun d'enseignements aux contenus nationaux ;
- la société doit pouvoir participer aux décisions dans le système éducatif, en plus des *maestros* et autorités éducatives, par le biais de nouveaux mécanismes institutionnels, qui permettent aux différents secteurs sociaux de planifier, exécuter, organiser et évaluer l'action du système[282] ;
- les enseignants doivent pouvoir jouir du droit d'inamovibilité fonctionnaire, sauf en cas de délit majeur ;
- l'État est responsable des dépenses de l'éducation, et il se doit de diriger, superviser et actualiser les tâches du système scolaire en collaboration avec la société ;
- l'État doit investir d'importantes ressources dans le secteur éducatif, et ne doit pas seulement se limiter au paiement des salaires des enseignants et du personnel administratif ;
- l'éducation doit permettre de réduire les inégalités et promouvoir l'égalité des chances, en portant une attention accrue aux secteurs les moins favorisés ;
- les enseignants doivent combiner théorie et pratique, dans le but d'encourager le travail productif permettant une amélioration du niveau de vie ;
- la profession enseignante doit être hiérarchisée, au moyen d'une amélioration de la formation ;
- le système administratif de l'éducation se doit d'être efficace en sélectionnant pour cela un personnel qualifié et hautement sélectionné ;
- l'éducation primaire doit être flexible pour permettre à chaque élève d'avancer à son propre rythme et diminuer les redoublements excessifs.

En définitive, nous avons le sentiment de retrouver bon nombre de points communs entre le projet du CONED et la loi 1565 ensuite promulguée. Toutefois, il faut noter que dans le cas du projet consensuel, il n'est pas question de remettre en cause la vigueur du Code de l'éducation de 1955, qui demeure ici la référence législative de base, mais d'apporter certaines améliorations.

---

[282] Nous verrons cependant dans la partie 3 que ce point est fortement discuté au sein des organisations syndicales de *maestros*.

4.2.2. Le consensus rompu.

Le gouvernement de Gonzalo Sanchez de Lozada, qui s'était prononcé en faveur du projet de réforme éducative élaboré par le Conseil national de l'éducation, surprend le pays le 25 avril 1994 en présentant au Parlement bolivien un tout autre projet, inspiré bien plus de celui de l'ETARE que de celui du CONED. Les réactions ne se font pas attendre, et les *maestros*, aussi bien que l'Église catholique, se sentent désappointés. Le consensus, matérialisé par le projet du CONED, est par conséquent rompu, d'autant que le projet de loi de « Goni » introduit des changements fondamentaux : la fin de la syndicalisation automatique et obligatoire pour toute personne entrant au service de l'enseignement, l'obligation de passer des examens de compétence tous les cinq ans, une formation complémentaire universitaire, l'accréditation des universités conditionnée par leur efficacité, par exemple.

Dès lors, tout s'accélère, puisque la loi 1565 est promulguée le 7 juillet de la même année. Néanmoins, on notera que ce ne fut pas sans difficultés pour le gouvernement, car, les *maestros* font rapidement connaître leur mécontentement, ainsi que l'Église, qui tente par tous les moyens de renouer le dialogue avec le gouvernement. De plus, le président de la République, qui convoque les parlementaires à un congrès extraordinaire, se trouve confronté à des tensions au sein même de son gouvernement.

Le jeune parti de l'Union civique de solidarité (UCS), membre de la coalition, menace par l'intermédiaire de son représentant, Max Fernández, de se retirer du gouvernement. Sans compter que, dans le même temps, celui-ci tente de rassembler les autres partis politiques mécontents au sein d'un *foro de oposición*. Il s'agit, en plus de l'UCS, de l'Action démocratique populaire (ADN), le Mouvement de la gauche révolutionnaire (MIR), Conscience de la patrie (CONDEPA) et du parti démocratique chrétien (PDC). L'objectif de ce rassemblement étant de protester contre la gestion du président Sánchez de Lozada, que Max Fernández juge « *pire qu'un dictateur* », dénonçant le fait que les lois soumises au congrès ne font l'objet d'aucunes discussions préalables[283]. Ainsi, l'UCS appelle à boycotter toutes discussions parlementaires, appuyé dans son action par d'autres partis de l'opposition, qui n'apprécient guère d'avoir été écartés de l'élaboration de l'agenda parlementaire. Si bien

[283] *La Razón*, 24 mai 1994.

que le 23 mai, lorsque seulement 12 députés sur 130, participent au débat sur la réforme éducative à la Chambre basse, toute la presse nationale reprendra une phrase prononcée par le Président de l'assemblée, Alfonso Ferrufino : « *la désertion parlementaire est plus importante encore que la désertion scolaire !* »[284]. Entre temps, le vice président du gouvernement, Victor Hugo Cardenas, invite les représentants du CONED à participer, le 28 mai, à une discussion, qui n'aboutira finalement qu'à l'exposition des thèmes de dissensions, qui se résument alors essentiellement à la remise en cause des acquis professionnels et corporatistes chez les enseignants, et non pas à un règlement de ces désaccords.

C'est en définitive au mois de juin que la Chambre des députés approuve la loi. A cette occasion, la presse se montre critique envers le comportement des députés lors du débat sur la réforme. Elle dénonce ce qu'elle estime être du « désintérêt ». Ainsi, on peut lire « *seulement 31 députés ont suivi avec attention le débat, les autres lisaient le journal ou discutaient* », ce qui lui fait dire que « *le thème fut analysé avec mépris.* »[285] Finalement, moins d'un mois plus tard, la loi 1565 est définitivement adoptée.

Notons que cette promulgation arrivait à point car la Banque mondiale (BM) avait communiqué à la Bolivie son désir de voir approuvée la loi, dans un délai d'au moins quinze jours avant la réunion de cette même organisation à Washington, le 28 juillet 1994, censée considérer alors la demande d'aide financière du pays[286]. En fin de compte, le gouvernement de Sánchez de Lozada a de quoi être satisfait, car non seulement il est parvenu habilement à faire voter le projet de loi qu'il avait préféré à celui du CONED, mais il s'assure en plus les 150 millions de dollars promis par la Banque mondiale en raison de l'approbation de cette même loi.

4.2.3. L'influence des organisations internationales.

A travers ce qui pourrait être perçu comme une simple anecdote, à savoir l'urgence de faire voter une loi afin de s'assurer un financement de la Banque mondiale à la hauteur d'une réforme ambitieuse, il est question de mettre en évidence le rôle non négligeable de certaines

---

[284] *30 Días*, mai 1994.
[285] *30 Días*, juin 1994.
[286] *Presencia*, 9 juillet 1994.

organisations internationales, et de cette dernière en particulier, dans le choix des orientations que la Bolivie souhaite prendre en matière d'éducation.

Nous avons vu que le projet de l'ETARE était celui qui finalement avait été retenu par les autorités gouvernementales boliviennes, ce qui était somme toute logique étant donné que cette même équipe était financée depuis sa création, soit 1991, par la BM. Dans le document que l'ETARE publie deux ans plus tard, les derniers paragraphes sont consacrés aux « *ressources externes pour la réforme* »[287]. Il y est précisé l'obligation de recourir à un financement externe, en raison de la faiblesse du budget de l'État pour soutenir un projet si ambitieux, et plus particulièrement pour financer l'infrastructure et l'équipement scolaire, le matériel didactique et les programmes intensifs de formation des maîtres, le renforcement des écoles multigrades et d'éducation bilingue. Le coût de ces activités est estimé à 150 millions de dollars, censés couvrir les dépenses de la première étape de mise en place de la RE qui s'étend de 1994 à 2000. En 1992, une réunion organisée sous l'égide de la BM, fin octobre à Paris, permettait à diverses organisations (BM et BID) et pays (Allemagne, Hollande, Suède, Canada principalement) de s'accorder sur une aide financière éventuelle à la Bolivie pour mener à bien son projet de réforme éducative.

A cela, rien d'étrange : la Banque mondiale, par exemple, fondée en 1946, demeure la première source de financement externe pour l'éducation dans le monde. Depuis les premiers financements de projets d'éducation, en 1963, la Banque déclare avoir octroyé 31 000 millions de dollars de prêts et crédits dans le monde entier. Aujourd'hui, elle finance par exemple 158 projets dans 83 pays. Tel qu'elle l'explique elle-même, « *elle accompagne les pays en développement dans leurs efforts pour atteindre les objectifs de promotion d'une Éducation pour Tous. Ces objectifs impliquent de s'assurer qu'en 2015 tous les enfants, et particulièrement les filles et les plus défavorisés, soient inscrits à l'école et soient capables de terminer le niveau primaire de l'éducation* »[288].

L'aide apportée par les banques internationales ne se limite toutefois pas au volet financier. Pour Marcela Gajardo, les banques internationales (Banque mondiale, Banque interaméricaine de développement), outre le fait de constituer une source de financement des

---

[287] *Reforma educativa : propuesta,* Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), La Paz, Bolivia, 1993, pp115-116.
[288] Informations recueillies sur le site officiel de la Banque Mondiale (version espagnole) : http://www.bancomundial.org/

programmes de réforme éducative dans la majorité des pays dits à faibles ressources, n'ont pas été absentes du processus d'élaboration des politiques et des priorités et stratégies pour réformer l'éducation[289].

La BM, pour sa part, propose aux pays « *un changement radical de leurs politiques en matière d'éducation pour s'assurer* :

- *de rendements scolaires comparables au niveau international,*
- *un renforcement de l'autonomie scolaire et des capacités de gestion au sein des écoles,*
- *la présence de professeurs plus qualifiés, motivés et ouverts aux courants de pensée de l'éducation contemporaine,*
- *une plus grande équité en raison d'une plus grande attention des politiques publiques vers les groupes sociaux les plus défavorisés.* »[290]

Ces promesses de succès s'accompagnent de recommandations diverses qui, selon M. Gajardo, ont servi de base pour établir les conditionnalités de prêts et dons. Parmi celles-ci, on relèvera comme recommandation celle qui souhaite voir réformer le financement et l'administration de l'éducation dans les pays, au moyen de plusieurs mesures concrètes dont le recentrage de l'investissement public vers l'éducation basique (et par conséquent le recours au financement familial pour l'enseignement supérieur), faciliter l'accès à l'école pour tous les enfants, favoriser une plus grande participation des parents d'élèves, recourir à l'analyse économique pour déterminer les priorités éducatives[291].

De son côté, la BID décide au cours de la décennie 1990 de s'attaquer aux symptômes de la détérioration de l'éducation en Amérique Latine, en donnant la priorité, comme la BM, à l'éducation basique, selon Marcela Gajardo. Les objectifs à poursuivre pour chaque système éducatif sont l'amélioration de la qualité de l'enseignement, mais aussi l'équité et l'efficience du système. La BID propose par exemple comme mesure d'offrir une autonomie importante de gestion administrative dans les écoles (surtout de petite taille) et de rechercher l'appui des familles ; sans compter qu'elle souhaite voir le rendement du travail des enseignants

---

[289] D'ailleurs, rappelons que plus haut, nous avons déjà souligné l'influence du document « Déclaration mondiale de l'éducation pour tous » sur les orientations de la réforme éducative bolivienne, qui clôture une série de débats lors de la Conférence mondiale de Jomtien, en Thaïlande les 5 et 9 mars 1990, sous l'auspice notamment de la BM.

[290] Gajardo Marcela, *Reformas educativas en América Latina. Balance de una decada*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Documento de trabajo n°15, septiembre 1999, p. 10.

[291] Ibid, p. 10.

s'accroître ainsi que leur sens des responsabilités en vue de l'amélioration de leurs résultats[292].

On peut élargir à d'autres organisations internationales le souci de voir s'améliorer l'éducation dans la région latino-américaine, et la volonté de participer plus ou moins directement à ce changement. Reprenons le texte de la Déclaration de Jomtien, ratifié par l'UNESCO, l'UNICEF et le PNUD en plus des deux banques précédemment citées, pour constater que tous souhaitent « la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux », et notamment par le biais du « *renforcement de la solidarité internationale* » (article X) car « *satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux constitue une responsabilité commune et universelle de l'humanité, qui exige la solidarité internationale et des relations économiques équitables et justes afin de corriger les disparités économiques existantes* »(article X, 1°)[293].

Ainsi l'objectif de ces organisations internationales serait de contribuer à réduire les inégalités dans le monde en participant à la rénovation des systèmes éducatifs des pays en voie de développement en leur accordant conseils et financement (sous forme de prêts). C'est pourquoi, en s'appuyant sur l'étude de Marcela Gajardo sur les réformes éducatives en Amérique Latine dans les années 1990, on constate une certaine homogénéité dans le choix des orientations de politique éducative et des stratégies adoptées pour atteindre leurs objectifs[294]. Cette homogénéité apparaît distinctement dans un tableau que la sociologue[295] a construit sur la base de différentes réformes mises en place dans la région au cours de cette décennie passée, qui résume les orientations que les pays décident de suivre et d'adopter :

Axes de la politique	Stratégies/programmes
	- Décentralisation administrative et pédagogique - Renforcement des capacités de gestion

[292] Ibid, p. 12.

[293] Notons que le deuxième alinéa suggère en vue d'une « *augmentation substantielle et de longue durée des ressources consacrées à l'éducation* » (...) d'adopter « *des mesures visant à augmenter le budget national des pays les plus pauvres ou à alléger un endettement trop lourds.. Créanciers et débiteurs doivent trouver des formules novatrices et équitables pour réduire cette charge...* ». Et ceci au moment où, comme l'indique A. Franqueville (qui s'appuie sur un rapport du PNUD de 1996), le montant de la dette externe de la Bolivie atteint les 4200 millions de dollars en 1993, soit 78% du PNB et que le remboursement de la dette représente 39% de la valeur des exportations. Franqueville André, *La Bolivie, d'un pillage à l'autre*, Presses Universitaires du Mirail, IRD Editions, collection Hespérides Amérique, Paris, 2000, p. 20.

[294] Ce qui nous semble valable pour l'Amérique Latine semble l'être également pour d'autres régions d'autres continents, étant donné que la *Déclaration mondiale de l'Éducation pour tous* a été ratifiée par 155 pays et que les organisations internationales dont il est question ici offrent les mêmes services et dispensent les mêmes recommandations aux pays souhaitant réformer leur système éducatif dans le but de réduire les inégalités internes, mais aussi entre pays du même continent.

[295] Elle est membre par ailleurs du Programme de promotion de la réforme éducative en Amérique Latine et dans les Caraïbes, le PREAL.

Gestion	- Autonomie scolaire et participation locale - Amélioration des systèmes d'information et de gestion - Evaluation/Mesure des résultats/Transparence des comptes devant la société - Participation des parents d'élèves, des gouvernements et des communautés locales
Équité et qualité	- Concentration des efforts au niveau de l'éducation de base dans les écoles les plus pauvres - Discrimination positive envers les groupes les plus défavorisés (pauvres et indigents des villes, population indigène, femmes) - Réformes des programmes - Fourniture en textes et matériel d'instruction - Extension de la journée scolaire/ augmentation des heures de classe - Programmes d'amélioration et d'innovation pédagogique - Programme de renforcement institutionnel
Amélioration du travail enseignant	- Développement professionnel des enseignants - Politique de primes
Financement	- Subvention à la demande - Financement partagé - Mobilisation des ressources du secteur privé - Redistribution/impôts pour l'éducation - Utilisation des ressources existantes (rationalisation)

Elaboration de Marcela Gajardo[296].

Si ce tableau donne un aperçu de ce que comprennent les réformes éducatives de la région, il présente aussi l'avantage de montrer, même grossièrement, les types de changement qui s'annoncent pour le système éducatif bolivien, et par conséquent également pour les *maestros*, dont on a vu plus haut qu'ils étaient loin d'être satisfaits de la décision de leur gouvernement à suivre les recommandations de la BM.

Selon Juan Luis Martinez, « *le seul fait que les recommandations et l'appui financier proviennent de cette entité multilatérale a entraîné des polémiques internes très fortes à l'intérieur de chaque pays* »[297]. Pour les enseignants, et au premier rang leurs représentants syndicaux, cette « aide » de la banque internationale est perçue comme un « *acte d'ingérence* », une initiative « *qui vise à consolider le modèle et perpétuer les privilèges des pays riches* »[298], le pouvoir à l'intérieur de l'organisation étant concentré aux mains des nations caractérisées par leur richesse économique[299]. Par ailleurs, les États-Unis, les seuls à disposer du droit de veto au sein de cette organisation, sont considérés par le corps enseignant

[296] Gajardo Marcela, *Reformas educativas en América Latina. Balance de una decada*, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Documento de trabajo n°15, septiembre 1999, p. 13.
[297] Les pays, dont il est question ici, sont précisément la Bolivie, le Mexique, le Chili et l'Espagne, qui font l'objet de l'étude de l'auteur. Martínez Juan Luis, *Reformas educativas comparadas : Bolivia, Mexico, Chile, España*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1995, p. 45.
[298] Ibid, p. 47.
[299] L'auteur ajoute que sur les 139 pays (approximation) membres de la BM, les décisions se prennent en fonction de ceux qui apportent le plus de ressources financières : États-Unis (22 %), Angleterre (8,17 %), Allemagne (5,54 %), France (5,52 %) et le Japon (5,51 %), d'après les chiffres de la décennie 1980.

bolivien, et on le verra plus en détails dans la partie suivante, comme ceux qui, après l'Espagne, plus de 500 ans auparavant, souhaitent mener une politique de « *colonisation* » du pays. La réaction des enseignants à l'annonce du choix de réforme éducative retenue par le président de la République, suivi du vote très rapide de la loi qui l'officialise, ne se fait pas attendre et laisse pressentir, à travers un désappointement et un fort mécontentement proclamés, des tensions entre le gouvernement et les *maestros*.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Depuis 1982, les gouvernements n'ont eu de cesse de chercher une certaine stabilité politique leur permettant ainsi de mettre en place une nouvelle politique économique de type néolibéral, les autorisant à espérer sortir du cercle infernal de la pauvreté et tenir un rôle politique et économique au sein de la région latino-américaine, également en plein processus de transformation. Tous les pays de l'Amérique latine décident en effet de suivre le chemin de la libéralisation de l'économie en même temps que s'effondrent leurs dictatures. C'est pourquoi l'étude du contexte socio-économique et politique de la région nous fait prendre conscience que la Bolivie est prise en quelque sorte dans un système de contraintes, qui offre finalement peu d'alternatives aux dirigeants gouvernementaux dans leur choix d'orientation politique. Et ces contraintes ne peuvent être négligées au regard des risques, surtout économiques (risque d'isolement sur les marchés régionaux), qu'une rupture « idéologique » vis-à-vis des pays voisins implique. Sans compter que les contraintes ne concernent plus seulement la région latino-américaine à partir du moment où des organismes internationaux, tels que la Banque mondiale, parviennent, comme nous l'avons montré, à influer sur des décisions nationales de manière directe (en pressant par exemple le gouvernement bolivien à faire voter le projet de loi de réforme éducative, élaboré par une équipe financée par l'extérieur) et de manière indirecte (en organisant et finançant des rencontres et conférences sur le thème éducatif, comme la Conférence de Jomtien en 1990).

Dans ce nouveau contexte, la loi 1565 de réforme éducative apparaît comme un prolongement logique de la politique socio-économique du pays et comme la solution à un certain nombre de problèmes liés au secteur. D'un côté, les nouvelles méthodes de travail pédagogique (la modalité d'apprentissage bilingue), ainsi que la participation accrue de plusieurs nouveaux acteurs de la société civile (la participation populaire) dans le système éducatif bolivien, sont censées résoudre en partie les difficultés rencontrées depuis lors. D'un autre côté, c'est le personnel enseignant qui est visé par la réforme de Gonzalo Sanchez de Lozada, qui souhaite offrir un meilleur service éducatif à la population. Mais, la mise en place d'une forme de contrôle professionnel et la remise en cause de certaines prérogatives héritées du passé provoquent l'inquiétude chez les *maestros*.

CONCLUSION DE LA 1ERE PARTIE

Dans cette première partie, le contexte général de la mise en place de la réforme éducative, et par conséquent de la protestation des enseignants, a été mis en évidence en faisant notamment apparaître les transformations propres au système éducatif bolivien, qui apparaissent depuis plus d'une décennie, et qui affectent le corps enseignant.

Les changements politiques qui interviennent en Bolivie, ainsi que dans la région latino-américaine, au début des années 1980, ont une importance considérable sur l'orientation économique et idéologique que prennent les divers gouvernements qui se succèdent après le retour à la démocratie. Si le processus de réformes engagé dans le pays en 1982 met, dans un premier temps, la jeune démocratie en péril, il se consolide par la suite grâce à la permanence de la politique menée par les gouvernements successifs.

Dans le contexte particulier de crise économique, de dégradation de l'emploi, de « *paupérisation des fonctionnaires* » pour reprendre l'expression de Henri Favre[300], la loi 1565 de réforme éducative représente le catalyseur de la protestation. A un moment où la fonction publique est mise à mal par la Nouvelle politique économique prônée par l'État (notamment à travers le décret 21060), ce corpus législatif représente concrètement une remise en cause des règles qui régissaient jusque là la fonction des enseignants. Tout d'abord, le système d'entrée dans la carrière est modifié : les Écoles normales, lieu de formation des enseignants du primaire et secondaire, transformées en *Institutos Normales Superiores*, ne constituent plus le lieu exclusif de formation[301]. Pour les *maestros*, le diplôme national perd de sa valeur, en ouvrant la possibilité à d'autres d'exercer l'enseignement sans formation spécifique. De même, pour accéder au service professoral, les diplômés des Instituts supérieurs, les universitaires et techniciens supérieurs, devront réussir l'examen de compétence administré par le nouveau Conseil national d'accréditation et de mesure de la qualité éducative, le CONAMED[302]. Sans compter que cet examen s'apparente à un véritable

---

[300] Henri Favre, *L'Amérique Latine*, Dominos, Flammarion, Paris, 1998, p. 52.
[301] Article 16 de la loi 1565 du 7 juillet 1994.
[302] Article 21, 22 et 34 de la loi 1565 du 7 juillet 1994. Ce conseil sera composé de 5 personnes, dont un président et 4 représentants, désignées pour 5 ans. Ces derniers seront nommés par le Sénat, la Chambre des députés et l'Université publique bolivienne, alors que le président du CONAMED sera désigné par le Président de la République lui-même. (Article 21 de la *Ley 1565 de Reforma educativa*). Cet organe présenté comme « *autonome et spécialisé* », a pour tâche « *la mesure de la qualité de l'éducation et l'accréditation des programmes et des institutions éducatives publiques et privées, de tout*

concours, le nombre d'admis dépendant désormais des besoins du ministère de l'Éducation et de la Culture, et par conséquent du nombre de places disponibles[303]. Une fois entrés au service de l'Éducation nationale, les « nouveaux » *maestros* devront également se soumettre à un contrôle de leur activité professionnelle par le biais des organes de la participation populaire[304]. L'annonce est de taille puisque les différentes *juntas*, présentées plus haut, ont la possibilité de congédier un enseignant après consultation des autorités éducatives correspondantes. De plus, pour parvenir à obtenir des enseignants qu'ils se forment davantage (en passant notamment par l'université après avoir étudié à la *Normale*) et de façon continue (tout au long de leur carrière), le gouvernement souhaite modifier l'*escalafón* (le tableau d'avancement des maîtres), jusqu'ici dépendant d'une seule variable : l'ancienneté[305]. Enrique Ipiña Melgar, ministre de l'Éducation sous le gouvernement MNR de Paz Estenssorro (1985-1989), avait déjà déclaré en 1993 qu'il « fallait » intégrer un autre facteur que celui-ci « *pour pousser à la qualification des maîtres* »[306]. Mais la progression dans l'*escalafón* ne saurait constituer à elle seule l'unique motivation pour les maîtres de poursuivre leur formation au-delà de celle dispensée dans le cadre des Instituts. Une nouvelle disposition les incite en effet à vouloir acquérir continuellement de nouvelles compétences : la garantie de leur inamovibilité est aujourd'hui conditionnée par la réussite d'un examen quinquennal d'efficacité professionnelle[307]. De sorte que les enseignants seront soumis dans leur pratique à une évaluation constante, qu'elle soit réalisée par les *juntas*, ou par le biais d'une épreuve de compétence.

L'organisation syndicale des *maestros* n'est pas exclue des profondes transformations introduites par la nouvelle loi. Si celle-ci reconnaît « *le droit d'association et de syndicalisation des enseignants, en accord avec les articles 7 et 159 de la Constitution politique de l'État* »[308], elle met fin à la syndicalisation automatique, et par conséquent obligatoire, des professeurs. Plus encore, le *magisterio* perd le droit de désigner ses propres autorités (le directeur général, ainsi que les directeurs de département, district et sous-district de l'éducation), pratique héritée des années *révolutionnaires*. Dorénavant, les nouvelles

---

niveau », et « *d'orienter et d'impulser le développement des institutions éducatives publiques et privées, en s'assurant que celles-ci réalisent leurs activités, sur la base d'indicateurs minimums de qualité et d'efficacité dans la gestion éducative* ».

[303] En cas de forte demande, il est d'ailleurs prévu de permettre aux bacheliers de passer cette épreuve. Ce qui tend, une fois de plus, à ôter au diplôme « *normalista* » un peu de son prestige.

[304] Article 36 de la loi 1565 de réforme éducative.

[305] Ibid. Article 37.

[306] Enrique Ipiña Melgar, « La reforma como proceso », 1993.

[307] Article 38 de la loi 1565 de réforme éducative.

[308] Ibid. Article 39.

autorités seront recrutées par voie de concours. Carrières administratives et carrières enseignantes sont donc divisées au sein du ministère.

Si les *maestros* boliviens, ainsi que leur syndicat, sont inquiets quant à leur avenir au regard des bouleversements que souhaite opérer le gouvernement pour rénover la carrière des *maestros* et l'organisation syndicale, à travers la loi 1565 de réforme éducative, celle-ci ne suffit pas à elle seule à expliquer l'émergence du mouvement. Encore faut-il chercher, en amont, ce qui rend leur mouvement protestataire opportun. A titre d'exemple, citons le cas, repris par D. Mac Adam, du mouvement des femmes aux États-Unis dans les années 1960, étudié par J. Freeman[309]. Ce dernier montre que si ces femmes se sont lancées dans la protestation, ce n'est pas en raison d'une situation qui soudainement se serait détériorée, puisqu'elle demeurait au contraire inchangée depuis vingt ans, mais bien parce que, grâce au développement d'un réseau de communication, elles étaient parvenues à mettre en place une base organisationnelle.

En ce qui concerne le mouvement des enseignants en Bolivie, les conditions qui facilitent l'émergence de la protestation sont à rechercher, dans un premier temps, du côté de ce que Olivier Fillieule appelle la « *superstructure politique* »[310], autrement dit tout ce qui prédispose l'État à être plus ou moins ouvert, voire tolérant et favorable, à l'émergence d'une protestation. Or, le retour à la démocratie dans les années 1980 peut être considéré ici comme une condition « facilitatrice » pour l'entrée dans la protestation ; et c'est bien en ce sens que nous rejoignons l'opinion de Mac Adam pour qui les changements macrosociaux ont un effet indirect sur l'action collective par le biais d'une restructuration des rapports de pouvoir. De même, notons que le mécontentement, la colère et/ou la déception, sentiments pouvant être ressentis et exprimés à l'égard du gouvernement en raison de son attitude adoptée lors du vote final du projet de loi de réforme éducative, non discuté au préalable, ne se cantonnent pas au seul groupe des *maestros*. Des membres de partis politiques de l'opposition, l'Église catholique, les membres affiliés à la Centrale ouvrière bolivienne font en effet connaître leur désaccord vis-à-vis des autorités gouvernementales. Par conséquent, on peut d'ores et déjà faire l'hypothèse que le non respect des acquis de ces consultations préalables, avec les

---

[309] Doug Mac Adam, *Political process and the development of black insurgency 1930-1970*, The University of Chicago Press, Chicago, 1982.
[310] Olivier Fillieule (sous la direction de), *Sociologie de la protestation, les formes de l'action collective dans la France contemporaine*, L'Harmattan, Paris, collection « Dossiers sciences humaines et sociales », 1993.

syndicats (d'enseignants et de la COB) et l'Église, sollicités des mois auparavant, est une erreur stratégique de la part du gouvernement qui peut jouer en la faveur des enseignants, dans la mesure où ces derniers ont des chances de s'attirer auprès d'autres groupes des sympathies, susceptibles d'être converties en solidarités.

Deuxième partie

LES ACTEURS DE LA MOBILISATION

INTRODUCTION

Les enseignants sont les principaux acteurs de la mobilisation contre la réforme éducative. Il est donc primordial de comprendre ce qui leur permet de se constituer comme un groupe protestataire capable de lutter contre l'État bolivien. Il convient pour cela de distinguer d'un côté, « *les catégories sociales constituées par des individus qui ont en commun certains intérêts liés à leur situation commune* » (les enseignants), et de l'autre côté, « *les organisations qui défendent ou sont censées défendre ces intérêts* » (le syndicat enseignant), comme le préconise Patrice Mann, car des intérêts communs latents ne résulte pas forcément la création d'un groupe protestataire[311].

Le troisième chapitre, consacré aux *maestros* boliviens, doit permettre de saisir les spécificités de ce groupe professionnel[312] : que représente leur population dans la société bolivienne ? Qui sont les individus attirés par la profession d'enseignant et pourquoi ? Comment devient-on *maestro* en Bolivie ? Comment la profession est-elle hiérarchisée ? Une présentation fine des enseignants est indispensable à la compréhension de leurs mobilisations, notamment parce qu'elle permet de mettre en évidence des caractéristiques communes qui sont propices à la construction d'un « nous » et à la reconnaissance des intérêts partagés.

Le quatrième chapitre traitera de leur organisation syndicale. Comme le souligne Anthony Oberschall : « *La mobilisation ne peut naître que d'une organisation structurée et non d'une société atomisée* »[313]. Cette présentation de l'organisation syndicale doit permettre d'évaluer son potentiel protestataire car la mobilisation est aussi « *le fruit d'un travail d'organisation, de construction, de captation de ressources matérielles et humaines, par les acteurs qui s'engagent dans des conflits ou des mouvements sociaux* »[314]. On s'interrogera alors sur le contexte socio-économique et politique dans lequel naît l'organisation syndicale

---

[311] Patrice Mann, *L'action collective : mobilisation et organisation des minorités actives*, Armand Colin, Collection « U Sociologie », Paris, 1991, p. 55.

[312] Si pour Claude Dubar et Pierre Tripier, il n'existe aucune définition « scientifique » du groupe professionnel (*Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 1998. p. 245), en revanche la majorité des analyses des groupes professionnels « *accepte le postulat que l'existence d'un stéréotype social, largement diffusé, d'associations professionnelles représentatives jouant, même si elles s'en défendent, un rôle sur la scène politique, d'idéologies spécifiques et de règles de conduite parfois codifiées justifie en elle-même l'étude des professions comme réalisation plus ou moins parfaite d'un même objet théorique, souvent qualifié, dans une terminologie wéberienne de " type-idéal " des professions* » selon Everett Hughes (Le regard sociologique, Ed. de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris, 1996).

[313] Anthony Oberschall, *Social conflict and social movements*, Prentice hall, Englewood Cliffs, 1973.

[314] Patrice Mann, *L'action collective : mobilisation et organisation des minorités actives*, Armand Colin, Collection « U Sociologie », Paris, 1991, p. 95.

de *maestros* en Bolivie. Nous tenterons également de comprendre comment elle se compose et fonctionne aujourd'hui, et nous essayerons d'apprécier les moyens dont elle dispose pour espérer entrer dans la protestation.

Mais auparavant, il convient d'avertir le lecteur quant aux données statistiques concernant le corps enseignant bolivien. Proposer des données chiffrées n'est pas une tâche facile dès lors que l'on souhaite proposer des statistiques fiables, même issues des propres services du ministère de tutelle. Dans la première partie de ce travail, le lecteur était déjà mis en garde contre la fiabilité relative de leurs chiffres, explicable en grande partie par ce que certains appellent « le chaos administratif » qui règne au sein de ce même ministère[315]. Malgré les efforts fournis par le ministère de l'Éducation ces dernières années, les chiffres disponibles ne se sont toujours pas entièrement fiables quelle que soit l'année étudiée. La preuve en est les chiffres, disponibles sur le site Internet officiel du ministère, qui montrent plus d'une incohérence dès lors que l'on est attentif et soucieux du détail des calculs. Les données de l'année 1997 paraissant plus sûres, nous nous contenterons donc de celles-ci dans cette présentation, et non de celles d'avant la réforme.

[315] Rappelons, à titre d'exemple qu'en février 1994, lorsque est créé le Registre du personnel enseignant et administratif (qui permet d'inventorier le personnel au service du ministère), inexistant jusqu'alors, que les responsables se trouvent confrontés à des irrégularités touchant pas moins de 60% des cas recensés dans la liste du personnel.

Chapitre 3. Les *maestros* boliviens

1. CONDITIONS D'ACCES A LA PROFESSION ET TYPES DE *MAESTROS.*

1.1. Présentation

Le fondement des principes de la carrière enseignante réside exclusivement dans le Code de l'éducation de 1955. Pour entrer au service de *maestro*, la loi demande aux candidats de jouir de la nationalité Bolivienne[316], et d'être âgé entre 18 et 60 ans inclus (article 230).

Quatre types d'enseignants peuvent être distingués. Les premiers, les *normalistas*, représentent ceux qui ont été formés dans l'une des Écoles normales du pays, et qui ont obtenu le diplôme national au terme de la formation, que nous expliciterons un peu plus tard. Les deuxièmes sont les *egresados*, des étudiants des *Normales* qui n'ont pas encore obtenu leur titularisation, en raison de leur attente de validation de stage de fin de formation. Ils sont donc en attente d'être titularisé comme *normalistas*. Les *interinos*, troisième type de *maestros*, ne disposent d'aucun diplôme requis et délivré par l'État, ni même d'une formation spécifique, pour exercer la profession d'enseignant. En général, ils disposent juste du baccalauréat, mais peuvent très bien disposer de titres plus « prestigieux » tel qu'un titre universitaire. Ces « intérimaires » peuvent être titularisés après 10 ans d'exercice au minimum et après validation de leurs compétences *via* un examen administré par l'État. Un premier échec à cette épreuve conduit à l'ajournement de la titularisation, un second à l'impossibilité de se représenter à l'examen et à la perte de son emploi en tant qu'intérimaire. Enfin, les *titulares por antigüedad* représentent ces mêmes intérimaires ayant obtenu leur titularisation après plusieurs années d'expérience dans l'enseignement en tant que *interinos* et ayant validé l'épreuve d'aptitude professionnelle.

[316] Mais la loi accepte aussi les étrangers qui disposent d'un diplôme attestant de leurs capacités par l'État, au même titre que les boliviens.

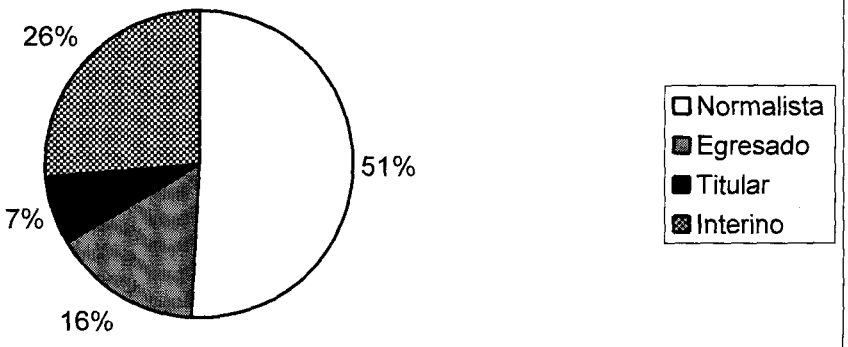
L'embauche des enseignants ne requiert dans la pratique aucun processus de sélection ou « examen de compétence ». En général, le certificat attestant de son titre de *normalista*, ou la justification d'une expérience dans le domaine de l'enseignement, suffit. Même sans cela, il demeure toujours possible d'obtenir un contrat en tant qu'intérimaire, même sans pouvoir attester d'une expérience professionnelle, puisque dans les faits nombreux sont les *interinos* à être engagés sur seule présentation de leur diplôme de bachelier. Quant à l'assignation d'un poste, cela se révèle assez complexe dans la mesure où il n'existe pas de système informatique permettant de centraliser l'offre et la demande. Il n'existe pas non plus de « bourse du travail » où les enseignants pourraient éventuellement s'inscrire et choisir un établissement selon leurs préférences. La désignation se réalise en fait par l'intermédiaire du superviseur de la Direction du district ou du département, mais sur sollicitation de l'enseignant lui-même. Aucun poste n'est assigné d'office. Ensuite, c'est au sein même de l'école que l'attribution d'une classe s'effectue : en général, on réserve au nouveau *maestro* le premier degré du cycle d'enseignement primaire ou secondaire.

1.2. Quelques repères chiffrés.

Nous dénombrons au total 80 678 maîtres en Bolivie en 1997, qui se répartissent dans les trois niveaux d'enseignement que sont la maternelle, le primaire et le secondaire[317] ; leur répartition au sein de l'enseignement initial, primaire et secondaire est la suivante :

[317] A titre de comparaison, l'ETARE publient quelques données de base en 1993, et qui constituent les seules données répertoriées d'avant la réforme éducative qui peuvent nous renseigner de manière suffisamment fiables en raison du sérieux que nous pouvons attribuer à leurs travaux. En 1991, l'Equipe technique en charge de la RE dénombre 67 555 *maestros* sur le territoire national, dont 40 786 travaillent en zone urbaine (c'est-à-dire dans des agglomérations comprenant 2 000 habitants et plus) et 26 769 en zone rurale (moins de 2 000 habitants). Sur l'ensemble de cette population, 57 129 enseignants se concentrent dans les deux premiers cycles de l'enseignement, soit dans l'initial et le primaire, le reste du personnel (soit 10 426 *maestros*) exerçant dans l'éducation secondaire.

XI. Répartition des enseignants selon leur titre

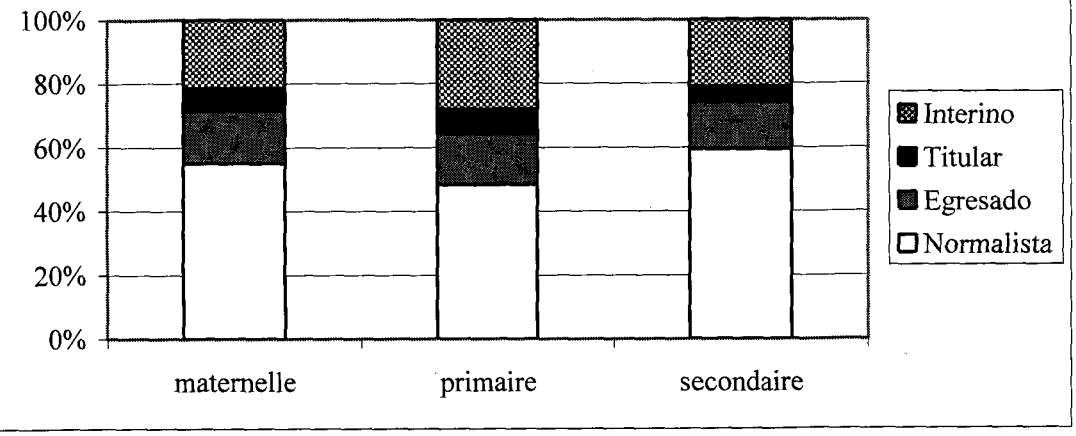


Source : données du Secretaria Nacional de la Educación (SNE), 1997.

Nous remarquons que les *maestros normalistas*, même s'ils constituent la part la plus importante des enseignants, ne représentent qu'à peine la moitié de l'ensemble. En réalité, nous pouvons considérer qu'ils sont un peu plus nombreux à avoir bénéficié d'une formation spécialisée si l'on considère les *egresados* (16 % de l'ensemble) qui ne sont, en principe, pas loin d'obtenir le titre de *normalista*. A l'opposé de ces enseignants formés par l'État dans l'une des Écoles normales, les *interinos* sont toutefois le deuxième type d'enseignant le plus représenté puisqu'en Bolivie un enseignant sur quatre est un intérimaire. En revanche, les anciens intérimaires, qui ont réussi leur examen de compétence à la suite de plusieurs années d'expérience, c'est-à-dire les personnes titularisées par ancienneté, ne représentent que 7% du total des enseignants.

De manière un peu plus précise, pour chaque type de *maestros*, selon le niveau dans lequel ils enseignent et sur l'ensemble du territoire national, nous obtenons la répartition qui suit:

XII. Distribution des enseignants selon leur titre et niveau d'enseignement sur l'ensemble du territoire



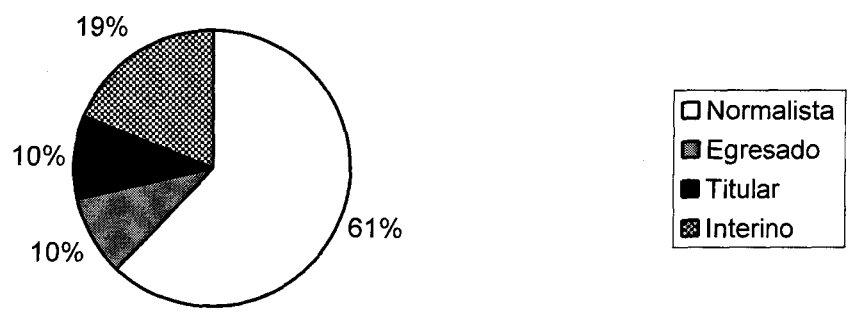
Source : données du SNE, 1997.

On remarquera ici que les proportions observées sont à peu près conservées pour chaque niveau d'enseignement. Cela dit, le résultat le plus surprenant de cette figure réside dans la répartition des types de *maestros* dans le cycle de l'éducation obligatoire. C'est en effet dans ce cycle, qui concentre en outre le nombre le plus important de professeurs (77 % des *maestros* boliviens), que l'on constate une part moins importante qu'ailleurs de personnes réellement formées (seulement 48 % de *normalistas*). Le manque est essentiellement comblé, non pas par ceux bénéficiant d'une certaine expérience acquise en tant qu'anciens intérimaires aujourd'hui titularisés ni même par ceux ayant reçu un enseignement théorique (les *egresados*), mais par des individus ne jouissant d'aucune préparation au métier : les *interinos*, qui représentent ici 28 % des enseignants du primaire.

En ce qui concerne le département de La Paz, le ministère de l'Éducation et de la Culture dénombre 22 962 *maestros*, soit environ 28 % de l'effectif national, répartis à 5 % dans le cycle initial, à 75 % dans le primaire et 20 % dans le secondaire. La répartition de chaque type d'enseignant selon les différents cycles est à peu près à l'image de la distribution nationale. Les *normalistas* représentent respectivement 54 et 52 % des enseignants de la maternelle et du primaire, et sont un peu plus représentés dans le secondaire (66 % de l'effectif total). De la même manière, les *interinos* sont fortement représentés, compte tenu de leur absence de formation, dans les trois cycles et particulièrement encore dans celui de l'éducation obligatoire puisque environ un enseignant sur quatre est intérimaire.

Jusqu'à présent, cette présentation de données ne nous renseigne guère sur la situation des enseignants exerçant en zone d'éducation dite « urbaine »[318]. Peut-on parler d'analogie ou de spécificité des enseignants exerçant en milieu urbain, et particulièrement dans le département de La Paz, par rapport à la situation générale départementale (milieu urbain et rural considérés) et nationale ? Examinons ce graphique :

XIII. Distribution des enseignants en zone urbaine dans le département de La Paz selon leur titre



Source : SNE, 1997.

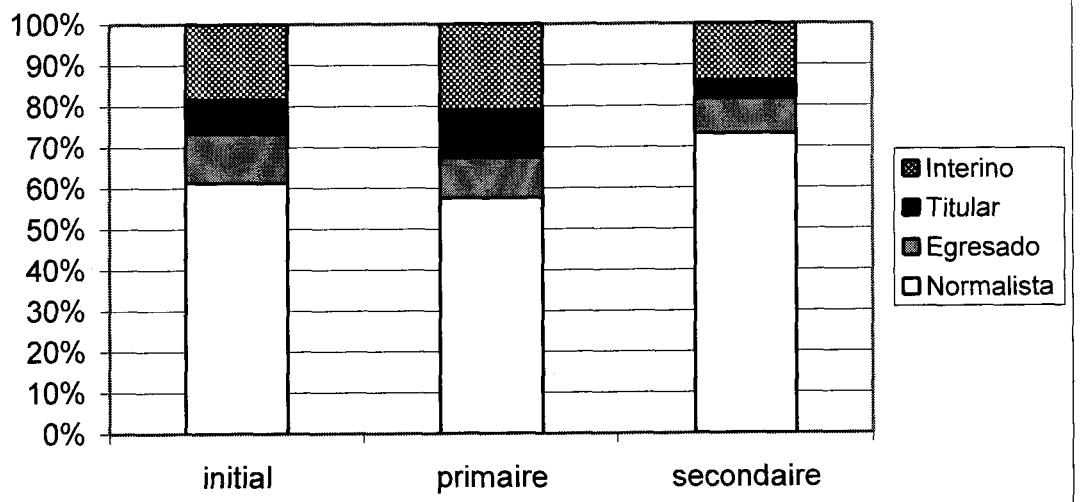
C'est en milieu urbain que la probabilité de trouver les plus diplômés est la plus forte. Par rapport à la moyenne nationale, nous constatons une surreprésentation des enseignants *normalistas* et une moindre place des intérimaires. Nous verrons un peu plus tard que ce phénomène peut être attribué à la spécificité du parcours professionnel des enseignants.

Quant à leur distribution dans les différents cycles de l'enseignement, nous apprenons grâce au graphique suivant que c'est dans l'enseignement secondaire que les plus compétents théoriquement d'entre eux se concentrent. Les savoirs indispensables à ce cycle de l'enseignement réclament des connaissances plus pointues pour pouvoir répondre aux

[318] Il est de coutume de découper l'éducation en trois zones et non deux : zone urbaine, provinciale et rurale. Dans le cas présent, il est considéré que l'exercice en milieu urbain comprend l'enseignement dans l'une des 9 capitales départementales (y compris El Alto), et en général dans les villes de plus de 50 000 habitants, en milieu rural dans l'une des agglomérations de moins de 10 000 habitants, le reste étant considéré comme la province, selon le décret suprême 23 968 du 24 février 1995. Cependant, les statistiques du MEC laissent sans explications leurs données. Aussi, on peut supposer que les *maestros* exerçant dans les provinces sont comptabilisés dans la population de la zone urbaine.

exigences des programmes, et par conséquent, les plus diplômés demeurent les premiers recrutés.

XVI. Distribution des enseignants selon leur titre et niveau d'enseignement dans le départment de La Paz (zone urbaine)



Source : SNE, 1997

En revanche, on constate que c'est encore dans le cycle de l'enseignement obligatoire, donc dans le primaire, que sont proportionnellement moins représentés les *normalistas*, même si, en effectif, ils s'affichent deux fois plus nombreux que leurs collègues du secondaire (respectivement 5160 et 2495 diplômés). Tous cycles confondus, ce sont bien les *paceños* (« habitants de La Paz ») qui bénéficient le plus de diplômés des Écoles normales dans leur département[319].

N'oublions pas que le département de La Paz est démographiquement l'un des plus importants du pays. En 1992, 63 % de la population de ce département vit en ville (contre 48 % en 1976), ce qui le situe comme l'un des plus urbanisés de Bolivie. En outre, l'agglomération pacénienne demeure la plus importante par son poids démographique : elle accueille 1 118 870 habitants en 1992 (contre 635 300 en 1976), selon les deux recensements. Cependant, sont à distinguer dans cet ensemble : la ville de La Paz et la ville d'El Alto,

[319] A titre de comparaison, nous proposons le nombre d'enseignants *normalistas* pour chaque autre département du pays selon les chiffres du MEC pour l'année 1997: Pando (29), Beni (839), Santa Cruz (5735), Tarija (1036), Potosi (2093), Oruro (2316), Cochabamba (5300), et Chuquisaca (1782).

autrefois unies[320]. La Paz stricto sensu compte 713 000 habitants en 1992 (contre 539 800 en 1976), ce qui constitue une croissance démographique annuelle moyenne de 1,78 % entre les dates de deux recensements, et un accroissement de 32 % de sa population. Pour sa part, El Alto connaît une croissance importante entre 1976 et 1992 puisque sa population passe de 95 450 à 405 500 habitants, soit une croissance démographique évaluée à 325 % en l'espace de seize ans. C'est pourquoi la ville passe au 4è rang du réseau urbain national, après la capitale La Paz, Santa Cruz et Cochabamba.

2. LES DETERMINANTS DU CHOIX PROFESSIONNEL

Le père de la *profesora* Alicia (A6) s'était opposé à ce qu'elle devienne enseignante sous prétexte qu'elle serait « *pauvre* ». Il en allait de même pour Maribel (UEP2), dont les parents considéraient qu'elle « *gaspillait ses capacités* » en choisissant cette carrière (« *comment une fille intelligente comme toi peut-elle penser travailler dans l'enseignement ?* » lui disait-on), qui de surcroît ne lui permettrait pas selon eux de « *gagner sa vie convenablement* ». Quant à la *profesora* Monica (M1), elle confiait lors de l'entretien :

> *« Il y a plein de fois où tu te sens blessée, parce que les gens parlent, ils ne savent pas. Ils disent" Ah, ça doit être comme ça !" Ils ne valorisent pas. "Peut être un parasite de plus dans la société", ils disent. Et ça, ça fait mal. (...) et pas seulement dans l'attitude des gens en général, dans ma famille aussi. »*

Être enseignant ne représente pas une profession considérée comme « prestigieuse » en Bolivie. En effet, toute une série de représentations sociales stigmatisent les enseignants, qualifiés souvent d'incompétents, de fainéants, bref de « fonctionnaires », et considérés comme mal rémunérés. Un diagnostic, réalisé par plusieurs chercheurs, montre qu'en Europe comme en Amérique du Nord la profession a subi une perte de prestige et avance que les enseignants se sentent eux-mêmes peu valorisés[321]. Ce phénomène n'est donc pas seulement

---

[320] C'est depuis 1988 que El Alto est reconnue officiellement comme municipalité indépendante de La Paz.

[321] Claude Lessard, Maurice Tardif, Clermont Gauthier, *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*, PUF, Paris, 1998.

valable pour la Bolivie[322]. Tout au long de ce chapitre, nous aurons l'occasion d'examiner ces critiques formulées à l'égard de ces professionnels, mais pour le moment il s'agit de comprendre pourquoi des individus s'engagent dans cette voie, malgré cette image négative qui colle à l'enseignement.

Comme le souligne Michaël Huberman et Marie-Madeleine Grounauer, nombreuses sont les études en France à s'être intéressées aux motivations des enseignants en début de carrière. Les unes mettent en avant les facteurs matériels, les autres des motifs plus « professionnels » pour expliquer le choix dans l'entrée au service de l'Éducation nationale[323]. L'explication du choix de la carrière enseignante doit s'appuyer sur de multiples facteurs, de natures souvent diverses, mais qui cependant ne peuvent s'exclure les uns les autres. Dans les entretiens réalisés auprès des *maestros* de La Paz, ils sont nombreux à déclarer dans un premier temps être enseignant « *par vocation* ». Or, cette expression très générale ne peut être considérée à elle seule suffisante pour l'explication des motivations d'entrée dans la carrière, car on se rend compte que ce terme, bien trop « générique », fait référence à des réalités concrètes disparates pour les interviewés. Comme on l'illustrera un peu plus loin, la référence à la « vocation » est bien souvent trompeuse : dans les faits, nombre de contradictions sont à relever dans les discours. L'analyse montre que les acteurs, pour justifier leur décision, font intervenir plusieurs registres de motivations, que chacun peut renvoyer et regrouper sous le terme « *vocation* », et qui se superposent plus qu'ils ne s'excluent, à commencer par les motivations liées aux avantages matériels qu'offre l'enseignement à travers le statut spécifique du *maestro*, précisé dans les textes officiels, et qu'il nous faut dans un premier temps présenter.

2.1. Ce que la législation prévoit.

Ici encore, le Code de l'éducation de 1955 représente le texte officiel qui décrit les privilèges dont peuvent jouir les personnes qui entrent au service de l'Éducation nationale

---

[322] Nous verrons d'ailleurs dans la partie suivante le rôle que jouent le gouvernement et les médias dans la construction de ces représentations du métier d'enseignant.

[323] Michaël Huberman et Marie-Madeleine Grounauer, « les motivations et satisfactions de l'enseignant », in Michaël Huberman, La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1989, p. 145.

bolivienne. Ces avantages sont de plusieurs ordres. D'abord, le Code de 1955 oblige l'État à embaucher toutes les personnes qui sortent diplômées des Écoles normales : en Bolivie, contrairement à la France, il n'existe pas de concours à la fin de la formation pour sélectionner les futurs maîtres. Aussi, lorsque l'on est entré au sein de l'une des écoles d'État de formation des enseignants, on est assuré d'obtenir un emploi quatre ans plus tard.

Un emploi par ailleurs d'autant plus intéressant sur le plan de la sécurité qu'il garantit, deuxièmement, une inamovibilité du fonctionnaire durant toute la carrière. Sauf en cas de faute professionnelle avérée, l'enseignant ne peut être inquiété quant à son avenir professionnel. Le garant de cette inamovibilité est l'*escalafón* (tableau d'avancement), créé dans la foulée du Code de 1957. Une fois inscrit dans ce tableau d'avancement, propre aux enseignants du service public (et que nous présenterons dans le détail plus tard), son emploi demeure un acquis.

Troisièmement, les maîtres bénéficient de la sécurité sociale, à travers la *Caja nacional de salud* (Caisse nationale de Santé). L'État cotise à cette fin 10 % du salaire des enseignants à son service. Et plus encore, la *Caja de salud* couvre les dépenses d'assistance médicale de l'ensemble des membres de la cellule familiale de l'enseignant (soit l'enseignant(e), l'époux ou l'épouse, ainsi que les enfants). En outre, cette même assurance prévoit de couvrir une partie des frais de remplacement de l'enseignant en cas de maladie ou congé maternité. En fait, que ce soit pour l'une ou l'autre de ces raisons, les *maestros* sont tenus de chercher par leurs propres moyens une personne qui assurera ses heures de travail durant leur absence, et de contribuer financièrement à hauteur de 50 % à ce remplacement, dont le salaire est équivalent au sien. L'autre moitié est par conséquent fournie par la *Caja de Salud.* Pour les femmes enceintes, l'État prévoit jusqu'à 90 jours de repos, dont elles peuvent disposer si elles le souhaitent : 45 jours de congé prénatal, 45 autres post-natal. Elles bénéficient, en outre, à la naissance de leur enfant du versement d'un salaire minimum national (par enfant), et de l'assignation mensuelle de 6 kilogrammes de lait en poudre et 3 kilogrammes de sel.

Enfin, les enseignants jouissent d'un système de retraite, couvert par le Fond de retraite (FOPEMA) auquel les maîtres actifs versent 10 % du total de leur salaire. Il faut pour prétendre à sa retraite être âgé respectivement de 50 et 55 ans pour les enseignantes et les enseignants. Enfin, les enseignants disposent de deux mois de congés payés, en décembre et janvier.

Ces avantages, qui font de ce secteur un formidable pourvoyeur d'emplois stables avec l'assurance d'entrées financières régulières, constituent un facteur très attractif pour une part non négligeable de la population, qui vit dans un contexte social et économique particulier, celui de la réduction des sources d'emploi. Nous avons déjà pu constater, dans la première partie, qu'avec la mise en place de la Nouvelle politique économique (NPE), amorcée par la promulgation du décret 21060 en 1985, l'économie avait souffert de sévères répercussions. Citons par exemple l'article 55 de ce décret sur la « *libre contratación* » qui déclare que « *les entreprises et entités des secteurs public et privé pourront librement signer ou résilier les contrats de travail* »[324], qui démontre, par cet allègement des procédures de licenciement, qu'une frange de la population est désormais menacée par le phénomène du chômage massif, mais aussi par la précarité croissante.

Par conséquent, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle les privilèges attribués aux *maestros* s'avèrent non seulement déterminants dans leur choix initial d'entrer au service de l'enseignement, mais se vérifient également notables dans leur choix d'y demeurer. D'autant plus que ce système d'avantages s'étend également, directement et indirectement, aux membres de la famille du professeur. Cependant, considérer ces privilèges comme unique source d'explication du choix de la carrière enseignante serait réducteur. D'autres facteurs, à rechercher dans le discours des enseignants eux-mêmes, sont à prendre en considération. Par conséquent, nous nous baserons essentiellement sur les entretiens réalisés auprès des enseignants de La Paz, dont l'échantillon se caractérise par une surreprésentation des femmes (puisque nous ne comptons que 3 *maestros* sur les 44 au total), une caractéristique qu'il nous faut donc prendre en compte.

---

[324] Isaac Sandoval Rodriguez, *Legislación del trabajo,* Los amigos del libro, La Paz, Bolivia, 1998, p. 44.

2.2. Le métier d'institutrice : une opportunité pour les femmes ?

2.2.1. La place des femmes dans l'enseignement

En Bolivie, les femmes investissent en nombre conséquent le monde enseignant, surtout dans le cycle de l'enseignement primaire puisque l'on dénombre 47 397 enseignantes, soit environ 60 % de l'effectif national en 1997 selon les chiffres du MEC. Dans le département de La Paz, dans la zone d'éducation dite « urbaine », on retrouve cette même répartition homme/femme, respectivement 39 et 61 %, pour les cycles initiaux, primaire et secondaire confondus[325]. Ces données paraissent d'autant plus intéressantes qu'elles ne reflètent en rien la répartition de l'ensemble de la population active nationale. Selon les chiffres, issus du recensement de 1992, de l'Institut national de la statistique, les femmes représentent 39 % de la population active, et 36 % de la population active urbaine[326]. Autrement dit, il semblerait qu'une part non négligeable de femmes perçoit au travers de la profession d'enseignante une opportunité particulière d'emploi. Il faut dire que les branches d'activités dites de « services » sont en général, et ici aussi, les plus féminisées. Comme le souligne Véronique Marchand, reprenant les données de l'INE, les femmes boliviennes représentent 58 % des actifs dans les « services sociaux et de la santé » et près de 95 % dans les « services domestiques ».[327]

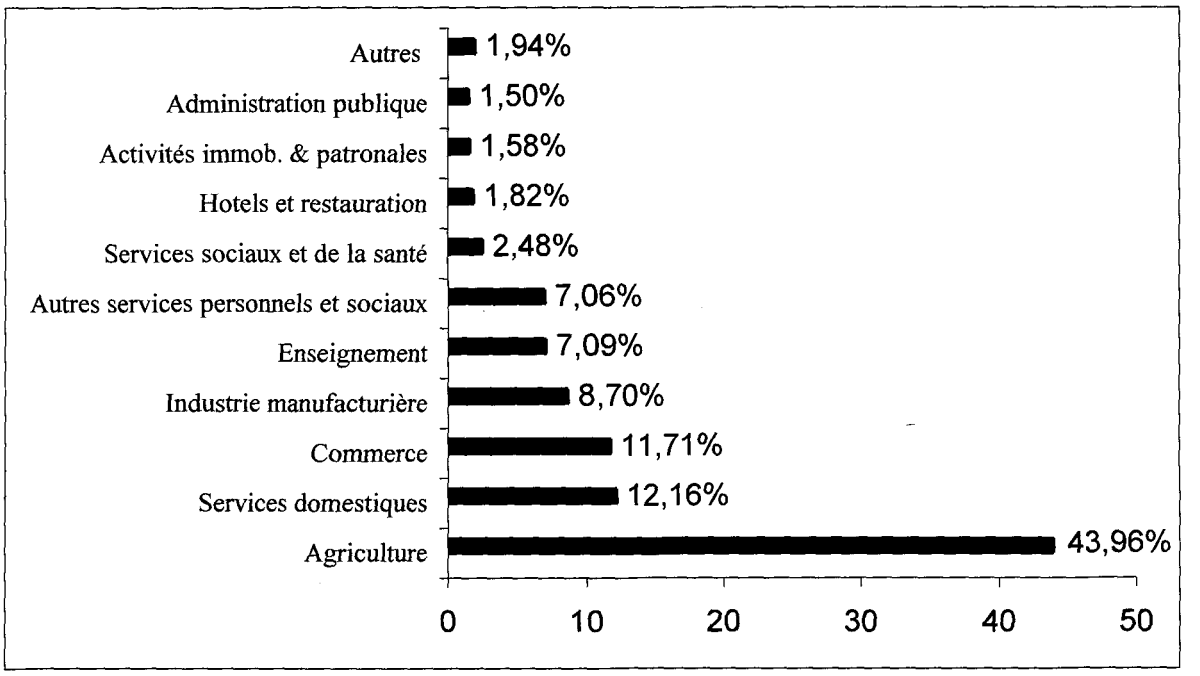
A titre d'indication, regardons la distribution de la population active féminine par branches d'activités en 1992 :

---

[325] En valeur absolue, les chiffres s'élèvent à 5 098 hommes et 7 953 femmes, en 1997.

[326] A titre d'indication, en 1993, on comptait 57% de femmes (46 084 en valeur absolue) dans l'ensemble des enseignants en Bolivie, selon le ministère de l'Éducation (Mapa educativo basico 1993, Registro de docentes y administrativos). Autrement dit, cette répartition des sexes chez les enseignants que nous notons en 1997 n'est pas un phénomène de l'après réforme éducative de 1994.

[327] Marchand Véronique, *Organisations et protestations des vendeuses de La Paz (Bolivie)*, thèse de sociologie, USTL, Institut de sociologie, soutenue le 7 décembre 2001, p. 55.



Source : élaboration de Véronique Marchand, selon les chiffres de l'INE 1993[328].

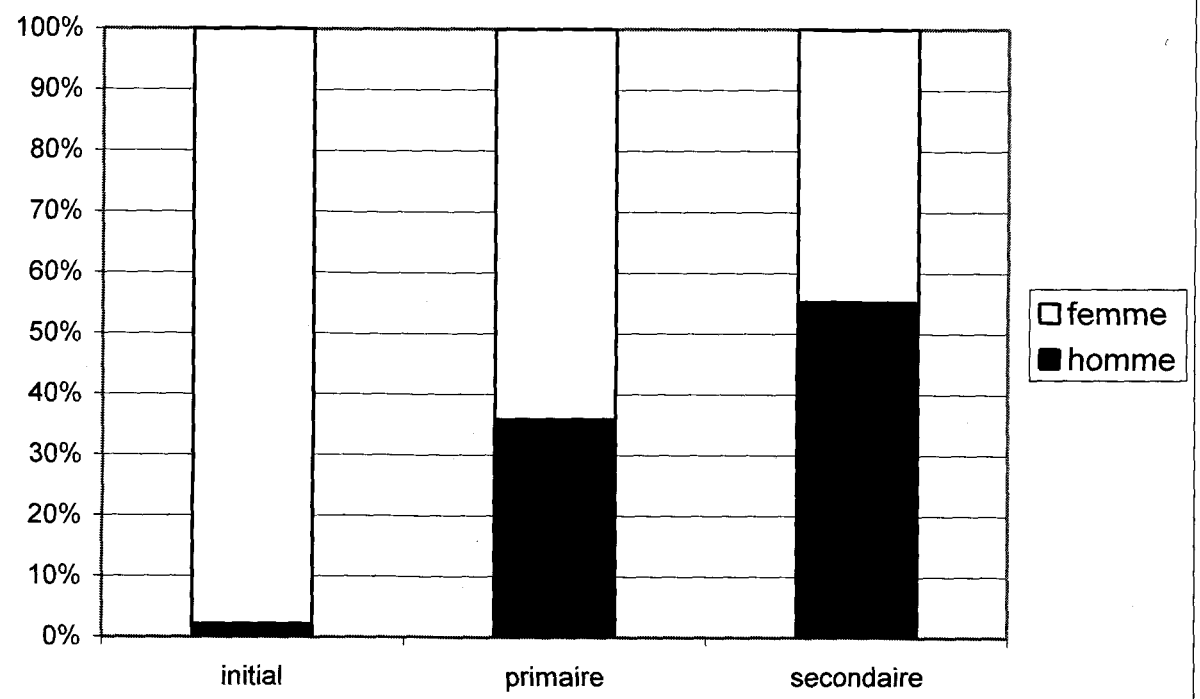
Les boliviennes occupent donc en grande partie des emplois agricoles, de vente et de service. Cela dit, en ce qui concerne les villes, une fois les emplois liés à l'agriculture mis de côté dans l'analyse, on s'aperçoit en 1995 que le commerce et les services recourent à près de 67 % de main d'œuvre féminine, soit deux actifs sur trois[329].

D'autre part, si les femmes sont globalement moins qualifiées que les hommes, elles sont pourtant 8,3 % des actives en Bolivie à se situer dans le groupe professionnel « techniciens et professions intermédiaires », pour une part de 5,7 % chez les hommes, selon Véronique Marchand qui s'appuie sur les chiffres de l'INE du recensement de 1992[330]. Au sein de ce même groupe professionnel, on retrouve d'ailleurs 85 % d'entre elles aux postes d'enseignantes. Chez les enseignants, elles ne sont pas moins formées que leurs collègues masculins. Cependant, à niveau d'instruction égal, on se rend compte que la distribution homme/femme à l'intérieur des cycles d'enseignement est irrégulière. Le graphique suivant le démontre de manière convaincante :

---

[328] Ibid., p. 54.
[329] Enquête sur les foyer en 1995, citée par Natasha Loaysa Castro, *El trabajo de las mujeres en el mundo global. Paradojas y promesas*, La Paz, CPM, « GA », 1997, p. 199.
[330] Marchand Véronique, *Organisations et protestations des vendeuses de La Paz (Bolivie)*, thèse de sociologie, USTL, Institut de sociologie, soutenue le 7 décembre 2001, p. 57.

XV. Répartition des enseignants "urbains" selon leur sexe par cycle, département de La Paz



Source : chiffres du ministère de l'Éducation et de la Culture, 1997.

Les femmes sont surreprésentées dans les cycles initiaux, où elles constituent 98 % des enseignants, et primaire (65 % de l'effectif), et sous représentées dans le secondaire (où elles ne sont que 45 %). Cette répartition provient justement de la représentation qu'ont les femmes, et plus largement la société, de leur rôle en tant qu'enseignante.

2.2.2. Leurs motivations spécifiques

D'après Isabel Lelis, l'enseignement, particulièrement pour les cycles d'enseignement initial et primaire, est « *historiquement associé à l'imaginaire social fondé sur le don ou l'aptitude que seules les femmes possèderaient de façon " naturelle"* »[331]. C'est pourquoi le choix de cette profession s'expliquerait par l'opportunité qu'aurait la femme de mettre en pratique des habiletés, savoirs et compétences, inculqués depuis sa naissance. Les compétences considérées comme naturelles constituent un des éléments de clivage entre

[331] Isabel Lelis, « La construction sociale de la profession enseignante: un réseau d'histoires », in *la Revue Éducation et Francophonie*, Le renouvellement de la profession enseignante: tendances, enjeux et défis des années 2000 Volume XXIX, numéro 1, printemps-été 2001.

emplois féminins et masculins. L'appartenance de sexe apparaît comme un élément central de l'analyse des fonctions occupées. On y retrouve la dichotomie des univers féminins et masculins, développée dans les travaux de Nicole Gadrey, univers *« qui s'organise dans des systèmes d'oppositions entre les qualités attribuées à chacun des deux sexes »*[332].

Dans nombre d'entretiens, les femmes mettent en avant leur amour des enfants et consacrent une part importante à l'affectif dans leurs relations maîtresses-élèves.

2.2.2.1. *Des valeurs « maternantes » de la profession*

La *profesora* Maria (4J5), qui travaille depuis 18 ans essentiellement à la maternelle, se souvient n'avoir jamais eu comme autre projet professionnel et comme autre envie que d'exercer son métier avec les plus petits qu' « *elle adore* ». Silvia (JVS2) s'est empressée après le bac de s'inscrire à la *Normale* parce qu'elle a toujours voulu « *être avec les enfants* », « *partager avec eux des expériences* », convaincue d'avoir des facilités à communiquer avec les plus jeunes. Le cas de la *profesora* Alicia (A6) est éclairant de ce point de vue, car contre l'avis paternel, elle se lance dans la carrière enseignante, mettant toujours en avant l'intérêt qu'elle porte aux enfants[333] :

> *« Moi, je ne m'intéresse pas à la situation économique* (en référence au bas salaire)*, ce qui m'intéresse c'est l'amour que je porte aux enfants. Si je ne travaille pas, si je ne suis pas avec eux, je me meurs. » (Alicia, A6).*

Elle rapporte d'ailleurs après l'entretien qu'elle invite chaque année les élèves de sa classe les plus démunis, à venir fêter Noël avec elle. A l'approche des « grandes vacances » de Noël elle savait déjà que cinq enfants partageraient avec elle le repas de *Navidad.* Lors de cette discussion, hors enregistrement, elle ajoutait : « *je suis comme une mère pour eux* ». Ce cas n'est pas isolé. Gladys (4J1) estime que « *être maestra, c'est être mère* », quant à Carla (4J2) : « *mes élèves sont mes enfants, et moi, je suis une mère et une amie pour eux* ».

---

[332] Nicole Gadrey, *Travail et genre. Approches croisées*, L'Harmattan, Paris, 2001.

[333] Près de 35 ans séparent la *profesora* Alicia de la jeune *profesora* Maribel, et cependant cette dernière déclare aussi avoir tenu tête à son père pour pouvoir réaliser son projet professionnel : *J'ai suivi mon inclination pour la profession et je suis entrée à la Normale. J'ai toujours voulu travailler avec les enfants, toujours. Surtout avec les plus petits.* (Maribel, UEP2)

Ces propos font référence aux supposées valeurs « maternantes » de la femme, dans le sens où elles seraient les plus à même d'introduire dans leur rapport avec leurs élèves, qu'elles considèrent avant tout comme des enfants, une dimension fortement affective, sans laquelle elles ne peuvent concevoir leur pratique. Cet investissement affectif est facilement perceptible lors de l'observation des échanges *maestra*-élèves, durant lesquels les maîtresses laissent souvent échapper des qualificatifs comme « *mi amor* », « *amorcito* » (mon chéri). Ce rapport affectif à l'élève, elles le justifient par le fait qu'elles ne peuvent ignorer les difficultés que certains enfants rencontrent dans leur quotidien, avec leur famille, au travail. Aussi, cette affection est censée combler leurs carences, voire même les protéger, ce qui parfois reviendrait à se substituer au rôle parental. L'objectif de ce « prolongement » du rôle maternel est toujours de permettre que s'instaure un rapport de confiance entre l'enseignante et ses élèves, perçu comme un atout pour les élèves dans leur mode d'apprentissage scolaire :

> *« Les enfants ne reçoivent pas d'affection de leurs parents. Moi, je suis comme une mère pour eux. » (Maria, 4J5),*
>
> *« Je pense que la maestra doit être une maestra, une amie et une mère à la fois. Il faut se compromettre avec l'enfant, parce que certains sont des travailleurs aussi ! Il faut considérer leur situation à eux. » (Lourdes, UEP1),*
>
> *« Moi, je leur donne une bonne éducation pour qu'ils puissent connaître le respect, parler à un adulte, et les valeurs pour qu'elles ne se perdent pas, parce qu'on est en train de perdre beaucoup de valeurs. Les parents ne font plus attention. » (Alicia, A6).*

2.2.2.2. La recherche de sécurité matérielle

Compte tenu du nombre restreint d'opportunités de carrière, les femmes qui souhaitent acquérir leur indépendance, de façon relativement rapide et sûre, se tournent vers l'enseignement, le seul secteur largement ouvert aux femmes instruites qui leur offre cette possibilité de stabilité et de liberté à conquérir. La *profesora* Gabriela (A5) raconte à ce sujet que non seulement ce choix de carrière lui permettait d'être « *un peu plus indépendante financièrement* » par rapport à sa famille, mais il lui a également permis de « *s'en éloigner* » géographiquement grâce aux années de stage qu'elle a dû accomplir pour valider son diplôme de *normalista*. Quelques trente ans plus tard, alors qu'elle me raconte ces faits, elle semble toujours aussi reconnaissante à la carrière de lui avoir donné cette opportunité. Car il faut préciser que l'on ne quitte pas facilement le domicile parental en Bolivie, en tout cas difficilement avant le mariage, qui s'avère même dans certains cas une

raison insuffisante (due en partie aux difficultés économiques des familles) pour poursuivre sa vie de façon indépendante. Quant à la *profesora* Marcela (M2), le modèle familial que lui offre ses deux sœurs ne semble pas l'attirer, aussi décide-t-elle de suivre une autre voie en misant sur ses propres capacités et sa volonté :

> *« En tant que femme, je voyais ma sœur aînée et ma soeur cadette, qui s'étaient mariées. Moi, je suis au milieu. Alors, je voyais bien comment on les traitait. Elles se sont chacune mariées à un homme qui n'en valait pas la peine. (...) Moi, je me disais : "Moi, on ne va pas me traiter ainsi, parce qu'on n'a pas à me maltraiter de la sorte !" Se marier ne signifie pas se rendre esclave, non ? Alors, je me suis dit : "Je vais étudier !" Et* maestra *est une profession sûre. »*

A travers l'obtention d'un diplôme de *normalista*, qui signifie concrètement accéder à une profession stable et sûre, ces femmes entendent acquérir une plus grande liberté d'action en parvenant à rompre avec des rapports familiaux complexes ou un modèle familial qui ne leur convient guère. Monica (M1), qui avait commencé la fac de médecine, doit interrompre ses études en raison « *d'un problème* » avec sa famille. Pour s'assumer seule, elle se tourne immédiatement vers l'enseignement, qu'elle n'estime pas si éloigné de la médecine en ce sens qu'elle considère les deux branches d'activité liées à la notion de service.

Cependant, toutes ne sont pas en mesure de décider pour elles seules. Lorsqu'elles attendent un enfant, se marient jeunes, elles se trouvent confrontées aux responsabilités familiales, et se tournent par conséquent souvent vers ce même secteur d'activité. Comme Frédéric Charles et Jean-Paul Clément le mentionnent, à propos du cas français, « *aujourd'hui, le modèle dominant chez les femmes n'est plus celui du choix (travailler ou s'occuper de la famille), ni celui de l'alternance (travailler/s'arrêter/retravailler), mais celui du cumul (travailler et s'occuper de la famille)* »[334]. La situation est comparable en Bolivie, où les femmes, face à la crise économique qui frappe le pays, ne considèrent comme concevable que le modèle du cumul, d'autant plus si elles sont confrontées à des contraintes particulières, à l'urgence d'une situation. Or, comme l'une des caractéristiques de l'enseignement est de permettre aux femmes de fonctionner sur ce modèle, cela explique l'origine de ce très fort intérêt pour la profession selon les auteurs précédemment cités. Les cas suivants sont très explicites de ce point de vue :

---

[334] Frédéric Charles et Jean-Paul Clément, *Comment devient-on enseignant ? l'IUFM et ses publics*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1997.

> *« Moi je suis* maestra *par circonstances, pas par vocation. Il se trouve que j'ai eu un bébé dans mon adolescence, et j'ai toujours voulu étudier pour pouvoir subvenir à ses besoins, et petit à petit je m'en suis sortie...Quand mon fils a eu 3 ans et demi, je suis sortie bachelière, et je suis à nouveau tombée enceinte... Alors, je suis entrée à la* Normale. *» (Lucia, JSV6),*
>
> *« La vocation ? Non, vraiment pas ! Par hasard. J'étudiais la comptabilité, mais je me suis mariée, j'ai eu mes enfants et donc je n'ai pas pu terminer l'université, alors je suis allée à la Normale (...). Au début, il y avait une dame qui cherchait quelqu'un pour faire un remplacement (pour 6 mois) et là j'ai vu que c'était le plus court* (durée d'étude) *et le plus sûr. J'y suis allée parce que j'avais déjà mes enfants. » (Raquel, UEP4).*
>
> *« Moi, j'ai grandi seule, de parents divorcés, alors j'ai dû aller vivre chez mon oncle, mais ils n'avaient pas la possibilité de me payer des études pour faire autre chose, non ? (...) Et puis, je me suis mariée à 15 ans, à 18 ans je suis sortie bachelière du collège et j'avais un enfant. » (Olga, M4).*

Ce témoignage d'Olga est fort intéressant car cette maîtresse raconte ensuite qu'elle est entrée à l'école Normale rurale de Warisata, sur les conseils d'amies qui y étudiaient, parce que l'école bénéficiait à l'époque d'un internat pour filles, au sein duquel elle a pu vivre sa grossesse. C'est par conséquent l'une des raisons, à mon avis essentielle, pour laquelle elle est entrée au service de l'Éducation nationale. Par ailleurs, cette impossibilité financière à suivre d'autres études nous renseigne sur l'origine sociale de ces maîtresses. Vraisemblablement, l'éducation recrute ses enseignants dans les couches moyennes et populaires de la Bolivie.

L'orientation vers le secteur public de l'enseignement, qui symbolise en période de crise la sécurité de l'emploi, résulte donc bel et bien d'un choix rationnel, réfléchi, calculé. C'est vers lui que se tournent rapidement, visiblement sans essayer d'autres voies, ces femmes à la recherche de stabilité pour leur famille, et à court terme à la recherche d'autonomie pour mettre fin à une situation de précarité. N'oublions pas qu'une fois intégrées dans l'école, elles ont la certitude, puisque l'État s'y engage à travers le Code de l'éducation de 1955, d'obtenir un emploi quatre ans plus tard, et un emploi qui leur assure un engagement à vie. On soulignera que les enseignantes que nous venons de citer, ont d'ailleurs pour autre point commun d'être de la même génération. Au moment de l'enquête, Lucia, Olga, et Raquel ont respectivement 37, 38 et 39 ans, et fait important, elles sont sorties diplômées de l'École normale au milieu des années 1980, ce qui signifie qu'au moment où elles doivent prendre une décision importante quant à leur avenir, le pays vit une période d'instabilité politique et économique historique. La dictature s'effondre et le retour à la démocratie s'effectue dans un certain chaos. A titre d'illustration des difficultés économiques, entre 1982 et 1985, le change

officiel passe de 44 pesos pour un dollar à 45 000 pesos pour un dollar[335]. Aussi, il semble que la recherche de sécurité doit être prise en considération pour expliquer le choix de la carrière.

Un autre exemple, non moins significatif, montre que le choix de la carrière enseignante se révèle être une véritable carrière « refuge » pour les femmes en situation précaire. Lidia (A2) avait pour projet d'étudier à la faculté d'agronomie, qu'elle commence. Dans le même temps, elle est intérimaire dans l'éducation nationale afin de payer ses études et subvenir à ses besoins. Elle déclare « *jamais, je ne m'étais imaginée devenir maestra* » (la preuve c'est qu'elle demeurera 11 ans dans le service de l'Éducation nationale en tant qu'intérimaire). Ce qui la décide cependant à abandonner ses projets initiaux, à contre cœur au début avoue-t-elle, c'est l'enfant qui naît et le besoin de subvenir à ses besoins seule, car son compagnon disparaît rapidement, la laissant seule à la charge de sa fille : « *J'étais une femme seule, je devais m'occuper de ma fille qui était petite, alors, j'ai dû m'adapter à la situation* ».

Les cas qui viennent d'être mentionnés montrent ce que peut représenter le secteur public de l'enseignement pour des femmes qui se trouvent démunies à un moment donné de leur vie, au point de devoir chercher presque dans l'urgence une solution pour mettre fin à leur précarité. D'autres exemples montrent cependant que le choix de cette carrière peut faire l'objet d'un calcul rationnel anticipé, mais qui néanmoins demeure lié aux responsabilités familiales que les femmes souhaitent, ou doivent, assumer. Marta (UEP5), qui explique son choix de carrière par la vocation, doit plus tôt que les autres, parce qu'elle doit aussi assumer des responsabilités familiales, commencer à travailler. Le fait que l'Éducation nationale offre des emplois en tant qu'intérimaires lui convenait parfaitement :

> « *Une fois sortie du collège, j'étais* (déjà) *interina, parce que je me suis mariée jeune. A cette époque, il n'y avait pas de place à la Normale pour ceux qui n'avaient pas le bac. C'est pour ça que sans le bac, j'ai pu quand même travailler* (en tant qu'intérimaire) *et j'allais à l'école en même temps. Quand j'ai eu mon bac, je suis allée directement m'inscrire à la Normale.* »

Marcela (M2), dont l'une des motivations principales était d'acquérir son indépendance pour éviter de connaître le même sort que celui de ses soeurs, a du réfléchir à la meilleure

---

[335] Olivier Dabène, *La région Amérique latine, Interdépendance et changement politique*, Presses de Sciences Politiques, Paris, 1997, p. 336.

stratégie pour atteindre son objectif, et ceci compte tenu des moyens (argent, temps, etc) dont elle disposait :

> *« Pour des raisons économiques* (je suis devenue *maestra*), *pas par vocation, je ne suis pas enseignante par vocation. Parce que c'était le plus économique, étant donné que je suis fille de parents séparés, c'est la raison. Et ma mère n'avait pas de quoi...J'ai dû étudier très rapidement, et l'enseignement c'est le plus rapide et le plus économique. Ensuite, je me suis mariée, une fois sortie de la Normale. Et j'ai eu des enfants. (...) La Normale, ce n'est pas cher comme l'université. Et le travail est sûr, et à partir de ça le salaire est également sûr. »*

On remarque que la famille matriarcale joue un rôle déterminant dans le choix de la carrière. En effet, que ces femmes aient seules à leur charge des enfants, ou qu'elles aient été elles-mêmes élevées par leur mère, tout se passe comme si elles n'avaient d'autres choix que celui d'entrer dans le service public de l'enseignement. Là encore, c'est la situation de précarité, qui doublée de la quasi absence d'alternative, incite les femmes à opter pour cette profession.

D'autre part, l'enseignement, tel que le système le conçoit en Bolivie grâce à une organisation en différents services (matin, après-midi, soir), dont on reparlera ultérieurement, laisse à penser qu'il permet aux femmes de concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale, en raison de la faible charge horaire de travail. Toutefois, dans notre échantillon, 80 % des enseignants ne se contentent pas de travailler dans un seul service. Alors parmi les 20 % restant (toutes des femmes), la carrière enseignante constitue-t-elle réellement une opportunité pour elles de s'occuper de leur famille, d'élever leurs enfants ? Tout porte à croire que ce n'est pas le cas. Parmi les huit enseignantes à ne travailler que dans un seul service[336], quatre sont célibataires, sans enfant. Quant aux autres, Lourdes (UEP1) et Marta (UEP5) sont les seules qui déclarent avoir besoin de temps pour élever leurs enfants, surtout cette dernière qui déclare désormais devoir assumer « *le rôle de père et de mère à la fois* », puisque son compagnon est parti. Quant à Claudia (A3), elle consacre son temps libre à étudier le droit, en vue d'ouvrir un cabinet d'avocat à son domicile. Sofia (JSV4), qui étudie à l'université les sciences de l'Éducation, déclare ne pas pouvoir assumer sérieusement deux *turnos*, de peur de ne pas être à la hauteur de la tâche. Par conséquent, on voit bien que les femmes ne profitent guère de l'opportunité qui leur est donnée de travailler dans un seul service, ce qui se résumerait en France, à travailler à mi-temps. Aussi, la variable « temps de travail » ne

[336] En réalité, ce cas de figure concerne neuf personnes, cependant j'ignore quelle est la situation familiale de Gabriela (A5).

constitue pas à proprement parler un facteur a priori attractif, du moins si on la considère sous l'angle des opportunités qu'elle offre en terme de temps à consacrer à la famille, et particulièrement aux enfants. Car, plus tard, nous verrons que si l'on considère le « temps libre », entendu comme temps « non travaillé », sous un autre angle, il se convertit en une opportunité pour étudier, dans le but soit d'approfondir ses connaissances dans le domaine de l'éducation, et donc parfaire sa formation initiale, soit de réaliser un « vieux rêve », c'est-à-dire de s'inscrire dans une autre filière que ces *maestros* avaient pour projet d'étudier avant d'opter pour l'enseignement.

Après avoir examiné un peu plus en détail ce qui pouvait attirer les femmes à s'engager professionnellement dans la carrière enseignante, examinons d'autres motivations, qui transcendent les distinctions de sexe, à commencer par les motivations dites « actives » selon l'expression de Michaël Huberman et Marie-Madeleine Grounauer.

2.3. Motivations actives dans le choix initial

Les motivations « actives » seraient celles qui « *impliquent un choix délibéré de la personne* »[337]. Elles font donc, dans les faits, souvent référence à des représentations positives de l'enseignement, mais également à un rapport positif entretenu avec la profession. Dans les entretiens réalisés, tous les interviewés expriment au moins une fois ce que l'on peut considérer être une motivation active.

2.3.1. Le contact avec les jeunes

L'une des motivations actives les plus fréquentes est le contact avec l'individu, les enfants et les jeunes plus précisément. Quoi de plus logique pour une profession dont l'activité est fortement marquée par les interactions humaines. Ils sont effectivement nombreux à confier que la satisfaction, la joie, le plaisir qu'ils éprouvent à travailler sont

[337] Michaël Huberman et Marie-Madeleine Grounauer, « Les motivations et satisfactions de l'enseignant », Michaël Huberman, La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1989, p. 151.

fortement liés aux relations qu'ils entretiennent quotidiennement avec leur public scolaire. Ils sont dix-neuf individus de l'échantillon à l'exprimer (soit près de 80 %), dont treize en font une raison d'entrer dans la carrière :

> *« J'aime travailler avec les enfants, ceux de l'école primaire, parce qu'ils arrivent tout innocents, et entrer à l'école pour eux c'est quelque chose de fort, c'est pour ça que j'aime travailler avec les plus petits. » (Cecilia, JSV5),*

> *« J'aime les enfants. Pour moi, c'est une vocation. Je crois que c'est par vocation que j'enseigne aux enfants. » (Séférina, A4),*

La jeune maîtresse Maribel (UEP2) qui explique qu'elle a « *toujours voulu travailler avec les petits, toujours* », montre bien à quel point dans sa pratique elle se sent parfaitement à l'aise avec ses élèves, avec lesquels elle n'hésite pas à jouer pendant les pauses au lieu d'aller prendre un café avec ses collègues. La directrice, qui s'efforce de la rappeler à l'ordre de temps en temps lorsqu'elle aperçoit l'enseignante courir dans les couloirs avec ses élèves (fait rapporté par la principale concernée), ne peut d'ailleurs s'empêcher de me commenter (lorsque j'assiste moi-même à l'une de ces scènes après la récréation) qu'elle trouve cela « *charmant* », convaincue que Maribel est faite pour ce travail parce que les enfants l'adorent.

2.3.2. L'intérêt pour une discipline précise

D'autre part, deux enseignants, qui apprécient les relations qu'ils entretiennent avec les jeunes, expriment le fait qu'ils éprouvent d'autant plus de satisfaction qu'ils aiment la discipline qu'ils enseignent et se sentent par conséquent heureux de pouvoir transmettre aux enfants leur « passion ». Le premier, Luis (M5), est professeur d'art plastique :

> *« La carrière d'Art plastique était ma vocation. Dans ma ville, Sucre, j'ai étudié à l'université les Arts plastiques. J'aime beaucoup la peinture et l'architecture* (et autant la musique dont il me parlera longuement aussi). *J'aime enseigner. De Sucre, je suis ensuite venu ici pour être enseignant* (...). *Moi, j'essaie de fonctionner avec l'imagination. Je ne leur enseigne pas à dessiner, mais à imaginer. Parce que le dessin, c'est une école assez difficile, moi je leur enseigne à imaginer* (...). *Par exemple, ils peuvent dessiner leurs rêves, je mets de la musique pour qu'ils s'inspirent* (...). *Les enfants sont beaucoup plus imaginatifs que les autres. Ça peut être merveilleux avec eux.* (...) *Si je ne me consacrais qu'à mon travail à la maison, je ne serais plus en contact avec la réalité. Ce contact est pour moi la base, sans ces rapports* (silence) *je n'aurais pas pu avancer. »*

Le second cas concerne Celestina (4J6), volleyeuse, professeur d'éducation physique :

> *« J'ai toujours voulu faire ça : être enseignante en primaire et enseigner l'éducation physique. J'aime la jeunesse. C'était la chose la plus importante pour moi. (...) C'est une joie incroyable d'enseigner aux enfants. »*

La satisfaction que les enseignants éprouvent en transmettant une passion, ne peut être à ce point perceptible qu'au travers des témoignages de maîtres spécialisés, que l'on nomme en Bolivie « *maestros de ramas tecnicas* », et qui n'en demeurent pas moins formés puisque tous deux par exemple ont reçu une formation professionnelle au sein d'une école Normale.

2.3.3. Un rapport positif à l'école

Parmi ceux qui n'ont guère hésité à choisir ce qu'ils deviendront professionnellement, l'on retrouve beaucoup d'individus qui, d'une manière ou d'une autre, ont entretenu depuis l'enfance un rapport particulièrement positif avec l'institution scolaire, à commencer par ceux qui aimaient tout simplement aller à l'école, comme c'est le cas de Silvia (JSV2) :

> *« Directement après le bac je suis allée m'inscrire à la Normale. Depuis toute petite j'aime aller à l'école, j'ai toujours aimé (...) depuis petite je suis communicative. Pour cela j'ai choisi cette carrière, parce que j'aime le travail de la maîtresse, partager avec les enfants toutes les expériences que moi j'ai connues. »*

> *« Quand j'étais enfant, j'aimais bien aller à l'école, et grâce à quelques professeurs j'ai eu l'envie d'entrer dans l'enseignement. » (Luis, M5)*

Tout comme le suggère les propos du *profesor* Luis, le cas de Oscar (A1) montre également que les rapports positifs entretenus avec des professeurs, lors du parcours scolaire du futur enseignant, constituent une source de motivation à prendre en considération :

> *« C'est par vocation. Quand je voyais mes professeurs, j'essayais toujours de faire de mon mieux, de me dépasser. Le professeur Rodriguez, un jour de l'année 1975* (le souvenir demeure précis car la date est mentionnée), *m'a dit : "Entre à la Normale l'année prochaine !" Ce n'était plus mon professeur, j'ai accepté avec plaisir de sorte que je suis entré à la Normale technique, et en suis sorti 3 ans plus tard. »*

Gema (JSV3) montre aussi que le processus d'identification joue un rôle essentiel. Elle hésitait entre s'inscrire à l'école d'infirmière et à l'école Normale. C'est sa meilleure amie qui a en fait décidé pour elle la convainquant qu'elle n'était pas faite pour être infirmière. La relation amicale est un lieu central d'investissement identitaire : les amis sont aussi les

« *autrui significatifs* », selon l'expression de Claude Dubar (s'inspirant de l'analyse de G.H. Mead)[338], permettant la construction d'une identité « pour soi » positive.

Ceux qui entretiennent un tel rapport positif avec l'école sont surtout ceux qui ont acquis leurs dispositions particulières au contact d'enseignants plus proches encore d'eux : au sein même de la famille, lieu de la reconnaissance de soi par les proches. C'est en effet le cas le plus fréquent. Si la *profesora* Blanca ne mentionne dans l'entretien que le simple fait que sa mère est *maestra*, sans laisser entendre que cet élément fut déterminant dans son choix, les autres en général montrent plus précisément l'importance de cette filiation :

> *« Mes parents, mes grands-parents ont été maîtres, alors bien sûr, ça m'a influencé. Moi, j'ai huit enfants et c'est clair qu'ils veulent aussi, mais pas tous, au moins trois souhaitent devenir enseignants » (Filomena, M3),*
>
> *« Tout était réuni pour que je sois maîtresse, mon père était maestro et quand j'étais toute petite il m'emmenait dans son école, et j'observais, ça m'a beaucoup motivé. Mon désir a toujours été d'être maîtresse à mon tour. Depuis petite je voulais être comme lui, et le temps a passé, et maintenant je suis maestra. » (Sofia, JSV4),*
>
> *« Dans la famille, la majorité sont enseignants, nous sommes tous de la profession. Mon père, ma mère, ont été* maestros *puis ils sont devenus directeurs d'établissement. Alors, je ne sais pas si on peut appeler ça « vocation » ou « habitude », j'ai peut être tout simplement suivi leur chemin. (...) Mon père travaillait dans la zone rurale, avec les communautés. Alors, quand je le voyais, il me racontait, et moi je l'écoutais et je me disais : "Ah, c'est comme ça..."* (elle mime à cet instant une petite fille très attentive dont les yeux sont écarquillés) *» (Maribel, UEP2),*
>
> *« Ce qui m'a sans doute motivé, c'est mon grand-père qui était professeur aussi. Il a été un excellent* maestro. *Parce que quand j'étais petite, il m'emmenait à l'école. Déjà enfant, j'aimais enseigner, c'était mon jeu favori. Mon grand père était un exemple pour moi et pour tous. J'aime cette carrière. Depuis que j'enseigne, je me sens réalisée. » (Isabel, 4J3).*

Il apparaît comme une évidence qu'une familiarisation avec la profession, à travers l'observation de la classe (des lieux, de la pratique enseignante), à travers les récits de parents, comme c'est le cas pour la jeune Maribel, crée de fortes dispositions chez les enfants à devenir enseignants, en créant tout un univers de représentations positives autour de la figure du maître ou de la maîtresse (« *un exemple* » remarque Isabel). Cette forme de socialisation professionnelle précoce passe par l'identification aux parents (ou autre membre proche au sein de la famille). La question de leur avenir professionnel se pose en des termes différents

---

[338] Claude Dubar, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 2000 (1991), pp. 95-98.

pour ces individus, qui s'inscrivent directement à la *Normale* après avoir obtenu le bac. Pour certains, ce choix se révèle d'une telle évidence qu'ils ne savent pas comment l'expliquer, le qualifier. Maribel se pose la question à posteriori : est-ce une « *vocation* », l' « *habitude* » ? Le processus d'incorporation des dispositions sociales issues de la famille, des *habitus* pour reprendre Bourdieu[339], joue un rôle prépondérant dans le choix de la carrière. C'est pourquoi aussi, plus que leurs collègues, ils se sentent à « leur place » dans l'enseignement, une place qu'ils ont convoitée depuis bien plus longtemps que les autres. Mais ce rapport très fort que certains enseignants témoignent envers l'école, atteint son paroxysme chez ceux qui perçoivent l'enseignement comme une véritable mission.

2.3.4. L'enseignement comme mission, sacerdoce

Parmi les maîtres et maîtresses de mon échantillon, certains se sentent investis d'une mission à accomplir. Cela semble d'autant plus important dans la décision d'entrer au service de l'Éducation nationale que cette « mission » permet d'attribuer du sens à leur activité, dans la mesure où ils se conçoivent dès lors comme utiles à travers leur fonction. Selon Isabel Lelis, « *l'imaginaire social actuel est fondé sur la rhétorique de la mission, du sacerdoce et de la vocation, archétype qui imprègne fortement l'histoire de ce groupe professionnel* »[340]. En effet, cette représentation dans l'échantillon constitue un facteur explicatif du choix de la carrière dans la mesure où, fortement intériorisée, elle donne tout son sens à leur profession. L'image du « missionnaire » permet par ailleurs de contrecarrer une image dévalorisante des membres de la corporation en insistant sur l'utilité de leur profession, et donc en quelque sorte sur la noblesse, sur l'importance de la tâche à accomplir.

> *« Depuis toute petite, je voulais être enseignante à l'école primaire. Jamais je n'ai étudié dans un autre objectif que celui-là. C'est une vocation.* (...) *Ce qui m'importe, c'est le futur des enfants. Plus que tout, les aider à se réaliser. Je me sens réalisée parce que j'ai beaucoup d'élèves qui maintenant sont professionnels. Ils viennent et m'invitent chez eux parce qu'ils se souviennent de leur maîtresse* (...) *Je ne suis jamais absente même si mes dents me font souffrir ! » (Gladys, 4J1),*

---

[339] Les habitus sont « *des systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations* » : Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Éditions de minuit, Paris, 1980, p. 88.

[340] Isabel Lelis, « La construction sociale de la profession enseignante: un réseau d'histoires », in la *Revue Éducation et Francophonie*, Le renouvellement de la profession enseignante: tendances, enjeux et défis des années 2000, Volume XXIX, numéro 1, printemps-été 2001.

Gladys se sent parfaitement épanouie en tant qu'enseignante, ce qui est sensible à l'observation (elle est la seule à avoir insisté pour que j'observe sa classe après l'entretien). En revanche, son mari lui fait de nombreux reproches parce qu'il la considère trop impliquée dans son travail. Ce dévouement au métier et aux élèves ne se traduit pas seulement dans le temps consacré au travail chez elle hors des heures de classe (pour la préparation des cours, les corrections de copies, etc.)[341], car il passe parfois aussi par un investissement matériel, qui « *pénalise* » selon elle sa propre famille. Lorsque certains élèves ne disposent ni de feuilles, ni de stylos ou crayons pour travailler en classe, c'est « à la maison » qu'elle se fournit en matériel scolaire pour le redistribuer aux plus démunis, au risque de « *priver* » ses propres enfants.

Frédéric Charles et Jean-Paul Clément, qui ont étudié les publics de l'IUFM en France, ont remarqué que parmi ceux « *qui confortent un certain rapport au monde et au don de sa personne pour les autres* »[342], on constate souvent un certain engagement religieux des familles et des étudiants eux-mêmes, qui influence, par le regard qu'ils peuvent porter sur la vie, leur engagement professionnel. Le rapport entre croyance religieuse et choix de carrière professionnelle est revendiqué dans le témoignage de Claudia (A3):

> *« Je suis enseignante parce que ce travail est lié au travail qu'a accompli Jésus lui-même : faire quelque chose pour les enfants, faire quelque chose pour son prochain, alors c'est pourquoi j'ai choisi cette carrière* (...). *Je suis très catholique, très croyante, c'est pourquoi j'aime mon travail. »*

Un autre témoin de cette foi religieuse, facteur déterminant ici aussi dans le choix professionnel, est un enseignant, Roberto, qui a pour particularité de travailler dans le *turno de la noche*, le service du soir. Avant de présenter son témoignage, il est utile de présenter l'enseignement *nocturne* (qui sera développé plus loin dans ce chapitre), car il se distingue de l'enseignement que l'on retrouve dans les services diurnes, au point que le travail ne semble pas être le même. En effet, la différence entre services diurnes et service nocturne tient à une caractéristique fondamentale : le public scolaire. Ici, point d'élèves accompagnés par leurs parents, qui une fois l'école terminée rentreront sagement dans le foyer parental, mais des enfants, et aussi des adolescents, en situation de grande précarité, bien souvent livrés à eux-mêmes. Le témoignage de Roberto (M6) est particulièrement éclairant sur le sens qu'il

[341] Son travail « ne se termine pas aux portes de l'école mais continue à la maison », preuve pour elle qu'elle est une enseignante « consciencieuse ».
[342] Frédéric Charles, Jean-Paul Clément, *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses Universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1997.

attribue à son travail, et qui guide son comportement et ses choix au-delà de l'établissement scolaire :

> *« Moi, j'ai travaillé avant de façon privée comme technicien électricien, mais j'ai toujours préféré travailler ici, dans le service du soir. Parce qu'il y a des jeunes à sauver ici, nous travaillons avec des enfants de la rue, abandonnés. Et donc, que nous en sauvions deux ou trois, c'est pour nous une satisfaction. Pour l'amour des enfants je fais ce travail. J'aime ma profession. Et même si je dois prendre ma retraite, je veux continuer à collaborer (...) parce que oui ça me fait beaucoup de peine d'abandonner la jeunesse. (...) D'une autre façon, je vais continuer à travailler avec eux. J'appartiens à une association de laïques-chrétiens-catholiques et par le biais de cette association nous allons travailler pour la jeunesse, les aider avec les vêtements, quelques fois leur donner à manger. Nous faisons une campagne quelques mois, deux, trois, quatre mois, voire un an, dans un collège privé* (le Collège Inglès Catolico) *pour leur donner un déjeuner quotidiennement. Et quand ils ont besoin de nous, nous sommes là. Ça s'appelle l'Asociación del Buen Pastor. (...) Maintenant, nous sommes en train de commencer à aider ceux des prisons. »*

On perçoit parfaitement à travers ce témoignage que la mission en question a bien plus à voir avec l'envie et la nécessité d'aider, voire même de « sauver » des enfants, perçus comme en situation d'extrême pauvreté et détresse par l'enseignant, et se limite moins à l'apprentissage scolaire, au sens strict de l'expression. Ce n'est pas tant de poursuivre son métier d'enseignant qui intéresse Roberto, mais de poursuivre son engagement en faveur des populations en difficultés, et particulièrement les jeunes. Nous pouvons rappeler également le cas d'Alicia (A6), qui invite chaque année à son domicile quelques élèves de sa classe, ceux qu'elle considère comme les plus démunis (par exemple dont un des parents est absent ou dont les ressources financières à la maison sont faibles)[343].

C'est en fait à travers ces tâches, que les *maestros* disent devoir accomplir en raison du public considéré comme plus difficile, qu'ils trouvent un réel intérêt à leur métier, qu'ils créent un rapport positif avec leur pratique professionnelle et donnent un sens valorisant à la profession :

> *"Quelques fois, ils arrivent bien fatigués. Élèves comme enseignants, tous ont un travail. Quelques fois, ils sont donc un peu diminués, mais notre devoir c'est de les encourager,*

[343] Parmi les témoignages recueillis et retranscrits par P. Bourdieu et ses collaborateurs, qui sont réunis dans « La misère du monde », on retiendra celui de l'enseignante Fanny (recueilli par Rosine Christin), parce que sa conception de l'enseignement semble finalement assez proche de celle des enseignants boliviens décrits ici. Le « dévouement » et la « noble mission de l'éducateur » sont mis en avant dans le discours de l'enseignante, qui va même un jour jusqu'à signer « Sœur Teresa » (pour plaisanter) une convocation pour inviter les gens à discuter des problèmes d'une classe difficile dont elle avait la charge. Rosine Christin, « Une double vie », in Pierre Bourdieu (sous la direction de), *La misère du monde*, Éditions du Seuil, Points, 1993, pp. 991-1029.

> *de leur donner du courage parce que c'est pour leur bien. Moi, c'est ce que je fais, même si quelques fois moi aussi je suis fatiguée. Je leur enseigne même la discipline, la ponctualité et un certain comportement en société. Il faut aussi s'autoévaluer et se valoriser comme personne." (Filomena, M3).*

Les motivations énumérées ci-dessus montrent que les enseignants entretiennent un rapport positif, voire privilégié avec leur profession, qui témoigne d'un attachement à l'enseignement et d'un épanouissement au travail. Or cet attachement ne semble pas être acquis d'avance pour tous. Il convient donc d'examiner les cas où le choix de la carrière enseignante se réalise par défaut, et de chercher ce qui désormais les retient dans leur vie professionnelle.

2.4. Des motivations passives à la découverte d'un métier

Parmi les *maestros* interrogés, outre les cas auxquels nous nous sommes référés pour illustrer les motivations spécifiques des femmes, on retrouve des individus qui, au moment de l'entretien sont prêts à déclarer au début, comme c'est le cas de Marta ((UEP5) : « *je suis enseignante parce que j'ai toujours aimé ça. C'est une vocation* », puis après quelques minutes, au beau milieu de la conversation vont confier « *j'avais besoin de travailler. Au début, je n'aimais pas mais je devais m'habituer. Plus que tout c'était travailler par nécessité. Et les années passant, j'ai commencé à aimer* ». Par conséquent, il apparaît comme une évidence que les motivations ne sont pas déterminées en début de carrière et qu'elles ne sont pas immuables. Au contraire, les entretiens réalisés auprès des enseignants montrent qu'ils trouvent tous sans exception de « bonnes raisons », au sens de Raymond Boudon[344], pour entrer et demeurer au service de l'Éducation nationale. Il arrive cependant que ces raisons se modifient avec le temps. En fait, lorsque l'on reconstruit le parcours de Marta, on peut supposer qu'elle se réfère aux premières années d'enseignement qu'on imagine particulièrement difficiles pour elle en raison de son âge (16-17 ans) et de son absence de formation (elle a débuté comme intérimaire). Cela dit, une fois bachelière, elle s'inscrit

[344] Pour R. Boudon, les « bonnes raisons » ne signifient pas *avoir raison*, et n'évitent pas à l'acteur de se tromper. Comprendre la rationalité d'un individu ne consiste pas à découvrir une logique objective à ses actions, mais à énumérer les « bonnes raisons » qu'il a d'agir ainsi, c'est-à-dire réfléchir sur le sens de l'action pour l'acteur. Raymond Boudon, *L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*, Fayard, Paris, 1990, p. 403.

directement à la Normale, et donc fait le choix de poursuivre la même voie tout en se professionnalisant.

Il est donc question d'examiner ici les cas où l'enseignement résulte au début d'un choix par défaut, c'est-à-dire qu'il était absent des projets professionnels de l'individu, ou tout au moins dans les premiers temps. Je les appellerai les motivations « passives », que Michaël Huberman et Marie-Madeleine Grounauer font intervenir également dans leur analyse sans pour autant les définir précisément[345]. Ils nous permettent de mettre en évidence les glissements que les enseignants opèrent vis-à-vis des raisons qui les poussaient et les poussent aujourd'hui à enseigner. Car toutes les personnes regroupées dans le cas de figure d'une motivation « passive », soit plus d'une sur trois (neuf enseignantes, Marta y compris), déclarent avoir découvert une profession dans laquelle aujourd'hui elles se sentent bien. Alors, que s'est-il passé ?

Dans sa jeunesse, Marcela (M2) envisageait d'étudier les langues, le français et l'anglais, tout comme Ximena (4J4), qui rêvait de devenir professeur d'anglais. Lidia (AA2) souhaitait poursuivre ses études d'agronomie, comme Raquel (UEP4) de comptabilité. Quant à Monica (M1), c'est à la fac de médecine qu'elle avait débuté, et Blanca (JSV1) s'imaginait déjà ingénieure parce qu'elle aimait beaucoup les mathématiques. Lucia (JSV6) et Olga (M4), quant à elles, ne désignent aucun projet particulier mais elles se disent être devenues enseignantes en raison des circonstances de la vie.

Aucune d'elles ne réalise ses projets initiaux, cependant elles n'expriment pas de regrets. Un indicateur que l'on peut mobiliser est qu'elles travaillent toutes dans deux services quotidiennement au moment de l'enquête, soit dans un autre service de l'enseignement public, soit dans un établissement privé. Aussi on imagine qu'elles s'accommodent plutôt bien de leur profession, même si le facteur financier ne peut être négligé dans l'explication.

Raquel (UEP4), par exemple, qui était entrée dans la profession par souci d'assurer un minimum de confort matériel pour sa famille, trouve finalement son compte en donnant des cours de maths (elle qui rêvait de travailler dans les chiffres et de devenir comptable) à des

---

[345] Michaël Huberman et Marie-Madeleine Grounauer, « Les motivations et satisfactions de l'enseignant », Michaël Huberman, La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1989.

jeunes filles, recueillies au sein d'une institution, *Arco Iris*. Cet emploi lui tient à cœur et elle l'obtient en raison de ses années d'expérience en tant que *maestra* dans le primaire.

Même lorsque la carrière enseignante résulte d'un choix par défaut, c'est très souvent le fait d'être en contact avec les enfants qui leur permet de découvrir un réel intérêt à la profession. Lucia et Raquel, dont l'entrée dans l'enseignement a été relaté un peu plus haut, expriment ainsi leur conversion « professionnelle » :

> *« C'est avec le temps que j'ai appris à aimer mon métier (…) Je me suis prise d'affection pour eux (*les élèves). *» (Lucia, JSV6) ;*
>
> *« Avec le temps, oui, j'aime, parce que j'aime les enfants, travailler avec eux. (…) La vocation, après je l'ai rencontrée après, parce que lorsque tu sors du baccalauréat tu ne sais pas ce que tu veux faire. Mais maintenant, je sais que j'aime travailler avec les enfants » (Raquel, UEP4)*

Pour Lidia (A2), c'est la même chose :

> *« Sincèrement, à mesure que le temps a passé... c'est en travaillant avec les enfants que je me suis rendue compte que ma vocation était d'être* maestra, *alors je suis allée à la Normale et je me suis professionnalisée. »*

On voit bien que, même si le plaisir et la satisfaction tirés du travail avec les enfants n'apparaît pas comme une évidence, c'est toutefois par ce biais que les enseignantes trouvent une partie des satisfactions qui expliquent, sinon l'entrée, le fait qu'elles poursuivent leur carrière dans l'enseignement.

Quant à Blanca (JSV1), qui voulait être ingénieur, elle explique son entrée dans la carrière par « *le hasard* », fait d'autant plus intéressant qu'elle confie : « *ça a changé tout ce que j'avais prévu pour ma vie* ». Le fait que sa mère est elle-même enseignante, ne semble pas pour elle avoir été déterminant. Son histoire commence, selon elle, quand une personne lui parle un jour d'un directeur d'établissement à la recherche d'un enseignant, pour travailler dans une école proche de son lieu d'habitation, où « *personne ne voulait aller* » parce que située trop loin du centre ville, donc jugée trop difficile d'accès. Pour gagner un peu d'argent, mais sans penser toutefois à la possibilité de faire carrière, elle se présente pour être engagée comme professeur de religion au niveau primaire. Très vite, elle dit avoir aimé l'enseignement, ce qui l'incite à s'inscrire à la Normale catholique de La Paz pour se professionnaliser et poursuivre dans la même spécialité. Un choix qui paraît stratégique

puisqu'elle précise « *à cette époque il manquait toujours de professeur de religion* », mais elle insiste pour dire que c'est par goût qu'elle prend sa décision :

> *« C'est ma vocation, je pense que je peux me débrouiller ailleurs, dans d'autres professions, mais je me rends compte que je ne le ferais pas avec autant de goût, d'affection, de plaisir. C'est vraiment parce que j'aime ça, parce que j'avais d'autres options qui s'offraient à moi. »*

Au fond, à y regarder plus attentivement, Blanca cumule plusieurs dispositions à être *maestra*. Tout d'abord, sa mère est enseignante, même si a priori elle n'y accorde que peu d'importance pour expliquer son entrée dans la carrière. Elle en parle cependant quand elle se réfère aux conversations qu'elle a avec elle à propos des difficultés qu'elle peut rencontrer, par exemple avec un élève. Le fait que sa mère prépare une licence en sciences de l'éducation montre que celle-ci entretient un rapport plutôt positif avec sa profession. On peut donc supposer qu'elle a tendance à transmettre des représentations positives à sa fille. Ensuite, Blanca se déclare heureuse de travailler avec des enfants, et même si elle étudie, parallèlement à l'enseignement, le droit à l'université afin de devenir avocate (un métier plus rentable financièrement), elle déclare ne pas vouloir abandonner son métier parce que c'est aussi avec eux qu'elle se sent le mieux:

> *« Mais, au fond, je n'aime pas trop penser au fait que je vais devoir travailler avec des adultes, c'est un autre type de relation (...) j'aime travailler ici, j'adore être avec les enfants. »*

En outre, l'attachement qu'elle éprouve pour la discipline qu'elle enseigne, la religion catholique[346], apparaît lié à l'éthique fondée sur le don de soi, est sensible dans ce témoignage :

> *« Si on ne sert pas aux autres, alors on ne fait rien, non ? (...) je ne profite pas des autres, ce serait contre ma personnalité. J'ai cet idéalisme. (...) Continuer à travailler dans le secteur public, ça serait le plus adéquat à mon idéalisme. Par exemple, l'éducation que je souhaite pour mon fils est une éducation publique, parce qu'elle est du peuple, la même pour tous ».*

Le cas de Blanca montre la combinaison des dispositions diverses acquises avant son entrée dans la carrière, et les dispositions qu'elle acquiert une fois insérée dans l'école, au contact de la profession, le tout formant une toile de facteurs explicatifs. On pourrait avancer

[346] Religion décrétée officielle de l'Etat dans l'article 13 de la Constitution politique de l'Etat.

qu'il existe autant de combinaisons de facteurs que d'enseignants, celles-ci se nourrissant fortement de l'expérience de chaque individu. La référence aux expériences personnelles, celles qui par leur intensité et signification « *transforment parfois l'ensemble des croyances antérieures et qui font envisager du même coup le présent et l'avenir de façon parfois complètement différente* »[347], a donc toute légitimité dans l'explication du choix d'entrée dans la carrière.

On peut aussi retracer les grandes lignes de ce qui explique le fait que ces maîtresses, qui n'avaient pas pour ambition d'entrer dans le service de l'enseignement, y demeurent finalement. Les cas de Monica (M1), Lucia (JSV6), Marcela (M2) montrent qu'aujourd'hui elles mettent en avant le côté valorisant de la profession en se considérant comme utiles aux autres, à la société. La tâche qu'elles accomplissent leur apparaît essentielle, ce qui les amène à connaître pour certaines un investissement professionnel fort, et ceci malgré, à l'entrée dans la carrière, des dispositions qui n'allaient pas dans ce sens :

> *« Les premiers cours, c'est-à-dire les plus petits, le 1er degré du primaire, je vois que le travail est le plus productif. Il t'arrive des enfants qui ne savent ni lire, ni écrire, ils sont comme une boule de pâte que tu dois former. Tu dois tout leur apprendre. (...) C'est une grande responsabilité pour nous. »*[348]

> *« Travailler avec un matériel humain c'est incroyable, c'est beaucoup de responsabilité, et gratifiant à la fois, quand tu vois que tes objectifs sont atteints...(C'est) bien gratifiant quand les enfants continuent à venir...Même s'ils ne le disent pas, je sens que les élèves me remercient. »*[349]

Le témoignage de la *profesora* Marcela est aussi très instructif de ce point de vue, elle, qui entend aider les jeunes, plutôt les filles, notamment par le biais de l'éducation sexuelle et de la prévention contre les maladies sexuellement transmissibles et surtout les grossesses non désirées :

> *« Il y a des filles avec des bébés ! Nous, nous sommes là pour ça, pour les orienter, surtout les filles. Parce que ça, c'est mon obligation, leur parler clairement (...) Pour quoi que ce soit, je suis là pour eux, ils savent qu'ils peuvent avoir confiance en moi. Je suis comme une mère. Même si je ne suis pas érudite, je vais toujours leur conseiller le*

---

[347] Maurice Tardif, Claude Lessard, *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les Presses de l'Université Laval, Canada, 1999, p. 40.

[348] Lucia montre, par ailleurs, qu'elle se sent satisfaite de travailler avec des enfants, mais également de travailler dans cette école située dans un quartier populaire où elle se sent entourée de gens proches de ses origines

[349] Monica, qui déclare aussi qu'elle aimait déjà l'école lorsqu'elle était petite car elle a eu une enseignante qu'elle appréciait beaucoup et qui l'a marquée

> *bien et le mal. Je pense que c'est ça aussi l'éducation, pas seulement des connaissances. »*

Le fait qu'elle travaille et se sent satisfaite maintenant dans ce service nocturne, où elle sait que le public scolaire est différent parce que plus âgé, ne constitue pas un hasard. Marcela est cette même institutrice qui déclarait avoir voulu étudier pour acquérir son indépendance, et refuser la voie que lui montraient ses deux sœurs mariées, selon elle, à des hommes peu convenables. Plus tard, à la fin de l'entretien, elle parlera à propos du gouvernement, des femmes *campesinas*, épouses de *cocaleros*, violées par les soldats dans la région du Chaparé. Particulièrement sensible à la question de la femme, et aux difficultés qu'elles peuvent rencontrer en général, Marcela se positionne presque en guide moral. Cette enseignante trouve sa place au sein d'un système qui lui donne une légitimité, en permettant de trouver écoute chez ses élèves, plus enclins à considérer ses propos étant donné leur âge et maturité différente, et dont elle sait qu'elle pourra peut être contribuer à les aider. Il semble par conséquent que les dispositions dont fait preuve cette *maestra* sont appropriées au service nocturne, où le public scolaire est plus difficile qu'ailleurs, dans le sens où plus que dans les autres services, les phénomène d'absentéisme et de désertion sont considérables. Un parallèle peut être établi avec les enseignants français exerçant dans des établissements difficiles. Agnès Van Zanten et Marie-France Grospiron montrent que le processus d'ajustement à ce public particulier passe notamment chez les professeurs par le développement d'une « éthique contextualisée » permettant de valoriser le travail auprès des élèves jugés « difficiles », et exerçant un effet de régulation des orientations personnelles et collectives de façon souple et variable en fonction des contextes locaux. Elles constatent par ailleurs un déplacement des attentes des enseignants dans ces contextes : « *l'attente de résultats en termes de connaissances et de compétences spécifiques cède la place à l'attente de résultats en termes de motivation et de rapport au travail des élèves* »[350]. Et ceci est particulièrement sensible chez Marcela qui insiste souvent, durant l'entretien, sur le fait qu'elle n'est pas une « *érudite* » (une « *savante* »), ne valorisant pas sa mission de transmission du savoir académique aux élèves.

Il faut préciser également que ces enseignants du *nocturno* ne bénéficient d'aucune formation spécifique, au même titre que les *maestros* des autres services. Personne ne les

---

[350] Agnès Van Zanten, Marie-France Grospiron, « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI Enjeux*, n°124, mars 2001, pp. 224-268.

conseille, ni ne les contraint dans l'exercice de ce travail de prévention par exemple. Cependant, c'est à travers ces mêmes tâches, qu'ils disent devoir accomplir en raison du public particulier auquel ils ont affaire, que ces enseignants trouvent un réel intérêt à leur métier, qu'ils créent un rapport positif avec leur pratique professionnelle et donnent un sens valorisant à la profession :

> *« Pour moi, c'est très louable. Après avoir travaillé toute la journée, quelques fois très fatigués, ils doivent venir quand même. Alors moi je leur dis : " Vous êtes très forts, vous pouvez y arriver !". Peut être demain, ils seront meilleurs que moi, non ? Il faut les stimuler, leur donner du courage. Ils sont très intéressés. Les femmes* (et non pas les filles) *sont bonnes, maintenant elles savent même les 4 opérations, elles savent les faire, elles savent écrire, parce que avant aïe aïe aïe c'était très mauvais ! » (Marcela)*

Ce tour d'horizons des motivations, aussi bien actives que passives, qui incitent des individus à entrer au service de l'Éducation nationale bolivienne, permet de mieux connaître la population des *maestros*, qui est loin d'être homogène. Les « héritiers » et les « boursiers » se côtoient dans le corps enseignant. Aussi, en entrant dans l'enseignement, si certains concrétisent leur vieux rêve d'enfant de faire comme un membre de la famille ou reproduisent l'activité parentale à leur insu (par l'*habitus*), d'autres souhaitent mettre fin à une situation de précarité et recherchent avant tout une certaine sécurité matérielle (motif qui n'est d'ailleurs pas incompatible avec d'autres), ou encore procèdent par identification (grâce à un « autrui significatif » tel un ami ou un enseignant « modèle »). Cependant, l'analyse montre que cette population partage tout de même des caractéristiques communes, surtout lorsque les enseignants expriment leur satisfaction à travailler au contact des enfants et légitiment la profession par son utilité sociale.

3. COMMENT DEVIENT-ON ENSEIGNANT ?

Comme nous l'avons constaté, une majorité d'enseignants en Bolivie sont formés au sein de l'une des Écoles normales du pays, qui octroient le titre de *Normalista* à la fin de quatre années d'études. Au niveau national, zones urbaines et rurales confondues, ils

représentent 67 % au total[351], contre 71 % chez les enseignants urbains du département de La Paz[352] en 1997. Cela suppose par conséquent que près d'un enseignant sur trois, au niveau national ou départemental, ne dispose d'aucune formation théorique[353]. Aussi, voyons maintenant comment s'effectue la formation au sein des *Normales* ; puis nous verrons que pour les autres, les intérimaires, mais également les enseignants en général, l'expérience occupe une place importante dans l'apprentissage de leur métier.

3.1. La formation au sein des Écoles normales

Contrairement aux autres pays latino-américains, la formation des enseignants passe par les Écoles normales, et non par l'université. En Bolivie, jusqu'en 1994, on en dénombre vingt-six (dont deux sont privées) sur l'ensemble du territoire : dix écoles qui forment les *maestros urbanos* et seize écoles réservées à la formation des *maestros rurales*. Rien que pour le département de La Paz, on en compte cinq, dont trois urbaines - la *Simon Bolivar*, la *Normale Tecnica de la Mcal. A. de Santa Cruz*, l'*Instituto superior de Educación Fisica* - et deux rurales, la *Normale de Warisata*, à Warisata, et la *Bautista Saavedra* en S. de Huata. Le système de formation des maîtres est fortement centralisé, tant du point de vue administratif que du point de vue de l'établissement des programmes, qui dépend de la Coordination nationale des *Normales*.

La durée des études est de quatre ans, excepté dans les *Normales* techniques et rurales (pour ceux qui choisissent le cycle d'enseignement initial et primaire). Cependant, pour être titularisé, c'est-à-dire obtenir le diplôme de *normalista*, il faut dans tous les cas effectuer au préalable un stage en province ou dans les campagnes. En théorie, ces stages durent 2 ans, mais il s'avère que dans les faits la titularisation peut être plus longue et le stage s'étendre au-delà de cette durée.

Quant aux critères d'admission établis pour les Écoles normales, il était d'usage en 1950 d'accepter les individus détenant un certificat du cycle primaire pour entrer dans les

[351] Soit 51% de *Normalistas*, et 16% d'*egresados*.
[352] Soit 61% de *Normalistas* et 10% d'*egresados*.
[353] Ce chiffre comprend les intérimaires et les titularisés par ancienneté.

écoles rurales, et un baccalauréat pour les autres. Ce n'est qu'en 1969 que le titre de bachelier est requis pour l'ensemble des écoles urbaines et rurales. D'autre part, il est également prévu un examen d'admission, basé sur un test de connaissances générales.

Pour tous les étudiants, la formation proposée dans les *Normales* se propose de dispenser au cours des trois ou quatre années d'étude une formation de type académique centrée sur l'acquisition de connaissances générales et approfondies dans un domaine particulier, et une formation de type pédagogique permettant d'apporter des outils aux futurs enseignants dans l'exercice de leur activité professionnelle. La formation initiale des enseignants propose en fait plusieurs choix de carrière : maternelle, primaire, secondaire. Seule la formation des enseignants du secondaire propose diverses spécialités : mathématiques, sciences naturelles, sciences sociales, lettres et littérature, physique, chimie, philosophie et psychologie, musique, arts plastiques, éducation physique et éducation dite « de la communauté » (réservée à l'éducation rurale). Les branches de l'éducation technique s'étendent au domaine agricole, à l'artisanat rural, l'éducation « pour le foyer » (réservée aux filles) ainsi qu'à la santé publique.

3.1.1. Une législation des Écoles normales peu cohérente

Le Code de 1955 définit en premier[354] l'orientation de la formation des maîtres, les conditions de création des *Normales*, les conditions d'entrée, etc. Plus tard, dans les années 1968-1969, sous le gouvernement de René Barrientos Ortuño, un décret propose de reconnaître la formation dispensée dans les *Normales* au niveau universitaire, mais les gouvernements suivants l'ignoreront. En 1975 est votée la loi des *Escuelas normales de Bolivia*, émise sous la dictature de Hugo Banzer Suarez, loi qui les régit toujours officiellement. Les fins de l'éducation *Normale* sont de contribuer à l'édification d'un « *État nationaliste basé sur l'Ordre, le Travail, la Paix et la Justice* »[355], un projet politique ancré dans l'époque mais perçu comme totalement obsolète en 1994. De même, le texte de 1975 interdit d'entrer désormais au service de l'Éducation nationale sans formation pédagogique[356]. Cette mention ne sera jamais appliquée, tout comme celle prévoyant une formation spécifique

[354] Des articles 90 à 107 principalement
[355] *Ley de escuelas normales de Bolivia*, Ministerio de Educación y Cultura, Dirección general de Educación, Dirección nacional de educación normal, 1975.
[356] Article 86.

des maîtres pour les élèves déficients mentaux et physiques. Dans les années 1980, deux résolutions ministérielles (en 1984 et 1985) tentent de restructurer le système de formation des enseignants, essentiellement à travers les plans d'étude. Mais leur application ne sera pas effective.

Le diagnostic présenté dans la revue bolivienne *Apuntes Educativos*[357], qui permettra dans cette partie de nous éclairer sur les diverses critiques adressées aux Écoles normales, souligne le problème que pose la législation de l'éducation Normale, qui affecterait sa bonne marche et son efficacité. La revue attire l'attention sur les lois qui régissent la formation des maîtres parce qu'elles forment, selon elle, « *un ensemble incohérent et désarticulé* ». Cette situation résulterait de l'accumulation et de la superposition de différents instruments juridiques (Code de 1955, Constitution politique de l'État, loi des Écoles normales, etc.). La législation manquerait de cohérence. Un point contesté demeure celui de l'absence de reconnaissance du titre de *normalista* au niveau universitaire. Depuis le Code de 1955, le diplôme équivaut aux yeux des universitaires au seul baccalauréat, ce qui tend à le dévaloriser mais empêche aussi éventuellement toute possibilité de perfectionnement à travers une *licenciatura*, en sciences de l'éducation par exemple, obtenue après cinq d'études universitaires.

3.1.2. Une formation décevante

La formation des *maestros* est bien souvent décriée de toute part, y compris par un certain nombre d'enseignants eux-mêmes. Dans les entretiens réalisés, les *maestros,* déçus par la formation d'État, constituent un peu plus que la moitié des cas. Pour la plupart, les souvenirs ne sont pas très précis concernant cette période de leur vie, ce qui s'explique par le fait qu'ils sont nombreux à être sortis de la *Normale* depuis dix ou vingt ans, voire plus[358].

---

[357] « Formación docente, documento de conclusiones », *Apuntes Educativos* (Revista de información y análisis educativo del Movimiento Pedagógico Popular), año III, n°7, noviembre de 1993, La Paz, Bolivia.

[358] Ces entretiens ont été réalisés en 2000 et 2001, soit 5 ou 6 ans après la promulgation de la loi ce qui, à mon sens, doit être pris en considération pour nous permettre de prendre du recul par rapport à ce qui est dit. Comme nous le verrons dans la partie suivante, la propagande réalisée par le gouvernement pour légitimer la mise en place de la réforme éducative s'appuie notamment sur la dénonciation des dysfonctionnements dans la formation des maîtres et de leur exercice enseignant. Aussi, avec le temps, les enseignants peuvent avoir intériorisé de nouvelles représentations qui influencent leur discours.

Globalement, les critiques formulées à l'encontre de la formation dispensée dans les *Normales* portent peu sur les méthodes d'enseignement en vigueur dans ces écoles. Seules deux enseignantes accusent des méthodes inadaptées, dont Gema (JSV3) qui se dit « *déçue* » :

> *« Pour nous, c'était des cours magistraux, sans participation, etc. On a appris comme ça. »*

> *« Les choses qu'ils te donnent, ils ne les expliquent pas. Ce que j'ai appris, c'était la didactique, la pédagogie, ce qui m'intéressait le plus, après... C'était trop répétitif* (...) *Ils devraient expliquer comment enseigner... La* Normale, (c'est) *plus scientifique, plus technique et théorique. C'est trop de blablabla. En général, l'éducation est trop théorique, très traditionnelle. Qu'ils fassent plus de stages pratiques ! » (Raquel, UEP4).*

La revue *Apuntes Educativos,* précédemment citée, évoque des enseignements aux contenus trop « *encyclopédiques* » et des méthodes faisant trop appel à la simple capacité de mémorisation des élèves, le tout étant « *destiné simplement à l'accumulation d'informations, et non pas au développement des capacités cognitives de base (synthèse, analyse, schématisation)* ». Cette critique est reprise dans les quotidiens, tel *Presencia* qui compare ces écoles aux « *collèges militaires* » ou à « *des écoles de formation d'agents de police* », dans lesquels aucune place n'est réservée au sens critique et créatif des élèves, contraints d'adhérer à un système dans lequel sont valorisés « *la mémoire, le stockage, le reproduction* »[359].

Un peu surprise par une autre enseignante, qui déclarait que « *tout était théorique, rien de pratique* », je lui demandais de me parler des stages :

> *« Bien sûr que l'on a des stages. La 2e année, ils nous font des démonstrations de classe,* (ils expliquent) *comment tu peux réaliser une classe, t'organiser. La 3è année, nous avons fait des stages dans un établissement. Nous avons eu des stages intensifs dans un seul établissement pendant une semaine, après deux semaines, puis trois, puis finalement un mois. Mais parallèlement aux cours. Par exemple, nous allions à la Normale le matin, et l'après-midi aux stages* (...) *mais... il en faut plus. » (Isabel, 4J3)*

Le problème posé ici n'est pas tant, semble-t-il, l'insuffisante place réservée au côté empirique de la formation aux cours des quatre années que le problème que pose le fait d'envoyer ces élèves, fraîchement sortis de la *Normale*, directement vers les écoles de campagne et de province afin de faire leurs « *años de provincia* » (années de province), comme ils les appellent. Le parallèle peut d'ailleurs être fait avec les jeunes boliviens devant

---

[359] *Presencia*, 19 juillet 1992.

effectuer leur service militaire, et qu'on envoie une année dans des casernes parfois très éloignées du domicile[360]. Par conséquent, les enseignants aussi doivent s'acquitter de ce service rendu à l'État, qui s'apparente à un devoir depuis le temps des fameuses années révolutionnaires où, pour combler l'absence de *maestros* dans le *campo*, on envoyait obligatoirement les jeunes enseignants pendant au moins deux ans. La pratique demeure, et elle est d'autant plus importante qu'elle permet à la fin de ces années de service d'être titularisé. La difficulté cependant est à souligner car si les apprentis enseignants ont la possibilité de mettre en pratique les connaissances acquises en cours pendant les quatre ans de formation dans une école de la ville (sous forme de stage), le milieu n'a rien à voir avec celui dans lequel ils seront ensuite parachutés, comme la première partie de ce travail le souligne. Aussi, le décalage ne peut être que plus important lors d'une première expérience. C'est lorsqu'ils sortent diplômés des écoles et qu'ils doivent mettre en application les savoirs et savoir-faire acquis qu'ils constatent les limites de la formation reçue, comme le résume Célestina (4J6) :

> *« À la* Normale, *ils t'expliquent seulement la théorie, alors tu ne sais pas comment te débrouiller après ! »*

Raison pour laquelle une partie des enseignants se réfère à l'inadéquation de leur formation avec certaines réalités :

> *« Après la* Normale, *tu vas travailler dans le campo alors tu vois des choses qui ne sont pas celles que l'on t'a apprises là-bas. » (Carla 4J2)*

> « (À l'École normale) *on oubliait de nous apprendre les langues natives. En arrivant* (sur le terrain), *je ne savais rien. » (Raquel, UEP4)*

Ce décalage entre l'enseignement théorique transmis pendant la formation et les réalités auxquelles les enseignants disent ensuite avoir affaire s'explique, pour la *profesora* Maribel, par l'absence de références nationales dans le choix des études et auteurs cités :

> *« Le problème, c'est que quand tu fais de la psychologie, ils te font lire les livres de Jean Piaget, etc qui sont des livres étrangers, qui n'ont pas la même forme de pensée que les gens d'ici. Ce n'est pas basé sur notre société, ni avec nos propres mots. Si nous avions des études plus à nous, si nous pouvions faire des expériences ici, avec nos propres enfants, dans notre propre société et dans notre propre pays, qui sait si les résultats de*

[360] On peut également faire un parallèle avec la France car tous les métiers de la fonction publique imposent une mobilité géographique.

> *ces études ne seraient pas différents ? Parce que beaucoup pensent que l'Aymara a une forme de penser différente. Par exemple, il ne dit pas : " C'est bien ou c'est mal", il est toujours au milieu, alors il va te dire "Non, c'est autre chose". Il n'arrive pas, il n'ose pas dire : "Ça, c'est comme ça !" »*

D'autre part, on retrouve également dans le discours des enseignants une critique faite à l'encontre de bien d'autres services administratifs en Bolivie. La mauvaise administration et la gestion de ces écoles de formation des maîtres sont perçues comme le résultat d'un système corrompu dans lequel la nomination du personnel s'effectue davantage en fonction des affinités politiques et de la pression des partis, qu'en fonction des compétences du candidat au poste. La sélection de fin d'étude des étudiants des *Normales* se ferait moins au sein des écoles elles-mêmes, qu'au sein d'autres dépendances du ministère de l'Éducation[361].

> *« Malheureusement, c'est la situation politique de notre pays...la politique tient de nombreux professeurs* (ici les « formateurs »), *alors...* (soupirs)... *Mais il y a aussi de bons profs. J'ai appris des choses, mais...pas autant que ce que j'espérais. » (Lidia, A2)*

Cependant, à côté de ces témoignages plutôt critiques et négatifs, l'autre moitié des enseignants interviewés se montre satisfaite de leur passage à l'école *Normale*.

3.1.3. Une formation valorisante

Les *maestros* qui se montrent plutôt satisfaits par leur formation ont pour caractéristique de revendiquer leur passage dans une *Normale* précise, estimée comme l'une des meilleures du pays, telle la *profesora* Ximena (4J4), heureuse d'avoir partagé l'expérience avec des amis :

> *« Je suis* maestra *rurale. D'une École normale très prestigieuse de Santa Cruz je suis sortie : la* Normale *de Charagua (...) J'ai un meilleur souvenir de la* Normale *que du collège. J'étais avec des camarades du* campo *à la* Normale *».*

> *« A l'époque la* Normale *de Sucre était cataloguée comme la meilleure* Normale *du pays, maintenant, je ne sais pas. A l'époque, oui. En mathématiques, lettres, très bonne...sciences, psychologie, nous avions de bons professeurs. » (Marcela, M2).*

---

[361] « Formación docente, documento de conclusiones », *Apuntes Educativos, Revista de información y análisis educativo del Movimiento Pedagógico Popular*, año III, n°7, noviembre de 1993, La Paz, Bolivia.

Olga (M4), qui a été formée à la *Normale* rurale de Warisata, considère sa formation comme la plus complète :

> *« Avant c'était très strict. Au moins dans les Écoles normales rurales, on étudiait toutes les disciplines, même les disciplines techniques : musique, éducation physique, religion, etc. Ce n'est pas le cas en ville, où ce sont des spécialités. Ici* (en ville), *la religion c'est une spécialité, la musique, c'est une spécialité, etc. Mais là-bas on avait tout. C'est un avantage. On est mieux formé. »*

Aussi, la référence à une école précise a pour avantage de valoriser sa formation, et de se distinguer des autres *normalistas*, car la réputation attribuée à l'école elle-même suffit à crédibiliser le travail de tous ceux qui y ont étudié. L'exemple de Claudia nous montre par ailleurs que la formation jugée satisfaisante va de pair avec l'identité religieuse revendiquée de cette *maestra*. Elle, qui se présente comme une personne très croyante, a trouvé dans la formation dispensée par la *Normale* catholique de Cochabamba, une parfaite adéquation avec ses convictions et la mission qu'elle souhaite accomplir : aider son prochain. Aussi, lorsqu'elle évoque les années passées à la Normale catholique, « *qui prépare bien* », elle met en avant les stages effectués dans des établissements scolaires où sont inscrits des élèves en difficultés, notamment handicapés.

Enfin, revendiquer le passage par l'une des *Normales* permet non seulement de valoriser ses propres savoirs, mais également de se distinguer des autres, les enseignants non formés : les intérimaires. C'est donc aussi d'une certaine manière s'affirmer comme « les meilleurs », « les plus compétents ». Cela est parfaitement visible dans le témoignage d'Oscar (AA1), qui a étudié dans une *Normale* technique :

> *« Je n'ai jamais eu de remarques de la part de la direction. Je n'ai jamais eu de problèmes. Jamais je n'ai consulté un collègue pour lui demander : " Comment tu as fait ça ?" (...) Généralement, ceux de l'éducation technique, je ne critique pas mes collègues, mais il y en a qui n'ont pas reçu la formation de quatre ans (...) Alors, quelques fois, certains collègues des branches techniques...* (Hésitation) *j'observe toujours quelque chose, enfin bon, ils ont leurs failles. Bon, ils n'ont peut être pas pu étudier un peu plus, c'est certain. Mais moi je pense qu'une personne préparée n'a pas de problèmes professionnels. »*

Se dessine ici un certain dénigrement des intérimaires au profit de ceux qui ont été formés au sein des *Normales*. Cela contribue à créer une hiérarchie de *maestros* dans laquelle les *normalistas* occupent une place privilégiée, considérés comme ceux qui ne rencontrent pas de difficultés dans leur exercice. La *profesora* Gema (JSV3) nous montre également que

d'autres enseignants font clairement la distinction entre le « nous » et le « eux », soit entre les *normalistas* et les *interinos*, deux catégories qui n'auraient rien à voir entre elles et qui apparaissent même clairement opposées et en concurrence. Lorsqu'elle nous relate son expérience dans une école de province, elle attribue clairement la dégradation des relations de travail aux intérimaires :

> *« Je suis partie en province, à Ingavi. C'était une bonne expérience au début, parce qu'après on a vu qu'il y avait beaucoup d'intérimaires et peu de* normalistas. *Les intérimaires appartiennent à un parti politique...Alors il y avait les* normalistas *et les* interinos. *Et comme eux étaient plus nombreux que nous, on a dû se soumettre à la majorité, c'est-à-dire à eux. »*

Lorsque je lui demande des précisions, elle est évasive et se contente de dire qu'ils « *sont fainéants et ne pensent pas à l'éducation* ». La *profesora* Claudia, quant à elle, illustre mieux ce que certains reprochent aux *interinos* dans le système éducatif national, en relatant, sur un ton de profonde exaspération, des souvenirs d'une mauvaise expérience vécue elle aussi dans une école de province:

> *« Ils allaient boire tous les week end ces professeurs ! Ils n'ont jamais présenté leurs plans de travail par exemple. Ils rapportaient une caisse de bière ! Alors ces choses portent préjudice à l'éducation. Ces profs ne savaient même pas faire leur travail. Ils demandaient à d'autres de faire leur planning, ils ne savaient même pas l'élaborer eux-mêmes !* (...) *En général, ça arrive avec les intérimaires, pas avec les* normalistas, *même si bien sûr cela peut se produire quelques fois aussi avec des* normalistas *qui n'ont pas choisi leur profession par vocation.* (...) *Les intérimaires n'enseignent pas bien, ils ne viennent pas faire leur travail ».*

Hors enregistrement, elle me confie qu'une des ses collègues aurait même rencontré à plusieurs reprises des problèmes avec l'un de ces *interinos* qu'elle décrit comme un alcoolique notoire. Ces faits auraient été rapportés alors au directeur de l'établissement qui n'aurait rien fait, en raison de l'appui politique que ces *interinos* semblaient posséder. Aussi, non seulement les *interinos* seraient perçus comme de piètres enseignants, mais ils seraient en outre protégés de toute sanction en raison de leur appartenance politique. La *profesora* Marcela (M2) donne une explication de l'apparition de cette catégorie d'enseignants, qu'elles appellent les « *enseignants improvisés* », apparue avec les gouvernements *de facto* :

> *« Quand est arrivé Banzer en 1971 par exemple, tous les militaires ont envoyé leur femme dans l'enseignement, c'est comme ça qu'ils ont commencé. Sans formation, sans rien, elles savaient à peine écrire ! »*

Javier Corrales explique que nombreux sont les gouvernements qui ont traditionnellement utilisé les systèmes éducatifs comme des mécanismes de cooptation politique. Dès lors que les postes d'enseignants sont perçus comme des emplois de dernier recours, ils appellent à des compensations d'un certain type considérées comme des faveurs politiques[362].

3.2. Le *savoir enseigner* : produit de l'expérience

La notion de « qualification », définie au sens classique comme la « *formation et aptitudes juridiquement reconnues et donnant le droit d'exercer une activité donnée* »[363], semble insuffisante pour appréhender le travail de l'enseignant, car il renvoie plutôt aux titres et aux diplômes requis pour occuper un poste précis dans l'Éducation nationale. Aussi, la notion de « compétence » paraît plus adéquate. Celle-ci se décompose en trois niveaux : savoir, savoir-faire et savoir être. Le *savoir* relève de la maîtrise d'un champ de connaissance et des techniques qui en découlent, résultant d'apprentissages en général sanctionnés par des diplômes. Le *savoir-faire* se réfère davantage à la maîtrise technique ; ainsi son mode d'acquisition relève davantage d'une pratique. Enfin, le *savoir être* relève du domaine de la compétence relationnelle : aptitude à entrer en relation avec les autres, à se situer dans un système de relations hiérarchiques ou entre pairs, adaptabilité aux situations, capacité de changement, etc[364]. La combinaison de ces deux derniers niveaux, *savoir-faire* et *savoir être*, se cristallise sous l'expression « *savoir enseigner* », que les enseignants boliviens semblent acquérir une fois sortis de l'École normale et/ou une fois sur le terrain. Car à écouter les enseignants, on a l'impression que c'est une fois « parachutés », seuls dans une classe qu'ils apprennent leur métier. L'expérience est ici hautement valorisée dans l'apprentissage du « savoir enseigner » :

---

[362] Javier Corrales, « Aspectos politicos en la implementación de las reformas educativas », in *Serie Documentos* n°14, PREAL, Santiago, Chile, julio 1999. L'auteur cite en exemple celui du Mexique : après le massacre des étudiants en 1968, le gouvernement, pour calmer les mécontentements, lance une campagne de recrutement massif destiné au secteur éducatif. Entre 1972 et 1985, le corps enseignant augmente de 159,1% (contre 78% pour le public scolaire dans la même période).

[363] Lise Demailly, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, n°1-87, 1987, p. 60.

[364] Michel Autes, *Les paradoxes du travail social*, Dunod, Paris, 1999, p. 228-229.

Lourdes (UEP1) : « Ce que je sais, je l'ai appris sur le tas, dans la pratique, et avec le milieu dans lequel je vivais. »,

Sofia (JSV4) : « Ce qui prévaut ici c'est l'expérience. »,

Cecilia (JSV5) : « Quand tu es dans la classe avec les enfants, c'est là que tu apprends. »,

Raquel (UEP4), en se référant à ces années « de service » : « C'est là que j'ai appris ! »

Maria (4J5) : « La Normale, *c'est de la théorie, c'est l'expérience qui t'apprend le plus. »*

Gladys (4J1) : « Ils nous ont appris beaucoup de méthodes à la Normale, *mais une fois dans la classe, la* maestra *doit avoir ses propres méthodes. C'est flexible la méthode, ce n'est pas comme dans le livre ! ».*

Que l'on soit entré à la *Normale*, avant de connaître sa première expérience de classe, ou après quelques années en tant qu'intérimaire, l'expérience est montrée par les enseignants comme « *une activité cognitive* », soit « *une manière de construire le réel et surtout de la « vérifier* », pour reprendre les propos de François Dubet[365]. Ceux qui intègrent une École normale après déjà quelques années d'expériences en tant qu'*interinos*, se déclarent d'ailleurs assez déçus, considérant qu'ils connaissaient déjà le métier. Entrer à la *Normale* dans ces cas-là se révèle le résultat d'un calcul rationnel lié à la valeur du diplôme, donc pour une meilleure reconnaissance financière.

Tout se passe comme si travailler en ville serait le privilège des « anciens profs ». Car, tous (à quelques exceptions près dont nous parlerons plus tard) doivent accomplir leurs *años de provincia*, au minimum pendant deux ans. Ce service rendu à l'État, qui implique un éloignement géographique plus ou moins important selon les cas, est une pratique qui existe depuis la création des écoles dans les campagnes (années 1950) et qui n'a jamais été remise en question. Les nouvelles recrues servaient à pallier le manque d'instituteurs dans ces zones géographiques dépourvues en services éducatifs. C'est en général en se basant sur ces expériences lointaines qu'ils expliquent leur véritable apprentissage du métier.

[365] François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Éditions du Seuil, Paris, 1994, p. 93.

3.2.1. Faire son service

A la sortie de la *Normale*, les *egresados* doivent se rendre dans les bureaux de l'administration départementale et de district, pour consulter la liste des écoles où ces derniers peuvent postuler pour travailler. Ici, pas de système centralisé d'affectation « à la française », les enseignants eux-mêmes doivent faire les démarches à chaque changement de poste. Cette démarche se révèle être un inconvénient majeur quand on sait que seuls les bureaux situés à La Paz offrent ce service pour tout le département alors qu'il faut des heures, voire des jours de trajet en bus, pour relier certaines villes ou certains villages à la capitale. Et une fois arrivé à destination, il faut alors s'armer de patience pour obtenir de consulter les fiches et obtenir son changement, c'est pourquoi aussi cela dissuade ou empêche certains *maestros*, par exemple originaires de la ville, de demander une mutation pour s'installer dans la capitale. D'autant plus que nombreux sont ceux, *maestros* et syndicalistes, à avoir expliqué que les changements s'obtenaient souvent en échange d'une *propina*, soit un pourboire qui se définit plus ici comme une « contribution financière aux frais de dossier », totalement illégale, pouvant atteindre plusieurs centaines de dollars. Cela dit, on peut également échapper à ce service obligatoire grâce à la « *muñeca* » c'est-à-dire si dans son réseau de connaissance une personne « bien placée » politiquement décide gracieusement de vous aider. Carla (4J3) est claire sur le sujet :

> *« La politique a son influence, et pas seulement dans le corps enseignant, mais partout, dans tous les ministères. Si tu appartiens à un parti politique qui est au gouvernement, ils essayent de trouver quelque chose pour toi, de t'aider. Sinon, tu dois attendre pour les changements... »*

Parmi les *maestros* de l'échantillon, aucun ne reconnaît avoir profité de ce système de corruption, même si le doute existe pour deux jeunes enseignantes : Silvia (JSV2) et Maribel (UEP2). Celles-ci, malgré leur jeune âge, 24 et 25 ans respectivement, travaillent déjà en ville. Silvia connaît même sa première expérience d'enseignement dans cette école urbaine. Elle déclare qu'elle a atterri là parce qu'il n'y a avait plus de place en province, ce qui paraît étonnant puisque c'est généralement l'explication avancée aux candidats qui souhaitent s'installer à la Paz, et non l'inverse. En revanche, plus tard dans l'entretien, elle explique que son père est un syndicaliste de la Fédération des mineurs, longtemps représentant à la Centrale ouvrière bolivienne (COB). Ce qui laisse à penser que son influence a également pu contribuer à lui éviter de quitter la ville, d'autant qu'elle dit ne pas être enchantée à l'idée de

partir très loin. Quant à Maribel, qui a effectué ses deux années de province à Viacha, une zone intermédiaire que bien des professeurs empruntent entre leurs années de service dans le *campo* et leur premier emploi en ville, elle est arrivée directement dans l'école où elle travaille au moment de l'entretien. Elle explique ce « privilège » comme le simple résultat de son obstination. En effet, après un premier refus de la direction de district, elle fait le siège des bureaux tous les jours pendant un mois jusqu'à ce que le directeur cède. Néanmoins, il est probable qu'avec des parents enseignants, dont un père directeur d'établissement, les choses aient été en réalité moins complexes.

A travers l'exemple de Maribel, nous voyons parfaitement que, même si la loi prévoit deux années de service, il n'est pas évident de trouver un emploi (sans contact influant) en ville, puisque le directeur de l'administration de district lui avait en effet reproché son jeune âge. L'administration telle qu'elle existe encore actuellement, même si elle est censée être plus efficace aujourd'hui, ne permet pas une bonne gestion du personnel. Elle manque de moyens matériels et financiers, ainsi que de personnel qualifié, comme le soulignait le rapport de l'ETARE, cité dans la première partie. Raison pour laquelle certains enseignants, parmi les plus malchanceux, peuvent attendre trois fois plus longtemps avant de pouvoir travailler en ville. Citons Marcela, qui a attendu sept ans, Raquel, six ans tout comme Beatriz ou encore Claudia.

3.2.2. Caractéristiques de l'expérience enseignante

Qu'il s'agisse de travailler dans le *campo* ou en province, l'expérience demeure inoubliable et marque profondément et durablement l'exercice du *maestro*. En effet, la majorité des interviewés semble avoir acquis, durant ces années de service obligatoire, la certidude qu'ils étaient dès lors aptes non seulement à enseigner, mais aussi à enseigner dans diverses conditions. Cette expérience de terrain est d'ailleurs souvent partagée avec leurs collègues ruraux, bien que leur formation dépende d'Écoles *normales* spécifiques.

Ces expériences leur ont permis d'acquérir au fil du temps une certaine confiance dans leurs capacités grâce aux multiples situations auxquelles ils ont du faire face. Autrement dit, ces années de service sont fondamentales puisqu'elles représentent le passage au cours duquel

l'individu passe du statut d'élève à celui d'enseignant[366]. Un moment important de l'acquisition des compétences professionnelles des *maestros* semble effectivement passer par ces "*años de provincia*". Pour caractériser cette entrée dans la vie enseignante "à la bolivienne", deux phénomènes de l'expérience enseignante paraissent particulièrement saillants : la rupture des cadres de vie et de travail, et les nouveaux "face à face".

3.2.2.1. La rupture des cadres de vie et de travail

Le parcours type du *maestro* urbain serait le suivant: campo – province – ville. On commence par des zones très éloignées géographiquement puis petit à petit on se rapproche de la capitale. Certains échappent cependant à ce circuit. Parmi eux, quelques uns parviennent à échapper au *campo*, qui demeure une destination peu enviée en raison de l'éloignement qu'il implique, et qui constitue le plus souvent la raison pour laquelle certains privilégient la carrière enseignante urbaine plutôt que rurale[367]. La province demeure alors l'option que les *egresados* privilégient, même si quelques fois, les conditions de vie y sont presque aussi rudes, et l'éloignement, en raison des caractéristiques physiques du pays ou de l'état déplorable des routes y sont aussi importants. Mais c'est bien plus les conséquences sur la vie familiale qui sont mises en avant dans les entretiens. Par exemple, Claudia (A3), qui a travaillé quelques temps dans la région de Santa Cruz, se disait embêtée par le fait qu'elle vivait très éloignée de sa famille dont elle avait en quelque sorte la charge en tant qu'aînée d'une fratrie nombreuse, que seul le père pouvait aider au quotidien. Elle avait travaillé les quatre années précédentes dans une zone bien plus isolée, mais le décès de sa mère, l'avait obligée à se rapprocher. Il lui était alors possible de rentrer les week-ends, ce qui pour Marta (UEP5) se révélait au contraire totalement impossible. Affectée dans la région des Yungas, partie intermédiaire entre les hauts plateaux et l'amazonie, difficile d'accès, elle raconte qu'elle devait, à chaque voyage, marcher cinq heures pour arriver à son école. Une marche rendue d'autant plus ardue qu'elle devait traverser trois rivières (après lesquelles ses "*affaires étaient totalement mouillées*") et traverser la forêt. C'est pourquoi elle se contentait de faire

---

[366] Sur le sujet, on peut lire avec intérêt l'article de Régine Boyer, Charles Coridian, Valérie Erlich, « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage » (*Revue Française de pédagogie*, n°136, juillet-août-septembre 2001), qui ont cherché quant à eux à identifier les différents domaines de l'expérience étudiante.

[367] Il n'y a pas de chiffres disponibles sur l'origine sociale et géographique des *maestros* urbains et ruraux. Cependant, il me semble que ceux qui choisissent la carrière « urbaine » sont ceux qui sont le plus souvent originaires des villes (moyennes à grandes), contrairement à leurs collègues ruraux qui ont plus de chance d'être nés dans les campagnes. L'hypothèse qui consiste à avancer que la logique d'inscription dans les Écoles normales se construit autour de cette distinction d'origine, demande donc à être vérifiée.

l'aller-retour une seule fois par mois, dans le but d'aller chercher son salaire à La Paz. Car, le paiement des salaires ne s'effectue, là aussi, que dans la capitale du département.

La rupture du cadre de vie s'accompagne de nombreux changements. Pour une *paceña* comme Marta, cela suppose de s'habituer au climat, chaud et humide des Yungas, pour Isabel, originaire également de La Paz, c'est en revanche au froid encore plus intense et sec de Milluni, au pied du Huyana Potosi, qu'elle tente de faire face pendant un an. Même si elle appréciait beaucoup l'ambiance de travail qui y régnait, elle dit avoir eu à souffrir un peu trop du climat, motif pour lequel elle n'y renouvelle pas son contrat l'année suivante. Selon les régions où ils se trouvent affectés les conditions de vie diffèrent. En général, c'est dans les hauts plateaux qu'elles sont considérées comme les plus difficiles, notamment à cause de l'alimentation, peu variée, et le confort spartiate des enseignants. Ce qui fait dire à Cecilia (JSV5) qu' "*il faut être courageux pour travailler là-bas*". En revanche, même si les trajets entre la ville et le lieu de travail se révèlent longs et pénibles parfois, le cadre de vie est surtout apprécié dans les zones au climat plus clément, comme c'est le cas des Yungas. Gabriela (A5) notamment disait avoir beaucoup aimé cette expérience pour cette raison. Car, à Coroipata, la terre extrêment fertile permet de consommer de nombreux fruits et légumes frais et délicieux, et d'apprécier aussi tout simplement la beauté des paysages verdoyants et le chant des oiseaux si colorés. La description du cadre de vie est ici ponctuée de "*oh, lindo!, muy lindo!*"[368]. C'est pourquoi elle y demeure trois ans.

En ce qui concerne le cadre de travail, on note aussi des différences selon les régions. Là aussi, on comprendra pourquoi la *profesora* Gabriela se montre très enthousiaste lorsque je lui demande de se souvenir de cette période, car l'école dans laquelle elle travaille alors fait figure d'exception : "*Il y a là-bas un établissement très joli. Il y a des bancs, un patio ample. Il y a même une piscine!*". Cependant, contrairement aux conditions de vie rudes que l'on reproche souvent à l'*altiplano*, il se trouve que du point de vue du cadre de travail, certains se disent pleinement satisfaits voire enchantés. C'est surtout valable pour ceux qui sont passés par un des centres miniers, que comptait la Bolivie à l'époque, dans lesquels il y avait en effet toujours une école réservée aux enfants des travailleurs. Tous les enseignants qui sont allés enseigner dans ces centres (que ce soit ceux de mon échantillon ou d'autres rencontrés en diverses occasions) en gardent un excellent souvenir, notamment en raison du bon

[368] "Oh, c'était joli, très joli!".

encadrement dont ils bénéficiaient. Ce qui fait dire à Lucia (JSV6) par exemple qu'il y avait là "*les meilleurs enseignants du pays*". Une des raisons pour lesquelles elle avait eu de la peine à partir lorsqu'à la suite du décret 21060 l'école ferme (en 1987). Isabel (4J3) aussi ne tarit pas d'éloge sur l'école où elle travaillait à Milluni, même si elle peinait à s'adapter au climat :

> *"J'ai eu une très bonne orientation là-bas, un directeur excellent. Tous nous étions* egresados, *jeunes, et nous nous organisions de telle manière que nous soyons productifs dans le travail. Il y avait un directeur qui avait beaucoup d'expérience, et formait les enseignants parce qu'il avait de très bonnes bases. Ça m'a beaucoup aidé à entrer dans le travail de façon positive."*

Claudia dit aussi avoir beaucoup appris durant les quatre années qu'elle a passées à enseigner aux enfants de mineurs dans une école "*de convenio*" Fé y Alegria[369]. Selon elle, dans cette école dont la réputation n'est plus à faire en Bolivie, on y travaille plus qu'ailleurs et le travail fait l'objet d'un suivi constant. En outre, l'établissement bénéficiait de l'aide de l'État Espagnol ce qui lui permettait de disposer de plus de matériel, comme de livres, quasiment inexistants ailleurs.

Aussi le cadre de travail semble important. Il est souvent déterminant dans l'exercice du jeune enseignant. Je me souviens avoir été surprise d'entendre ces enseignants faire des éloges sur le type d'éducation dont les provinces et les campagnes pouvaient parfois jouir. Cela va à l'encontre de ce qui se dit bien souvent, car généralement l'éducation y est perçue comme exécrable en raison des conditions misérables de vie et de travail. Or, c'est faux. Cependant, affirmer que l'éducation y est meilleure serait également incorrect. En fait, comme le souligne la *profesora* Raquel, "*dans l'altiplano, c'est tout ou rien*". Ayant travaillé dans deux établissements opposés en tout point sur les hauts plateaux, elle peut nous renseigner. Le premier, dépourvu d'une infrastructure correcte (absence de bancs ou de chaises pour les enfants, pas de fenêtres, pas de craies pour utiliser le tableau en piteux état), lui fait dire que "*c'était moche, horrible*" et aussi "*douloureux*" d'enseigner là-bas. En revanche, l'autre école, bénéficiant d'une convention avec l'école *Don Bosco* (aussi réputée que *Fé y Alegria*), "*avait tout : une bonne infrastructure, des bancs, une bibliothèque avec des livres, un terrain réservé aux activités sportives, des vidéos, tout nettoyé chaque jour !* ". Il peut sembler alors qu'une bonne infrastructure scolaire aille de pair avec un bon

[369] Les écoles *Fe y Alegria* bénéficient d'accords entre l'Église catholique et l'État. Elles disposent de moyens financiers plus importants pour la gestion de leurs établissements que les établissements publics, en raison de l'appui de l'Église et du montant des inscriptions plus élevé.

encadrement. Mais aussi que les écoles à la meilleure infrastructure sont celles qui reçoivent plus d'aide, notamment financière, qu'ailleurs. Assez logiquement, c'est donc au sein de ces établissements que les jeunes maîtres se sentent les mieux encadrés et les plus confiants dans leur travail. Mais les changements de cadre de vie et de travail ne constituent pas uniquement ce qui caractérise l'expérience enseignante des débuts. Le contact avec une autre population, des enfants "différents", comme ils disent, les marque aussi.

3.2.2.2. Les nouveaux face à face

Pour la première fois, les jeunes enseignants seront face à une classe composée d'élèves. Non seulement leur service obligatoire leur impose de s'adapter à un environnement qui ne leur est pas familier, mais en plus c'est dans ce même cadre qu'ils vont devoir faire leurs preuves, ce qui peut être déstabilisant. Aussi, avant même de faire face aux élèves, c'est aux membres de la communauté qu'ils ont affaire.

Pour ceux qui ne sont pas entrés à la *Normale* auparavant, l'expérience est d'autant plus marquante, notamment en raison de leur jeune âge. Marta (UEP5) avoue avoir eu des difficultés au début : " *Au début, je n'aimais pas* (...) *je devais m'habituer au climat, aux coutumes des paysans*". Mais elle finit par "*s'adapter*" dit-elle. En revanche, Alicia et Lucia, qui ont commencé à travailler dans des centres miniers, gardent le souvenir d'une bonne intégration. La première déclare que cela a été pour elle "*une expérience incroyable, très bonne*". Pourtant, cela n'était pas évident a priori car elle avait comme public des élèves quelques fois aussi âgés, voire plus vieux qu'elle puisqu'elle avait à sa charge des classes d'*intermedio*. Mais l'expérience fut pour elle un succès en raison de sa très bonne intégration au sein de cette communauté. Logée chez une dame bienveillante avec d'autres jeunes maîtresses, c'est elle qui recevait le plus d'attention car c'était la plus jeune. D'autre part, elle est parvenue à s'imposer immédiatement dans sa classe, car le contact était bon avec les élèves, avec qui elle jouait volontiers au foot le week-end. Elle déclare à ce propos : "*J'ai partagé beaucoup de choses avec les parents d'élèves, les enfants, même avec les jeunes plus vieux que moi*". Tout cela contribue à rendre l'expérience encore plus marquante, mais aussi favorable à la représentation qu'elle se fait de l'expérience enseignante même. Pour Lucia, il en va de même. Ce qu'elle appréciait particulièrement c'était l'esprit de solidarité qui primait

dans les relations au sein de la communauté de Siglo XX, haut lieu historique de la mine en Bolivie, ainsi que les facilités qui, au quotidien, lui étaient offertes :

> *"Comme l'école appartenait à la COMIBOL, on avait tout. C'était un peu une vie "fictive" là-bas (...) Moi, je ne savais même pas combien coûtait vraiment une livre de riz (...) On nous donnait les quatres aliments de première nécessité : pain, viande, riz, sucre, contre quelques centimes".*

De manière générale, on pourrait dire que l'expérience satisfaisante passe par une bonne intégration au groupe social, laquelle dépend des relations que les jeunes maîtres entretiennent avec les membres de ce même groupe, et pas seulement avec les enfants qu'ils côtoient dans le cadre de leur classe.

Ensuite seulement, dans les entretiens, les enseignants se mettent à parler des élèves, à qui ils attribuent rapidemment certaines caractéristiques. Par exemple, les maîtres estiment qu'il est en général plus facile d'enseigner aux enfants qui habitent les Yungas qu'à ceux de l'*altiplano*. Selon les *profesoras* Gabriela, Carla, ou encore Lourdes, ils sont plus "*éveillés*", "*disciplinés*", "*responsables*", "*ouverts*", que ceux de l'altiplano perçus comme plus "*timides*", " *fermés*", "*craintifs*", "*hésitants*". Par la suite, ils feront logiquement la comparaison entre les élèves de la campagne ou des provinces et ceux des villes, dont ils auront la charge après quelques années, mais là, tous ne sont pas entièrement d'accord. L'image de l'élève citadin oscille entre celle d'un enfant plus "*éveillé*", "*avancé*", "*vif*" (pour Lourdes, Maribel et Roberto par exemple), et celle d'un enfant "*mal élevé*", "*fainéant*", "*indiscipliné*", "*irresponsable*", "*inattentif*" (Beatriz, Raquel, Gabriela). Ces différences résultent du fait que toutes les écoles en ville présentent des profils différents, car composées de publics divers en raison notamment de leur emplacement dans l'espace urbain. Par exemple, à La Paz, plus l'école se situe dans la partie haute de la ville, où les conditions de vie sont moins évidentes, plus il est probable que le public scolaire soit en difficulté ; à l'inverse, plus l'école se situe dans la partie basse, au sud de la ville, plus le niveau socio-économique du quartier et des habitants est élevé, et moins le public scolaire a de chance d'être en difficulté.

De plus, les enseignants, eux-mêmes individus socialisés, ont acquis leurs propres normes, valeurs, conceptions de ce que doit être l'éducation. Aussi peuvent-ils dans leur comportement et leur jugement diverger entre eux. Pour la jeune Maribel (UEP2), que

j'interroge à propos de son attitude par rapport aux élèves, il n'y a pas de mal à laisser courir les enfants dans les couloirs (voire même les inciter puisqu'elle leur montre parfois l'exemple), ni à voir les élèves sans cesse bouger, une fois dans la classe, aller d'une table à l'autre voir ce que le camarade fait, parler au voisin, rire entre eux, répondre sans lever la main au préalable, etc. Pour elle, ce n'est pas de l'indiscipline, mais "*une preuve de l'éveil des enfants*". Son degré de tolérance par rapport au bruit que ces comportements peuvent engendrer est plus élevé que certains de ses collègues, car elle est la première à reconnaître que certains n'apprécient pas cette attitude, opinion qu'ils n'ont cependant pas osé lui formuler directement. A l'opposé, la classe tenue par Gladys (4J1) est parfaitement calme et maitrisée : chaque élève est à sa place, il ne parle pas ou peu s'il n'est pas autorisé à le faire, il lève la main pour solliciter la parole[370].

L'âge de l'enseignant pourrait être une variable à prendre en considération pour expliquer une discipline accrue à l'intérieur de la classe, si l'on se base sur cet exemple : Maribel n'a que 25 ans au moment de l'enquête et Gladys 48 ans. En raison d'une plus longue expérience, les maîtres les plus expérimentés seraient plus à même de "tenir" leur classe, faire respecter l'ordre. Mais cela ne se vérifie pas vraiment dans mes observations. D'abord parce que je n'ai pas assez de jeunes enseignants représentés dans mon échantillon qui permettrait d'avoir une base de comparaison solide. Deuxièmement parce que les classes tenues par d'autres enseignantes plus expérimentées, comme Cecilia (âgée de 40 ans), Claudia (41 ans) et Lucia (37 ans), dans une moindre mesure cependant, se révèlent aussi agitées que celle de Maribel, mais à l'inverse elles ne revendiquent aucunement cette manière de faire, ni ne se considèrent en difficulté par rapport à ce type de comportement des élèves[371]. Par conséquent, il semble que cela tient beaucoup à la personnalité même de l'enseignant, ainsi qu'à sa propre conception de ce que doit être "l'ambiance" d'une classe, plus qu'à une formation pédagogique spécifique qui privilégierait telle ou telle méthode. Tant que le seuil de tolérance de l'enseignant n'est pas dépassé, les enfants continuent, et on perçoit bien qu'ils savent jusqu'où ils peuvent aller. Ces comportements résultent bel et bien d'une négociation latente

[370] Bien entendu, il ne faut pas être dupe du rôle que joue l'observateur dans cette mise en scène. Maribel souhaitait me faire participer, la première fois, à sa classe en présentant la France aux enfants et en répondant à leurs questions (initiatives rencontrées également dans d'autres écoles). Il m'était donc impossible d'observer comment la classe se déroulait habituellement. Néanmoins, si je cite le cas de ces deux maîtresses, c'est parce que j'ai pu réellement constater qu'il en allait ainsi à plusieurs reprises (quand je me rendais dans leur établissement, la position de leur classe respective me permettait en outre de jeter un œil et d'écouter), et questionner les intéressées (voire d'autres personnes) pour vérifier mes données.

[371] Lors de l'entretien avec Cecilia, particulièrement difficile pour l'enregistrement, je note six coupures ayant toutes pour origine le bruit causé par les bavardages, voire les cris des enfants, et trois coupures pendant l'entretien avec Claudia et Lucia. C'est d'ailleurs moi qui formule le plus souvent la demande de silence auprès de la maîtresse qui s'exécute, avec cependant un relatif succès.

entre l'enseignant et son public. Il ne s'agit plus seulement de l'enseignant qui doit s'adapter aux supposées caractéristiques des élèves, mais des élèves eux-mêmes qui doivent s'adapter au comportement de leur enseignant. La *profesora* Raquel, par exemple, au caractère affirmé, déclare par exemple « *tu es comme un leader dans la classe* ». C'est donc elle qui choisit d'imposer la règle de façon assez ferme.

Notons pour finir que ce qui rend particulièrement difficiles les rapports entre élèves et enseignant au début, et qui demande d'autant plus d'efforts de la part de ce dernier, c'est la langue. Pour ceux qui connaissent une expérience enseignante dans l'*altiplano*, la maîtrise approximative du castillan par les enfants (et les parents) semble compliquer considérablement l'exercice du maître, qui dans tous les cas se révèle incapable de son côté de maîtriser l'aymara à son arrivée. Gabriela confiait même qu'elle était partie travailler dans les Yungas pour éviter d'être confrontée à cette difficulté ("*Je comprends l'aymara, un petit peu, mais pas assez*"). Du coup, les enseignants, comme Cecilia, considèrent qu'il faut travailler plus. Ils apprennent les rudiments de l'aymara et surtout tentent de mettre en confiance les élèves, hésitants à parler le castillan en raison de leur supposée mauvaise prononciation. La *profesora* Carla parle clairement de la "*peur*" qui empêche les enfants d'oser prendre la parole : "*du fait de leur accent, certains se moquent, alors ils ont peur de s'exprimer en espagnol*". Raison pour laquelle les maîtres considèrent souvent que les enfants originaires des hauts plateaux sont plus timides et réservés que les autres, mais quoi de plus compréhensible comme réaction lorsque l'on sait la pratique de la langue aymara stigmatisée historiquement. C'est donc petit à petit, à force de tâtonnements, que les maîtres parviennent à s'en sortir. "*Au début, c'était dur, mais après ça allait*", "*j'ai vraiment appris sur la tas*" confie Carla. Et puis, les difficultés semblent aussi moindres lorsque le maître sait pouvoir compter sur l'appui et les conseils de ses collègues. Cecilia, qui reconnait la difficulté supplémentaire qu'implique le barrage de la langue, souligne la bonne entente entre maîtres : "*par rapport aux enseignants, il y a plus d'unité là-bas, comme nous avions du temps, nous n'avions pas de quoi nous divertir, nous unifions le travail*". Cette mise en commun du travail se révèle fructueuse pour aider les jeunes enseignants à surmonter les obstacles, et contribue, grâce à ces échanges, à socialiser l'individu dans l'univers enseignant en général, mais aussi dans l'univers enseignant "local".

En conclusion, il semble clair que les maîtres boliviens acquièrent par le biais de ces nombreuses expériences de travail des façons d'être enseignant. Le *savoir enseigner* n'est pas

un donné immédiat, mais bien le résultat d'une construction sociale à la fois personnelle et collective de compétences. Bien sûr, l'enseignant est seul face à ses élèves lorsqu'il est en classe, et c'est donc lui qui décide de se comporter de telle ou telle manière. Le *savoir être* relève en réalité de l'individu en situation. Ce système d'aptitudes, de capacités, résulterait de la socialisation, voire de dimensions conatives, liées au "caractère" ou à la "personnalité" de l'enseignant. Cependant les échanges avec d'autres acteurs du milieu éducatif (les directeurs d'établissement, les collègues enseignants), d'une part, permettent de le guider, l'aider, le conseiller. D'autre part, la confrontation au public scolaire le pousse inévitablement à s'adapter : le maître montre au fil du temps qu'il apprend parfaitement à reconnaître les difficultés des élèves qu'il a en face de lui, et également qu'il est capable de mettre en oeuvre des réponses concrètes pour les résoudre. Par conséquent, son *savoir enseigner* se construit alors sur la base de ses propres tâtonnements, de son propre vécu, tout en étant dans le même temps, construit et façonné par un groupe plus large qui participe clairement non seulement à l'acquisition de nouvelles normes et valeurs, mais aussi de savoir-faire. M. Tardif et C. Lessard indiquent que « *l'expérience peut être vue comme un processus d'apprentissage spontané qui permet au travailleur d'acquérir des certitudes quant à la façon de contrôler les faits et les situations de travail qui se répètent* »[372]. Puis, rappelons que les changements de cadre de vie ont aussi une signification importante dans l'expérience enseignante en ce qu'ils contribuent bien souvent à faciliter l'apprentissage professionnel, lorsque notamment les membres de la communauté ont une attitude bienveillante envers le(a) jeune maître(sse) ou qu'ils se montrent solidaires. Le cas de Carla montrait bien qu'en l'absence de la famille, d'amis, de divertissement en général, l'équipe enseignante avait mis en place (certes au début par dépit) un plan de travail collectif en dehors des heures de travail, idéal pour intérioriser des modèles professionnels, mais participer aussi et surtout à leur construction. C'est pourquoi, comme François Dubet, il me semble que *« l'expérience sociale n'est pas une " éponge", une manière d'incorporer le monde à travers des émotions et des sensations, mais une façon de construire le monde* »[373].

Pour terminer cette présentation des *maestros* boliviens, il faut prendre en considération la question de leur rémunération, non seulement pour comprendre le mode de calcul du salaire des *maestros*, mais aussi pour expliciter la question de leur « *bas salaire* » (tel est leur

---

[372] Maurice Tardif, Claude Lessard, *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les Presses de l'Université Laval, Canada, 1999, p. 40.
[373] François Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, Paris, 1994, p. 93.

propos). Cette présentation est indispensable pour la compréhension de leurs revendications, thème qui sera traité dans la dernière partie de ce travail de recherche.

4. *ESCALAFON* ET SALAIRE DES ENSEIGNANTS.

Le calcul du salaire des enseignants s'avère assez complexe car il nécessite de prendre plusieurs éléments en considération. Mais avant de voir le détail de ce calcul, soulignons que si le budget total du secteur éducatif dépend en première instance du ministère des Finances, l'échelle salariale, reconsidérée en principe chaque année, dépend du ministère de l'Éducation et de la Culture qui se base pour la réévaluation annuelle sur le budget total attribué au secteur. En revanche, le paiement des salaires, tout comme l'embauche des enseignants, se réalise par le biais des Directions départementales et de districts du pays.

4.1. Le calcul des salaires

4.1.1. Les catégories du tableau d'avancement

Afin de pouvoir calculer le salaire de l'enseignant en Bolivie, il faut connaître notamment sa catégorie dans le très important tableau d'avancement, appelé *Escalafón nacional del servicio de educación.* Ce tableau, qui existe depuis 1957, se révèle être également un produit de la révolution nationale, donc une forme de progrès social auquel le corps enseignant demeure très attaché, notamment parce qu'il est le garant de leur inamovibilité professionnelle et qu'il crée un système de rémunération basé presque essentiellement sur l'ancienneté, sur laquelle les autorités s'appuient pour attribuer une catégorie précise au *maestro*.

L'*escalafón* original prévoit donc plusieurs catégories qui, hiérarchiquement, partent de la *quinta* (5^{è}), réservée aux entrants (soit aux nouveaux *normalistas*, aux *egresados*, et ensuite

aux *titulares*), à la plus enviée : la catégorie « *mérito* », destinée à ceux qui bénéficient de la plus longue expérience au service de l'Éducation nationale. A une date que je n'ai su déterminer, une catégorie supplémentaire voit le jour, celle de l'*interino*, qui prend la place de la *quinta* comme catégorie hiérarchiquement inférieure à toutes les autres, mais réservée uniquement aux intérimaires. Selon Juan Carlos Pimentel, ces *interinos* ont le droit de s'inscrire dans le tableau d'avancement après cinq années d'expérience et après avoir réussi un examen de compétence. Autrement dit, et théoriquement, cinq années après l'entrée dans l'*escalafón*, l'intérimaire peut après la même durée tenter l'examen lui permettant d'être définitivement titularisé.

C'est ainsi que la position dans le tableau d'avancement détermine le pourcentage de l'augmentation propre à chaque catégorie, et qui se résume de la sorte :

Catégorie et condition de passage	**Proportion de l'augmentation salariale** (en pourcentage)
Interino	10
Quinta : 5ème : à l'entrée au service de l'éducation[374] et jusqu'à 4 ans d'expérience	30
Cuarta : 4ème : entre 5 et 8 ans d'expérience	45
Tercera : 3ème : 9 et 12 ans d'expérience	60
Segunda : 2ème : 13 à 16 ans d'expérience	75
Primera : 1ère : 17 à 20 ans d'expérience	100
Cero : zéro : 21 à 24 ans d'expérience	125
Mérito : 25 ans d'expérience et plus	150

Élaboration à partir des données de Erik Jurado et María Luisa Talavera Simoni, 2000[375].

Par exemple, les enseignants ayant travaillé 25 ans et plus bénéficieront d'une augmentation de salaire équivalent à 150 % de leur salaire initial. Si l'inscription dans l'*escalafón* ne requiert pas d'examen préalable (excepté pour les intérimaires), en revanche, les passages entre les catégories *quinta* et *cuarta*, puis *cuarta* et *tercera*, ne peuvent se réaliser que sous une condition supplémentaire à celle de l'expérience (calculée sur le nombre d'années de travail) : la réussite d'un examen, dit d'ascension. Dans les autres cas, seules

[374] L'entrée concerne ici les *normalistas*, *egresados* et *titulares por antigüedad*.
[375] Talavera Simoni María Luisa, Miguel Urquiola, Wilson Jiménez, Werner Hernany, *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño*, Universidad Católica Boliviana, Sierpe, La Paz, 2000, p. 26. Je souligne aussi l'aide de Erik Jurado, chercheur au PIEB, dans l'élaboration de ce tableau.

comptent les années d'ancienneté. Comme le souligne Alejandro Morduchowicz, cette forme de rémunération, par ancienneté, paraît récompenser davantage la fidélité au secteur plus que l'expérience[376]. Cette fidélité au secteur récompensée impliquerait finalement d'emblée l'idée que le secteur lui-même est peu attrayant.

Pour nous aider à comprendre le mécanisme qui permet de déterminer le salaire d'un *maestro*, il nous faut prendre en compte une autre donnée : l'*haber basico* (salaire de base).

4.1.2. Les salaires de base

Les salaires de base, calculés sur la base de 72 heures mensuelles de travail, se déterminent à partir de deux sources : les types de *maestros* (*normalistas, egresados, titular por antiguëdad, interino*) ainsi que la zone géographique où exerce l'individu : en ville, en province ou en campagne. D'un côté, la prise en compte du titre détermine une différence de l'ordre de 10 % entre types d'enseignant : l'intérimaire, étant celui dont la base est la plus faible, à l'inverse du *normalista*. D'un autre côté, on considère que plus l'on s'éloigne de la ville, plus il est indispensable d'offrir une compensation pécuniaire à l'enseignant, pour inciter les plus réticents à partir exercer dans des zones rurales, dans des communautés parfois tant éloignées qu'elles en deviennent dissuasives. Aussi, l'État prévoit une différence de 10 % entre celui qui exerce en ville et celui qui exerce en province, et 20 % supplémentaires à celui qui s'exile par rapport au citadin.

Pour y voir plus clair, examinons le tableau élaboré par María Luisa Talavera Simoni et son équipe[377], qui présente les différents salaires de base relatifs par zone d'exercice professionnel selon le titre de l'enseignant (sur la base de l'avoir de l'*interino* exerçant en ville) :

---

[376] Alejandro Morduchowicz, *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*, PREAL, Documento n°23, Mayo 2002, Buenos Aires, Argentina.

[377] María Luisa Talavera Simoni, Miguel Urquiola, Wilson Jiménez, Hernany Werner, *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño*, Universidad Católica Boliviana, Sierpe, La Paz, 2000, p. 25.

Type de maestro	**Zone géographique**		
	ville	**province**	**campagne**
Interino	100	110	120
Titular por antigüedad	110	121	131
Egresado	121	134	145
normalista	133	146	160

Comme les auteurs de ce tableau l'indiquent, les rémunérations varient en fonction inverse du degré d'urbanisation : plus on s'éloigne des villes, plus important est le salaire. De plus, les conditions de titularisation jouent un rôle dans le niveau de rémunération, privilégiant en premier les diplômés des Écoles normales.

Par conséquent, la base du calcul du salaire de l'enseignant se réalise par le biais de la combinaison des informations que nous venons de présenter, et laisse présager une grande diversité de rémunération entre *maestros*. L'ensemble des données peut être résumé dans ce dernier tableau, qui combine à la fois les catégories établies par l'*escalafón* et les critères du salaire de base, et dans lequel le salaire de base de l'*interino* en ville apparaît comme la référence de base :

Zone géographique d'exercice et types de *maestro*	**Catégorie dans le tableau d'avancement**								
	Sans catégorie (*haber basico*)	*Interino*	5ème	4ème	3ème	2de	1ère	0	mérite
ville									
Interino	100	110	-	-	-	-	-	-	-
Titular	110	121	143	160	176	193	220	248	275
Egresado	121	133	157	175	194	212	242	272	303
Normalista	133	-	173	193	213	232	266	300	333
Province									
Interino	110	121	-	-	-	-	-	-	-
Titular	121	133	157	175	194	212	242	272	303
Egresado	134	147	174	194	214	235	268	302	335
Normalista	146	-	190	212	234	256	292	329	365
campagne									
Interino	120	132	-	-	-	-	-	-	-
Titular	131	144	170	190	210	229	262	295	328
Egresado	145	160	189	210	232	254	290	326	363
Normalista	160	-	208	232	256	280	320	360	400

Source : Talavera Simoni María Luisa, Miguel Urquiola, Wilson Jiménez, Werner Hernany[378]

L'examen de ce tableau montre effectivement une très grande hétérogénéité des salaires des enseignants. Aux extrêmes, nous voyons que le nouvel intérimaire qui travaille en ville gagne quatre fois moins que le *maestro rural* qui est en fin de carrière.

4.1.3. Les bonus

Dans la rémunération des enseignants, il faut considérer enfin une troisième donnée : les *bonos*. En effet, ces bonus, destinés à tous les enseignants sans exception, sont payés une fois par an, et ne sont pas négligeables.

[378] Ibid, p. 27. Les cases blanches résultent d'une impossibilité théorique de combinaison.

Juan Carlos Pimentel et Ivonne Nogales soulignaient que les enseignants, avant août 1985, bénéficiaient de seize salaires annuels : les douze salaires correspondant aux salaires mensuels, ainsi que quatre autres, nommés « *bonos* » : le « *bono patriotico* », le « *bono pro-libro* », le « *bono al cumplimiento* » et l'*Aguinaldo* (« les étrennes »)[379].

Néanmoins, selon les auteurs, à la date d'août de 1989, seules demeurent payées les étrennes, mais également le « *bono pro-libro* ». Celui-ci, conçu à la base pour être destiné à l'achat de livres, existe grâce au décret suprême n°16 572 du 13 juin 1979, promulgué par David Padilla Arancibia, à la tête de la junte militaire gouvernant le pays. C'est la seule véritable prime qui réussit à survivre au décret 21060 instaurant la NPE. Cependant, en 1993, apparaît un autre bonus au prix d'une forte mobilisation des enseignants : le « *bono institucional* ».

Au final, en 1994, les enseignants disposent de leurs douze salaires mensuels (dont congés payés compris), plus leurs étrennes (dont le montant est plus ou moins équivalent au salaire de base), ainsi que le « *bono pro-libro* » (qui s'élevait en 1998 à environ 53$) et le « *bono institucional* » (107$ en 1998).

4.2. Un emploi faiblement rémunéré

Il apparaît comme une évidence après chaque contact avec les enseignants en Bolivie que ceux-ci se considèrent mal payés. Aussi, de ce point de vue les *maestros* de mon échantillon ne constituent en rien une exception dans la mesure où ils sont nombreux à déclarer qu'avec ce qu'ils perçoivent « *no nos alcanza* » (« on ne s'en sort pas »). Et même si la *profesora* Alicia, par exemple, qui affirme ne pas être personnellement préoccupée par sa situation financière, soutient l'idée que l'enseignement est une profession mal rémunérée. Sur la liste des griefs des enseignants, la question du salaire se positionne d'ailleurs de loin en première ligne.

---

[379] Juan Carlos Pimentel, Ivonne Nogales, *Informaciones necesarias para el analisis de salarios del Magisterio*, CEBIAE, Agosto de 1989, La Paz, Bolivia.

Il convient de donner une idée du montant de l'*haber basico*, par conséquent voici l'échelle salariale du personnel enseignant, selon les chiffres du ministère de Développement humain, en 1994, en *bolivianos*[380] :

Titre de l'enseignant	**ville**	**province**	**campagne**
Normalista	312	342	374
Egresado	283	319	340
Titular por antigüedad	258	289	308
Interino	235	258	281

Pour la même année, selon les mêmes sources, voici par exemple le montant du salaire en *bolivianos* d'un enseignant *normalista* urbain, en tenant compte des catégories :

Catégorie	**5è**	**4è**	**3è**	**2è**	**1ère**	**Zéro**	**Mérite**
Salaire	405,60	452,40	499,20	546,00	624,00	702,00	780,00

Alors pourquoi rester si le travail est si mal payé ? N'oublions pas que le tableau d'avancement est conçu pour récompenser l'ancienneté au sein du système. L'explication avancée par la directrice de l'établissement JSV apparaît somme toute assez logique. Elle expliquait que, dans cette deuxième moitié des années 1950, au moment où l'on passe à une éducation dite « de masse » et que le recrutement d'enseignants est plus que jamais nécessaire et important, le gouvernement aurait proposé aux jeunes gens intéressés un poste de *maestro* en échange d'avantages divers, comme la sécurité de l'emploi et l'accès aux soins médicaux. C'est pourquoi aussi l'*escalafón* a été créé dans la foulée pour compléter cette politique incitative.

On remarquera en outre que le refus d'augmenter le salaire des enseignants s'accompagne aussi par la suite d'une mise en place de politique de compensations, censées les maintenir au poste. En 1976 par exemple, lorsque le gouvernement *de facto* de Hugo Banzer Suarez refuse d'accroître leur revenu, celui-ci crée les *pulperias*, des épiceries réservées au corps enseignant, par le biais de la résolution ministérielle n°35. Dans ces épiceries, non seulement les produits de première nécessité sont mis à la disposition des

[380] Un dollar équivaut à 4,63 bolivianos en 1994.

enseignants au prix les plus bas du marché, mais un service de vente à crédit est mis en place. Les enseignants ont un délai de trente jours (aujourd'hui 45) pour payer leurs achats. Ce service de *pulperia* n'est pas très étendu car on dénombre seulement 4 épiceries sur l'ensemble du territoire, dont une à La Paz[381]. André Franqueville avait noté aussi que les enseignants avaient bénéficié au milieu des années noires de l'économie bolivienne, du Programme alimentaire national, attribué par l'Argentine en échange du gaz bolivien. Citant un article du quotidien national *Presencia* (du 11.01.1987), il explique que chacun avait droit à : « *deux litres d'huile, un kilogramme de farine blanche, un kilogramme de lait en poudre, trois sacs de semoule, trois kilogrammes de pâtes, deux de riz et quatre boîtes de conserve* »[382]. Depuis 1993 cependant, vient s'ajouter à la vente de produits alimentaires un service de garderie d'enfants dans la *pulperia* de la capitale, créé également par une résolution ministérielle (n°1094 du 4 août)[383].

Ces « compensations » ne suffisent pourtant pas à convaincre certains enseignants de demeurer au service de l'éducation publique, comme cela a été surtout le cas, selon Juan Carlos Pimentel dans les années 1980[384]. Cependant, sans aller jusqu'à quitter un système qui vous offre des avantages nombreux et non négligeables, plus nombreux sont les enseignants qui préfèrent cumuler des emplois, soit en travaillant dans un autre service de l'éducation publique, ce qui s'appelle la « *doble jornada* » (« journée double »)[385], soit en travaillant dans l'enseignement privé, ou alors en occupant une toute autre charge. Les stratégies sont multiples. Il est dommage de constater encore une fois que personne ne s'est intéressé, pas même le ministère de l'Éducation, qui a déjà d'énormes difficultés à produire des chiffres fiables jusqu'à la fin des années 1990, à estimer le nombre d'enseignants occupant une autre charge de travail que l'enseignement. Dans la troisième partie de ce travail, nous verrons comment le gouvernement, à travers la nouvelle réforme éducative, envisage la rémunération des maîtres et nous verrons comment ces derniers se comportent.

---

[381] Les ventes de ces *pulperias* sont cependant en continuelle augmentation pour la période 1993-1998 (seule période pour laquelle je dispose de chiffres). A titre d'exemple, en 1993, le total des ventes s'élevait à 495 964 bolivianos, et en 1994 à 885 549 Bs.

[382] André Franqueville, *Du Cameroun à la Bolivie : retours sur un itinéraire*, Karthala, Paris, 2000, p. 91

[383] Ce service fonctionne néanmoins assez peu car on ne dénombrait qu'une vingtaine d'enfants en 2000, selon l'administratrice qui n'avance aucune explication..

[384] Juan Carlos Pimentel, « Opciones para la reformabilidad del sistema educativo boliviano », *Seminario : Reformas educativas comparadas*, ETARE, Cuadernos de la reforma, Bolivia, 1993, p. 158.

[385] Pour de nombreux enseignants, obtenir un poste en « *doble jornada* » signifie bénéficier ici aussi d'un appui politique.

Néanmoins, avant de terminer ce chapitre, j'aimerais citer l'exemple d'une stratégie adoptée par une enseignante, que je nommerai Tania[386]. Pour accroître ses ressources financières octroyées par son seul poste d'enseignante, elle disait préférer arrêter l'enseignement quelques temps et travailler durement dans un autre secteur, si possible à l'étranger, dans l'objectif d'économiser un maximum et de lui permettre par la suite de vivre plus tranquillement au jour le jour. Elle a notamment pour projet de rénover l'ancienne demeure héritée de son père, elle part donc travailler aux Etats-Unis en 1983 (période de forte instabilité politique et économique) grâce à une « opportunité ». Elle parviendra à y rester jusqu'en 1987 en tant que travailleuse clandestine. Son quotidien est décrit assez durement en raison de la pénibilité du travail (des heures à n'en plus finir, des patrons particulièrement exigeants qui abusent de leur pouvoir) et de vie propre à la condition du clandestin (absence d'intimité dans un logement minuscule partagé avec d'autres clandestins, peur quotidienne d'être dénoncée et expulsée, etc). Au retour, elle récupère sans difficultés son poste d'enseignant à La Paz et entreprend ses projets de rénovation. Aux dernières nouvelles (janvier 2003), elle essayait cette fois de tenter l'expérience en Europe, au Danemark, mais toujours avec la ferme intention de retourner « au pays » ensuite. Cette stratégie, dont l'expérience était loin d'être vécue comme un « sacrifice » malgré un quotidien assez pénible, était également perçue comme l'unique moyen pour elle de voyager à l'étranger, de partir à la découverte d'un autre pays, chose qu'elle considérait impossible avec son simple salaire de maîtresse.

[386] Tania est une enseignante qui ne fait pas partie de mon échantillon de *maestros*, mais avec qui j'ai eu de nombreux contacts, à la suite d'une rencontre au siège de la FDTEULP le jour du *Maestro*, le 6 juin 2000.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, il était question de présenter les enseignants boliviens tout en montrant qu'ils peuvent être considérés comme appartenant à un même groupe professionnel, favorisant ainsi la cohésion entre membres, condition facilitatrice pour la mobilisation collective à plusieurs niveaux. Les *maestros* présentent en effet un certain nombre de propriétés, retenues dans les analyses sociologiques pour définir les professions.

Dans leur tentative de description des professions, Claude Dubar et Pierre Tripier soulignent qu'elles représentent, d'un côté, « *des formes historiques d'organisation sociale, de catégorisation des activités de travail qui constituent des enjeux politiques, inséparables de la question des rapports entre l'État et les individus* »[387]. Les enseignants boliviens forment en effet un groupe « intermédiaire » entre l'État et les individus, dans le sens où ils apparaissent comme le groupe chargé, depuis 1955, de contribuer à la « *libération du peuple* », notamment grâce à l'alphabétisation des ouvriers et paysans. Les années de « service obligatoire » des *maestros*, créé pour promouvoir l'éducation dans les campagnes, représentent d'ailleurs un héritage de la révolution nationale. Et même si l'apprentissage du métier tel qu'il est rapporté par les enseignants (qui s'effectue pour beaucoup par le biais de ces années de « service obligatoire ») semble hautement valorisé en tant qu'expérience personnelle, bien plus qu'en tant qu'expérience collective, il apparaît comme une caractéristique même du processus d'acquisition des compétences, notamment des savoir-faire, de ce groupe professionnel. C'est pourquoi cette caractéristique, au lieu de concourir à l'hétérogénéité du groupe, participe en fait à l'unifier. N'oublions pas enfin que l'*escalafón* et les prérogatives dont jouit ce groupe professionnel sont issus des négociations collectives de l'époque du co-gouvernement MNR-COB.

D'un autre côté, Claude Dubar et Pierre Tripier soutiennent que les professions sont aussi « *des formes historiques d'accomplissement de soi, des cadres d'identification subjective et d'expression de valeurs d'ordre éthique* »[388]. La valeur que la grande majorité des enseignants interviewés attribuent à la « vocation » en représente l'un des signes. De même, la découverte d'un métier dans lequel le contact avec les enfants et la notion de service

[387] Claude DUBAR, Pierre TRIPIER, *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris 1998, p. 13.
[388] Ibid.

ou d'aide priment, constitue avant tout le noyau explicatif de leur motivation à entrer au service de l'Éducation nationale. Même si l'on considère uniquement ceux qui ont été attirés au départ par l'enseignement pour des raisons matérielles (« acquérir son indépendance », « mettre fin à une situation de précarité », « subvenir aux besoins familiaux »), ils expliquent leur permanence au sein du système éducatif par ces mêmes motivations « actives »[389]. L'analyse des motivations des acteurs à entrer au service de l'Éducation nationale nous renseigne ainsi sur l'identité de ce groupe professionnel en Bolivie. L'identité professionnelle, pour Jacques Ion, *« c'est ce qui permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes comme tels et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'identification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part »*[390]. C'est la raison pour laquelle la « vocation » apparaît comme un *leitmotiv* dans le discours des enseignants, contrairement aux motivations liées aux avantages auxquels permet d'accéder leur statut : les périodes de vacances, l'assistance médicale, le système de retraite, par exemple. Si ces avantages font indubitablement partie de la profession, il est vrai que mettre en avant des motivations de type matériel dans les discours peut nuire à l'image du corps enseignant, dans un contexte où plus que jamais en Bolivie le travail et la vocation des maîtres sont questionnés. Cette variable serait un obstacle pour défendre l'idée, à l'intérieur comme à l'extérieur du groupe, selon laquelle le corps enseignant bolivien est constitué exclusivement d'individus concevant l'enseignement comme un sacerdoce, une mission à accomplir.

Au sein de ce groupe professionnel institué, l'analyse révèle cependant une certaine hétérogénéité. En effet, au-delà de la traditionnelle séparation entre *maestros urbanos* et *maestros rurales*, qui remonte également aux années 1950, et qui laisse à penser que ces deux catégories d'enseignant n'ont rien à voir entre elles[391], les distinctions entre types de maître d'école (les *normalistas*, *egresados*, *titulares por antigüedad*, *interinos*) sont d'autant plus importantes qu'elles correspondent au final à une hiérarchie, dans laquelle ceux qui se trouvent au sommet aiment à se revendiquer. C'est aussi cette hiérarchie, reconnue dans l'*escalafón*, qui sert en partie de base pour le calcul du salaire. Car le statut du *maestro* est caractérisé par une rémunération déterminée à la fois à partir de la qualification (diplômes), de

[389]La répartition (en pourcentage) des raisons qui ont incité les maîtres à entrer, et/ou à rester, dans la carrière enseignante est la suivante : « contact avec des enfants » (79,17%), « aider les autres, don de soi » (58,33%), « identification à un enseignant, parent ou non » (58,33%), « indépendance et sécurité matérielle » (37,5%), « amour porté à la discipline enseignée » (12,5%), « autres » (8,33%).

[390] Jacques Ion, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Privat, coll. « Pratiques sociales », Toulouse, 1990.

[391] Ceci malgré une expérience enseignante réalisée dans le *campo*, de courte durée, dans la carrière du *maestro urbano*.

l'ancienneté et du lieu de l'exercice enseignant, le tout aboutissant à une multitude de cas distincts. Ce qui contribue à produire une image plutôt hétérogène du groupe des maîtres d'école.

Du point de vue de la mobilisation, le caractère hétérogène d'un groupe peut apparaître comme un obstacle. Même s'il est loin d'être avéré chez les enseignants boliviens, qui partagent tout de même un certain nombre de caractéristiques communes, il revient à leur organisation syndicale de « gommer » les particularités, car « *l'existence d'une organisation qui coordonne les actions, rassemble des ressources, mène un travail de propagande pour la cause défendue, ressort comme une nécessité pour la survie du mouvement, ses succès* »[392], comme le souligne Erik Neveu. C'est pourquoi il est important de présenter maintenant l'organisation syndicale des enseignants boliviens.

[392] Erik Neveu, *Sociologie des mouvements sociaux*, La Découverte, Collection « Repères », Paris, 1996.

Chapitre 4. L'organisation syndicale enseignante

1. HISTORIQUE DU SYNDICALISME ENSEIGNANT

1.1. Les premières organisations

L'histoire du syndicalisme enseignant en Bolivie reste à écrire, car les informations la concernant sont minces[393]. Comme le soulignaient déjà en 1979 Guillermo Lora, Juan Pablo Bacherer, Elena Gentino et Vilma Plata, membres du Parti ouvrier révolutionnaire (POR) les organisations d'enseignants ne disposent pas d'archives et leurs publications ne relatent que peu de choses, notamment sur « *leurs traditions, leurs efforts réalisés par le passé* »[394]. Cette méconnaissance de l'histoire du syndicalisme enseignant est également perceptible chez de nombreux dirigeants syndicaux, régionaux et nationaux, côtoyés lors de l'enquête de terrain, qui ne disposent pas d'informations concernant leur organisation. Cela dit, nous pouvons compter sur certaines données concernant les premières organisations enseignantes grâce à un chapitre qui leur est consacré dans un ouvrage rédigé par les auteurs précédemment cités, qui exploitent notamment la presse de l'époque.

C'est en 1925 que se crée une organisation nationale d'enseignant, à travers la *Liga nacional del magisterio*, qui regroupe alors des maîtres d'école (des maternelles au secondaire), des enseignants des *Institutos normales superiores* ainsi que des professeurs universitaires. Selon les auteurs, un article du journal *La Republica* datant de mai 1926, consacré à la fondation de la *Liga*, explique que l'organisation a pour finalité de « *protéger*

[393] Au niveau national comme international, les études réalisées sur le syndicalisme enseignant bolivien sont quasiment inexistantes. Lors du Séminaire international sur le thème « Syndicalisme enseignant, concertation et réforme éducative en Amérique Latine. Conditions, obstacles et conséquences », réalisé à San Pedro Sula, au Honduras, en novembre 2001, la Bolivie est l'un des rares pays à ne pas être représentés.

[394] Guillermo Lora, Juan Pablo Bacherer, Elena Gentino, Vilma Plata, *Sindicalismo del magisterio [1825-1932], la escuela y los campesinos, reforma universitaria [1908-1932]*, Ediciones Masas, La Paz, Bolivia. 1979, p. 100.

les enseignants des abus des autorités » qui ne respectaient pas les dispositions légales les concernant. Ainsi, l'existence de cette organisation s'orientait vers la défense des travailleurs de l'éducation publique. Le même article de presse faisait part des objectifs immédiats de la *Liga* qui étaient de lutter contre « *le constant retard du paiement des salaires et les faibles avoirs perçus* ». Un autre point important résidait dans la lutte pour la constitution d'une échelle salariale, censée répondre au problème de l'ascension subordonnée au principe du clientélisme politique ; ce problème se résumant, pour les membres de la *Liga* par le fait que « *les moins aptes occupent les meilleurs postes et progressent rapidement grâce à leurs appuis politiques* »[395].

En 1928, la Fédération des *maestros* de La Paz voit le jour. Elle rassemble en son sein les enseignants de la maternelle aux professeurs de l'université publique. Ces derniers feront partie de ces organisations enseignantes jusqu'à l'obtention de l'autonomie universitaire en 1931. Leurs objectifs demeurent proches de ceux de la *Liga*, en ce sens qu'ils visent toujours la défense des droits des travailleurs de l'éducation et l'amélioration de leurs conditions de travail et de vie, mais tout en élargissant le champ de leurs revendications. Un article du journal *El Diario* portant sur la nouvelle Fédération, se réfère aux objectifs suivants : « *incorporer les indiens à la vie citoyenne, rendre digne les masses populaires, transformer les systèmes éducatifs, reformer les universités, créer un tableau d'avancement* »[396]. Plus tard, à partir de 1931, des groupes de *maestros* s'organisent autour de leur spécialité, apparaissent ainsi des associations comme l'*Asociación de profesores de educación fisica*, ou autour de leur cycle d'enseignement, tels les *Cuerpos de profesores de primaria*. L'une des raisons invoquées par Guillermo Lora, Juan Pablo Bacherer, Elena Gentino et Vilma Plata, est l'agitation provoquée par le vote d'un décret du gouvernement de Hernando Siles Reyes (1926-1930), le 31 juillet 1928, précisant que les enseignants étaient soumis aux mêmes conditions que celles des employés publics, à savoir l'interdiction de faire grève sous peine de poursuites prévues par le Code pénal.

Dans le même temps, les *maestros* sud-américains s'organisent dans la région. Le 8 janvier 1928 a lieu le premier Congrès latino-américain de *maestros* à Buenos Aires, en Argentine, à l'initiative de *l'Asociación general de profesores de Chile* (AGPC) qui dut se résoudre à l'organiser hors du pays en raison du coup d'état du colonel Carlos Ibañez del

[395] Ibid, op. cit. (*La Republica*, 9 mai 1926) pp. 101-102.
[396] Ibid. op. cit. (*El Diario*, 1928) p. 102.

Campo. Les délégués de pays de l'Amérique centrale, de l'Uruguay, du Mexique, du Chili, du Pérou, de l'Argentine et de la Bolivie qui y assistèrent constituèrent l'*Internacional del magisterio americano* (IMA). La vision défendue par ces représentants apparaît ouvertement en faveur de l'action sociale des enseignants, telle que cette déclaration le montre : « *orienter l'enseignement vers le principe de la fraternité humaine, basé sur une répartition plus juste des richesses entre tous les hommes* ». De la même façon, le soutien des *maestros* aux « *travailleurs manuels qui luttent pour un programme de justice sociale et économique* » est revendiqué. Les enseignants s'autodésignent d'ailleurs comme « *travailleurs intellectuels* »[397], et se déclarent opposés aux régimes dictatoriaux de Juan Vicente Gómez (au Venezuela), de Carlos Ibañez (au Chili) et d'Adolfo Diaz (au Nicaragua).

Dans un tel contexte, l'influence des *maestros* chiliens de l'AGPC apparaît déterminante dans l'incorporation du thème politique dans les revendications des enseignants du continent en général et des boliviens en particulier. Durant la dictature de Ibañez (1927-1931), l'IMA réalise une campagne d'information et d'appui à l'organisation des enseignants chiliens mise à mal par les autorités gouvernementales. La *Liga nacional de maestros de Bolivia* fait elle-même connaître son soutien à ses homologues chiliens en écrivant notamment dans un bulletin de l'IMA « *Nous protestons énergiquement contre l'ignominie du gouvernement chilien ; réunissons-nous pour nous accorder sur les mesures à prendre* »[398]. A cette époque, les revendications de ces organisations ne revêtent pas seulement un caractère corporatiste, mais politique aussi. Car, si en 1927, lors du 5è congrès de l'AGPC, celle-ci s'était déclarée contre l'affiliation politique des *maestros* dans l'association, pour garantir l'indépendance des organisations syndicales, en 1932, lors du congrès suivant auquel participe un délégué de la *Liga* bolivienne, elle remet en cause ce principe. Le message apporté par le délégué bolivien à l'organisation chilienne est alors le suivant : « *Nous saluons l'Asociación general de profesores de Chile qui incarne, non pas le Chili militariste et tout puissant d'antan, mais le Chili d'avant-garde du corps enseignant rénovateur de notre Amérique* »[399]. On remarquera que les organisations enseignantes latino-américaines ne

---

[397] Ibid., op. Cit. p. 126. Julio R. Barcos, « La convención internacional de *maestros* de Buenos Aires », Amauta, Lima, Peru, febrero de 1928, cité par Guillermo Lora, Juan Pablo Bacherer, Elena Gentino, Vilma Plata, *Sindicalismo del magisterio [1825-1932], la escuela y los campesinos, reforma universitaria [1908-1932]*, Ediciones Masas, La Paz, Bolivia. 1979,

[398] Ibid., op. cit. p. 128 Le bulletin de l'IMA d'avril 1929, intitulé « La tragédie du corps enseignant chilien » est spécialement réalisé pour dénoncer les mesures dont il souffre sous le régime de Ibañez et permet de réitérer le soutien de nombreuses organisations des quatre coins du globe selon Guillermo Lora, Juan Pablo Bacherer, Elena Gentino, Vilma Plata, *Sindicalismo del magisterio [1825-1932], la escuela y los campesinos, reforma universitaria [1908-1932]*, Ediciones Masas, La Paz, Bolivia. 1979.

[399] Ibid, p. 128.

représentent pas un cas isolé dans la mesure où les combats d'autres organisations n'étaient pas non plus uniquement centrés sur des questions corporatistes. Des études montrent notamment que nombreux sont les enseignants français qui sont entrés dans la résistance contre le gouvernement de Vichy, sous lequel leur syndicat avait été éradiqué dès 1940[400].

1.2. De l'influence de la révolution nationale

Les évènements de 1952 constituent un tournant dans l'histoire de l'enseignement, comme nous l'avons vu dans la première partie, mais aussi du syndicalisme bolivien. Le Mouvement nationaliste révolutionnaire (MNR), arrivé à la tête du pouvoir à l'issue des journées d'avril, favorise la création de puissants syndicats[401]. La preuve en est la création de la Centrale ouvrière bolivienne (COB), qui se cristallise autour du syndicalisme minier. La fonction politique de cette organisation est dès lors fondamentale car elle se charge de représenter l'ensemble des travailleurs et surtout s'occupe de co-gouverner l'État avec le MNR dès le 17 avril 1952. De cette participation de la Centrale au gouvernement naîtront d'importantes réformes, dont la nationalisation des mines ou encore la réforme agraire[402]. A la suite de celle-ci, c'est par exemple le syndicalisme paysan qui voit le jour au travers de la création de la *Confederación nacional de los trabajadores campesinos de bolivia* (CNTCB). De la même façon, s'organise le secteur de l'Éducation nationale, avec l'apparition du Code de l'éducation de 1955. Le premier congrès national du corps enseignant urbain, qui a lieu entre le 4 et 9 juillet 1956, approuve les statuts de la nouvelle confédération, appelée depuis 1978 (date du neuvième congrès national) *Confederación de los trabajadores de la educación urbana de Bolivia* (CTEUB). C'est donc à partir des années révolutionnaires que l'ensemble des organisations créées est affilié à la COB, qui compte également la *Confederación de los maestros rurales de Bolivia* (CONMERB). Le secteur de l'Éducation nationale étant séparé en deux zones d'activité depuis la révolution, il convenait pour le co-gouvernement de

---

[400] Voir l'article de René Mouriaux, « Des mots et des choses », Les tendances dans l'histoire du syndicalisme enseignant, série "Histoire du syndicalisme", Les dossiers de l'Institut de la FSU, dossier n°1, février 2000.
[401] Olivier Dabène, *L'Amérique latine au XX^e siècle*. 3^e éd., A. Colin, Paris, 1999, p. 94-96.
[402] Jorge Lazarte, « El movimiento obrero : crisis y opción de futuro de la Central Obrera Boliviana », Seminario *Crisis del sindicalismo en Bolivia*, FLACSO, ILDIS, La Paz, Bolivia, 1987, p. 251-291.

marquer également une séparation dans l'organisation syndicale. Depuis lors, l'affiliation des organisations nationales enseignantes à la COB demeure inchangée[403].

En Bolivie, les organisations syndicales jouissent d'une situation de monopole de représentation au sein de chaque branche professionnelle ou secteur d'activité. L'affiliation à la COB empêche l'existence de plusieurs syndicats par secteur. Comme le souligne l'historien Jorge Lazarte, « *l'un des traits du syndicalisme bolivien est son caractère unitaire* », qui selon lui « *est favorisé par les dispositions de la loi générale du travail (...) qui rend possible la présence d'un seul syndicat par entreprise (ou secteur d'activité), et qui empêche dans le même temps la possibilité de former diverses fédérations et confédérations du secteur* »[404]. Généralement, et surtout pour les enseignants, l'organisation est représentée au niveau national par la confédération, à laquelle sont affiliées les diverses fédérations départementales. Par conséquent, ce monopole de la représentation offre à l'ensemble de l'organisation syndicale enseignante une forte autorité, dont elle ne bénéficierait pas en situation de concurrence, puisqu'elle peut se prévaloir de représenter tous les enseignants urbains pour la CTEUB, ou enseignants ruraux pour la CONMERB, du territoire. De plus, outre le fait que l'affiliation à la COB confère à l'organisation enseignante, à travers la confédération, une légitimité importante en la reconnaissant comme seule interlocutrice des *maestros*, elle permet de s'assurer du soutien de la plus grande organisation syndicale nationale. Car non seulement la confédération représente l'ensemble des membres de la profession, mais elle peut également compter sur l'appui des autres organisations appartenant elles aussi à la COB, celle-ci n'étant pas uniquement constituée d'ouvriers, comme son nom le laisse supposer. Rodolfo Erostegui rappelle la participation des organisations de paysans, d'artisans, d'universitaires et autres travailleurs par corporation à cette Centrale, même si le rôle des mineurs a toujours été prépondérant dans l'action syndicale et politique en Bolivie[405].

---

[403] Voir l'organigramme actuel de la COB en annexe 14.
[404] Jorge Lazarte, *Movimiento obrero y procesos politicos en Bolivia: Historia de la COB 1952-1957*, EDOBOL, La Paz, Bolivia, 1989.
[405] Rodolfo Erostegui T., *Economia, sindicato y conflicto laboral*, ILDIS, La Paz, Bolivia, 1996, p. 51.

2. LA CONFEDERATION NATIONALE

La Confédération urbaine des enseignants de Bolivie, la CTEUB, a connu depuis l'approbation de ses statuts en 1956, plusieurs modifications jusqu'en 1994, date du 15ème congrès réalisé dans la ville de Montero du 7 au 13 novembre. Les statuts de l'organisation sur lesquels reposent les informations qui suivent sont donc issus de la *Declaración de principios y estatuto organico de la Confederación de trabajadores de educación urbana de Bolivia* de 1994, à commencer par son fonctionnement. Les organes nationaux de la CTEUB sont, par ordre d'autorité et hiérarchie : le congrès national ordinaire (extraordinaire et/ou spécialisé), la conférence nationale ordinaire (extraordinaire et/ou spécialisée), l'*ampliado* (assemblée) national et la direction exécutive nationale (DEN).

2.1. La déclaration de principes

Dans sa déclaration de principes, la Confédération nationale des *maestros* urbains, définie dans le premier chapitre comme « *l'unique organisation syndicale des travailleurs de l'éducation urbaine du pays* » et « *l'entité suprême pour la défense des intérêts professionnels, sociaux, culturels, économiques, politiques et démocratiques* » de l'ensemble de ces travailleurs, repose sur six caractéristiques. L'action de la CTEUB repose sur les principes « *révolutionnaire* », « *unitaire* », « *démocratique* », « *indépendante* », « *solidaire* » et « *pluraliste* ».

La première réside dans le caractère dit « *révolutionnaire* » de l'organisation parce qu'elle « *est engagée dans la lutte du peuple bolivien pour sa libération et la transformation intégrale de la société, dans la perspective historique de la classe ouvrière, en défendant l'éducation publique et gratuite* »[406]. Cette caractéristique va de pair avec le caractère « *solidaire* » de la Confédération, dans la mesure où elle soutient la défense des intérêts de « *tous les travailleurs : paysans, étudiants, couches moyennes appauvries, les nations*

[406] Article 1.1.1. de la *Declaración de principios y estatuto organico de la Confederación de trabajadores de educación urbana de Bolivia.*

originelles »[407]. Ces deux premiers traits sont à mettre en parallèle avec le contexte historique et politique dans lequel naît, et à partir duquel perdurera, l'organisation : la révolution nationale de 1952. La référence au caractère « révolutionnaire » de la CTEUB rappelle celui de l'éducation publique inscrite dans le Code de 1955. La Confédération se donne comme objectif de participer au changement de la société, et pour cela de se mettre en adéquation avec les bases et les fins de l'éducation telle qu'elle est conçue dans les années 1950[408]. Dans le deuxième chapitre de la déclaration de principes, consacré aux principes éducatifs défendus par la CTEUB, ces principes fondateurs de l'organisation se traduisent par la volonté de faire de l'éducation un moyen de « *contribuer efficacement à la recherche de l'unité dans la diversité pour transformer l'État et construire une Bolivie démocratique, multinationale*[409]*, souveraine et socialiste* » (2.1.1.). Cette Bolivie « socialiste » passe alors par l'éducation dite « *populaire* » parce que « *définie dans le cadre de la lutte des classes* » (2.1.4.). Le projet éducatif et le projet politique tendent ainsi à se confondre. Des conclusions du premier congrès pédagogique de la Confédération de 1970, Juan Luis Martinez retient cette vision de l'éducation, comme « *étant un phénomène social conditionné par la structure économique de chaque pays de manière idéalisée, qui traduit en principe pédagogique le caractère des relations de production, celle-ci a une essence économique et une finalité politique* »[410]. Nous pouvons même parler d'instrumentalisation politique de l'éducation par la CTEUB. Citons l'exemple du caractère « *anti-impérialiste* » et « *anti-oligarchique* » de l'éducation qu'elle propose (2.1.2.), et qui vise à rechercher « *la libération nationale de toute oppression ou ingérence impérialiste* ». De la même façon, l'éducation est, selon l'organisation, « *revendicatrice* » (2.1.9.) pour la raison suivante : faire prendre conscience de l'intérêt de reprendre l'accès à la mer aux chiliens[411], dont la perte serait une cause de « *la dépendance et du retard* » économique du pays, et revendiquer un accès qui selon eux « *historiquement et justement* » leur reviendrait.

---

[407] Article 1.1.5. de la *Declaración de principios y estatuto organico de la Confederación de trabajadores de educación urbana de Bolivia.*

[408] Voir la partie I : « Le contexte général de la protestation ».

[409] La recherche de « *l'unité dans la diversité* » et d'une Bolivie « *multinationale* » se traduit pour la CTEUB par l'éducation « interculturelle et bilingue » qu'elle approuve et qui apparaît clairement dans les principes éducatifs énoncés dans ce même chapitre (2.1.7.).

[410] Juan Luis Martinez, *Politicas educativas en Bolivia 1950-1988*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1988.

[411] En 1879, le Chili s'empare du port bolivien d'Antofagasta. C'est le début de la guerre du Pacifique (1879-1883). La Bolivie et son allié le Pérou sont vaincus par le Chili. Le territoire bolivien est alors dépouillé de ses possessions sur la côte et perd alors tout accès à la mer. Depuis lors, cette « perte » apparaît comme un traumatisme pour beaucoup de Boliviens, toujours désireux de récupérer l'accès aux chiliens.

De plus, la solidarité affichée avec l'ensemble des travailleurs rappelle le principe d'affiliation des organisations syndicales à la puissante Centrale ouvrière bolivienne, qui transparaît également dans le caractère « *unitaire* » de la CTEUB. En effet, si l'union concerne en premier « *tous les travailleurs de l'éducation sans exception* », dans la mesure où tous se réunissent autour d'intérêts communs, sont reconnus comme « *organes légitimes de direction ceux démocratiquement élus comme la COB, la CTEUB au niveau national et les fédérations départementales et régionales* » (1.1.2.). Le but affiché de cette recherche d'unité entre travailleurs du secteur de l'éducation d'une part, et l'ensemble des travailleurs du pays représenté par la COB d'autre part, est de « *chasser tout type de décisions et parallélismes syndicaux* ». Stratégiquement, l'organisation syndicale des travailleurs boliviens se base sur un principe bien connu simplement résumé par l'expression « l'union fait la force » pour défendre leurs intérêts[412].

Enfin, la déclaration de principes de la CTEUB insiste sur le caractère « *démocratique* » et « *pluraliste* » de l'organisation (1.1.3. et 1.1.6.). En effet, l'organisation garantit la liberté d'expression en son sein, et respecte la diversité des courants d'opinion si sont respectées les résolutions collectives. En outre, la CTEUB se déclare « *indépendante* » vis-à-vis des partis politiques et des confessions religieuses. Selon la Confédération, son action ne peut être subordonnée aux projets d'aucun parti, ce qui n'exclut cependant pas « *la nécessité de lutter pour des revendications à caractères idéologique, politique et syndical qui correspondent aux intérêts des travailleurs, ainsi qu'il n'est pas question de priver ses affiliés du droit d'appartenir à un parti politique* » (1.1.4). On avancera cependant que l'organisation syndicale basée sur des principes faisant explicitement appel à un discours d'inspiration marxiste, et dont le projet de société se résume principalement à construire un État socialiste, exclut une réelle pluralité des opinions dans la mesure où ne sont finalement tolérées que les personnes proches de la même tendance politique. La CTEUB écrivait en 1991 que « *le marxisme et le socialisme* » constituaient « *l'unique alternative à la faim, à la misère et à l'exploitation capitaliste* »[413]. Aussi, on peut s'interroger sur la place que les dirigeants de l'organisation accordent à ceux qui choisissent une autre alternative.

---

[412] Précisons par ailleurs qu'au niveau international l'activité de la CTEUB se dit être en accord avec la politique développée par la *Federación internacional sindical de la enseñanza* (FISE) à laquelle elle est également affiliée.
[413] CTEUB, *Elementos para construir una pedagogia historico-cultural*, La Paz, Bolivia, 1991.

Concrètement, la Confédération urbaine des travailleurs de l'éducation se donne pour objectif de lutter (chapitre 3) pour :

- la défense de l'éducation publique et gratuite,
- la reconnaissance économique, sociale et culturelle de ses affiliés,
- sa participation dans le processus de décision de la politique éducative nationale,
- la formation permanente des travailleurs de l'éducation,
- l'institutionnalisation des postes hiérarchiques, techniques et administratifs du secteur,
- la défense de l'inamovibilité fonctionnaire,
- la démocratisation de tout le système éducatif,
- le respect des droits des citoyens[414],
- la conservation du droit de syndicalisation des enseignants et du personnel administratif et de service,
- la conservation et l'élargissement du système de sécurité social,
- la défense de la souveraineté nationale et des ressources naturelles.

Après s'être intéressés aux principes fondateurs de l'organisation syndicale nationale des enseignants urbains en Bolivie, il convient d'apprécier les fortes ressources dont celle-ci jouit, et qui lui permettent de pouvoir envisager l'entrée dans une protestation collective.

2.2. Une organisation à « fortes ressources »

Rappelons que pour les théoriciens du courant de la mobilisation des ressources, et surtout pour ceux qui privilégient l'approche économique, dite *entrepreneuriale*, les ressources d'un groupe sont des éléments centraux du modèle, dans la mesure où la création d'une action collective nécessite obligatoirement la réunion et l'investissement de ressources

[414] Ces droits se réfèrent à ceux prévus dans la Constitution politique de l'Etat, la Déclaration universelle des droits de l'homme et la recommandation relative à la situation du personnel enseignant approuvé en 1966 par l'Unesco et les gouvernements du monde entier.

diverses par les acteurs sociaux ou politiques. La mobilisation s'entend alors comme une activité de gestion de ces moyens (matériels ou non), tel que le ferait une entreprise[415].

La première de ces ressources réside dans le monopole de représentation dont jouit l'organisation syndicale des enseignants. Ces derniers sont dès leur entrée en service obligatoirement affiliés au syndicat. Selon Olson, le syndicalisme obligatoire, « *loin d'être une invention moderne, est aussi vieux que l'organisation du travail et existait même dans les petites associations prénationales* »[416]. L'organisation bolivienne des enseignants n'est d'ailleurs pas l'unique cas en Amérique latine puisqu'au Mexique, le Syndicat national des travailleurs de l'éducation (SNTE), créé en 1943, fonctionne sur le même principe[417].

Les enseignants n'ont donc pas autorité pour choisir d'intégrer ou non un syndicat leur correspondant. En effet, l'article 76 du statut organique de la CTEUB précise que « *l'affiliation est automatique et se perd uniquement après jugement d'une expulsion définitive* ». Ce système de *post entry closed shop* se révèle être un véritable avantage pour exercer une pression sur le(s) groupe(s) cible(s) de la protestation étant donné la forte autorité dont jouit l'organisation, qui se voit représenter précisément « *l'ensemble des travailleurs de l'éducation dépendant du budget de l'Éducation nationale* », ce qui implique non seulement les enseignants urbains, mais aussi le personnel administratif et de service (par exemple les secrétaires d'établissement, surveillants, employés de ménage, concierges, etc). Cette ressource « du nombre » est donc déterminante parce qu'elle offre une légitimité à l'organisation, qui peut se prévaloir de représenter les intérêts de plus de 48 500 enseignants urbains (en 1997). D'autre part, l'affiliation de la CTEUB à la Centrale ouvrière assure, même si c'est indirectement, le soutien des travailleurs représentés par cette dernière.

Le syndicat du corps enseignant dispose d'une autre ressource essentielle : le financement. Si toute personne qui entre au service de l'éducation est automatiquement affiliée au syndicat, elle est également contrainte de verser une cotisation mensuelle à l'organisation, comme le prévoit l'article 54 du statut organique : « *afin de garantir le fonctionnement efficace de la CTEUB, la cotisation mensuelle de 1% du salaire de base est*

---

[415] John Mc Carthy, Mayer Zald, « Resource mobilization and social movements : a partial theory », *American journal of sociology*, vol. 82, University of Chicago, 1977,pp. 1212-1241.
[416] Mancur Olson, *La logique de l'action collective*, PUF, Paris, 1978 (1965), p. 93.
[417] Aurora Loyo, « El sindicalismo magisterial en México », in *Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América latina*, Buenos Aires, boletin n°3, marzo de 1999.

déterminée pour les affiliés »[418]. L'ensemble des cotisations versées chaque mois se répartit de la manière suivante : 40 % de la somme est destinée à la Confédération nationale, les 60 % restants à la fédération départementale ou régionale auquel l'enseignant est rattaché[419]. Le prélèvement de ces cotisations s'effectue automatiquement et directement sur les fiches de salaire par le *Tesoro general de la nación* (Trésor public), qui verse ensuite la somme totale aux deux confédérations nationales de *maestros*, qui enfin les redistribuent aux fédérations. Il est difficile d'obtenir les comptes des organisations même si celles-ci se défendent souvent de les dissimuler à leurs affiliés. Selon Marlene Berríos Gosálves, les apports syndicaux représenteraient en moyenne près d'un million de dollars par an pour l'ensemble de l'organisation (rurale et urbaine). Par exemple, en 1994, l'ensemble des organisations aurait touché pour le mois de décembre 302 461 *bolivianos* (soit environ 66 475 $)[420]. La population des *maestros* étant estimée à 90 000 personnes environ la même année, on peut en déduire que chaque enseignant versait approximativement 3,5 bolivianos mensuellement. Aussi, grâce au système du *check off*, le syndicat enseignant s'assure d'entrées financières stables et régulières qui lui permettent de faciliter son fonctionnement à court terme comme à long terme.

A ces ressources, viennent s'en greffer d'autres qui concernent plus particulièrement les dirigeants de l'organisation syndicale. A la CTEUB, les syndicalistes élus à la direction exécutive nationale (DEN) sont « *déclarés en commission* » pendant la durée de leur mandat ; autrement dit, durant deux ans les douze secrétaires, que compte la DEN, peuvent se consacrer uniquement au travail syndical (art. 32.)[421]. La ressource du temps peut s'avérer être un atout important pour le bon fonctionnement de l'organisation, puisqu'elle suppose une grande disponibilité des dirigeants. Par ailleurs, ces derniers doivent obligatoirement avoir un minimum d'expérience dans la profession : cinq ans d'ancienneté dans l'enseignement pour

---

[418] Ce montant de la cotisation syndicale (1% du salaire de base) est visiblement l'un des rares traits communs entre toutes les organisations latinoaméricaines du corps enseignant selon Maria de Ibarrola et Aurora Loyo (« Estructura del sindicalismo docente en América Latina », in Guillermina Tiramonti y Daniel Filmus (coords.) Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina, FLACSO-Temas, Grupo Editorial, Buenos Aires, 2001.

[419] Notons qu'en zone rurale la répartition est différente (même si elle se base sur le même principe de cotisation, soit 1% de l'*haber basico*): 70 % pour la fédération locale et 30 % seulement pour la confédération nationale.

[420] A titre indicatif, les chiffres auxquels se réfère M. Berrios Gosalves sont présentés en annexe 15. Ils concernent l'ensemble de la profession (enseignants urbains et ruraux). En l'absence d'explication précise de l'auteur, il me semble que les sommes correspondant au montant annuel sont une estimation réalisée à partir du montant du mois de décembre. Marlene Berríos Gosálves, *¿Quién le teme a la reforma educativa ?* Informe especial, Cedoin, Bolivia, 1995, p. 77.

[421] La DEN est composée de 3 secrétaires exécutifs nationaux, d'un secrétaire chargé des relations avec les institutions nationales et internationales, un secrétaire d'organisation et des relations syndicales, un secrétaire des finances et affaires économiques et sociales, un secrétaire chargé de communication (presse), un secrétaire chargé des conflits, un autre des affaires pédagogiques et culturelles ainsi que trois délégués représentés dans les organismes de sécurité sociale que sont le *Fondo complementario de seguridad social del magisterio fiscal* (FOCOSSMAF), le *Fondo nacional de vivienda social* (FONVIS) et la *Caja nacional de salud* (CNS).

les trois secrétaires exécutifs nationaux, et trois ans pour les neuf autres secrétaires que compte la CTEUB[422]. De plus, pour pouvoir exercer la fonction de secrétaire exécutif national, le candidat doit déjà avoir exercé une fonction syndicale au niveau départemental ou régional (art. 30), ce qui permet de garantir à l'ensemble des membres affiliés à la CTEUB un minimum de connaissances et compétences en matière de gestion syndicale.

2.3. La discipline syndicale

La force du syndicat enseignant réside aussi dans l'usage de sanctions. Comme le souligne Patrice Mann, « *une façon de s'assurer de la loyauté des membres d'une organisation consiste à élever au maximum les coûts de défection* »[423]. Par exemple, dans le cadre d'un système de *post entry closed shop*, l'absence d'affiliation du travailleur ne peut être expliquée que par son renvoi de l'organisation. C'est le Conseil national de discipline syndicale (CNDS) des travailleurs de l'éducation, organisme juridictionnel autonome et indépendant, qui se charge de juger les affiliés en cas d'infractions prévues par le règlement. Le CNDS est composé de cinq membres permanents et cinq autres suppléants, tous enseignants en service. Ils sont élus lors du Congrès national ordinaire du secteur jusqu'à la tenue du Congrès suivant (art. 1 et 2)[424]. Du CNDS dépendent les conseils départementaux et régionaux de discipline syndicale.

Le règlement prévoit les diverses sanctions qui peuvent être prises à l'encontre d'un affilié, qui aurait fauté, et dont la culpabilité aurait été établie à la suite d'un jugement rendu par le CNDS : un avertissement écrit, une suspension temporaire du syndicat, voire une expulsion définitive (art. 12)[425]. Parmi les fautes qui sont susceptibles d'entraîner un jugement de la CTEUB parce qu'elles sont considérées comme des infractions (art. 11)[426], on retiendra notamment :

---

[423] Patrice Mann, *L'action collective : mobilisation et organisation des minorités actives*, Armand Colin, Collection « U Sociologie », Paris, 1991, p. 81.
[424] *Reglamento del Consejo nacional de disciplina sindical de los trabajadores de educación urbana*, CTEUB, La Paz, Bolivia, 1994.
[425] Ibid.
[426] Ibid.

- transgresser la déclaration de principes et statut organique de l'organisation nationale, départementale et régionale,
- désobéir aux résolutions approuvées par le syndicat,
- accepter des fonctions administratives sans l'aval du syndicat,
- créer ou participer à des organisations qui impliquent un « *parallélisme syndical* »,
- subordonner l'action syndicale à l'intérêt de la politique « *partisane-sectaire* »,
- diffuser des informations à des « *organismes de répression* » ou solliciter des sanctions contre les affiliés.

Les infractions établies par l'organisation nationale, qui définissent la conduite « anti-syndicale » contre laquelle elle essaie de lutter par la mise en place de mesures coercitives, donnent un aperçu du pouvoir dont dispose le syndicat sur ses membres. Non seulement les enseignants ne peuvent décider de leur affiliation à un syndicat les représentant, mais en plus, ils doivent obligatoirement se soumettre, sous peine de sanction, aux règles qui préexistent à leur entrée dans le service de l'enseignement[427].

Si la Confédération nationale des *maestros* urbains dispose d'un certain nombre de ressources diverses qui lui permettent d'en assurer le fonctionnement, la Fédération départementale des enseignants de La Paz peut elle aussi être considérée comme un groupe à « fortes ressources », ce qui lui permet de pouvoir théoriquement envisager la protestation.

3. LA FEDERATION DEPARTEMENTALE DE LA PAZ

La *Federación departamental de trabajadores de educación urbana de La Paz*, la FDTEULP, est, comme les statuts en vigueur le prévoient, affiliée à la CTEUB, à la Centrale ouvrière départementale (la COD étant affiliée à la COB) et à la Fédération internationale syndicale des enseignants (FISE). Comme toutes les fédérations départementales d'enseignants du pays, la FDTEULP dispose de ses propres statuts, auxquels il sera fait référence dans cette partie, approuvés par la plus haute instance de la Fédération : le congrès

[427] C'est dans la troisième partie de cette enquête que nous traiterons la question des mesures coercitives et des incitations positives mises en place par le syndicat afin que les enseignants demeurent affiliés à leur organisation.

départemental[428]. Les organes de la FDTEULP respectent un ordre d'autorité et de hiérarchie : le congrès départemental ou régional, la conférence départementale, le conseil consultatif, l'assemblée générale, la direction de la FDTEULP, le syndicat de El Alto et les cellules syndicales, dont nous allons voir les attributions.

3.1. Les organes de la FDTEULP

La plus haute autorité au sein de la FDTEULP est le congrès départemental. Il peut être « ordinaire », lorsqu'il a lieu dans les 90 jours suivant l'élection de la nouvelle direction de la Fédération. Il peut être également « extraordinaire » ou « spécialisé » si les bases de l'organisation souhaitent régler un ou plusieurs problèmes précis, sous condition de réunir un quorum suffisant. Le congrès sert notamment à présenter le bilan de la gestion de la Fédération précédente et élire les nouveaux membres du conseil de discipline syndicale (art. 24).

Quant aux conférences départementales, elles se réunissent « *quand il y a nécessité ou qu'une situation de conflit l'exige* » (art. 25). La conférence est convoquée pour un motif précis et les conditions de son fonctionnement sont déterminées au préalable lors d'un conseil consultatif ou d'une assemblée générale.

Le conseil consultatif (CC), durant lequel sont votées les résolutions du syndicat, réunit tous les délégués des cellules syndicales (présentées plus loin), sous la présidence du secrétaire exécutif général de la Fédération et sous condition de réunir le quorum suffisant (la moitié des délégués plus un). C'est notamment ce conseil qui élit les quinze membres du comité électoral qui se charge du bon fonctionnement des élections de la FDTEULP.

Contrairement aux précédents organes, l'assemblée générale (AG) est ouverte à tous les *maestros* affiliés, délégués ou non. C'est la direction de la Fédération qui convoque l'AG, ou les bases lorsqu'elles représentent au moins vingt cellules syndicales. Elle est prévue pour informer et consulter directement les bases de l'organisation.

---

[428] Comme le précise l'article 52 de *Declaración de principios y estatuto organico* de la CTEUB.

La direction est, ensuite, l'organe exécutif de la Fédération. Elle est renouvelée tous les deux ans, à la suite d'élections organisées la dernière semaine du mois de mai. Sa direction est constituée d'un secrétaire exécutif général, puis de quatre secrétaires exécutifs (représentant respectivement le cycle primaire, secondaire et professionnel, les provinces et El Alto). Il faut noter que pour ces postes importants, la détention du titre de *maestro normalista* est requise. En plus, vingt-sept représentants se partagent la charge des douze différents secrétariats ou commissions existantes : le secrétariat des relations, de la culture, des finances, de l'éducation syndicale et politique, de l'amélioration administrative, de l'organisation, des conflits, de la presse et propagande, des procès-verbaux (*actas*), des sports, de bienfaisance ainsi que le secrétaire permanent. La direction compte également plusieurs délégués : un délégué de la COD, deux délégués de la *pulperia*, un délégué à la défense des Droits de l'homme et un autre au *Fondo complementario de seguridad social del magisterio fiscal* (FOCOSSMAF). Le dernier membre de la direction de la Fédération est le représentant des enseignants de l'éducation technique.

Enfin, au bout de l'organigramme de la FDTEULP, on retrouve les cellules syndicales, qui correspondent à un établissement, ou « *unité* », scolaire. Chaque école du département est donc représentée. Un règlement spécial est d'ailleurs contenu dans le *Reglamento de funcionamiento de las celulas sindicales* de la FDTEULP. Dans chacun des établissements scolaires, l'ensemble du personnel (enseignant et non enseignant[429]) doit élire annuellement (au mois de juin) un délégué titulaire et un délégué suppléant. Leurs tâches sont principalement de représenter l'école devant la direction de la Fédération, de résoudre les conflits internes entre membres, et au besoin, solliciter l'aide juridique du syndicat, d'organiser des réunions d'analyse et de discussion autour de thèmes qui concernent directement la FDTEULP et de définir la position de la cellule syndicale par rapport aux aspects à discuter lors du CC. Cet organe de la Fédération départementale est important dans la mesure où les délégués représentent un intermédiaire entre les enseignants d'un établissement (les bases) et la direction de la Fédération. Non seulement ils font remonter les informations recueillies au sein de la cellule vers la direction, mais ils ont aussi pour mission de transmettre aux affiliés les informations issues de la direction. Ils ont notamment pour obligation de faire respecter auprès des *maestros* les instructions de la FDTEULP, prises lors

[429] Il comprend le personnel administratif et de service des établissements scolaires publics.

des CC et des AG. Ils doivent aussi participer « activement », selon le règlement, à l'organisation des conflits, et participer obligatoirement au « *comité de défense de l'éducation publique, de la santé, de la sécurité sociale, des ressources naturelles et des entreprises publiques contre la privatisation* ». De cette façon, la direction de la Fédération s'assure le service de « loyaux » représentants auprès des bases, dans le sens où les délégués acceptent, une fois élus, de représenter les intérêts du personnel enseignant et du secteur public en général. Motif pour lequel leur présence aux CC est obligatoire et contrôlée, et que leur absence ne peut être excusée au-delà de cinq fois dans l'année (ou de trois de façon continue). Parmi les autres conduites considérées comme des infractions au règlement des cellules, on notera par exemple celle qui consiste à « *favoriser des différends au sein de l'unité de la cellule et/ou de la FDTEULP* ». Le syndicat montre par là qu'il est très attaché à l'unité en son sein et qu'il cherche à neutraliser autant que possible les éléments les plus « contestataires ».

3.2. Les ressources de la FDTEULP

Les ressources dont dispose la FDTEULP sont de natures diverses, à la fois matérielles et immatérielles. Il est important de faire maintenant le point sur celles-ci afin d'évaluer les chances qu'a l'organisation syndicale du département de La Paz de se lancer dans l'action collective protestataire.

3.2.1 Les ressources matérielles

Comme cela avait été expliqué plus haut, les fédérations départementales des travailleurs de l'éducation urbaine bénéficient d'entrées financières stables et régulières grâce au système du *check off* réalisé mensuellement par le Trésor public. Les fédérations urbaines disposent de 60 % du montant total prélevé. Malheureusement, il est très difficile d'accéder aux archives de la FDTEULP permettant de savoir concrètement à quel montant précis ce

pourcentage correspondait annuellement[430]. Le secrétaire des finances de la Fédération *paceña* (en poste depuis 1996), confiait que le montant était compris, au début des années 1990, entre 40.000 et 44.000 bolivianos (bs) par mois (soit l'équivalent de environ 8.800 à 9.600 dollars à l'époque). Un bilan financier, présenté dans le *correo sindical* n°11 de la FDTEULP (journal sur l'activité syndicale destiné aux bases) de décembre 1994, dévoilait le montant des entrées de l'organisation départementale pour les mois de août, septembre et octobre de la même année. Les sommes, correspondant respectivement à 39.245 bs, 64.780 bs et 46.616 bs, montrent que le montant n'est pas régulier d'un mois à l'autre, mais il confirme qu'il se situe aux alentours de la moyenne estimée par le secrétaire des finances de l'organisation. Dans le *correo sindical* n°25 de décembre 1997, il est précisé que le montant attribué à la FDTEULP se répartit entre le secteur de la ville de La Paz et les provinces, le syndicat d'El Alto et la *Casa pedagogica* (lieu où les enseignants peuvent se retrouver pour travailler, ayant à leur disposition une bibliothèque). La part destinée à chaque secteur est inconnue, excepté pour cette dernière, qui jouit de 15 % de l'ensemble des apports.

Ce sont ces ressources financières qui garantissent à l'organisation de la Fédération son bon fonctionnement car le montant des apports des *maestros* leur permet de faire face aux dépenses courantes ou exceptionnelles de l'organisation.

Tout d'abord, les apports syndicaux permettent d'entretenir le local dont la FDTEULP dispose au centre de la ville de La Paz. Ce local, la *Casa social del maestro*, est en fait un vaste bâtiment qui accueille les bureaux de la direction syndicale départementale ainsi que les diverses réunions des enseignants. Il accueille notamment les *maestros* lors des conseils consultatifs, des assemblées générales ou autres manifestations. Lors des grèves de la faim, la plupart des grévistes viennent par exemple s'y installer. Le lieu est en effet très commode pour accueillir nombre de personnes. A l'entrée de la *Casa social*, un grand escalier permet d'accéder au premier étage à la salle de réunion. Celle-ci est spacieuse. Elle est composée pour moitié de places assises (plus d'une centaine), ce qui laisse encore de l'espace pour d'autres personnes. Au bout de cette salle, et face à l'auditoire, une estrade, destinée aux membres présidant les réunions, fait penser à une scène de théâtre, d'autant que d'épais rideaux de couleur rouge foncé l'encerclent sur les côtés. A l'opposé de cette partie du local,

[430] Les budgets des syndicats, à l'instar des organisations françaises, se caractérisent souvent par une certaine opacité, en partie voulue, comme le soulignent D. Andolfatto et D. Labbé. Ce qui rend difficile les comparaisons dans le temps et entre organisations. Dominique Andolfatto, Dominique Labbé, *Sociologie des syndicats*, La Découverte, Repères, Paris, 2000, p 59.

sont placardés sur des panneaux situés dans le fond quelques tracts de divers fronts syndicaux, des appels à la grève en cas de conflit, des listes d'enseignants ayant obtenu un concours, etc. Pour accéder aux bureaux de la direction, il faut traverser cette grande salle et prendre un petit escalier sur la droite en contournant la scène. Au rez de chaussée, se trouve sur la gauche, une première pièce spacieuse, comme toutes les autres du bâtiment, qui est destinée aux membres du secrétariat des conflits. La grande majorité du temps, et malgré bon nombre de protestations, cette pièce reste inoccupée. Il n'y a que lors de la venue des *maestros* de la ville d'Oruro, venus protester fin 2000, que je l'ai vue utilisée. Il faut encore prendre des escaliers, qui donnent sur un premier étage, pour parvenir au bureau du secrétaire permanent, bien plus souvent ouvert. Cette pièce est composée à l'avant d'un bureau et de plusieurs armoires et étagères, et à l'arrière d'une salle de réunion, où s'entassent également des banderoles et autres accessoires (porte-voix, pancartes) utiles en cas de mobilisation. Au second étage, une pièce vide permet quelques réunions diverses, et permet parfois d'héberger des grévistes de la faim. Enfin, au dernier étage, on accède au secrétariat de la FDTEULP, où Teresa, la secrétaire, s'occupe (notamment) du lundi au vendredi d'accueillir et de renseigner les visiteurs : les enseignants, les dirigeants syndicaux, les journalistes, etc. Derrière elle, se situe l'espace le plus importante puisque réservé à la direction exécutive. C'est là que se réunissent les secrétaires exécutifs, et qu'ils reçoivent les enseignants. La salle est composée d'un petit salon (un canapé, deux fauteuils, une table basse), d'une petite bibliothèque et d'un bureau au fond. Détail important : elle donne accès sur les toits des maisons environnantes, ce qui s'est déjà révélé très utile selon les dirigeants, car elle leur a permis d'échapper à des multiples reprises à des arrestations (notamment lors des conflits en 1995). La forme labyrinthique de la *Casa social del maestro* dans son ensemble offre d'ailleurs l'avantage de ralentir les interventions des forces de police.

Si ce lieu de travail et de rassemblement, qui appartient à la FDTEULP, représente à lui seul un atout pour l'organisation de l'activité syndicale, le financement des affiliés aura permis de l'équiper. Certes, l'équipement n'est pas des plus récents, la Fédération ne dispose pas d'ordinateur par exemple, mais il permet tout de même de travailler dans de bonnes conditions. Les bureaux sont équipés de téléphones fixes (un véritable luxe dans la ville de La Paz), d'un fax, de deux machines à écrire.

Les cotisations permettent également de rémunérer à temps complet six personnes au service de la FDTEULP : la secrétaire, le concierge, le coursier, un avocat, le bibliothécaire de

la *casa pedagogica* et le secrétaire permanent. Ce dernier est le seul dirigeant à toucher un salaire de la Fédération, s'élevant à 500 bs par mois. C'est lui qui gère l'ensemble du patrimoine de la FDTEULP ainsi que la *caja chica*. La *caja chica* est une caisse qui permet de faire face aux petites dépenses (qui n'excédent pas cinquante bolivianos) comme les tickets de transport pour les dirigeants, les journaux, ou des frais de photocopies[431]. Le syndicat régional d'El Alto dispose quant à lui de deux employés à temps complet : une secrétaire et un concierge. Hormis le paiement des salaires, les cotisations servent à régler les dépenses courantes : eau, électricité, et téléphone. Une somme est également prévue pour l'organisation tous les deux ans des élections de la Fédération, 15.000 bs environ, l'information provenant du secrétaire des finances.

Les apports des affiliés permettent en outre à la FDTEULP de communiquer en direction des bases et de la population en général. La Fédération publie un bulletin, le *correo sindical*, environ une fois par an, permettant ainsi à l'organisation de rendre compte aux affiliés du travail accompli par la direction et de les informer des luttes à mener pour défendre leurs intérêts. Il se compose le plus souvent de quelques feuillets (quatre à six pages), tirés à environ 10.000 à 20.000 exemplaires, et distribués gratuitement (selon le n°25 de décembre 1997). En cas de nécessité, la FDTEULP a recours à divers outils de communication, locaux ou nationaux, *via* la publicité dans la presse écrite et à la radio. Lorsqu'elle a en effet besoin de transmettre directement à ses affiliés une information importante, et de faire connaître plus largement ses positions, c'est-à-dire auprès de la population en général, les membres de la direction la diffusent *via* des espaces publicitaires qu'ils achètent. A titre exceptionnel, la FDTEULP peut diffuser des *convocatorias* (convocations à un congrès par exemple) dans un quotidien national, comme *El Diario*, qui leur coûtera environ 600 à 800 bs. Sinon, ils ont recours à un message diffusé le plus souvent par les radios FIDES et Panamericana (qui leur coûtent en moyenne entre 70 et 100 bs).

3.2.2. L'idéologie comme support à l'action

Dans son modèle théorique de la mobilisation, Doug Mac Adam appelle « *libération cognitive* » le processus par lequel un groupe prend conscience que ses problèmes ne sont pas

[431] A titre indicatif, les salariés de la FDTEULP touchaient en 1997 les revenus mensuels suivants : l'avocat (500 Bs), la secrétaire (450 Bs), le coursier (430 Bs), le concierge (653 Bs), le bibliothécaire (485 Bs). Tous jouissent des bénéfices sociaux : affiliation à la *Caja de salud*, retraite, congé maternité.

une fatalité, et qu'il peut changer les choses, notamment grâce à l'action collective. Ce processus de libération cognitive, les enseignants l'ont accompli depuis longtemps déjà en s'organisant en syndicat. Aussi, il parait plus juste de parler d'idéologie, dont Patrice Mann nous dit qu'elle permet de proposer « *une orientation à l'action* » dans la mesure où « *elle éclaire le sens d'une situation en justifiant ou condamnant l'ordre social* »[432]. C'est pourquoi nous pouvons considérer l'idéologie d'un groupe, définie comme un système cohérent de représentations, d'idées et de croyances partagées par ses membres, comme une ressource à part entière pour l'organisation dans la mesure où elle sert véritablement de support à l'action collective car elle permet de faire le lien entre la théorie et la praxis.

A regarder l'affiliation politique des divers secrétaires exécutifs de la FDTEULP, on s'aperçoit qu'ils appartiennent tous à un parti trotskiste : le Parti ouvrier révolutionnaire (POR) :

1988-1990 : Miguel Lora
1990-1992 : Thelmo Roman
1992-1994 : Gonzalo Soruco

En fait, ces dirigeants représentent le front syndical, *Unión revolución de maestros* (URMA), qui fut fondé par des personnes très proches du POR. Estanislao Aliaga, notamment secrétaire exécutif général de la FDTEULP durant la gestion 1994-1996, raconte comment la URMA fut créée au début des années 1980. Avant 1978, il n'existait qu'un seul front syndical des enseignants : le *Frente democratico docente* (FDD), dont les militants étaient proches de la Phalange socialiste bolivienne (FSB) de Hugo Banzer, à la tête du pays après un coup d'État en 1971. Avec la chute du régime dictatorial, le corps enseignant peut choisir lors des élections de 1978 entre deux fronts : l'ancien FDD, et le nouveau *Frente de unidades de trabajadores de educación* (FUTE). E. Aliaga se souvient alors d'une bataille très difficile entre les deux fronts pour remporter ces élections, que le jeune FUTE finit par perdre. L'année suivante, le FUTE scissionne entre le *FUTE verde* (pro-Pékin) et le *FUTE blanco* (pro-Moscou), ce qui a pour conséquence de donner naissance à la URMA, comme le raconte E. Aliaga :

---

[432] Patrice Mann, *L'action collective : mobilisation et organisation des minorités actives*, Armand Colin, Collection « U Sociologie », Paris, 1991, p. 116.

> *« Devant la division, je me suis éloigné de la vie syndicale et les autres aussi, comme Miguel* (Lora)*... On ne s'identifiait à aucun de ces deux fronts. Alors, on a fondé une 3e option : URMA, et à partir de là, je me suis consacré à la vie politico-syndicale »*[433].

Il leur faudra attendre les élections de 1984 pour remporter la première victoire, avant de perdre les élections suivantes. Mais à partir de 1988, la URMA se positionne comme le front victorieux à chaque nouvelle élection.

Parmi les fondateurs de la URMA, dont E. Aliaga fait partie, tous n'étaient pas des militants du POR, mais au moins des sympathisants. Selon E. Aliaga, l'adhésion au parti s'est effectuée progressivement. Aujourd'hui, tous les militants de la URMA sont clairement identifiés par la population au POR, d'où leur surnom : « *los trotskos* ». On peut alors se demander en quoi le POR s'est révélé, et se révèle encore, une ressource-clef pour les militants de la URMA ?

3.2.2.1. La doctrine du POR comme support idéologique

Le Parti ouvrier révolutionnaire est fondé en 1934 au Congrès de Cordoba en Argentine, sous l'inspiration du bolivien José Aguirre Gainsborg. Il naît de la fusion de plusieurs groupes marxistes, constitués d'exilés ayant fait leurs premières armes au sein du Parti communiste clandestin de Bolivie. Si le fondateur du parti est J. Aguirre Gainsborg, la figure du POR en Bolivie, depuis les années 1950 jusqu'à aujourd'hui, s'appelle Guillermo Lora[434]. Alors qu'il n'est encore qu'un jeune militant du parti en 1946, il participe avec des mineurs à la rédaction des thèses de Pulacayo, « *véritable jalon dans l'histoire tant du POR que de la classe ouvrière bolivienne elle-même* » selon François et Catherine Chesnais puisqu'elles seraient la première tentative réalisée pour adapter à la Bolivie les thèses de « La révolution permanente » (1928-1931) et du programme de fondation de la IVè Internationale, dit « Programme de transition » (1938), rédigés par Trotsky. Dans une brochure de propagande

---

[433] Entretien réalisé à la *Casa del maestro*, le 12 avril 2001.

[434] François et Catherine Chesnais, dans l'introduction du livre de recueil de textes de Guillermo Lora qu'ils ont traduits (*Bolivie : de la naissance du POR à l'assemblée populaire*, Etudes et Documentations Internationales, Paris, 1972), nous offrent quelques éléments biographiques de ce militant. Il est né en 1922 à Uncia, dans la région de Potosi, où le climat est rude et les mineurs très nombreux. C'est en 1943 qu'il adhère au POR, à Cochabamba, où il avait commencé des études de droit. En 1944-1945, il entre à la direction du parti et rédige les thèses de Pulacayo avec des militants mineurs. En 1956, il devient secrétaire général du POR. G. Lora aura connu très souvent, lors de sa carrière militante, l'exil et l'incarcération, notamment lors de la 2e présidence de Paz Estenssorro (1960-1964), après le coup d'Etat de Barrientos (durant lequel est assassiné son frère, le dirigeant mineur, César Lora) et après le coup d'Etat de Banzer en 1971.

politique rédigée en mai 1959 par G. Lora à *Siglo XX*[435], intitulée « Ce qu'est et ce que veut le POR », est présenté publiquement le parti, avec ses normes de fonctionnement et ses objectifs stratégiques.

Le POR se définit, tout d'abord, comme l'avant-garde du prolétariat, le parti d'une seule classe sociale. Il est un parti marxiste-léniniste orthodoxe qui oriente son action en accord avec le programme de fondation de la IV[e] Internationale, proclamée par Trotsky en 1938, et rejette la social-démocratie (II[e] Internationale) et le stalinisme (III[e] Internationale), sa base programmatique est constituée par le « Manifeste du parti communiste » de 1848[436].

Comment fonctionne le POR ? Pour parvenir à son principal objectif, instaurer un gouvernement ouvrier et paysan et détruire l'oppression de classe, le parti dispose d'une structure en cellules, forme d'organisation qui le lie le mieux aux masses. Trois conditions doivent être remplies préalablement pour être militant du POR : être en accord avec le programme du parti, contribuer financièrement à son maintien et appartenir à une des cellules de base. Il existe cependant un principe de sélection des militants car les « *meilleurs* » sont distingués par la « lutte quotidienne », un critère toutefois non défini : « *c'est par leur action dans cette lutte journalière qu'ils doivent gagner le droit de s'élever jusqu'aux échelons les plus hauts de la direction* »[437].

La norme organisationnelle de base du POR est le centralisme démocratique, « *qui correspond à l'unité nécessaire dont doit faire preuve le parti dans son action extérieure et c'est cela qui exige la soumission de la minorité à la majorité, la reconnaissance de la direction nationale unique et des décisions des instances supérieures (congrès, conférences, réunions plénières, etc)* »[438].

L'objectif premier du POR s'énonce ainsi : « *en Bolivie, de même que dans les autres pays, la direction politique du processus révolutionnaire revient au prolétariat, c'est-à-dire à son parti unique. Cette classe sociale, produit du régime économique dominant, est la classe révolutionnaire par excellence, parce que n'ayant aucun intérêt en commun avec le*

[435] Catavi-Siglo XX est le centre minier le plus importante de la COMIBOL tant du point de vue du nombre de salariés que de la production de minerais. Voir sa localisation sur la carte.
[436] Guillermo Lora, « Ce qu'est et ce que veut le POR » in *Bolivie : de la naissance du POR à l'assemblée populaire*, Etudes et Documentations Internationales, Paris, 1972, pp. 64-65.
[437] Ibid, pp. 66-67.
[438] Ibid.

capitalisme, elle est capable de mener la révolution jusqu'à la liquidation totale de toute forme d'oppression de classe »[439]. Il revient donc à la « classe prolétarienne » de supprimer ce qu'elle perçoit comme la structure des rapports de domination, et cela grâce à l'alliance des ouvriers et des paysans, sans lesquels le nouveau gouvernement instauré ne pourrait se maintenir au pouvoir. Concrètement, le gouvernement « ouvrier-paysan » se devra, selon le programme, de « *défendre et consolider les conquêtes obtenues par les masses en les parachevant et les dépassant* »[440]. Les « conquêtes » auxquelles se réfère ici le POR sont celles issues des journées d'avril 1952, au cours desquelles le Mouvement nationaliste révolutionnaire (MNR) prend le pouvoir.

Le fait pour les membres du comité exécutif de la FDTEULP d'appartenir au Parti ouvrier révolutionnaire leur confère une base idéologique propice pour mener leur action, dans la mesure où elle offre des cadres d'interprétation de la situation. C'est notamment en cela que l'adhésion à un parti se révèle être un atout pour les militants, qui bénéficient d'un programme politique clairement établi qui vise des objectifs précis, et donc suggère une orientation à l'action. Comme le souligne Daniel Gaxie, la politique est perçue comme une activité complexe pour la majorité des acteurs sociaux, c'est pourquoi « *la manifestation d'un choix partisan constitue un moyen économique de sélectionner les informations, de se prononcer sur certains problèmes et d'élaborer une représentation partielle de l'espace politique* »[441]. Si le POR remporte d'ailleurs aujourd'hui un certain écho parmi les étudiants[442] et les enseignants boliviens, c'est sans doute moins par hasard que par souci stratégique[443]. En effet, la théorie sur l'organisation de la classe ouvrière défendue par Lénine, dans l'ouvrage « Que faire ? », défend l'idée que le prolétariat ne peut acquérir « spontanément » une conscience révolutionnaire sans l'aide préalable d'une minorité organisée en parti. Or, pour Lénine, cette « avant-garde prolétarienne » ne peut être composée que par des intellectuels, seuls capables de conscientiser les ouvriers qui, assujettis à la classe dominante, sont

---

[439] Ibid, p. 71.
[440] Ibid, p. 73.
[441] Daniel Gaxie, *Le cens caché, Inégalités culturelles et ségrégation politique*, Éditions du Seuil, Paris, 1978, p. 89
[442] Guillermo Lora est également le fondateur d'un syndicat d'étudiants et enseignants du supérieur, nommé Union révolutionnaire des universitaires socialistes (URUS), dont l'influence est prépondérante notamment dans l'Université publique de La Paz et de Cochabamba, où ce sont d'ailleurs respectivement les étudiants en communication sociale et ceux inscrits en sociologie, qui sont les plus actifs.
[443] Notons toutefois que l'influence du parti se concentrait dans les années 1940-1950 davantage dans le prolétariat minier, selon François et Catherine Chesnais. Voir le chapitre introductif, rédigé par François et Catherine Chesnais, de *Bolivie : de la naissance du POR à l'assemblée populaire*, Lora Guillermo, Etudes et Documentations Internationales, Paris, 1972, p. LXIX.

incapables de comprendre leur situation[444]. Cette conception de l'organisation de la lutte n'est pas sans rapport avec l'action de la URMA à la FDTEULP.

Concrètement, on peut se demander comment ce support idéologique se traduit dans l'action que mènent les *poristes* auprès des *maestros* affiliés à la Fédération *paceña* ? Il suffit d'être attentif au contenu du discours des dirigeants de la FDTEULP pour s'apercevoir que l'éducation est perçue comme un moyen de démanteler, ou en tout cas de mettre à mal, « l'État bourgeois ». Le journal des militants *poristes* de la FDTEULP, qui compte douze pages, appelé lui aussi « URMA » (dont le nombre de parution varie selon les années, et vendu 1 Bs) [445] montre parfaitement cette influence de l'idéologie du POR sur les syndicalistes. Si le contenu du journal est surtout axé sur des thèmes concernant le corps enseignant, ils sont toujours traités sous un angle assez précis : la dénonciation, l'accusation. Ainsi, une page, intitulée « *galeria de corruptos* » (« la galerie des corrompus ») revient souvent dans leurs publications pour dénoncer tous les abus, fréquemment recensés par la URMA, perpétrés par des directeurs d'établissements, des membres du personnel administratif et du ministère de l'Éducation nationale par exemple. Mais à côté des thèmes liés au secteur, apparaissent systématiquement des articles dont le contenu vise à traiter plus largement de l'actualité politique du pays sous l'angle très critique de l'idéologie *poriste*. Les exemples abondent. Le numéro de URMA de mars 1999 comprend un article intitulé « Le gouvernement est fasciste. Qu'est-ce que le fascisme ? ». Le numéro de septembre 1999 consacre une page au thème « Enterrons les ordures putréfiées du cirque électoral » qui dénonce la corruption lors des élections municipales. La page trois du numéro de décembre 2001, dont le titre est « Les nations opprimées ne se libèreront pas au moyen de la farce électorale bourgeoise » se termine par les slogans suivants : « Que meure la farce électorale !!!!!! Que meurent les électeurs au service des capitalistes !!!!!! ». Bref, si le contenu dépasse largement les intérêts corporatistes, on peut aussi constater la virulence du style. D'autre part, les symboles qui accompagnent les articles abondent. Dans le *correo sindical* n°41, par exemple, on peut voir un petit dessin représentant deux rapaces : un condor malmenant un aigle, avec écrit en petites lettres dessous « *y el condor andino aplastara al aguila imperialista* » (« *et le condor andin écrasera l'aigle impérialiste* »). Nul doute que le

[444] Lénine Vladimir Illitch, *Que faire ?*, Éditions du Seuil, Paris, 1966 (1902).
[445] On remarquera que ce sont les seuls militants à faire paraître un journal de ce type. On peut penser qu'une partie des frais doivent être pris en charge par le parti lui-même. La première page du numéro 15 d'avril 2000 est présentée en annexe 18.

message à faire passer est celui de la victoire du peuple andin (le condor étant un rapace de la région) sur les États-Unis, figure centrale du capitalisme, dont l'aigle est l'emblème national.

3.2.2.2. Le POR, un lieu de formation des militants syndicaux

Le travail syndical est fortement valorisé au sein du POR. Dans la brochure de propagande précédemment citée, le parti explique son rapport aux syndicats, considérés comme « *la forme élémentaire du front unique de classe* ». Les militants trotskystes sont « *obligés d'agir à l'intérieur des syndicats auxquels ils appartiennent* ». A l'instar des théories de Marx et Engels, le syndicat est considéré comme « *l'école du communisme* »[446]. Ces derniers y voyaient même une « *école de guerre* », un lieu où l'expérience des luttes conduirait naturellement à l'éveil politique de la classe prolétarienne.

Le POR précise d'ailleurs que « *le parti éduque les meilleurs militants syndicaux par sa compétence, sa fermeté, son honnêteté, et il leur apporte une ligne de conduite dans l'action. De cette manière, le syndicat se transforme en terrain naturel de l'éducation politique* »[447]. Cette conception du travail militant se retrouve parfaitement dans le discours de la dirigeante syndicaliste Vilma Plata qui déclarait au sociologue bolivien Erick Jurado lors d'un entretien[448] :

> *« Non seulement nous nous formons au sein du parti pour premièrement mettre à mal idéologiquement les positions gouvernementales, mais nous enseignons ensuite aux* maestros *comment mettre à mal le gouvernement, chose que ne font pas les autres syndicats. Les autres se limitent à mettre un panneau indiquant : «Il faut aller à la manifestation tel jour à telle heure, à tel lieu, vous êtes convoqués ». Ici, non ! Nous politisons les enseignants, et avant de les convoquer à une manifestation, eux savent pourquoi ils vont sortir dans la rue et quels sont les arguments qu'ils doivent utiliser pour mettre à mal idéologiquement le gouvernement et sa réforme éducative ».*

L'adhésion au parti politique confère à l'organisation un supplément dont les autres syndicats ne disposent pas. Cet atout consiste donc en la transmission d'un ensemble de connaissances et compétences mises à la disposition des bases du syndicat enseignant, *via* leur

---

[446] Guillermo Lora, « Ce qu'est et ce que veut le POR » in *Bolivie : de la naissance du POR à l'assemblée populaire*, Etudes et Documentations Internationales, Paris, 1972, p. 68.
[447] Ibid.
[448] Je remercie Erick Jurado pour m'avoir autorisée à utiliser la retranscription de l'entretien, qu'il a réalisé lui-même à la *Casa social del maestro* le 27 août 1998.

direction. En dehors des réunions du parti, les dirigeants disposent d'un lieu où ils poursuivent leur « formation » : l'Université populaire de César Lora.

Cette université consiste en fait en un cours créé et dispensé par Guillermo Lora lui-même. C'est un cours ouvert à tous, qui a lieu le samedi entre 16 et 18 heures à la *Casa social del maestro*, siège de la FDTEULP. Le symbole est fort car la salle de cours se situe exactement au second, et dernier, étage du bâtiment qui se situe côté rue (les bureaux de la direction de la FDTEULP se situant à l'opposé, ils sont donc séparés au 1er étage par l'immense salle de réunion), de sorte que le cours de G. Lora, figure du POR, donne l'impression de dominer le lieu aussi bien que l'organisation syndicale. J'ignore depuis combien de temps ces cours ont lieu à la *Casa social*, mais selon Estanislao Aliaga, l'apparition de l'Université populaire César Lora remonte à 1984, date à laquelle la URMA remporte ses premières élections à la FDTEULP[449].

En début d'année, les participants s'inscrivent à l'Université populaire, moyennant une contribution pécuniaire et suivent toutes les semaines le cours, divisé en deux parties. La première consiste en une discussion entre G. Lora et ses « élèves » autour de divers thèmes, pouvant être liés à des théories politiques et/ou à l'actualité politique et sociale du pays, voire de l'étranger. Lors de ma première visite à l'Université populaire[450], le « professeur » Lora avait par exemple proposé à l'assemblée de discuter de deux thèmes : l'internationalisation de la lutte et les problèmes actuels de la Bolivie (thèmes que je le soupçonne d'avoir choisi dès lors qu'il m'a vue entrer dans la salle). Ce jour là, les élèves, à peu près trente personnes, parmi lesquels sont présents des membres de la URMA[451] et de la URUS (dont deux étudiants de Cochabamba venus spécialement assister au cours), acquiescent à la proposition du « professeur ». Il commence le cours, à 16h précises, détail important dans un pays où l'usage veut qu'on ne respecte jamais les horaires. Chaque retardataire est d'ailleurs immédiatement blâmé par G. Lora, de façon plutôt aimable, sous forme de blague, car l'homme n'est pas dénué d'un certain sens de la répartie[452]. De plus, il est doté de charisme car très vite on se rend compte qu'il bénéficie d'une certaine autorité (la pression à la ponctualité étant une

[449] Notons que Miguel Lora, l'un des frères de Guillermo, arrive à la tête de la FDTEULP comme secrétaire exécutif général en 1989.
[450] C'est une sympathisante du POR, inscrite aux cours de G. Lora, prénommée Tania (que j'ai présenté à la fin du chapitre précédent), qui m'avait encouragée à y aller, le 26 août 2000.
[451] Je suis assise à côté de la dirigeante Vilma Plata, et j'aperçois 4 autres membres de la direction ou proches.
[452] Son sens de la répartie s'accompagne souvent d'un certain humour. On peut citer l'exemple d'une réflexion faite à l'encontre d'un retardataire : « *Alors, vous n'avez pas de montre, compañero ? Vous faites comme les aymaras ? Vous regardez où se trouve le soleil*...(il mime la scène)...*Ah, il doit être l'heure !* ». Toute l'assemblée se met à rire.

preuve) et exerce une sorte de fascination sur le public qui l'écoute avec beaucoup d'attention. Si certains prennent la parole, ce n'est en aucun cas pour le contredire, mais pour demander plus d'informations ou répondre aux questions qu'il leur soumet. Pendant cette première partie, les élèves acquièrent des connaissances de théorie politique, reposant toujours sur les mêmes auteurs : Marx, Lénine, Trotsky. Intrigué par ma présence[453], G. Lora, qui ne cesse de me regarder, finit par me demander devant le public d'où je viens. En apprenant que je suis française, il répond immédiatement : « *Ah ! Les français sont les plus mauvais trotskystes du monde !* ». L'assemblée rit cette fois à mes dépens. La première partie du cours s'achève. Les élèves se lèvent et s'assemblent en petits groupes pendant que je vais me présenter au professeur. Je n'ai pas eu le droit d'assister à cette deuxième partie. Mais G. Lora m'explique que les élèves doivent collectivement réfléchir à une situation concrète, qu'il leur soumet éventuellement lui-même, et qui est en rapport avec la discussion précédente. Il faut « *allier la théorie à la pratique* », me dit-il. On verra un peu plus tard combien cette proposition est ancrée dans le discours des *urmistas* à propos des questions de pédagogie éducative.

L'Université populaire César Lora est donc un lieu important pour le parti comme pour les militants. Elle donne l'occasion de faire connaître le POR aux sympathisants, *via* des discussions organisées autour de cas théoriques et pratiques, qui peuvent bénéficier des amples connaissances et de la longue expérience de militant de G. Lora. Elle permet aussi aux autres, les plus avertis, de consolider leurs savoirs. Outre les débats, il est possible sur place d'acheter l'un des tomes de « *Obras completas* » rédigées par G. Lora lui-même[454], et le journal officiel du POR : *Masas* (au prix de 1 Bs)[455], composé de douze pages[456]. Ce qui permet aux militants de poursuivre leur « formation », au-delà du cours dispensé par G. Lora[457].

Cette université n'est pas l'unique lieu où les idées du POR peuvent être transmises. Mais c'est en tout cas là que se donne à voir la face « *visible* » du travail militant, selon les

---

[453] Le fait qu'il était occupé à discuter avec plusieurs personnes à mon arrivée m'avait effectivement empêchée de me présenter au début du cours.

[454] Pour le moment, la collection en compte environ une soixantaine (chaque tome représentant à peu près 500 pages), qui retrace l'histoire de « la lutte révolutionnaire du prolétariat bolivien » depuis 1942 à nos jours.

[455] « Masas » est également présent en Argentine, où existe également une section du POR. C'est pourquoi en bas de la première page est précisé « *sección boliviana del Comite de enlace por la reconstrucción de la IV Internacional* ». Ce comité, le CERCI, a été créé en 1988 en Argentine entre militants du POR local, du POR bolivien et des militants uruguayens. Parmi les représentants boliviens, on comptait la présence de Vilma Plata, preuve de la place importante qu'elle occupe dans le parti.

[456] Présentation en annexe 16 de la 1ère page du numéro 1713, du 12 mai 2000 de *Masas*.

[457] Une page de *Masas* est consacrée à l'Université populaire pour en assurer sa publicité Une page du journal, dont l'article s'intitule « *Comment se forment les militants révolutionnaires ?* » est présentée en annexe 17.

termes de G. Lora. A chaque rencontre, il insistera pour me faire comprendre que tout travail militant est composé en effet de deux faces : la face « *visible* » et la face « *clandestine* ». Tout militant, selon lui, se doit de travailler dans la clandestinité, car les autorités gouvernementales ne leur laissent aucun répit, par conséquent l'action des *poristes* ne peut être efficace qu'en conservant une part d'ombre. Il est intéressant de noter que l'apprentissage du militant passe aussi par certaines recommandations. Lors de mon travail d'aide à l'archivage de la bibliothèque de la FDTEULP en 2001, j'avais mis la main sur plusieurs documents, des petits feuillets, appelés « *colmena* » (littéralement « la ruche »), signés la plupart du temps par G. Lora, et dans lesquels il était parfois donné quelques conseils pratiques aux militants. L'une de ces feuilles, que j'étais parvenu à subtiliser le temps d'en faire une photocopie[458], était intitulée : « Règles générales à observer dans le travail quotidien clandestin ». Ces règles sont entièrement retranscrites ici :

1. Il faut réaliser les travaux et se déplacer sans être vu(s) et sans laisser de traces ;
2. Il faut prendre des précautions pour ne pas être identifié (se camoufler avec des vêtements, une barbe, des lunettes, porter une perruque, etc). Il faut absolument utiliser des pseudonymes, des noms de combat. Ils ne doivent pas faire référence à la famille, aux amis ou au passé ;
3. Il ne faut pas donner d'indications sur le lieu d'habitation ou de refuges utilisés, ni sur les numéros de téléphone, boîte à lettres ;
4. Il ne faut pas emporter de carnets de notes, du matériel imprimé compromettant, des lettres, des adresses ou noms de camarade, etc ;
5. La règle d'or du militant clandestin est la suivante : « Moins on en sait, mieux c'est » (il ne faut pas rechercher de données portant sur d'autres camarades, leur domicile, téléphone, antécédents, etc). De cette manière, cela aidera à accomplir l'obligation de ne donner aucune piste, ni information à la police. De façon convaincante, il faut répondre qu'on ne sait rien. C'est une erreur de vouloir tromper la police lors des interrogatoires, puisqu'elle relève les contradictions. La règle pendant les interrogatoires : il ne faut laisser aucune trace.

Les préconisations qui entourent le travail du militant *poriste* révèlent un fort engagement de sa part, et traduisent sans aucun doute une véritable force de conviction politique. Le comportement de la dirigeante Vilma Plata, par exemple, montre parfaitement que ces consignes sont suivies par les militants trotskystes. En effet, force est de constater que personne à la FDTEULP, même des personnes visiblement proches, n'est capable de donner de véritables indications la concernant. Tous détiennent très peu d'informations, et celles-ci

[458] Le travail d'archivage se faisait toujours sous l'œil d'une ou plusieurs personnes. Un trop grand intérêt manifesté pour ce genre de documents m'aurait peut être coûté un comportement encore plus méfiant. Le frère de Estanislao Aliaga, à ce moment là à la direction de la FDTEULP, avec qui je faisais ce travail, prenait soin, avant moi, de trier une première fois les documents à archiver. Jamais je n'ai réussi à le convaincre que je pouvais le faire moi-même, sous prétexte de lui épargner un travail inutile. Ce qui signifie sans doute que les documents étaient consultés avant mon passage. Est-ce que certains documents auraient été alors subtilisés ? Les feuillets de G. Lora sont-ils réellement la preuve que non ?

sont la plupart du temps contradictoires. En regroupant des bribes d'information, on parvient juste à savoir qu'elle aurait passé quelques années en Argentine, où elle aurait effectué ses études (de droit ? sciences de l'éducation ?), son diplôme n'ayant pu être reconnu en Bolivie à son retour explique pourquoi elle fut d'abord *interina*, puis titularisée par ancienneté (raison pour laquelle elle ne peut être secrétaire exécutive générale). Le motif de son départ en Argentine serait pour certains dû à l'exil de son père journaliste sous la dictature de Banzer, pour d'autres à un regroupement familial (son père, directeur d'une entreprise de textile, y travaillant). Certains sont même persuadés qu'elle est obligée de changer fréquemment (voire quotidiennement) de domicile parce qu'elle serait sans cesse surveillée voire persécutée par la police. Le fait qu'elle n'ait pas d'enfants est d'ailleurs clairement interprété pour la plupart des syndicalistes interrogés comme la preuve d'un dévouement total au militantisme politique, ce dont on ne peut douter en la côtoyant[459].

Les rapports entretenus entre les membres du syndicat de la FDTEULP et les membres du POR ne sont pas sans importance. Que ce soit au sein du parti trotskyste, ou au sein de l'Université populaire César Lora, les individus sont formés pour devenir des militants révolutionnaires. C'est pourquoi, plus que d'autres, ils disposent d'outils théoriques et pratiques pour leur permettre d'analyser certaines situations et de faire face aux conjonctures, les plus difficiles, comme des arrestations et des interrogatoires. La simple façon dont les membres de la URMA/POR prennent la parole est éloquente. Par rapport aux autres militants ou *maestros* de base, ils se distinguent souvent par un plus grand charisme, particulièrement Vilma Plata, et disposent d'une certaine aisance, et d'une confiance en eux qui permet souvent de déstabiliser leurs interlocuteurs dans leurs échanges surtout lorsqu'elle s'accompagne d'arguments percutants.

Au regard des idées défendues par le POR, cette politique de formation des militants n'est pas « gratuite », comme le souligne le parti dans la brochure de propagande plusieurs fois citée plus haut, son objectif est clair : « *Nous cherchons à convertir les syndicats en*

[459] Le film-documentaire « Mémoires d'ex » de Mosco Boucault (sorti en 1991) consacré à des anciens militants du PCF montre parfaitement, à travers le premier volet intitulé « Debout les damnés (1920-1940) », et les témoignages de trois personnes (Adrien Langumier, Lucien Hérard et Jules Fourrier), cette logique de dévouement au parti qui « exige » pour ainsi dire tout d'eux et conduit l'individu à se subordonner à l'organisation. L'un d'entre eux raconte notamment les nombreux divorces entre les militants communistes et leur conjointe, et comment son propre engagement au parti l'a conduit à quitter sa femme et ses enfants, convaincu que sa mission était d'œuvrer avant tout pour le bien-être collectif.

organisations révolutionnaires des masses »[460]. Raison pour laquelle le parti, souvent par le biais des syndicats qu'il contrôle, n'hésite pas à organiser de temps à autre des cérémonies, qui représentent des moments privilégiés de cohésion pour le groupe des militants[461]. Le 24 mai 2000, le secrétaire de formation politique de la FDTEULP, José Luis Alvarez, m'avait invitée à une cérémonie organisée à la *Universidad Mayor de San Andres* (UMSA), dont on ne savait pas très bien si elle était destinée à fêter les trente ans de la révolution universitaire ou réalisée en hommage à Guillermo Lora. Le fait est qu'une salle immense accueillait les participants venus nombreux écouter des responsables du syndicat trotskyste URUS glorifier leurs actions passées et réitérer leur attachement au POR, le tout sur une scène dont le fond était tapissé de drapeaux rouges. Chaque fois qu'un des intervenants de la soirée terminait son long discours, le public reprenait invariablement en chœur avec lui « *Viva la revolución y viva !* » (« Vive la révolution ! »). Si ce type de réunion permet de renforcer le sentiment d'appartenance au groupe, il permet également de soutenir l'action des militants et manifester sa solidarité avec eux, comme c'était le cas ce soir-là. En effet, après que les organisateurs de la cérémonie eurent rappelé à l'auditoire qu'une de leurs « *compañera*s » (« camarades »), la dirigeante Vilma Plata, venait d'être condamnée, « injustement » selon eux, à un an de prison pour sédition[462], le public se lève et reprend plusieurs fois « *Viva la revolución, y viva !* » tout en applaudissant celle qui symbolise peut être le mieux leur engagement. A l'entrée de la salle, afin de découvrir ou de compléter ses connaissances sur le POR, sont proposés également à la vente les divers écrits de Guillermo Lora, absent de la soirée[463].

3.2.3. Portrait de deux dirigeants de la FDTEULP

Le « portrait biographique » de militants permet d'identifier « *ce type particulier de ressources individuelles que sont les différentes formes de capitaux (économique, sociale, scolaire, etc.) qu'ils ont acquis ou intériorisés au cours de leur histoire individuelle et qu'ils*

---

[460] Guillermo Lora, « Ce qu'est et ce que veut le POR » in *Bolivie : de la naissance du POR à l'assemblée populaire*, Etudes et Documentations Internationales, Paris, 1972, p. 68.

[461] Véronique Marchand, qui a étudié les mobilisations des commerçantes de La Paz, avait montré l'importance des fêtes, organisées par les associations de *callejeras* (vendeuses de rue), pour la cohésion du groupe. *Organisations et protestations des vendeuses de La Paz (Bolivie)*, thèse de sociologie, USTL, Institut de sociologie, soutenue le 7 décembre 2001 pp. 250-253.

[462] Je reviendrai dans la partie suivante sur les motifs de cette condamnation.

[463] Pour le dirigeant José Luis Alvarez, G. Lora n'aimerait pas intervenir dans ce genre de cérémonie et préférerait se consacrer au travail d'écriture de ses « Obras completas ». Il est souvent considéré par les personnes qui l'ont côtoyé, comme un bourreau de travail entièrement dévoué à la politique et au POR

peuvent mobiliser ou investir dans l'action collective »[464]. Faire l'analyse de biographie de dirigeants syndicalistes de la URMA, en retraçant la dynamique de construction de leur carrière militante, pour comprendre la logique de leur engagement, s'avère cependant difficile. Les recommandations du POR, concernant la vie privée des militants, représentent en effet un obstacle à leur étude. Lors de l'enquête de terrain, les dirigeants de la FDTEULP acceptent à plusieurs reprises de m'accorder un entretien, mais s'arrangent à chaque fois pour le reporter le jour venu. Finalement, seuls deux dirigeants de la FDTEULP m'accordent un entretien, à la *Casa social del maestro*, en avril 2001 : le *profesor* Estanislao, précédemment cité, alors secrétaire exécutif général de la Fédération (et sur le point de prendre la tête de la Confédération nationale urbaine des *maestros*), et la *profesora* Yolanda, nouvellement promue secrétaire aux conflits. Ces dirigeants ont en commun d'avoir longtemps lutté au sein de la URMA, dont ils ne font cependant plus partie depuis la fin de l'année 2000[465]. Leur biographie permet d'identifier certains facteurs explicatifs de leur engagement militant, car ne devient pas dirigeant syndicaliste qui veut.

Dans leur jeunesse, ces deux dirigeants connaissent des conditions de vie différentes. Estanislao déclare venir d'une famille très pauvre, alors que Yolanda, fille d'un ingénieur en électricité, vivait au sein d'un foyer aisé, grâce à son père qui gagnait bien sa vie en tant qu'employé à la COMIBOL. C'est elle, paradoxalement, qui se confronte au monde politique la première. Alors qu'elle fréquente l'école primaire d'une entreprise minière appartenant à la COMIBOL, elle noue des relations amicales avec un groupe de jeunes, des amis de ses cousins, entre l'âge de huit et quatorze ans environ. Grandir au sein de la corporation minière est déterminant, car ces amis, un peu plus âgés qu'elle, connaissent César Lora, qui vient régulièrement faire leur « *éducation politique et syndicale* », en discutant avec eux de la situation politique du pays, de la condition des mineurs, de la *Tesis de Pulacayo*, ou encore du trotskisme. La rencontre avec César Lora est importante car elle déclare qu'il lui a « *ouvert les yeux à huit ans* ». C'est sans doute pourquoi elle participe à sa première grève alors qu'elle est très jeune :

---

[464] Lilian Mathieu, *Mobilisations de prostituées*, Belin, Socio-Histoires, Paris, 2001, p. 13.

[465] Ces dirigeants ont tissé des liens avec la URMA et le POR depuis longtemps. Cependant lorsqu'ils acceptent l'entretien, peu après l'élection de la nouvelle direction syndicale de la FDTEULP, ces liens sont rompus à la suite de querelles, dont les motifs seront explicités dans la troisième partie de ce travail.

> *« J'ai trouvé la vocation politique et syndicale vers huit ou neuf ans, parce que j'ai fait ma première grève, une grève de la faim ! Mon objectif était qu'il ne renvoie pas mon directeur d'école parce que cela me paraissait trop injuste ».*

Pendant vingt jours environ, elle poursuit la grève de la faim avec d'autres élèves, des parents et enseignants. L'expérience lui plait d'autant plus que la protestation est un succès (le directeur n'est pas renvoyé) et qu'elle se découvre des dispositions à être « *leader* » :

> *« C'est vrai que j'ai un fort caractère, mais je l'emploie toujours pour défendre les droits de la majorité pauvre. Ma grand-mère et ma mère voulaient que je fasse une carrière militaire à cause de mon caractère, mais ma vocation, c'était enseigner (...). J'ai toujours été la plus jeune du groupe (d'amis) mais c'était moi le leader ! Et tout le monde me suivait. »*

Son admiration pour l'un de ses professeurs, son initiation politique avec César Lora, ses fréquentations avec de jeunes mineurs ainsi que la participation de son père aux réunions de Guillermo Lora, représentent des facteurs explicatifs de son choix de carrière enseignante et syndicale. A l'âge de quinze ans, elle connaît sa première expérience de *maestra* grâce à l'un de ses professeurs qui la choisit pour remplacer une collègue malade. Elle obtient ensuite son baccalauréat, puis multiplie les expériences professionnelles, « sans prendre le temps d'étudier à la Normale » :

> *« Je n'avais pas eu le temps d'aller à la Normale. Je suis entrée dans le corps enseignant en tant qu'intérimaire. Je travaillais auprès des femmes dans les campagnes, dans les quartiers populaires. Je leur apprenais à lire et à écrire, et puis je leur donnais aussi une éducation politique et syndicale ».*

Au regard de son parcours, il apparaissait comme une évidence pour elle de rejoindre la URMA à la fin des années 1980.

L'actuel dirigeant de la CTEUB, Estanislao Aliaga, rêvait, quant à lui, d'être joueur de football, sa passion. Cependant, gagner sa vie en tant que sportif professionnel n'étant pas facile en Bolivie, il opte pour devenir professeur d'éducation physique. Mais là encore, il doit renoncer à son projet. Pour contribuer à subvenir aux besoins de la famille, il travaille la journée en tant que aide maçon et ne se rend à l'école que le soir. Or, le service éducatif nocturne n'offre pas les mêmes cours que le service diurne, et très vite il se rend compte qu'il n'a aucune chance de se préparer à intégrer l'École normale réservée aux sportifs. Il choisit alors la carrière enseignante « classique ». Lorsqu'il sort de sa formation de *maestros*, à

l'époque de la dictature de Hugo Banzer, il est envoyé dans une petite communauté, située dans la région des Yungas, à vingt kilomètres de Caranavi. C'est là qu'il côtoie pour la première fois le milieu syndical. Dans cette région, essentiellement composée de *campesinos* (paysans), le *maestro* occupe une place particulière. Dès son arrivée, il se rend compte que, outre sa fonction d'enseignant, il a, « *pour devoir* », d'aider les paysans, notamment pour la rédaction de documents liés à leur organisation syndicale. Il découvre alors une « *autre réalité* » :

> *« Le syndicalisme a commencé à m'intéresser dans la mesure où j'ai eu mes premiers contacts avec les paysans de cette région. On aurait dit que cette région se gouvernait comme ça, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas de réel intérêt pour la politique nationale, c'est à peine s'ils savaient que Banzer était président ! Ils croyaient que c'était encore Paz Estenssorro ! Ils n'avaient perçu aucun changement avec la dictature (...). C'est ainsi que j'ai été initié à la vie syndicale, à travers les syndicalistes paysans ».*

Parallèlement à la découverte de la vie syndicale dans les campagnes, il prend connaissance des théories trotskystes grâce à un collègue enseignant, qui lui offre un jour un petit livre écrit par Guillermo Lora. Il déclare qu'il s'est « *immédiatement identifié à l'idéologie du POR* » en le lisant. C'est pourquoi, lorsqu'il revient à La Paz, il prend contact avec des membres du parti et se dédie « *24 heures sur 24 à la vie politique* ». Il précise que son apparence physique lui a facilité cette entrée dans la vie militante :

> *« L'apparence physique m'aidait parce que j'ai des racines aymaras. C'était plus facile pour discuter avec les syndicats de maçons, fréquenter les milieux paysans, sans rencontrer les difficultés qu'avaient les universitaires. Au début, ça m'a aidé à prendre contact avec les bases populaires. Avec le corps enseignant, au contraire, c'était plus difficile. Il y avait un peu de rejet, le corps enseignant était un peu raciste à l'époque. »*

Désormais « *poriste* », il considère que sa première expérience de lutte syndicale remonte à 1978, lors des élections du *magisterio*, dont les détails ont été relatés plus haut. A partir de ce moment-là, il se consacre à la carrière d'enseignant syndicaliste. Lorsque l'Université populaire César Lora ouvre ses portes, entre 1984 et 1985, Estanislao connaît peu Guillermo Lora. Ce n'est que dix ans plus tard, alors qu'il est promu secrétaire exécutif général de la FDTEULP, que des liens se tissent entre eux. Il a alors pour son travail une profonde admiration :

> *« Mon admiration pour Lora remonte aux années 1990 (...). Ce qui m'a attiré l'attention c'est sa capacité à prévoir. Avec un mois d'avance, il savait ce qu'il allait se passer. Cet*

> *homme analysait clairement la situation politique du pays. Il prévoyait les conflits longtemps avant qu'ils se produisent. Tout ce qui allait se passer, il l'avait déjà écrit ».*

En définitive, la carrière militante de la *profesora* Yolanda demeure profondément marquée par la découverte du politique *via* une socialisation fortement politisée au sein de son réseau amical, alors que celle du *profesor* Estanislao s'effectue *via* une socialisation qui s'enracine au sein de groupes socioprofessionnels. Même effectués à des âges distincts, on constate que les mécanismes de construction de l'engagement s'opèrent au sein de lieux d'apprentissage très politisés : dans la Compagnie minière pour Yolanda et dans les campagnes *yungueñas* pour Estanislao. Des contacts préalablement établis au sein d'un réseau de communication représenté par les mouvements sociaux sont une variable déterminante dans le recrutement et l'activisme[466]. Le cas de Yolanda montre cependant, à la différence de son collègue, une certaine continuité avec l'univers familial, puisqu'elle mentionne le fait que son père assistait aux réunions de Guillermo Lora lorsqu'elle était enfant. Bref, nous voyons que c'est surtout la structure des relations sociales qui conditionne l'engagement syndical de ces deux dirigeants, relations qui fonctionnent également, comme le soulignent Bruno Duriez et Frédéric Sawicki, tels « *des vecteurs de la prise de contact avec les organisations ou les groupes agissant en faveur de la défense d'une cause* »[467].

Ces militants fondent alors tous deux leur espoir d'un « *avenir meilleur* » dans le socialisme. Patrick Hassenteufel parle d'une « *aire d'imprévisibilité* » dans le système de valeurs des individus, qui serait *« en partie comblée par l'action collective qui permet de fonder ou refonder des identités, de réarticuler des actes et des valeurs, de redonner un sens collectif aux choix individuels* »[468]. Ce mécanisme apparaît clairement dans le discours des deux enquêtés. D'un côté, Yolanda déclare qu'à la suite des discutions avec ses amis, elle fait son « *examen de conscience* », et se demande : *« A quelle classe sociale j'appartiens ? Où je dois me positionner ? Quel camp je choisis ?* ». D'un autre côté, Estanislao avance : « *Etre confronté à cette réalité a eu sur moi le plus fort impact. Tout notre espoir, c'était le socialisme. C'était l'espoir, pour nous, les pauvres, que les choses changent* ».

---

[466] D. Snow, L. Zurcher, S. Ekland-Elson, « Social networks and social movements : a microstructural approach to differential recruitment », *American sociological review*, vol. 45, 1980.
[467] Bruno Duriez, Frédéric Sawicki, « Réseaux de sociabilité et adhésion syndicale : le cas de la CFDT », *Politix*, n° 63, Paris, 2003.
[468] Patrick Hassenteufel, « Les automnes infirmiers (1988-1992), dynamiques d'une mobilisation », in O. Fillieule (ss la dir.), Sociologie de la protestation, L'Harmattan, Paris, 1993, p. 101.

3.3. Activer la participation aux actions collectives

Mancur Olson a démontré que l'existence d'un intérêt commun manifeste ne constitue pas une raison suffisante pour que des individus s'engagent dans une action collective[469]. L'accent doit être mis sur le paradoxe de l'action collective que Raymond Boudon résume parfaitement : « *un groupe inorganisé de personnes ayant un intérêt commun, conscientes de cet intérêt et ayant les moyens de le réaliser peut sous des conditions générales ne rien faire pour le promouvoir. La communauté d'intérêt, même lorsqu'elle est une donnée évidente pour tous, ne suffit pas à provoquer l'action commune permettant de promouvoir l'intérêt de tous* »[470]. Si le comportement rationnel consiste à laisser aux autres le soin de dépenser leurs ressources (en temps, argent, compétences, etc) pour créer un bien collectif, et donc à en profiter sans avoir à payer sa quote-part, la tentation de la stratégie du « cavalier seul » (*free rider*) peut être grande en cela qu'elle est fondée, comme François Chazel le résume, « *sur l'espoir d'un bénéfice sans frais* »[471]. Aussi, pour pallier à ce danger, les organisations peuvent avoir recours à diverses stratégies. Mancur Olson montre que la coercition dans les syndicats est indispensable, de la même manière que les incitations et récompenses sélectives[472].

3.3.1. La coercition syndicale

Tout comme la Confédération nationale des enseignants, la FDTEULP dispose d'un certain nombre de moyens pour faire pression sur les membres du syndicat. Si tous les *maestros* sont automatiquement affiliés à la Fédération, elle doit, pour mener une lutte efficace lors des actions protestataires, pouvoir compter sur leur participation. Si l'on suit la logique des militants de la URMA, l'objectif est bien de mobiliser les masses dans l'espoir de faire aboutir une révolution. C'est pourquoi la FDTEULP met en place une série de mesures qui visent à contraindre les *maestros* à participer aux protestations.

---

[469] Mancur Olson, *Logiques de l'action collective*, PUF, Paris, 1978 (1965)
[470] Ibid. Préface de Raymond Boudon, pp. 8-9.
[471] François Chazel, « Individualisme, mobilisation et action collective », in P. Birnbaum et J. Leca, Sur l'individualisme, PFNSP, 1991, p. 247.
[472] Mancur Olson, *Logiques de l'action collective*, PUF, Paris, 1978 (1965), pp. 89-113.

L'organisation en cellules syndicales tend à contrôler la mobilisation des *maestros*. Comme dans chaque établissement sont désignés deux délégués parmi le personnel (l'un permanent, l'autre suppléant), le syndicat dispose, non seulement d'un intermédiaire favorisant la communication entre les bases et le haut de la hiérarchie syndicale, mais aussi d'un agent de contrôle. Ce contrôle, défini comme « *une relation sociale par laquelle un acteur (le contrôleur) parvient à imposer, restreindre ou empêcher une action, c'est-à-dire un comportement d'un autre acteur (le contrôlé)* »[473], suppose une liberté d'action diminuée. Lorsque la Fédération, après avoir voté lors d'un conseil consultatif le recours à une action protestataire (manifestation de rue, suspension de travail, grève illimitée, etc), les délégués ont pour fonction de faire circuler l'information auprès des collègues de leur établissement et de veiller à ce que l'action soit respectée et menée. Le fonctionnement est fortement bureaucratique car ils doivent, lors de ces actions, faire signer par chaque enseignant une feuille de présence, et la remettre ensuite à la direction syndicale. De la même façon que la présence des délégués au conseil consultatif est contrôlée par une signature.

Cependant, ce contrôle ne serait d'aucune utilité si la Fédération n'avait pas mis en place un système de « *multas* » (« amendes »). Les dirigeants ont la possibilité en effet de décompter un à plusieurs jours de salaire lorsqu'ils ne participent pas aux actions. Le montant exact est inconnu de ses affiliés : si certains m'ont assuré, lors des entretiens, avoir été pénalisés financièrement en raison d'une non-participation à la mobilisation, ils se révèlent incapables d'estimer la somme que cela représente. Mais tous ont à l'esprit qu'ils peuvent être soumis à ce système de décompte, tel que le raconte la *profesora* Lucia (JSV6) :

> « *Par exemple, dans l'autre établissement où je travaille* (dans lequel elle est déléguée permanente), *sur les 20 professeurs que l'on compte, si on leur dit d'aller à la mobilisation de façon tout à fait volontaire ils iront n'importe où sauf à la manifestation ! Si en revanche on leur dit qu'ils vont être convoqués pour payer une amende, alors là, oui, ils réapparaissent !* »

Lors de ma toute première visite à la FDTEULP, en mai 2000, j'avais surpris le secrétaire permanent de la Fédération, René Pardo, qui réprimandait deux enseignants venus expliquer leur absence aux mobilisations antérieures. Arrivée alors que la conversation était déjà engagée, je n'ai pu me rendre compte de la sanction prise à leur égard. Mais le discours tenu par R. Pardo se voulait ferme et moralisateur : « *La situation est pire qu'avant. Vous*

[473] André-J. Bélanger, Vincent Lemieux, *Introduction à l'analyse politique*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1996, p. 34.

vous rendez compte si tous les maestros *agissaient comme vous ? Ce n'est pas possible,* compañeros *!* ». A ces paroles, les deux enseignants se contentaient de baisser la tête et d'acquiescer, avant de s'en retourner la mine embarrassée.

Au système de décompte, s'ajoutent d'autres contraintes. En période de mobilisation, lors des assemblées générales ou des conseils consultatifs, certains enseignants de base ou délégués n'hésitent pas à dénoncer leurs collègues et/ou les établissements qui ne respectent pas cette règle de l'obligation de participation. C'est le moment pour ces personnes de s'afficher en tant que « bons militants », et de se distinguer des autres. D'ailleurs lors des conflits, les tracts mentionnent souvent : « *publication, identification et exclusion du syndicat des établissements, directeurs et professeurs* rompe huelgas » (l'expression « *rompe huelga* » désignant les « casseurs de grève »). En fait, ce sont les dirigeants de la FDTEULP qui encouragent les enseignants à la dénonciation afin que ceux considérés comme les « mauvais » militants, c'est-à-dire ceux qui ne respectent pas les règles du jeu syndical, soient stigmatisés comme tels aux yeux de leurs collègues. On note alors une forte pression à la conformité. Un comportement de « *free rider* », même s'il peut apparaître comme le plus rationnel pour certains, peut être rendu difficile en raison du risque de se compromettre vis-à-vis des collègues et des dirigeants syndicaux, surtout dans le cadre d'un groupe restreint dans lequel chaque membre peut surveiller les autres. C'est pourquoi beaucoup de syndicats nationaux tirent leur pouvoir d'un système de fédération[474]. Dans le cas de la FDTEULP, un comportement de « cavalier seul » est susceptible, surtout en cas de conflit important, d'être sanctionné par un vote lors d'un conseil consultatif ou même d'une assemblée générale. A titre d'exemple, le 13 septembre 2000, lors d'une assemblée générale qui a lieu en période de mobilisation des *maestros*, une déléguée prend la parole pour dénoncer le fait que deux enseignants de son établissement ont déclaré la veille devant les cameras de télévision que l'école ouvrirait normalement ses portes aux enfants. Or, l'établissement en question est en réalité fermé et les *maestros* sont en arrêt. La déléguée demande donc à prendre des sanctions à l'encontre de ces enseignants qui font mauvaise presse au *magisterio* en minimisant son action protestataire devant l'opinion publique. La dirigeante Vilma Plata reprend publiquement le nom de ces deux enseignants et demande, sans proposer d'autre alternative, si les personnes présentes sont pour ou contre un « *veto sindical* », ce qui s'apparente à un renvoi temporaire du syndicat, puisqu'ils perdent le bénéfice des avantages qu'il leur procure

[474] Mancur Olson, *La logique de l'action collective*, PUF, Paris, 1978 (1965).

(conseils, défense en cas de problème, appui pour une mutation, etc.). Les *maestros* votent à main levée (très peu s'abstiennent), la sanction tombe immédiatement : les deux personnes sont exclues (à l'unanimité), sans même qu'elles puissent s'expliquer et se défendre publiquement. A la toute fin de cette assemblée, le dirigeant José Luis Alvarez « rappelle » aux affiliés présents que les dénonciations de ce type se font au premier étage de la *Casa social del maestro*, ce qui a pour effet de provoquer un flot soudain d'enseignants dans cette direction, jusqu'à ce qu'une file de délateurs se forme[475]. En certaines occasions également, il arrive que pour faire respecter les décisions prises par la FDTEULP, les dirigeants incitent les *maestros* à former des petits groupes (auxquels ils participent) pour aller vérifier auprès des établissements que les mesures sont bien appliquées. C'est une forme de second contrôle de l'activité militante des *maestros* qui s'exécute, après celui effectué par le délégué syndical de la cellule. Il arrive même que lors de l'une de ces visites, le petit groupe de contrôleurs s'en prenne physiquement aux enseignants irrespectueux des règles du jeu syndical en les obligeant à quitter l'établissement. Certaines de ces scènes sont d'ailleurs instrumentalisées par les médias, comme nous le verrons dans la partie suivante.

Nous voyons bien que l'affiliation automatique et obligatoire à l'organisation syndicale ne pouvant garantir à elle seule l'entrée de ses membres dans l'action collective, s'accompagne d'un certain nombre de contraintes qui visent à éviter l'adoption d'une stratégie de « *free rider* ». Cependant, parallèlement à ces mesures coercitives, la FDTEULP a tout intérêt à développer d'autres mesures, moins contraignantes pour les enseignants, afin d'empêcher les comportements « apathiques », comme le souligne Guy Bajoit[476]. Au travers de ces mesures, il s'agit donc pour le syndicat de susciter la « *loyalty* »[477] (loyauté) de ses adhérents, c'est-à-dire d'éveiller et de cultiver le sentiment de fidélité des membres envers l'idéologie trotskyste dont leur direction syndicale est le vecteur.

---

[475] Il est possible aussi de voter, non pas seulement pour le renvoi temporaire d'un *maestro*, mais aussi d'un établissement, lorsque l'ensemble du personnel refuse de participer à la grève. Dans ce cas, l'école « rompe-huelga » est stigmatisée aux yeux des membres du groupe des enseignants comme un repère de « traîtres ».
[476] Guy Bajoit, « Exit, voice et loyalty...and apathy », *Revue française de sociologie*, XXIX, Paris, 1988.
[477] Albert Hirschman, *Défection, prise de parole et loyauté*, Fayard, Paris, 1995.

3.3.2. Les incitations à la participation

3.3.2.1. De l'utilité du syndicat

Pour convaincre les enseignants de participer aux actions du syndicat, la FDTEULP se doit avant tout de faire preuve de son utilité, car, comment envisager la lutte au sein d'une organisation qui n'offrirait aucun bénéfice à ses affiliés ? Pour les *maestros*, l'intérêt du syndicat réside avant tout dans certaines fonctions essentielles. Il a d'abord une fonction de représentation et d'expression qui semble importante pour les affiliés, dans la mesure où il aide à formuler des revendications. Pour la *profesora* Carla (4J2), par exemple, le syndicat est « *extrêmement important* ». Selon elle, les dirigeants syndicaux « *sont nos voix. Ils veulent ce que nous voulons* ». Pour Maribel (UEP2), c'est la même chose : « *Ce sont des personnes qui te comprennent, parce qu'ils connaissent la profession et ses problèmes ; ils pensent comme toi* ». Ces enseignantes se reconnaissent dans le discours syndical délivré par la URMA. On retrouve des similitudes avec le type d'adhésion « *introdéterminée* », pour reprendre les termes de D. Andolfatto et D. Labbé, c'est-à-dire « *provoquée essentiellement par les valeurs et la personnalité du syndiqué lui-même* », qui existe dans le cadre d'un syndicalisme libre, non obligatoire[478].

D'autre part, les enseignants considèrent souvent le syndicat comme un « *apoyo* » (« une aide, un appui ») pour désigner sa fonction de régulation sociale et de solidarité. L'importance de l'organisation réside aussi pour la *profesora* Maribel dans le fait que des personnes sont toujours présentes pour l'aider en cas de problème : « *Moi, je sais qu'il y a toujours des personnes qui m'appuient. Quand il t'arrive quelque chose, tu sais que tu peux aller les voir et dire : "Voilà, je suis face à cette injustice", et ils te comprennent* ». Quand un problème survient, les *maestros* s'adressent automatiquement au syndicat pour les aider à le régler, comme l'atteste aussi la *profesora* Alicia (A6) :

> *« Dès que nous sortons de la Normale nous sommes affiliés, alors pour n'importe quel problème que nous rencontrons, nous allons directement là-bas ! Ils viennent et ils réclament pour nous. Si tu ne vas pas aux manifestations, ils ne te prennent pas en compte. Mais c'est très important, car quelques fois tu tombes sur des directeurs qui sont vraiment désagréables, alors tu vas à la Fédération et tu leur dis : « Ce directeur me*

[478] Dominique Andolfatto, Dominique Labbé, *Sociologie des syndicats*, La Découverte, Repères, Paris, 2000, p. 17.

> *traite mal », et eux vont au ministère de l'Éducation se plaindre. C'est vraiment nécessaire. ».*

La *profesora* Marcela (M2) confirme par son expérience personnelle que le syndicat s'avère très utile pour régler un conflit :

> *« Moi, quand j'ai eu des problèmes avec mon directeur, j'y suis allée. Ils m'ont dit qu'ils avaient besoin d'une lettre expliquant les problèmes... Alors ils sont allés : Vilma Plata avec d'autres* maestras. *En fait, elle est allée plusieurs fois, et René Pardo aussi, à cause du directeur. Ils ont vu, ils savent comment il est mon directeur ! Elle (Vilma Plata) lui a même dit : "Vous pouvez être fier et heureux, parce que vous avez une enseignante qui remplit ses obligations et qui se comporte bien". ».*

Grâce à l'intervention des représentants de la FDTEULP, Marcela a fini par régler le différend qui l'opposait à son directeur d'établissement. Des histoires comme celles-ci se révèlent efficaces pour démontrer l'utilité d'un syndicat. Il suffit d'avoir rencontré personnellement des difficultés et d'avoir eu recours à l'aide de la direction du syndicat, ou de connaître un(e) collègue qui transmet son expérience, pour s'en convaincre. Pour D. Andolfatto et D. Labbé, l'intervention syndicale sur le lieu de travail pour fournir aux adhérents une aide individuelle contre les sanctions, les brimades, les multiples incidents de la vie quotidienne au travail (ce qu'ils appellent la fonction « *défense et recours* »), a représenté pendant longtemps la principale activité des responsables syndicaux d'entreprise en général, favorisant un type d'adhésion « utilitariste » au syndicat[479].

3.3.2.2. Le succès des victoires passées

Sur le plan collectif, la légitimité de l'organisation syndicale repose sur le succès des victoires passées. Pour Vilma Plata, il n'y a pas de doute à considérer ces victoires comme une garantie de loyauté des *maestros* envers leurs dirigeants : *« Comme syndicat, nous avons défendu les conquêtes les plus élémentaires des enseignants, et ces petites choses qui parviennent à l'enseignant, et que son dirigeant défend, font qu'ils ont confiance »*[480]. Outre le fait que l'organisation syndicale veille à la résolution des problèmes particuliers des affiliés, elle s'attache à améliorer leur quotidien *via* une véritable politique sociale, qui passe par la création de « ces petites choses » auxquelles se réfère V. Plata. Ainsi, le *bono*

---

[479] Ibid, p. 11 et 15.
[480] Extrait d'un entretien avec Vilma Plata, réalisé par Erick Jurado, à la *Casa social del maestro* le 27 août 1998.

institucional, un nouveau bonus obtenu en 1993 grâce à une intense mobilisation, permet aux enseignants de bénéficier d'une prime de 100 $ annuellement. La conquête de l'administration de la *pulperia* représente de la même manière une victoire pour la FDTEULP. Car, entre 1976 (date de sa création) et 1991, l'épicerie était gérée par les autorités gouvernementales qui, selon les enseignants, ne s'occupaient guère de la faire fonctionner. D'après son administratrice depuis 1991, il n'y avait rien à vendre. Pendant longtemps, elle n'était accessible qu'aux enseignants mariés, et fermée aux célibataires. En 1990, les militants de la URMA ne cessent d'intervenir afin que son administration revienne à la FDTEULP, ce qui est chose faite l'année suivante. Depuis lors, la FDTEULP possède également le local. Dès 1992, ils mettent en place un service de garderie pour les enfants d'enseignants. Parallèlement, commence à émerger un projet de camp de vacances destiné aux enseignants et à leur famille. Les dirigeants consacrent en effet une partie des économies de la Fédération à l'achat d'un terrain à Copacabana, ville située au bord du lac Titicaca, à environ trois heures de bus. Puis ils font construire le camp, aujourd'hui composé de six dortoirs pouvant accueillir entre trente et trente-cinq lits. Des terrains de jeu sont actuellement en cours de construction. Le tarif se veut très bon marché (moins d'un dollar la nuit) pour permettre aux familles d'y accéder[481].

3.3.2.3. La représentation positive des leaders

Le travail effectué par les dirigeants de la URMA à la FDTEULP force l'admiration et le respect de nombreux enseignants. Pour Marta (UEP5), en service depuis 24 ans, ces dirigeants trotskystes sont les « *plus justes* ». Elle reconnaît qu'ils sont parvenus à changer les choses parce qu'ils « *se sont toujours battus* ». Célestina (4J6), qui bénéficie aussi d'un certain recul historique en raison de ses dix-huit ans d'ancienneté, partage cette même opinion positive à l'égard des « *trotskos* » :

> *« Quand je suis entrée dans l'enseignement, il y avait beaucoup de partis politiques, comme le Mouvement de la gauche révolutionnaire (MIR), qui dirigeaient, et il me semble qu'il y avait des personnes vraiment corrompues. Quand est entrée la URMA, on a bien vu que eux ils travaillaient ! (...) C'était un front que tout le monde admirait pour leur combat. Ils ont toujours donné leur vie pour nous. Par exemple, Vilma Plata a été*

[481] Dans le *Correo sindical* n°44, il est précisé que l'investissement pour la construction des bâtiments et l'achat d'équipement s'est élevé à 57.114 bolivianos au total.

> *plusieurs fois en prison (...) Eux, Plata, Alvarez, Sorruco, ils en ont connu des situations à cause de nous ! (Elle rie, puis reprend son sérieux) Ils ont toujours lutté, en donnant leur vie, pour nous ! »*

Même parmi les plus jeunes enseignants, on retrouve ce même enthousiasme lorsqu'ils parlent de leurs dirigeants syndicaux, réservant cependant à Vilma Plata l'opinion la plus favorable. Ce comportement s'explique sans doute par le fait qu'elle est la seule femme à la direction du syndicat enseignant (alors même que les bases sont majoritairement féminines) et qu'elle se montre en général la plus virulente et combative[482]. Mais on pourrait ajouter que son « charisme », au sens wébérien du terme, lui confère une légitimité particulière[483]. Le témoignage de Maribel (UEP2) est, de ce point de vue, saisissant car lorsqu'elle se réfère au travail de la FDTEULP, c'est uniquement à elle qu'elle se réfère :

> *« Qui pourrait lutter et se battre avec autant d'énergie qu'elle ? Moi je pense que nous avons besoin de gens comme elle, qui vont droit au but. Je l'appuie parce qu'elle est forte. J'admire ce genre de personne qui défend les autres. Je l'admire. Je sais que je ne pourrais pas faire les choses qu'elle arrive à faire. C'est peut être à cause de mon caractère, ma formation, je ne sais pas. Mais quand tu as une formation politique plus forte, oui c'est possible. »*

Comme le souligne Lilian Mathieu à propos des leaders du mouvement des prostituées, le charisme n'est pas à chercher du côté des traits de caractère particuliers, mais doit être envisagé plutôt comme « *le produit d'un travail d'attestation continu et parfois coûteux ou risqué* »[484]. Or, Vilma Plata, qui connaît parfaitement la prison pour femmes située dans le quartier d'Obrajes à La Paz en raison de ses multiples séjours là-bas[485], donne régulièrement des preuves de sa combativité. La *profesora* Tania[486], déléguée syndicale et sympathisante du POR, illustre l'influence d'un tel parcours combatif sur l'origine de la loyauté des membres d'un groupe. En effet, celle qui me raconte, pleine d'admiration, l'exemplarité de la lutte de Vilma Plata, notamment lors d'une grève de la faim réalisée à ses côtés sous le gouvernement

---

[482] Le fait que Vilma Plata soit aussi beaucoup plus médiatisée (certainement pour les mêmes raisons que je viens d'évoquer) joue un rôle important. Lors de mes observations, j'ai pu constater que les journalistes qui viennent consulter les dirigeants de la FDTEULP la réclament systématiquement en premier.

[483] La légitimité, selon Max Weber, se rapporte à trois « types idéaux » fondamentaux : le type légal ou statutaire, le type traditionnel et le type charismatique, lequel implique une soumission au sacré, à l'héroïque, à l'exemplaire. C'est la confiance personnelle en un « chef », dont on est persuadé qu'il dispose de qualité extraordinaire, qui implique l'obéissance. Voir Max Weber, « Chapitre 3 : Les types de domination » in Économie et société, Plon, Paris, 1971.

[484] Lilian Mathieu, *Mobilisations de prostituées*, Belin, Socio-Histoires, Paris, 2001p. 106.

[485] Malheureusement, il m'est impossible de donner des informations précises sur les dates et les motifs de ses incarcérations avant 1994 en raison de son refus de m'accorder tout entretien. Il semblerait néanmoins qu'elle ait été incarcérée à quatre reprises.

[486] Je me réfère à Tania, âgée d'environ quarante ans et professeur de *ramas tecnicas* dans un collège de La Paz, qui ne fait pas partie de mon échantillon de *maestros*, à la fin du chapitre 1 de cette même partie.

de facto de Garcia Mesa en 1980[487], fait preuve d'une constante fidélité à l'égard des dirigeants trotskystes de la FDTEULP lors de mon séjour en Bolivie. Jean-Pierre Lavaud constate, en s'appuyant sur ce que Raymond Boudon nomme les « *raisons du cœur* », que « *lorsque l'on admire quelqu'un, on a une attitude positive à l'égard de ses idées* », et par conséquent « *on reprend ses jugements, ses raisonnements et on calque ses comportements* »[488]. On peut en déduire que l'admiration pour un ou des militants précède, ou tout au moins favorise, la participation à des actions collectives comme c'est le cas de Tania, militante active lors des luttes de 1995 et 2000, qui feront l'objet d'un traitement dans la partie suivante.

3.3.2.4. La valorisation de la participation

Si peu de personnes se sentent capables, comme la jeune *profesora* Maribel, de devenir une farouche militante à l'instar de Vilma Plata, la FDTEULP ne manque cependant pas de valoriser la participation des *maestros* aux actions par le biais d'une reconnaissance publique de la bravoure. Le jour du *maestro*, fêté le 6 juin, occupe cette fonction. Chaque année, la Fédération organise un « *homenaje al maestro meritorio* » (« hommage à l'enseignant méritant »). Le critère de sélection est simple : les enseignants élisent parmi les 200 délégués de cellule ceux qui ont le plus et le mieux participé aux luttes du *magisterio.* Il s'agit des *maestros* que les dirigeants syndicaux considèrent, dans le *Correo sindical* n°20, comme « *ceux qui combattent silencieusement pour nos revendications et qui sont toujours oubliés par ceux d'en haut ; ceux qui ont rejeté la politique globale du gouvernement, en revendiquant la défense de l'éducation publique unique et gratuite* ».

Pour récompenser ces « enseignants-militants méritants », tous les affiliés sont invités à un spectacle organisé à la *Casa social del maestro*, entre 17h et 20h30, durant lequel des enfants, mais aussi des groupes folkloriques professionnels, viennent animer la soirée en chantant et dansant sur l'estrade, réservée habituellement aux dirigeants lors des réunions. Vient ensuite le moment de la remise des prix. Les enseignants élus, qui ne sont pas surpris par leur nomination puisqu'ils sont convoqués pour le jour J, sont parés de leurs plus beaux

---

[487] Selon les souvenirs de Tania, cette grève de la faim, qui a duré vingt cinq jours, avait pour origine la défense du syndicat étudiant de l'université publique de La Paz, la UMSA.
[488] Jean-Pierre Lavaud, « Les gains de l'irrationalité », in Jean Baechler (dir.), L'acteur et ses raisons : mélange en l'honneur de Raymond Boudon, PUF, Paris, 2000, p. 293.

habits, particulièrement les femmes, qui n'ont pas manqué de soigner leur apparence notamment en passant chez le coiffeur. Cette volonté de se distinguer de son apparence quotidienne est la preuve d'un évènement vécu comme important dans la carrière de certains enseignants. Cette « présentation de soi » montre l'importance que l'individu accorde au regard des militants car elle vise à donner une image de soi dont on attend qu'elle soit confirmée par les autres[489]. Si le diplôme conçu par la Fédération fait figure de prix pour les heureux élus, la récompense la plus importante semble être l'accolade que s'échangent l'enseignant primé et l'un des dirigeants syndicaux, sous les applaudissements des collègues, amis et membres de la famille, acte que l'on ne manque d'ailleurs pas d'immortaliser par une ou plusieurs photographies. Les incitations matérielles ne sont suffisantes pour expliquer l'engagement de certains acteurs. Car, comme le souligne Jérôme Lafargue, les stimuli que représentent « *les désirs de prestige* » ou « *la satisfaction de se conformer à un code moral valorisant* », tel que le montre ce cas précis, sont également à prendre en compte[490].

Dans cette « mise en scène », au sens de E. Goffman, c'est encore une fois Vilma Plata qui semble la plus sollicitée pour apparaître sur les photos, moment où l'on s'affiche d'autant plus fièrement le diplôme à la main. Il faut noter aussi que toute la cérémonie se déroule dans le plus grand sérieux, comme tout acte émanant de la FDTEULP, à l'inverse de nombreuses fêtes organisées par d'autres syndicats en Bolivie. Ici, point d'alcool, alors que partout l'usage veut que l'on honore la *Pachamama* (la « Déesse de la terre ») en versant quelques gouttes (de bière ou de *Singani*, l'alcool de raisin blanc local) sur le sol en offrande[491]. Non, le ton se veut résolument solennel à la FDTEULP, même si des groupes de danseurs ou des chorales accompagnent gaiement la soirée. Les dirigeants de la Fédération profitent de ce moment pour effectuer un long discours sur la nécessité de poursuivre « *la lutte pour la défense de l'éducation publique* », à la fin duquel tous reprennent en cœur, après le dirigeant, « *Viva la educación fiscal, unica y gratuita, y viva !* » (« Vive l'éducation publique, unique et gratuite, et vive ! »), à la manière des trotskystes dans une assemblée du POR. Les incitations à la combativité des enseignants ne sont jamais reléguées au second plan, bien au contraire. Si « *l'idéologie contribue à cimenter les alliances et à verrouiller les rapports de pouvoir du*

---

[489] Voir Erving Goffamn, *La mise en scène de la vie quotidienne, La présentation de soi*, Éditions de minuit, Paris, 1973.
[490] Jérôme Lafargue, *La protestation collective*, Nathan, 128, Paris, 1998, p. 25.
[491] Véronique Marchand décrit notamment, dans son étude sur l'organisation des commerçantes à La Paz, comment se déroulent leurs fêtes, dans lesquelles on boit et on danse beaucoup. *Organisations et protestations des vendeuses de La Paz (Bolivie)*, thèse de sociologie, USTL, Institut de sociologie, soutenue le 7 décembre 2001 pp. 250-253.

système social » selon Renaud Sainsaulieu[492], la fête du *maestro,* en se présentant comme l'élection des meilleurs « enseignants-militants », montre qu'elle est un moyen efficace pour permettre à la FDTEULP d'encourager la participation aux actions protestataires. Au final, on voit bien que cette cérémonie annuelle permet à l'instar d'autres fêtes de « *sceller ou réactiver les sentiments d'appartenance* »[493], même si elle emprunte d'autres codes en se distinguant notamment des autres fêtes syndicales par son extrême sérieux.

4. LE REJET DE LA REFORME EDUCATIVE

La reforme éducative du gouvernement bolivien pose problème aux militants de la FDTEULP parce qu'elle représente selon eux une menace pour la profession, comme je l'avais évoqué dans la première partie, et qu'elle ne semble pas répondre à leurs attentes, notamment salariales. Mais au-delà de la seule menace qui pèse sur les intérêts corporatistes, la réforme éducative fait également l'objet d'un rejet parce qu'elle s'insère dans un vaste processus de transformation de la Bolivie, que le gouvernement tente de mettre en place à travers tout un arsenal de réformes, et que les militants trotskystes réprouvent.

4.1. Contre le redéploiement de l'État

L'ensemble de l'organisation syndicale des enseignants urbains de Bolivie, d'obédience marxiste, s'oppose à tout changement concernant le centralisme d'État. La transformation d'un État interventionniste en un État qui se contente de gérer les grands équilibres économiques ne plaît guère aux dirigeants syndicaux. De ce fait, les tendances qui prédominent avant et après les années 1990 dans l'orientation politique des réformes éducatives en Bolivie, comme dans le reste de l'Amérique latine, sont révélatrices des

---

[492] Renaud Sainsaulieu, *L'identité au travail*, PFNSP, Paris, 1988 (1977), p. 349.
[493] Patrice Mann, *L'action collective : mobilisation et organisation des minorités actives*, Armand Colin, Collection « U Sociologie », Paris, 1991, p. 127.

antagonismes qui séparent l'organisation syndicale et les autorités gouvernementales. Ces tendances peuvent être résumées dans le tableau suivant.

Avant les années 1990 **Prédominance du rôle de l'État**	**Tendances des années 1990** **Participation de nouveaux acteurs souhaitée**
L'éducation est la *responsabilité de l'État*	L'éducation est la *responsabilité de la société*
L'État régule, élabore, supervise, évalue	Les acteurs sociaux exécutent les politiques et programmes
Gestion centralisée	L'administration déléguée aux entreprises/parents d'élèves
Financement étatique	Financement partagé

Source : Gajardo Marcela[494]

La FDTEULP se montre particulièrement virulente sur le thème de la décentralisation, mécanisme important de transformation de l'État, apparu avec la loi de participation populaire (LPP) en 1994. Dans le document rapportant les conclusions du V^e^ congrès ordinaire du département, les dirigeants expliquent concrètement pour quelles raisons ils sont opposés à toute politique de décentralisation dans le secteur éducatif[495]. Leur argumentation repose sur trois points distincts.

Le premier est d'ordre politique. Pour les dirigeants de la FDTEULP, il est indispensable de maintenir l'unité de l'éducation publique, comme garantie de la souveraineté nationale, de sorte que « le peuple » puisse bénéficier du service au même titre que les « bourgeois ». Défendre l'éducation publique, unique et gratuite, c'est pour eux défendre le droit pour tous d'accéder à la culture et au marché du travail.

---

[494] Marcela Gajardo, « ¿La educación como asunto de todos: posible en el futuro? », Documento de trabajo presentado al *Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América latina y el Caribe*, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000, p. 21.

[495] *Conclusiones del V congreso ordinario de trabajadores de educación urbana de La Paz (27 de septiembre-1 de octubre 1993)*, FDTEULP, Bolivia, 1994, pp 109-115.

Le deuxième argument est d'ordre économique. Les disparités économiques entre régions mettent en péril, selon l'organisation, la qualité de l'éducation. Les insuffisances financières des municipalités, des préfectures, corporations ou gouvernements départementaux, obligeraient les parents d'élèves à supporter plus de dépenses. Selon Vilma Plata, « *les mairies ne disposent même pas d'argent pour organiser la collecte des déchets en ville, alors encore moins pour maintenir les écoles publiques !* »[496]. Cette politique de décentralisation des services éducatifs n'aurait d'ailleurs qu'un seul objectif, démanteler l'éducation publique, afin de n'offrir que deux alternatives aux familles : qu'elles « *optent pour l'enseignement privé ou optent pour commencer à reconstruire les écoles en installant des fenêtres, en achetant des portes, en sortant de l'argent de leurs poches, ce qui est une autre forme de privatisation scandaleuse* »[497]. Comme le remarque Henri Favre, si la LPP représente « *la tentative la plus ambitieuse de redistribution des compétences entre le pouvoir national et le pouvoir local* » en Amérique latine, en partageant les recettes fiscales entre le gouvernement central et les 311 municipalités nouvellement créées, elle ne prévoit pas de péréquation en faveur des communes les plus défavorisées étant entendu que le partage s'effectue au prorata de la population, et ceci au risque d'accentuer les inégalités entre communes[498].

Le troisième argument avancé est d'ordre juridique. Les trotskystes de la URMA soutiennent que la Constitution politique de l'État (CPE) ne permet pas de mettre en place la décentralisation éducative. Si l'article 177 de la CPE précise que « *l'éducation est la plus haute fonction de l'État, ainsi il lui revient de favoriser la culture du peuple* », les *urmistas* l'entendent comme une obligation de contrôle de l'éducation par l'État, comme garantie de l'unité nationale. Il en va de même pour l'article 184 de la CPE qui spécifie que « *l'éducation publique, pour les cycles pré-scolaire, primaire, secondaire, sera administrée par l'Etat, via le ministère du secteur et en accord avec le Code de l'éducation* ».

Les conséquences d'une politique de décentralisation des services éducatifs sont envisagées par les dirigeants de la Fédération *paceña* comme néfastes, que ce soit pour les *maestros*, les syndicats, les élèves et leurs parents, en bref, l'ensemble des boliviens. Les militants trotskystes livrent des exemples de leurs craintes pour la population si cette politique

---

[496] Extrait de l'entretien avec Vilma Plata, réalisé par Erick Jurado, à la *Casa social del maestro* le 27 août 1998.
[497] Ibid.
[498] Henri Favre, *L'Amérique Latine*, Dominos, Flammarion, Paris, 1998, p. 72.

est menée par le gouvernement. Selon eux, l'insolvabilité des mairies et des préfectures aura pour effet la dégradation de l'infrastructure scolaire, entraînant une diminution du nombre d'inscriptions dans les établissements publics, et par conséquent du nombre de postes d'enseignants à pourvoir. L'embauche risque d'ailleurs, selon ces militants, de pénaliser les *maestros normalistas* au profit des *interinos,* facilement nommés grâce à leur *muñeca.* La participation financière des parents est envisagée comme plus importante, pour compenser notamment la dégradation de l'infrastructure, si la décentralisation se révélait effective. Ils craignent également que la disparition d'un « seul patron » (l'État) au profit d'une multitude ait pour conséquence l'atomisation de l'unité syndicale, en isolant chaque groupe syndical du reste. La bataille contre plusieurs adversaires au lieu d'un seul et unique entraverait l'efficacité de leurs actions.

4.2. Et la question salariale ?

Les principales revendications des enseignants ont toujours inclus la question de la revalorisation du salaire. Pour D. Andolfatto et D. Labbé, lutter pour de meilleures rémunérations représente la fonction centrale des syndicats, car « *si les salariés, notamment ouvriers, devaient négocier individuellement leur rémunération avec leurs patrons, ils auraient rarement le dessus, sauf dans les périodes de boom économique lorsque la main d'œuvre manque* », aussi « *en se coalisant, les salariés cherchent donc à établir avec leurs employeurs un rapport plus équilibré sinon favorable* »[499].

Le gouvernement, en lançant le projet de réforme éducative, fait savoir qu'il souhaite modifier l'*escalafón* enseignant, sans pour autant faire de proposition précise. Pour les syndicalistes, de la CTEUB comme de la FDTEULP, il est hors de question de le modifier car il symbolise l'une de leurs conquêtes sociales auxquelles ils demeurent attachés.

La position de la FDTEULP, sur la question salariale est la suivante : le salaire, que reçoit le travailleur en l'échange de sa force de travail, doit être calculé sur la base de la quantité de nourriture dont l'enseignant a besoin quotidiennement, mais pas seulement le

[499] Dominique Andolfatto, Dominique Labbé, *Sociologie des syndicats*, La Découverte, Repères, Paris, 2000, pp. 5-6.

travailleur, toute sa famille également, c'est-à-dire l'épou(se)x et les enfants inclus. Par conséquent, le salaire doit inclure le prix de l'ensemble des aliments, des vêtements, du loyer, du transport, du matériel scolaire, des consommations en électricité, gaz et eau potable, qui composent la *canasta familiar* (« le panier familial »). Le coût de la *canasta* est évalué à environ 1 727,50 bs pour une famille composée de 5 personnes en 1993[500]. Voici le détail calculé par la FDTEULP :

Produit	Prix à l'unité (en bolivianos)	Quantité	Consommation mensuelle	Prix total (en bolivianos)
- viande (poulet-bœuf)	8. 00	1 kg	24 kg	192,00
- lait	1,90	1 l.	24 l.	45,60
- œufs	0,30	1 unité	100 unités	30,00
- céréales	2,00	1 livre	16 livres	32,00
- riz	1,20	1 livre	24 livres	24,80
- pâtes	1,20	1 livre	24 livres	28,80
- sucre	1,10	1 livre	28 livres	30,80
- légumes				80,00
- fruits				50,00
- pommes de terre	0,60	1 livre	2 @[501]	30,00
- huile	4,30	1 l.	5 l.	21,50
- café	8,00	1 kg	2 kg	16,00
- thé	8,00	1 paquet	1 paquet	8,00
- pain			450 unités	100,00
- transport	0,80	1 ticket	8 tickets	170,00
- loyer	350,00			350,00
- électricité	30,00			30,00
- eau	15,00			15,00
- gaz	11,50	1bouteille	2 bouteilles	23,00
- vêtement				150,00
- produits d'hygiène personnelle				
- matériel scolaire				100,00
- produits ménagers				60,00
- autres				40,00
				100,00
Total				1 727,50

[500] *Conclusiones del V congreso ordinario de trabajadores de educación urbana de La Paz (27 de septiembre-1 de octubre 1993)*, FDTEULP, Bolivia, 1994, pp 82-84.
[501] L'@ correspond à une unité de mesure en Bolivie.

C'est donc sur la base de ce calcul détaillé que les dirigeants de la FDTEULP entendent revendiquer un salaire égal à la *canasta familiar*[502]. De plus, ils exigent une échelle mobile salariale qui leur permettrait de ne pas avoir à subir la hausse des prix des produits de consommation courante.

4.3. Contre l'éducation libérale

La FDTEULP qualifie le plus souvent la réforme éducative d' « *anti-nationale* », d' « *impérialiste* ». Elle est perçue comme une réforme exclusivement adaptée à la politique économique néolibérale du gouvernement, qui chercherait à constituer un vivier de travailleurs bon marché. Les militants trotskystes, pourtant convaincus également qu'une réforme du système éducatif est indispensable, désapprouvent cette orientation.

Selon les dirigeants syndicaux, « *par nature, le capitalisme déshumanise, il déforme l'homme à l'extrême en le convertissant en un robot super-spécialisé* »[503]. Il faut donc trouver une alternative. Mais encore faut-il transformer la structure économique du pays auparavant, car pour les militants trotskystes, le changement de système éducatif n'a de sens que si celle-ci est modifiée. La question éducative, en suivant cette logique, ne peut être pensée hors de la lutte des classes. Alors le syndicat peut-il être perçu comme une force de proposition pédagogique ?

Les dirigeants syndicaux résolvent le problème en expliquant ce que doit être l'éducation dans le cadre d'une société de type socialiste. Ils pensent que c'est dans l'unité du travail manuel et intellectuel que réside la clef pour former l' « Homme nouveau », « *l'homme intégral* ». L'alliance de la théorie et de la pratique, telle que l'enseigne Guillermo Lora à ses élèves au sein de l'Université populaire César Lora, est le fondement de l'éducation socialiste. Concrètement, cette alliance doit se traduire par une participation à la production économique et sociale, qui est contraire au principe des travaux manuels réalisés en classe ou en atelier.

---

[502] Un document de la FDTEULP, « Hacia el VI Congreso ordinario departamental, docmumento de trabajo » (1995) fait mention de 2 095,60 bs mensuels pour la *canasta familiar* (famille de 5 personnes), en 1995.
[503] *Conclusiones del V congreso ordinario de trabajadores de educación urbana de La Paz (27 de septiembre-1 de octubre 1993)*, FDTEULP, Bolivia, 1994, p. 104.

Vilma Plata souligne, dans l'entretien accordé à Erick Jurado, que « *les enseignants ne peuvent pas simplement faire en sorte que dans les écoles l'élève utilise seulement la mémoire et se base exclusivement sur une accumulation de connaissances abstraites que l'on répète de mémoire comme une machine* ». Pour éviter cet écueil, la solution réside selon elle dans la pratique, à l'instar des enfants *campesinos* qui acquièrent des connaissances en travaillant au champ avec leurs parents : « *comprendre la croissance d'une plante avec ses mains en travaillant la terre c'est la forme d'apprentissage à partir de laquelle on devrait apprendre* ». Le principe de cette forme d'éducation suppose de diviser le calendrier scolaire en deux temps : le premier serait consacré à l'apprentissage *via* la participation des élèves et des enseignants au travail « *productif* », le second à l'élaboration en classe de principes théoriques à partir des connaissances acquises sur le terrain [504]. L'avantage d'une telle méthode pédagogique serait, selon Vilma Plata, de permettre à l'enfant de s'épanouir dans sa future vie professionnelle : « *Si je m'essaie aux différentes branches de l'économie je vais pouvoir découvrir quelle est ma vraie vocation* (...), *je vais pouvoir découvrir ce que j'aime dans les différentes branches de l'économie, et je vais en conséquence pouvoir choisir ma future profession* » [505]. Encore faudrait-il, si l'on suit cette logique, que chaque enfant puisse accumuler de nombreuses expériences professionnelles diverses pour pouvoir décider. Et qui décidera des expériences à avoir ? Seront-elles imposées par l'enseignant, l'établissement scolaire, les parents d'élèves, les autorités éducatives, le POR ? Car les expériences les plus souvent données en exemple par les *urmistas* sont celles concernant le travail des mines et de la terre, ce qui offre finalement peu d'alternatives aux enfants. Peut-on parler d'un éventail suffisamment large pour « *découvrir son individualité* » et « *éviter d'avoir des professionnels frustrés* », comme l'indique José Luis Alvarez, dans un contexte où il est persuadé qu' « *on ne choisit plus sa profession par vocation* » ?[506]

Et qu'en est-il de l'éducation interculturelle bilingue promue par le gouvernement pour les dirigeants de la FDTEULP ? La réponse n'est pas simple, car les *urmistas* se plaisent à éviter la question parce qu'elle semble les embarrasser. D'un côté, ils pensent que cette politique interculturelle est une « *mascarade* », d'un autre côté, qu'il était temps de

---

[504] Même s'il n'est pas mentionné, on retrouve là l'héritage du pédagogue ukrainien Anton S. Makarenko, pour qui l'induction à partir de l'expérience devait être la base de la règle pédagogique. Voir Filonov, « Anton Sémionovitch Makarenko (1888-1939) », in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO : Bureau international du travail, Paris, volume XXIV, n° 1-2, 1994, pp. 83-96.

[505] Extrait de l'entretien avec Vilma Plata, réalisé par Erick Jurado, à la *Casa social del maestro* le 27 août 1998.

[506] José Luis Alvarez, « Educación bilingüe » in *La propuesta de la escuela intercultural bilingüe en el contexto de la reforma educativa*, Foro-debate con los auspicios de la UMSA, La Paz, Bolivia, febrero de 1994, p. 77.

reconnaître les droits des « peuples opprimés ». Il faut dire que le contexte national (mais aussi international) politique et intellectuel est très favorable, depuis la fin des années 1980, à l'émergence de revendications à caractère ethnique, en raison d'une mobilisation politique émergeant des sociétés indigènes (à partir des années 1970), dont le discours identitaire, relayé par des médiateurs culturels (ONG, intellectuels, etc.)[507] a permis progressivement d'influencer la politique nationale[508].

Le multiculturalisme est-il compatible avec l'idéologie marxiste ? Monica Mincu, dans un article intitulé : « Le pluralisme et l'éducation interculturelle dans les pays de l'Europe de l'Est »[509], montre que « *l'affirmation du principe politique du centralisme démocratique et du principe social et éducatif de l'égalité n'a pas été suffisante, pour construire une réalité tout à fait uniforme et homogène* » et que, par conséquent, le pluralisme culturel, social, et éducatif n'était pas complètement inexistant dans la pratique sociale des pays socialistes. C'est dans « l'éducation internationale » que transparaissait l'éducation interculturelle, dont l'objectif était précisément l'élimination de l'ethnocentrisme : « *La conception d'éducation interculturelle de l'éducation internationale de type socialiste supposait une ouverture graduelle à l'autre, un apprentissage à partir de la propre famille d'origine, pour ensuite s'étendre à l'ensemble du monde socialiste* »[510]. En 1913, Lénine n'écrivait-il pas « *le marxisme est inconciliable avec le nationalisme, fût-il le plus "juste", le plus "pur", le plus fin et le plus civilisé. A la place de tout nationalisme, le marxisme met l'internationalisme* »[511]. Cependant, si l'idéologie marxiste n'est pas totalement antinomique au principe de l'interculturalité, dans les faits, comme le montre Monica Mincu, on voit bien que son acception est quelque peu différente de celui défendu par le gouvernement bolivien. D'un point de vue stratégique, comme le souligne Henri Favre, par « *l'institutionnalisation d'une société à plusieurs vitesses sur la base ethnique* », en favorisant la participation

---

[507] Ces « médiateurs » ne se limitent d'ailleurs pas à relayer un discours identitaire, mais participent également à l'élaboration et à sa légitimation. *Accion cultural Loyola* (ACLO), créé en 1966 sous l'auspice de la Compagnie de Jésus, est un exemple d'organisation qui revendique son appui aux organisations paysannes et indigènes, tout comme le *Centro de investigacion y promocion del campesinado* (CIPCA), qui nait en 1971, sous l'initiative d'un jésuite espagnol, Xavier Albo. Ces deux organisations revendiquent depuis leurs débuts la place des paysans et indigènes dans les mécanismes de pouvoir et prise de position.

[508] La reconnaissance en 1994 des formes traditionnelles d'organisation sociopolitique indigènes (appelées Organisations territoriales de base) à travers la loi de participation populaire en est la meilleure preuve.

[509] Monica Elena Mincu, « Le pluralisme et l'éducation interculturelle dans les pays de l'Europe de l'Est », Actes du VIII[e] Congrès de l'Association pour la recherche Interculturelle (ARIC), Université de Genève, 24-28 septembre 2001.

[510] Si l'apprentissage interculturel garantissait l'ouverture au monde socialiste, il avait aussi pour limite la fermeture exclusive à ce même monde.

[511] Lénine, « l'autonomie "nationale culturelle" », in Notes critiques sur la question nationale, Éditions sociales, Paris, 1952 (1[ère] édition russe 1913).

d'organisations indiennes, « *l'État s'assure au moindre coût un contrôle indirect sur des populations et des territoires qu'il n'arrive plus à administrer directement* »[512].

L'argumentation des militants trotskystes ne remet pas en cause le fait qu'il est a priori préférable pour un enfant Aymara, Quechua ou encore Tupiguarani, d'acquérir des connaissances dans sa langue maternelle. Au contraire, l'école étant perçue comme un lieu où les connaissances s'accumulent à force de répétition, les *urmistas* semblent d'accord avec le principe, défendu par l'ETARE, selon lequel l'apprentissage scolaire dans une langue étrangère à celle de l'enfant n'est pas la meilleure méthode pédagogique. Vilma Plata confie à Erick Jurado l'origine des difficultés pour les enfants : « *Nous, nous avons une structure mentale aymara-quechua, et il résulte que cela nous oblige à traduire notre pensée en espagnol, et logiquement nous parlons mal. C'est comme lorsque l'on demande à un gringo*[513] *de parler castillan* (...) *il parle mal, n'est-ce pas ? Et bien la même chose nous arrive à nous quand nous souhaitons parler l'espagnol* ».

Pour le dirigeant José Luis Alvarez, qui considère le bilinguisme comme « *une mascarade* », l'éducation interculturelle, telle qu'elle est envisagée par le gouvernement bolivien, n'est rien d'autre qu' « *une façon de faire perdurer le colonialisme* ». Il est « *démagogique* » selon lui de parler de reconnaissance de la diversité culturelle lorsqu'elle ne s'accompagne pas du droit à l'autodétermination. Ce n'est que lorsque « *ces peuples auront le droit de définir le type de gouvernement qu'ils souhaitent* » qu'ils pourront être véritablement reconnus. Le fait d'imposer une langue qui permet une certaine homogénéité dans le pays demeure « *un moyen de maintenir la pression sur les nations opprimées* », car pour José Luis Alvarez « *les problèmes pédagogiques sont fondamentalement des problèmes politiques* »[514]. L'éducation interculturelle bilingue apparaît dans le fond comme un moyen de critiquer le gouvernement bolivien, accusé de vouloir masquer ses propres intentions vis-à-vis des « *peuples opprimés* » : les maintenir sous sa domination. Mais s'ils semblent d'accord pour un apprentissage scolaire dans la langue maternelle, et remettent en question l'imposition du castillan comme langue nationale, les *urmistas* n'abordent absolument pas la question de la

---

[512] Henri Favre, *L'Amérique Latine*, Dominos, Flammarion, Paris, 1998, p. 72-73.

[513] Si le terme « gringo » était destiné à l'origine à désigner les nord-américains ; par extension, il désigne aujourd'hui tous les étrangers « blancs ». Selon la personne qui l'emploie, le ton et le contexte, il peut être affectueux (une commerçante dans la rue peut gentiment interpeller une touriste en l'appelant « gringa », « gringuita »), ou méprisant (comme c'est souvent le cas des dirigeants syndicaux d'obédience marxiste).

[514] José Luis Alvarez, « Educación bilingüe » in *La propuesta de la escuela intercultural bilingüe en el contexto de la reforma educativa*, Foro-debate con los auspicios de la UMSA, La Paz, Bolivia, febrero de 1994, pp. 73-78.

pluralité culturelle dans leur projet pédagogique, préférant à vrai dire la contourner au profit de l'idée centrée sur les liens entre apprentissage scolaire et production économique.

4.4. Le rejet de la politique du MNR

Pour les *urmistas*, le parti Mouvement nationaliste révolutionnaire n'est rien d'autre qu'un parti de « traîtres ». Le POR ne se satisfait pas de la manière dont le MNR, aidé par la COB, mène les réformes au moment de la révolution nationale. Le MNR est qualifié de parti « *petit bourgeois* », « *anti-national* » et « *anti-ouvrier* », parce qu'il constituerait « *une courroie de transmission des intérêts étrangers et de la Rosca*[515] », et entraînerait « *la soumission des ouvriers et des paysans aux directives petites-bourgeoises* »[516]. Car, du point de vue des poristes, la nationalisation des mines, réalisée par le MNR, a dépossédé la classe ouvrière de ce pour quoi elle s'était mobilisée en 1952. Ils s'appuient sur l'exemple de la Corporation minière de Bolivie (COMIBOL), laquelle serait selon eux une société d'économie « mixte » (dont le capital est partagé entre l'État et le capital privé)[517] créée pour gérer les mines nationalisées ; ce qui pour les membres du POR peut être considéré comme une première trahison. Ensuite, pour Guillermo Lora, la COMIBOL faisait office de « *banque de bureaucrates syndicaux* »[518]. Car il appartenait à la COB d'envoyer certains de ses membres assurer la gestion des mines. Pour François et Catherine Chesnais, c'est de cette façon que se crée « *toute une couche de gestionnaires ouvriers facilement corrompus par le gouvernement : les salaires versés aux directeurs ouvriers de la COMIBOL sont astronomiques, jusqu'à 100.000 pesos boliviens*[519] *par mois, alors qu'un ouvrier spécialisé en reçoit 4.000* »[520]. En ce qui concerne le secteur éducatif, le MNR ne peut, selon les *urmistas,* revendiquer la paternité du Code de l'éducation de 1955 et des conquêtes sociales qui suivirent. Par exemple, Vilma Plata explique dans son entretien avec E. Jurado l'origine de

---

[515] La *Rosca* est le nom donné à l'oligarchie bolivienne.
[516] Ibid, p. 64. et p. 80.
[517] La COMIBOL est connue pour être une société entièrement nationalisée à la suite de la révolution nationale. C'est curieusement que son caractère national est remis en question par le POR. Or, rien ne permet de confirmer que la COMIBOL était vraiment une société d'économie mixte.
[518] Guillermo Lora, *El stalinismo en los sindicatos*, Editciones Masas, La Paz, Bolivia, 1963, p. 13.
[519] En 1986, la monnaie nationale change. L'unité monnaitaire, appelée désormais « boliviano » équivaut à 1.000.000 pesos bolivianos.
[520] Voir le chapitre introductif, rédigé par François et Catherine Chesnais, de *Bolivie : de la naissance du POR à l'assemblée populaire*, Lora Guillermo, Etudes et Documentations Internationales, Paris, 1972, p. LXVI.

l'*escalafón* enseignant : « *sous l'impulsion de la révolution de 1952, quand nous étions plus ou moins en période d'ascension, on l'a arraché au MNR,* (ce n'est) *pas tant parce qu'il le souhaitait de son propre chef, mais parce que le gouvernement subissait des pressions fortes à cause de l'ascension des masses* ». Bref, pour les militants du POR, le MNR est considéré comme un parti de « traîtres », qui n'a jamais su répondre aux attentes de la classe ouvrière.

4.4.1. Goni, un président peu apprécié

Gonzalo Sánchez de Lozada, couramment appelé Goni, avait peu de chances de séduire les dirigeants de la Fédération *paceña* en remportant l'élection présidentielle de 1993. Elu président de la République bolivienne par le Congrès, grâce à l'appui de petits partis politiques[521], Goni cumule des « handicaps », au-delà du simple fait qu'il représente le MNR, aux yeux des trotskystes. D'abord il a passé un temps considérable à l'étranger. C'est en effet aux États-Unis, entre Washington, Boston et Williamstown, qu'il a effectué l'ensemble de sa scolarité, puis terminé ses études à l'Université de Chicago en obtenant une licence de philosophie et de littérature anglaise. Sa maîtrise de la langue anglaise est parfaite, au point que nombreux sont ceux qui le jugent moins compétent en castillan, ce qu'il reconnaît volontiers[522]. Ensuite, Gonzalo Sánchez de Lozada est affiché depuis les années 1970 comme l'une des personnes les plus riches de Bolivie. Non seulement sa famille est l'une des plus puissantes du pays, mais en plus il brille dans les affaires, en faisant fortune dans le secteur minier (grâce à la puissante *Compañía Minera del Sur*, la Comsur) et bancaire. On le dit d'ailleurs multimilliardaire.

En 1986, devenu bras droit de Paz Estenssoro, il est chargé d'exécuter la politique d'ajustement structurel et de stabilisation monétaire et financière, communément appelée la « nouvelle politique économique » (NPE), au nom de laquelle 23.000 mineurs sont licenciés de la corporation minière (nationalisée en 1953), la COMIBOL[523]. Par conséquent, outre cette tendance à s'adresser au public dans un espagnol anglicisé et avec un accent « *gringo* », il est considéré par les militants *urmistas* comme un capitaliste, un ennemi du peuple.

---

[521] Il s'agit de l'Unión Cívica Solidaridad (UCS), le Movimiento Bolivia Libre (MBL) et le Movimiento Revolucionario Tupaq Katari de Liberación (MRTKL).
[522] Il s'en excuse lui-même lors de son discours d'investiture à la présidence du Sénat en août 1985
[523] Diego Muñoz, *Políticas publicas y agricultura campesina, encuentros y desesncuentros*, IIED-Plural Editores, La Paz, Bolivia, 2000.

En dépit de la mise en place d'une politique économique libérale instaurée dès les années 1980 par le même MNR, Gonzalo Sánchez de Lozada annonce en mai 1994, lors d'un discours à Sucre, « *la mort du néolibéralisme* » et plus précisément « *le début de la révolution en démocratie, avec la fin de la politique économique néolibérale et le commencement du socialisme libéral* ». Il déclare dans la foulée que 1994 sera « *l'année des semailles* », 1995 « *l'année de la croissance* », 1996 celle de « *la récolte* » et 1997 celle de « *la création de 500 000 emplois* »[524]. Les « semailles » de sa politique sont avant tout les lois que prépare son gouvernement : la participation populaire, la capitalisation (qui prévoit la privatisation partielle de 6 entreprises d'État) et la réforme éducative. Les militants trotskystes ont vite fait de nommer ces projets de loi les « *tres leyes malditas* » (« les trois lois maudites »), contre lesquelles ils se déclarent ouvertement "en guerre". Et la façon dont le gouvernement mène sa politique en promulguant la loi 1565 en juillet 1994, dans l'urgence et sans consultation préalable des syndicats, semble exacerber davantage leur hostilité à son égard en raison d'un comportement perçu comme peu respectueux vis-à-vis des *maestros*.

4.4.2. Contre « l'ingérence des gringos »

Nous avons vu dans la première partie que l'influence des banques internationales, comme la Banque mondiale et la Banque interaméricaine de développement, est importante dans l'élaboration et la mise en place des réformes éducatives en Amérique latine, et notamment en Bolivie. En effet, celles-ci mettent à la disposition du gouvernement des conseillers étrangers (*via* l'ETARE) ainsi qu'une aide financière conditionnée[525]. Les dirigeants de la FDTEULP ne sont pas dupes des liens entretenus par leur gouvernement et ces organismes : « *La réforme éducative ne naît pas de la volonté souveraine des membres du gouvernement, mais de l'imposition transnationale, et ne concerne pas seulement le financement économique, mais l'imposition idéologique, pédagogique et méthodologique* »[526]. Pour les militants trotskystes, lutter contre la politique du gouvernement bolivien signifie aussi lutter contre le « système capitaliste », leur principal ennemi, manié depuis les centres de pouvoir des États-Unis (BM, FMI, etc.), car les membres du gouvernement sont bien souvent décrits comme les laquais des nord-américains. Vilma

[524] *Ultima Hora*, 26 mai 1994.
[525] Juan Luis Martínez, *Reformas educativas comparadas : Bolivia, Mexico, Chile, España*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1995, pp. 45-49.
[526] *Conclusiones del V congreso ordinario de trabajadores de educación urbana de La Paz (27 de septiembre-1 de octubre 1993)*, FDTEULP, Bolivia, 1994, p. 71.

Plata écrit dans une lettre envoyée à la FDTEULP pendant son séjour à la prison pour femmes d'Obrajes, le 17 avril 1995 : « *Toute la politique est élaborée, soutenue et dirigée par les gringos. Ils gouvernent depuis l'ambassade nord-américaine. Le MNR doit obéir sagement pour obtenir l'argent de la BM et les "techniciens pédagogiques" doivent s'employer à appliquer la loi pour justifier leur salaire qui oscille entre 2 000 et 5 000 $* ».

Le fait que Gonzalo Sánchez de Lozada, qui a vécu et étudié aux États-Unis, soit élu président de la République semble alimenter les critiques à l'égard de la domination politique, économique et culturelle des États-Unis, comme si ces derniers, après l'avoir formé, l'avaient directement placé au pouvoir en Bolivie. Pour Guillermo Lora, Goni n'est rien qu' « *un autre Patiño*[527]*, valet des nord-américains* »[528]. L'histoire politique de l'Amérique latine ne donne pas totalement tort aux trotskystes boliviens. Jean Pierre Lavaud reconnaît que l'intervention nord-américaine a été considérable et a pesé continuellement sur la vie du pays[529]. Comme le soulignent Jacques Lambert et Alain Gandolfi, « *par leurs interventions diverses, les Etats-Unis s'assurent les complaisances ou favorisent les hommes ou les partis acquis ou vendus à la cause dite du monde libre, en fait la cause des Etats-Unis* ». Leurs motivations se résument essentiellement à « *s'assurer une chasse gardée sur le continent* » et à « *protéger les intérêts nord-américains contre toute velléité d'indépendance nationale à leur égard* »[530].

Jean Pierre Lavaud distingue pour sa part trois principales phases dans la politique américaine en Amérique latine (et applicables au cas bolivien) entre 1945 et 1980. Jusque dans les années 1960, il constate une période démocratisante, à laquelle succède une période militarisante jusqu'à la fin des années 1970 (en réponse à la « menace communiste » qu'ils brandissent depuis la prise de pouvoir de Fidel Castro à Cuba en 1959). Puis, à partir de 1976-1977, les États-Unis soutiennent à nouveau les régimes démocratiques[531]. Durant la deuxième phase, les américains vont soutenir bon nombre de militaires, à commencer par Barrientos qui

---

[527] Simon Patiño (1830-1947), surnommé le « roi de l'étain » dans les années 1930 car il avait fait fortune dans le secteur minier, était considéré comme l'un des hommes les plus riches au monde et le plus influant en Bolivie. A la révolution de 1952, il est détrôné par le MNR qui nationalise les mines, malheureusement dépouillées de leur minerai après un demi siècle d'exploitation effrénée.

[528] Guillermo Lora, Julio Mantilla, « Debate mas alla del estado de sitio », *Debate conducido por la periodista Cristina Corrales en la radio FIDES*, 14 de mayo de 1995, Prefectura del departamento de La Paz, Bolivia, p. 9.

[529] Jean Pierre Lavaud, « L'accalmie politique bolivienne (1982-1989) », in *Cultures et conflits*, L'Harmattan, Paris, n°1, hiver 1990.

[530] Jacques Lambert, Alain Gandolfi, *Le système politique de l'Amérique latine*, PUF, Thémis, Sciences politiques, Paris, 1987, pp. 194-195.

[531] Jean-Pierre Lavaud, *L'instabilité politique de l'Amérique Latine, le cas de la Bolivie*, L'Harmattan, Collection « Recherches et documents Amérique Latine », IHEAL, Paris, 1991, p. 258.

prend le pouvoir en 1964 avec Ovando. Mais prenons l'exemple de Hugo Banzer[532], qui parvient à prendre le pouvoir en 1971 à la suite d'un coup d'État, réussi en partie grâce à l'appui des États-Unis, *via* la CIA. Formé à l'École des Amériques, célèbre académie militaire située dans la zone du Canal de Panama, alors sous protectorat américain, Banzer avait bénéficié comme d'autres des cours dispensés par la CIA, notamment sur la répression des guérillas et les techniques de tortures[533].

Si la position que défendent les *urmistas* peut paraître extrême à certains, il n'empêche que l'ingérence des Etats-Unis dans les affaires économiques et politiques de la Bolivie se poursuit. A titre d'illustration, en 2002, lorsque le pays organise la campagne pour les élections présidentielles, l'ambassadeur des Etats-Unis, Manuel Rocha, crée un véritable scandale national en discréditant publiquement, quatre jours avant le scrutin du 30 juin, l'un des candidats aux présidentielles : Evo Morales, chef du parti Movimiento al socialismo (MAS). Le discours, prononcé lors de l'inauguration d'un aéroport dans la région du Chaparé (fief du MAS), précise : « *Je veux rappeler à l'électeur bolivien que s'il élit ceux qui veulent que la Bolivie redevienne exportatrice de cocaïne, il mettra en péril le futur de l'aide des États-Unis* »[534]. Cette menace, qui a provoqué l'indignation de la population, l'ensemble de la classe politique bolivienne inclus, ne pouvait concerner que le leader *cocalero* Evo Morales, dont l'électorat de base est constitué par les paysans producteurs de feuilles de coca (dont on extrait la cocaïne) qui souhaitent continuer à cultiver ce qu'ils nomment la « *hoja sagrada* » ou « feuille sacrée »[535], malgré la politique officielle de « *coca zéro* » soutenue par les États-Unis.

Pas un numéro du journal officiel du POR, *Masas*, ne sort sans que l'on retrouve systématiquement des critiques à l'encontre de « *l'impérialisme* » nord-américain, et des appels à se débarrasser des « *yankees* » ou « *gringos* » et à détruire le système capitaliste. La

---

[532] Le cas de Banzer s'impose à nous car nous aurons l'occasion, dans la troisième partie, d'analyser ses rapports avec la RE et le *magisterio* lors de son mandat présidentiel entre 1997 et 2001.

[533] L'École des Amériques est créée en 1946. En 1984, elle est transférée à Fort Benning (Georgia). Contestée même aux Etats-Unis, elle est fermée en 2000, pour être rouverte tout de suite sous un nouveau nom : Institut de défense pour la coopération de la sécurité de l'hémisphère. Des méthodes telles que l'assassinat, la disparition, la torture et la persécution des proches de la "cible" principale y étaient enseignées. Entre ses élèves, on remarque quelques noms célèbres : Viola, Videla et Galtieri (Argentine), Pinochet (Chili), Somoza (Nicaragua), Manuel Noriega (Panama), Stroessner (Paraguay), Hugo Banzer (Bolivie), Juan Melgar Castro et Policarpio Paz García (Honduras), Carlos Humberto Romero (El Salvador).

[534] La Razón, 27 et 28 juin 2002.

[535] La feuille du cocaïer, appelée coca, revêt en Amérique latine une valeur traditionnelle et rituelle ancestrale chez les populations indigènes. En effet, elle serait mâchée depuis près de 5000 ans par les indiens sud-américains pour ses vertus stimulantes et thérapeutiques (elle apaiserait la soif et la faim). Les défenseurs de la culture de la feuille de coca mettent sans cesse en avant la distinction entre « coca » et « cocaïne », ainsi le slogan qui revient le plus souvent est « *la coca no es cocaina* » (« la coca n'est pas la cocaïne »).

couverture du document publié par la FDTEULP, sous le titre « Conclusiones del V congreso ordinario de trabajadores de educación urbana de La Paz (27 de septiembre-1 de octubre 1993*)* », ne fait qu'exprimer de façon éloquente cette « *réaction anti-yankee* », pour reprendre l'expression de Jacques Lambert et Alain Gandolfi[536]. C'est pour cette raison qu'elle mérite qu'on s'y attarde un peu[537]. Le dessin, qui occupe la majorité de l'espace, fait appel à de nombreux symboles. Il représente la confrontation de deux groupes, opposés lors d'une manifestation. Sur la gauche, le premier groupe se compose d'individus mécontents qui crient, lèvent le poing, ou pointent du doigt leurs ennemis comme pour mieux les accuser. Ils sont tous réunis sous une banderole sur laquelle est écrit en lettres rouges « *Bolivia no será hacienda de los gringos. Viva la educación fiscal !* » (« La Bolivie ne sera pas la propriété des *gringos*. Vive l'éducation publique ! »). Au premier rang des manifestants, on reconnaît la figure de l'enseignant, représenté par un homme et une femme portant chacun un livre à la main. Ils conduisent la manifestation, symbolisant ici « l'avant-garde prolétarienne » celle qui parviendra à « conscientiser les masses opprimées ». Celles-ci sont représentées derrière eux par le mineur (qui porte le casque typique avec la lampe), le paysan-indien (vêtu du poncho et du bonnet traditionnels, pieds nus), l'ouvrier (portant un casque et des chaussures de protection) et la *chola* (parée de son chapeau melon et de son long châle). Sur la droite, le groupe des adversaires représente ceux considérés comme les « *gringos* », au premier rang duquel figure un représentant du MNR (Gonzalo Sánchez de Lozada), visiblement malmené par les protestataires qui écrasent symboliquement la politique qu'il mène[538]. Celui-ci est protégé par deux « super-héros » (tel Batman) : une façon de se moquer des figures caricaturales du cinéma américain qui symbolisent une certaine domination culturelle. Par ailleurs, le politicien bolivien est patronné par l'Oncle Sam, à l'air hargneux et malveillant, portant le chapeau haut de forme aux couleurs de l'Amérique. Le doigt pointé vers les protestataires, cette représentation de *Uncle Sam* rappelle le fameux portrait intitulé « *we want you* » (« nous vous voulons ») diffusé pendant la première et la seconde guerre mondiale pour le recrutement des soldats américains. A ses côtés, un technocrate apparaît également (vêtu d'un costume sombre et des lunettes). Le fond du dessin semble désigner l'enjeu de la lutte : la compagnie minière (la COMIBOL) et l'entreprise d'hydrocarbures, Yacimientos petrolíferos fiscales bolivianos (YPFB), qui appartenaient à l'État. En résumé, ce dessin

[536] Jacques Lambert, Alain Gandolfi, *Le système politique de l'Amérique latine*, PUF, Thémis, Sciences politiques, Paris, 1987, pp. 191-207.
[537] Cette couverture est présentée en annexe 19.
[538] La politique du MNR est représentée par les affiches, recouvrant le sol, sur lesquelles sont écrites « Plan de todos los empresarios. Made in USA» et « For sale YPFB, COMIBOL », faisant référence au programme présidentiel de Goni et de ses supposés instigateurs nord-américains, d'où l'emploi combiné des langues espagnole et anglaise.

condense à lui seul l'analyse de la situation politique faite par le POR, et donc partagée par la URMA, ainsi que son projet politique.

Le rejet de la réforme éducative s'accompagne donc d'un rejet de l'ensemble du système économique et de l'organisation sociale bolivienne telle qu'elle est construite par le gouvernement et ceux que l'on désignera par ses « alliés », les nord-américains.

CONCLUSION DU CHAPITRE

La présentation de l'organisation syndicale des enseignants urbains de Bolivie, principalement la Confédération nationale et la Fédération départementale de La Paz, permet de conclure à l'existence de nombreuses ressources, à la fois matérielles et immatérielles, favorisant l'entrée dans la protestation collective.

D'un côté, quelle que soit l'organisation syndicale, nationale ou départementale, la structure dispose de ressources matérielles importantes. Hormis les locaux et le matériel dont elle bénéficie pour réaliser et organiser le travail syndical, l'organisation dispose surtout d'entrées financières stables et régulières, grâce au système de syndicalisation obligatoire et au système automatique de retenue des cotisations sur la fiche de paie. Ces fonds permettent aux organisations de régler leurs dépenses courantes et exceptionnelles, d'employer du personnel à plein temps (secrétaire, coursier, concierge, etc.) pour les aider dans leurs tâches quotidiennes de dirigeants syndicaux, mais ils servent également à acquérir du matériel, construire de nouveaux locaux (comme à El Alto), voire à mettre en place un certain nombre de projets sociaux destinés aux affiliés (comme le complexe de vacances à Copacabana). Les ressources financières dont le syndicat enseignant dispose et qui sont clairement réparties entre la Confédération et les neufs fédérations départementales, leur assurent une gestion qui est, de plus, parfaitement autonome. Un autre atout du syndicalisme enseignant bolivien réside d'ailleurs dans sa segmentation en fédérations départementales. Mancur Olson remarquait que l'efficacité d'un groupe était inversement proportionnelle à sa taille, notamment parce que les coûts de fonctionnement sont plus faibles[539]. De plus, le fait que le syndicat ne soit pas seulement organisé sur le lieu de travail (*via* les cellules syndicales) mais sur une base géographique définie (le département) lui offre une certaine solidité, comme le soulignent Dominique Andolfatto et Dominique Labbé à propos des entreprises : « *l'organisation locale amortit les inévitables frictions qui peuvent exister entre les différentes catégories au sein de l'entreprise ; elle protège l'organisation contre les manœuvres du patronat ; elle permet de "mutualiser" les frais généraux ; de faire parrainer des sections nouvelles ou en difficulté par d'autres plus vigoureuses et d'appointer des*

[539] Mancur Olson, *La logique de l'action collective*, PUF, Paris, 1978 (1965).

négociateurs qui seront moins sensibles aux pressions du patronat que s'ils étaient salariés par les employeurs »[540].

D'un autre côté, l'organisation syndicale des enseignants boliviens possède d'autres ressources tout aussi importantes. Non seulement elle peut se prévaloir de représenter et de compter sur l'ensemble des enseignants du pays, grâce au système de syndicalisation obligatoire qui garantit un maintien durable du mouvement syndical, mais en plus le cas de la FDTEULP montre qu'elle s'est assuré l'usage de mesures incitatives (valorisation et récompense de la bravoure) ainsi que de mesures coercitives (les exclusions ne sont pas inenvisageables) pour les encourager et/ou les contraindre à participer aux actions protestataires. La discipline, qui règne par exemple au sein de l'organisation représentative du département de La Paz, est un sérieux atout. L'individu est subordonné à l'organisation et la minorité se soumet à la majorité, car tout membre, même s'il est en désaccord et libre de l'exprimer, doit se soumettre aux décisions de la Fédération. Dans les principales ressources de la FDTEULP on retiendra la présence d'une forte idéologie qui sert de support au discours des dirigeants. Renaud Sainsaulieu signale que « *en entretenant par un discours logique une certaine représentation de la valeur, l'idéologie contribue à cimenter les alliances et à verrouiller les rapports de pouvoir du système social* ». Ce mode d'action est d'ailleurs d'autant plus puissant qu'il « *tire son efficacité de la difficulté intellectuelle que chacun éprouve à comprendre l'univers de rapports de forces dans lequel il est placé* »[541].

En résumé, l'organisation nationale des enseignants boliviens, et particulièrement la FDTEULP, bénéficient de sérieux atouts et ressources pour espérer entrer dans l'action collective protestataire. D'autant que pour Javier Corrales, la réforme éducative est difficile à mettre en place pour le gouvernement, étant donné que les « *coûts* » retombent à court terme sur un groupe spécifique bien organisé (les *maestros*) alors que les « *bénéfices* », perçus à long terme, concernent un groupe atomisé d'acteurs généralement passifs (élèves, parents)[542].

---

[540] Dominique Andolfatto, Dominique Labbé, *Sociologie des syndicats*, La Découverte, Repères, Paris, 2000, p. 47.
[541] Renaud Sainsaulieu, *L'identité au travail*, Presses de Sciences Po, Paris, 1996, p. 349.
[542] Javier Corrales, « Aspectos politicos en la implementación de las reformas educativas », in *Serie Documentos* n°14, PREAL, Santiago, Chile, julio 1999.

CONCLUSION DE LA 2EME PARTIE

Dans cette deuxième partie, il était question de présenter les principaux acteurs contre la réforme éducative du gouvernement bolivien, de manière à faire apparaître leurs caractéristiques et ressources diverses permettant d'évaluer leurs chances de pouvoir entrer dans la protestation.

Nous avons vu que le groupe enseignant possède un certain nombre de caractéristiques essentielles précitées : formation, idéal de service, éthique professionnelle, forte régulation, etc. Par ailleurs, il est important de rappeler que ce groupe appartient à une institution historiquement forte, et qu'il est chargé symboliquement puisqu'il remplit une fonction sociale considérée comme essentielle : l'enseignement. Dans le contexte de remise en question du statut des enseignants et de leurs prérogatives en Bolivie, la profession bénéficie d'un atout considérable : une organisation syndicale prête et suffisamment forte. Celle-ci a donc pour mission de défendre leurs intérêts. En tant que profession instituée, « *forme historique de coalition d'acteurs* », son but, par le biais du syndicat, est d'assurer et de maintenir une fermeture de son marché du travail, un monopole pour ses activités, une clientèle assurée pour son service, un emploi stable et une rémunération élevée, une reconnaissance de son expertise[543].

Toutefois, l'homogénéité théorique du groupe enseignant laisse peu entrevoir la diversité des statuts et des trajectoires individuelles, ainsi que les difficultés de reconnaissance sociale et symbolique dont sont l'objet les enseignants boliviens. L'organisation syndicale qui les représente constitue donc un atout pour estomper ces particularités *via* un discours « rassembleur » d'inspiration marxiste. Le discours de l'ensemble des dirigeants syndicalistes enseignants demeure historiquement inchangé depuis l'époque de la révolution nationale. De type manichéen, il met en avant la dichotomie entre les « bons », c'est-à-dire le « *peuple* », les « *opprimés* », les « *dominés* », la « *masse exploitée* », et les « mauvais », « *l'oligarchie bourgeoise* », les « *néolibéraux* », les « *impérialistes nord- américains* ». Cette représentation simplificatrice du monde social en deux groupes inconciliables permet non seulement de rallier l'ensemble des enseignants sous une même bannière, mais aussi de dépasser le seul

[543] Claude Dubar et Pierre Tripier, *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 1998, p. 13.

secteur de l'Éducation nationale pour toucher d'autres franges de la société. Nous avons vu en effet que l'objectif principal des dirigeants trotskystes de la Fédération départementale de La Paz était de détruire le système capitaliste par une révolution nationale afin d'instaurer un régime de type socialiste. C'est même dans cette optique que ces syndicalistes sont formés politiquement par le Parti ouvrier révolutionnaire.

Il reste alors à comprendre pourquoi le syndicat enseignant échoue à lutter contre la mise en place de la réforme éducative alors même qu'il bénéficie de nombreuses ressources pour mobiliser ses affiliés contre le gouvernement bolivien ? Le fait que l'action collective ne démarre pas, ni n'évolue, dans un « vide social »[544] (tout mouvement social et/ou politique se trouve confronté à des événements à divers moments) peut nous renseigner sur les conditions qui facilitent et/ou contraignent son émergence et son développement. Le groupe et son environnement (l'ensemble des groupes d'acteurs sociaux impliqués directement ou indirectement dans la protestation) étant constamment en interaction, il nous faut étudier les contextes sociopolitiques dans lesquels le mouvement émerge et se développe afin d'évaluer notamment les opportunités politiques, c'est-à-dire le degré de « *réceptivité ou vulnérabilité du système politique à l'action d'un groupe contestataire donné* »[545], dont il jouit au début et au cours de l'action collective.

---

[544] Patrice Mann, *L'action collective : mobilisation et organisation des minorités actives*, Armand Colin, Collection « U Sociologie », Paris, 1991, p. 131.
[545] Olivier Fillieule (ss la dir), *Sociologie de la protestation, les formes de l'action collective dans la France contemporaine*, L'Harmattan, Paris, collection « Dossiers sciences humaines et sociales », 1993, p. 48.

Troisième partie

DYNAMIQUE DE L'ACTION COLLECTIVE ET MISE EN ECHEC DES PROTESTATIONS (1994-2000)

INTRODUCTION

Cette dernière partie est consacrée principalement à la dynamique de la mobilisation contestataire des enseignants boliviens contre leur gouvernement et à l'explication de l'échec de leurs protestations entre 1994 et 2000.

Si la loi de réforme éducative catalyse les mécontentements et sert de détonateur, elle ne suffit pas, à elle seule, à expliquer l'émergence du mouvement des enseignants. Le fait que leur organisation syndicale soit prête et suffisamment forte pour supporter les coûts de la protestation constitue déjà une condition facilitatrice. Mais il nous faut encore chercher, en amont, et dans le contexte social et politique dans lequel évoluent les enseignants, ce qui rend leur protestation possible et opportune. L'étude de leur environnement s'avère primordiale pour comprendre, non plus seulement les conditions qui permettent au groupe des enseignants de se lancer dans la protestation, mais aussi pour comprendre sa poursuite et son issue. Cela nous permet de répondre à la question de l'opportunité, ou occasion, politique. Pour Doug Mac Adam, « *tout ce qui fragilise une configuration de pouvoir* » constitue une opportunité de protestation pour les « *challengers* »[546].

C'est pourquoi le cinquième chapitre sera consacré à l'étude d'un cycle de protestation[547] des enseignants contre le gouvernement bolivien. Il s'agira d'analyser le premier conflit qui les oppose quelques mois après la promulgation de la loi de réforme éducative. La démarche explicative suivra la chronologie du mouvement : la genèse de l'action collective dès l'approbation de la nouvelle loi, en passant par l'apogée du conflit à partir du mois de mars 1995, à la reprise de la négociation avec le gouvernement jusqu'à la signature d'un accord le mois suivant. Ce chapitre doit permettre de répondre à plusieurs questions concernant l'action collective des enseignants dans son ensemble : comment et pourquoi émerge la protestation ? Comment les enseignants s'y prennent-ils ? Quelles réponses privilégie le gouvernement ? Comment évolue l'environnement du groupe

[546] Jean-Pierre Lavaud, *La dictature empêchée, la grève de la faim des femmes de mineurs, Bolivie 1977-1978*, CNRS Edition, Paris, 1999, p. 41.

[547] Sidney Tarrow définit le cycle de protestation comme « *une phase de conflit dans le système social qui implique : un passage d'une forte mobilisation de secteurs à une faible mobilisation ; des innovations dans les formes de protestation ; de nouveaux cadrages de l'action collective ou sa transformation ; une participation à l'action organisée et inorganisée ; des séquences d'interactions intensives entre protestataires et autorités qui peuvent déboucher sur des réformes, la répression et quelques fois la révolution* ». Sidney Tarrow, *Power in movement, social movements, collective action and politics*, Cambridge University Press, 1996 (1994), p. 153.

protestataire ? L'étude de ce conflit sera notamment l'occasion de découvrir le type de répertoire d'action collective que les organisations syndicales enseignantes emploient[548]. Rappelons que, pour Tilly, « *les individus n'utilisent pas indifféremment une forme d'action collective plutôt qu'une autre, mais choisissent au sein de répertoires existants, lesquels varient selon les époques et les lieux, la population concernée, les avantages que présente l'habitude, mais aussi en fonction de l'attitude adoptée par les autorités et les organisations visées vis-à-vis des formes consacrées de l'action collectives* »[549]. L'analyse de cette mobilisation contre la réforme éducative permettra en outre de dresser un premier bilan de la protestation des enseignants.

Dans le sixième et dernier chapitre, il s'agit de montrer précisément pourquoi la lutte des enseignants *paceños* contre la réforme éducative se révèle être un échec, à la fois du point de vue des résultats de la protestation et du point de vue de leurs capacités à se mobiliser après 1995. Pour se faire, je propose de la comparer avec d'autres protestations (que celle étudiée auparavant), principalement celle qui a lieu en 2000, que j'ai pu observer. D'une part, cela permet de prendre suffisamment de recul pour évaluer le succès ou l'échec du mouvement sur le long terme, d'autant que l'année correspond au terme de la première étape de la réforme éducative. D'autre part, cela permet de confronter les deux mouvements pour repérer les similitudes et les différences dans la gestion du conflit par les enseignants, par le gouvernement ainsi que par les groupes d'acteurs sociaux qui constituent leur environnement. Si certains éléments d'explication de l'échec apparaissent déjà à la lecture du chapitre 5, consacré essentiellement au mouvement de 1995, il semble néanmoins primordial de les examiner et de les analyser dans le détail dans le chapitre suivant, grâce à l'éclairage qu'apportent les informations recueillies sur le terrain, qui permettent notamment de mettre en lumière les raisons pour lesquelles la mobilisation de 1995 ne parvient pas faire retirer la loi 1565 de réforme éducative. Les pistes à explorer dans ce chapitre concernent :

- l'attitude du gouvernement bolivien (comment gère-t-il la protestation collective des enseignants ? Quelles stratégies met-il en œuvre pour les dissuader de lutter contre sa politique ?) ;

- l'application de la réforme éducative (est-elle mise en pratique par les *maestros* ? Le syndicat freine-t-il sa mise en place ?) ;

---

[548] La « reconstruction » du mouvement de 1995 a été réalisée à partir d'un travail de dépouillement de la presse, lequel implique certaines limites, exposées dans l'introduction générale de ce travail.

[549] Op. cit. in Olivier Fillieule et Cécile Péchu, *Lutter ensemble. Les théories de l'action collective*, L'Harmattan, Collection « Logiques Politiques », Paris, 1993.

- l'engagement des *maestros* (ont-ils les mêmes dispositions pour participer à l'action collective protestataire ? Quels types de comportements adoptent-ils et pourquoi ?) ;

- le rôle des groupes composant l'environnement des enseignants (quels sont les groupes susceptibles de favoriser ou freiner la mobilisation des enseignants ? De quelles manières influent-ils sur l'émergence et le développement de la protestation ?).

Avant d'entreprendre l'explication de l'échec, analysons le début de la protestation des enseignants contre la réforme éducative après le vote de la loi 1565.

Chapitre 5. Étude d'un cycle de protestation : la FDTEULP contre la loi de RE (1995)

1. L'OCCASION POLITIQUE

1.1. Le degré d'ouverture du système politique

Le retour à un régime démocratique en Bolivie depuis 1982 permet d'avancer que le système politique, dans la période qui nous intéresse, se caractérise par un certain degré d'ouverture, favorable à l'émergence d'un mouvement contestataire. Bien entendu, cette ouverture est à mettre en parallèle avec la nature de l'actuel régime politique du pays : la démocratie. Énoncer que la démocratie est l'une des conditions « facilitatrices » pour les protestations peut paraître banal, mais il n'en demeure pas moins que les enseignants boliviens n'ont pas toujours eu l'opportunité de contester ouvertement des mesures gouvernementales.

Il suffit pour se convaincre des difficultés accrues pour les enseignants de se mobiliser collectivement de se rappeler les conditions dans lesquelles ils étaient confinés dans une période qui n'est pas si lointaine, celles des régimes autoritaires. Les régimes de Barrientos, Banzer, et Garcia Meza, tous trois à l'origine de réformes éducatives, montrent bien à quel point l'expression des enseignants était difficile face à des gouvernements déterminés à détruire les organisations syndicales.

Dans le premier cas, Barrientos, qui s'empare du pouvoir avec Ovando en novembre 1964, développe dès son arrivée une politique répressive contre tous les opposants au régime, à commencer par les syndicats. La Fédération des travailleurs des mines (FSTMB) semble la plus affectée, en raison du véritable contre-pouvoir qu'elle représente. A titre d'exemple,

Jean-Pierre Lavaud rappelle qu'en mai 1965 Barrientos diminue le salaire des mineurs (jusqu'à 40 %), qu'il gèle le paiement pendant un an, interdit les grèves, récuse les directions syndicales et envoie les militaires occuper les mines déclarées zone militaire[550]. Pour Juan Luis Martinez « *le massacre de San Juan* (contre les mineurs) *est le point culminant d'une période de destruction du mouvement syndical et social*[551]*, qui après s'exprimera dans des dispositions légales qui affecteront des secteurs comme celui des maestros* »[552]. La réforme éducative de Barrientos fait apparaître une nouvelle conception de l'action syndicale, dénoncée comme la responsable « du désastre de l'éducation ». Aussi, après s'être assuré de mettre hors d'état de nuire ce que le gouvernement considère comme « *le dogmatisme et la subordination partisane des organisations syndicales du corps enseignant* »[553], celui-ci crée une association professionnelle pour promouvoir la formation des *maestros* et une association syndicale, dont les objectifs sont la défense des intérêts de la profession et l'amélioration de l'éducation. Sauf que cette dernière, qui postule une libre adhésion des enseignants, se trouve être sous la tutelle du gouvernement, à travers le ministère de l'Éducation. Autrement dit, si on concède au moins à l'association syndicale le droit « *d'obtenir un meilleur niveau de vie pour les maestros* », on écarte l'idée qu'elle puisse se consacrer à des activités politiques, qui nuiraient au gouvernement. Le cas de la réforme éducative de Banzer n'est pas éloigné de celui-ci, puisqu'il va de soi, ici aussi, que le gouvernement cherche avant tout à limiter tout risque de contestation en suivant une politique de répression sévère contre les organisations politiques et syndicales, susceptibles de le mettre à mal. Il interdit donc toute activité syndicale et remplace les délégués syndicaux par des coordinateurs qu'il nomme. Il en va de même pour Garcia Meza qui, comme ses prédécesseurs, attribue la détérioration de l'Éducation nationale à « *l'introduction de la politique dans les tâches éducatives* »[554] ; par conséquent, il interdit la participation des syndicats, encore une fois jugée « *nocive* », dans le processus éducatif.

---

[550] Jean-Pierre Lavaud, *L'instabilité politique de l'Amérique Latine, le cas de la Bolivie*, L'Harmattan, Collection « Recherches et documents Amérique Latine », IHEAL, Paris, 1991, p. 101.

[551] Selon les données de Jean Pierre Lavaud (*L'instabilité politique de l'Amérique Latine, le cas de la Bolivie*, L'Harmattan, Collection « Recherches et documents Amérique Latine », IHEAL, Paris, 1991, p. 101), deux épisodes particulièrement violents ont d'ailleurs lieu dans la plus célèbre mine du pays : Siglo XX-Catavi. Lorsque les mineurs contestent la politique de Barrientos, en 1965, la répression gouvernementale a pour bilan : 82 morts, 200 blessés, 139 exilés, 400 licenciements. Deux ans plus tard, une nouvelle répression, que l'on appelle tristement « le massacre de la Saint Jean » fait 26 morts et 80 blessés.

[552] Juan Luis Martinez, *Politicas educativas en Bolivia 1950-1988*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1988.

[553] Ibid.

[554] Ibid.

On voit finalement à quel point ces régimes autoritaires se ressemblent dans leur façon de penser les organisations syndicales comme un véritable danger. Dans cette période sombre de l'histoire bolivienne, les enseignants pouvaient difficilement s'insurger contre ce qui leur paraissait injuste, dans la mesure où les coûts de l'engagement étaient bien plus élevés en raison d'une plus forte répression[555]. En revanche, dans un contexte dans lequel le degré d'ouverture du régime politique s'élève, grâce au retour à la démocratie, les coûts de participation diminuent, permettant ainsi le développement d'actions protestataires, comme le souligne Sidney Tarrow[556]. Philippe Braud déclare pour sa part que « *les régimes politiques pluralistes à forte légitimité démocratique suscitent plus facilement une expression ouverte des attentes sociales que les systèmes monolithiques largement indépendants des aléas du suffrage universel* ». Cependant, même si tout signe de contestation semble improbable dans ce deuxième cas de figure, il n'est pas impossible. Philippe Braud se réfère d'ailleurs à Toqueville pour expliquer que les manifestations de mécontentement ne surviennent pas en général quand les choses vont de mal en pis, mais quand le contrôle politique se desserre un peu.[557] Or, le retour à la démocratie en Bolivie offre une opportunité politique que les enseignants se doivent de saisir pour exprimer leur mécontentement. Mais l'opportunité du groupe contestataire n'est pas seulement la résultante du contexte structurel de la politique nationale, car elle résulte également de processus conjoncturels, comme l'addition de conflits sociaux.

---

[555] On peut souligner la place particulière qu'occupent les universités dans la contestation sous cette même période, car l'Université bolivienne a toujours tenté de s'opposer à ces régimes, non seulement en élaborant et en diffusant des discours politiques alternatifs, mais aussi en appuyant et en participant à certains mouvements protestataires (comme la grève de la faim des femmes de mineurs que Jean-Pierre Lavaud a étudié).

[556] Sidney Tarrow, *Power in movement, social movements, collective action and politics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996 (1994).

[557] Philippe Braud, *Sociologie politique*, Librairie générale de droit et jurisprudence, Paris, 1998 (1992).

1.2. Une conjonction de mécontentements

1.2.1. Le champ des mouvements sociaux

1.2.1.1. Les universitaires

Les organisations de *maestros* ne sont pas les seules à être en désaccord avec la réforme éducative. Les universitaires s'opposent également à la loi 1565 de juillet 1994 et le font savoir immédiatement.

En réalité, le chapitre VI de la loi de RE, qui est consacré à l'enseignement supérieur, avance la création du Système national d'accréditation et de mesure de la qualité éducative (SINAMED), qui sera administré par le Conseil national d'accréditation et de mesure de la qualité éducative (CONAMED). Ce conseil présenté, dans l'article 21, comme une « *entité autonome et spécialisée* » a pour tâche « *la mesure de la qualité de l'éducation et l'accréditation des programmes et des institutions éducatives publiques et privées* ». A sa tête, le conseil compte pour une durée de cinq ans, cinq membres, dont un président. Si ce dernier est élu directement par le président de la République, les quatre autres membres sont désignés par le Sénat ainsi que par la Chambre des députés, ce qui relativise l'autonomie affichée de l'entité.

L'Université bolivienne manifeste ses craintes immédiatement après le vote de la loi, car elle redoute que l'autonomie dont elle jouit depuis 1930 soit remise en question[558]. Si jusqu'à lors l'État est contraint de subventionner les universités publiques, indépendamment des ressources départementales, municipales et propres[559], la Constitution politique établit les paramètres de leur autonomie : *« la libre administration de leurs ressources ; la nomination des recteurs, personnel administratif et enseignant ; l'élaboration et l'approbation de leur statut, plans d'étude et budgets annuels ; l'acceptation des legs et donations ; l'acceptation de contrats pour réaliser leurs objectifs, soutenir et perfectionner les instituts et*

[558] L'autonomie universitaire est reconnue par un décret en 1930 puis inscrite dans la Constitution politique de l'État dès 1938.
[559] Article 185 de la Constitución politica del Estado, Bolivia.

facultés... »[560]. Les universités craignent donc la mise en place d'un système d'ingérence du gouvernement dans leurs propres murs à travers la création du CONAMED. L'État se servirait-il de ce conseil pour remettre en question ses subventions obligatoires sous des prétextes d'efficacité et de qualité éducative moindres ? Et comment les mesurerait-il ? Telles sont les principales questions que se posent les universitaires et étudiants inquiets. De plus, ces changements pourraient desservir la liberté de fonctionnement dont ils ont l'habitude de jouir, car la main mise du gouvernement est illustrée selon eux par le mode de désignation même des membres du CONAMED.

C'est pourquoi, dès le lendemain du vote de la loi 1565, le 8 juillet 1994, l'Université publique bolivienne prône la « *désobéissance civile* » et déclare vouloir déposer un recours auprès de la Cour suprême de Justice pour inconstitutionnalité, car leur but est « *que soit respecté ce qui est stipulé dans la Constitution politique de l'État* » pour éviter « *la disparition de l'autonomie universitaire* »[561]. Deux recteurs sont désignés pour représenter l'Université[562] : le recteur de la *Universidad mayor de San Andres* (UMSA) de La Paz et celui de la *Universidad mayor de San Francisco Xavier* (UMSFX) de Sucre. Dans le courant de la semaine se tient une conférence exceptionnelle des universités, à la fin de laquelle l'ensemble des participants s'accorde pour demander l'annulation des articles 21 et 53 de la loi 1565 de réforme éducative et la révisions des articles 15, 16, 22 et 23, car, selon le secrétaire du Comité exécutif de l'Université bolivienne (CEUB), ce sont ces articles qui « *violent l'autonomie universitaire* »[563].

1.2.1.2. Les *cocaleros*

Les vraies tensions émergent au mois de septembre 1994, mois considéré par la presse comme le plus agité de l'année. Ce sont les *cocaleros*, les producteurs de feuilles de coca du Chaparé (région tropicale située dans le département de Cochabamba), qui inaugurent la vague de mobilisation en exprimant leur mécontentement vis-à-vis de la politique gouvernementale. Gonzalo Sánchez de Lozada avait prévu dans son programme présidentiel de s'attaquer au problème de la coca, notamment devant les pressions, se caractérisant par des

[560] Article 187 de la Constitución politica del Estado, Bolivia.
[561] *Hoy*, 8 juillet 1994.
[562] C'est le recteur, élu par les syndicats des différentes composantes de l'université (étudiants, enseignants, personnel administratif) qui représente l'ensemble du secteur lors des conflits et non les organisations syndicales elles-mêmes.
[563] *La Razón*, 15 juillet 1994.

menaces financières et diplomatiques provenant des États-Unis. Ces derniers avancent que la production de ces feuilles serait passée de 45 000 hectares en 1992 à 48 000 deux ans plus tard, alors même que le plafond légal pour la consommation traditionnelle est fixé par l'État à 12 000 hectares. Le plan nommé « Option zéro » a donc pour objectif principal l'éradication de la production excédentaire de feuilles de coca.

Le 19 septembre, ces producteurs sont à La Paz. C'est là, devant le siège du gouvernement, que leur longue marche, appelée « Marche pour la vie, la coca et la souveraineté nationale », s'achève. Pendant vingt-deux jours, les 3 000 marcheurs auront parcouru environ 600 kilomètres, appuyés notamment par des paysans venus de la région des Yungas, située entre les hauts plateaux de La Paz et les plaines amazoniennes. Au départ, le conflit s'annonçait plutôt mal pour eux, car la presse titrait que le gouvernement passait « *du dialogue au bâton* ». Les protestataires ont en effet à subir à plusieurs reprises les actes répressifs et violents de la police : comme le 1er septembre à Cochabamba (où on compte huit blessés et soixante-dix personnes arrêtées) ou le 13 septembre à La Paz (soixante détentions). Le jour suivant, la COB décrète une grève de 48 heures pour tous les secteurs, en solidarité avec les « victimes » de cette politique jugée répressive. La presse mentionne le soutien de la population à ce mouvement. A l'arrivée des *cocaleros* dans la capitale administrative du pays, une foule se joint à eux sur l'une des places les plus importantes de la ville, la place San Francisco, formant pour certains « *la concentration la plus populaire de ces dernières années* »[564].

Finalement, après six jours de négociations, les *cocaleros*, des dirigeants de la COB et de la Confédération paysanne de Bolivie, signent un accord avec le gouvernement qui met fin à la « *marche fourmi* ».Cet accord prévoit la modification de la loi 1008 du Régime de la coca et des substances contrôlées de 1988, qui postule que toute personne semant la coca est considérée comme délinquante, et prévoit la création d'une commission chargée de veiller au respect des droits de l'Homme ou encore la diminution du nombre de policiers dans la région du Chaparé. Cependant, cet accord ne permet pas de mettre fin aux protestations des producteurs de coca. Dès le mois de janvier 1995, la trêve est rompue. Les *cocaleros* se mobilisent à nouveau car il est à nouveau question de la loi 1008 : doit-on la modifier ou l'abroger ? Promulguée sous la présidence de Paz Estenssoro, le 19 juillet 1988, elle était

[564] *30 Días*, Centro de documentación e información Bolivia (CEDIB), Bolivia, septiembre de 1994.

supposée lutter contre le narcotrafic. Cependant, pour les défenseurs de la production de coca, cette loi ne contribue qu'à envoyer des paysans pauvres en prison pour avoir profité de cette activité lucrative pour survivre. Des organisations, comme la *Defensora del pueblo*, soutiennent les *cocaleros* en s'insurgeant contre les violations des droits de l'Homme perpétrées au Chaparé par la police. La tension est à son comble lorsque peu après un rassemblement de 15 000 *cocaleros* et sympathisants, le 16 janvier à Cochabamba, le gouvernement déclare ne pas vouloir céder aux pressions et poursuivre la lutte contre la production illégale. En témoignent les déclarations du ministre du gouvernement, Carlos Sanchez Berzain, qui affirme que « *bonne ou mauvaise* », la loi 1008 est « *l'instrument de guerre du gouvernement bolivien contre le narcotrafic* » et du ministre de la Défense, Raul Tovar, qui enchérit en déclarant que cette loi doit être « *renforcée* »[565]. Le mois suivant, le premier annonce le projet d'éradiquer 10 000 hectares de coca excédentaire et illégale dans l'année. Il n'en faut pas plus pour que les mécontentements et la colère des *cocaleros* et de leurs soutiens s'amplifient à l'encontre du gouvernement[566].

1.2.1.3. Les prisonniers

Si le mouvement des *cocaleros* est le plus important dans cette période, il n'est pourtant pas le seul à contribuer à former un climat de tensions politiques en Bolivie, car la grève de la faim de 4 000 prisonniers y contribue aussi. Leur action radicale débute en octobre 1994, lorsque le projet de loi pour « l'abolition des peines de prison et des contraintes corporelles pour obligations patrimoniales », appelée également « loi Blattmann », du nom de son auteur le ministre de la Justice, fait son apparition. Ces détenus de différentes prisons du pays ont recours à cette forme d'action dans le but d'exiger l'approbation rapide du projet. Un groupe de femmes, incarcérées dans la prison de Palmasola, choisit même de s'enterrer et se crucifier en démonstration de leur détresse. Pour l'essentiel, ce projet de loi voudrait reconsidérer l'incarcération pour les personnes ayant des dettes. L'auteur de ce projet propose de désengorger les milieux carcéraux peuplés selon lui de « *gens humbles* » et de remplacer leur peine carcérale par des « actions civiles spécifiques » leur permettant de recouvrir leur argent. Cependant, ni le Collège des avocats, ni la COB, ne sont d'accord avec le projet car ils considèrent que les nouvelles mesures profiteront à d'autres, notamment à l'État et aux

[565] *30 Dias*, CEDIB, Bolivia, enero de 1995.
[566] *30 Dias*, CEDIB, Bolivia, febrero de 1995.

employeurs, qui bénéficieront d'une main d'œuvre très compétitive. Finalement, les grévistes de la faim maintiennent leur action pendant une semaine et le projet sombre « *entre conflit et oubli* » selon la presse[567].

1.2.1.4. La COB et les travailleurs

On constate qu'à la tension engendrée par ces deux mouvements s'ajoute celle qui trouve origine dans l'insatisfaction de l'augmentation salariale proposée par Gonzalo Sánchez de Lozada. Au mois de novembre 1994, le président avait annoncé une augmentation de salaire de 7,5 %, ce que la Centrale ouvrière n'avait pas approuvé[568]. Deux mois plus tard, Goni annonce une hausse des salaires de 6,5 %, en avançant que « *1995 sera l'année de l'emploi et non celle des salaires* ». Le gouvernement bolivien, conseillé et appuyé par le FMI, se justifie en ajustant l'augmentation salariale à l'estimation du taux d'inflation (6,5 %). L'annonce fait d'autant plus de bruit que dans le même temps la presse fait savoir que le gouvernement prévoit de dépenser 174 millions de bolivianos en conseils et 25 autres millions en publicité afin d'améliorer l'image des autorités gouvernementales[569]. La COB, de son côté, exige que le salaire minimum bolivien s'élève à 570 bs, contre les 205 proposés par les autorités. En réalité, les seuls à bénéficier d'une augmentation salariale plus conséquente sont les *maestros* à qui le gouvernement propose 12 %. Mais là encore, l'offre est jugée insuffisante puisque la Confédération ne réclame pas moins de 657 % d'augmentation. De ce fait, la COB menace le pouvoir de prendre certaines mesures qui consistent en la réalisation de manifestations, grèves de la faim et barrages de route. Le gouvernement ne cédant pas aux pressions, il se voit confronté le 3 février à la première grande mobilisation de l'année : une manifestation dans les rues de La Paz. Deux semaines plus tard, des milliers de travailleurs de divers secteurs d'activité réitèrent l'action, qui se termine cette fois par l'immolation d'un mannequin représentant le président de la République[570].

En résumé, les tensions ne cessent de croître en Bolivie entre le mois de septembre 1994 et le mois de février 1995 en réponse à l'inflexibilité du gouvernement. Tout comme il était revenu sur ses promesses faites aux enseignants, dans le cadre de la réforme éducative, il

[567] *30 Días*, CEDIB, Bolivia, octubre de 1994.
[568] *30 Días*, CEDIB, Bolivia, noviembre de 1994.
[569] *30 Días*, CEDIB, Bolivia, enero de 1995.
[570] *30 Días*, CEDIB, Bolivia, febrero de 1995.

revient sur celles faites aux *cocaleros* de reconsidérer la loi 1008, puis aux travailleurs en général en diminuant le pourcentage de l'augmentation salariale pour 1995. Mais cette attitude ne décourage pas les mécontents qui voient certains partis de la coalition et de l'opposition s'organiser à leur tour contre le président Goni.

1.2.2. Le front d'opposition politique

Dans la première partie, nous avions vu que le parti de l'Union civique et solidarité (UCS), à travers son chef, Max Fernandez, avait fondé un « forum d'opposition » en mai 1994, avec les partis ADN, MIR, CONDEPA et PDC, pour protester contre l'attitude jugée « dictatoriale » de Gonzalo Sánchez de Lozada. Dans le courant du mois de septembre, le pays assiste à la fin de ce que la presse appelle la « *tortueuse relation politique* » entre le président de la République et le chef de l'UCS. Le MNR tente donc immédiatement de négocier avec les parlementaires de ce parti un nouvel accord lui permettant de préserver sa majorité et donc de s'assurer de faire passer tous les projets de loi qu'il souhaite. C'est donc à coup de « manigances et manœuvres politiques », selon la presse, que vingt députés et un sénateur de l'UCS acceptent de maintenir le pacte MNR-UCS, cette fois sans leur chef, Max Fernandez. Toutefois, celui-ci, à force de déclarations publiques, parvient à conserver ses fonctions au sein de son parti. Même si le MNR fait une belle démonstration de sa force en conservant le pacte qui lie les deux partis, il doit cependant faire face à une opposition organisée autour du *Frente amplio de oposición* (vaste front d'opposition), car les tensions entre partis politiques ne s'arrêtent pas aux démêlés entre l'UCS et le MNR.

Au début de l'année 1995, certains partis appellent « *le peuple et ses organisations représentatives* » à fonder un vaste front d'opposition pour continuer à lutter contre le « *dictateur* » Sánchez de Lozada. Il s'agit bien de « continuer » car ce front fait suite au « forum d'opposition », créé quelques mois auparavant. On y retrouve les mêmes protagonistes (ADN, MIR, CONDEPA et PDC), mais cette fois l'initiative de cette action revient à Jaime Paz Zamora du MIR. Il faut souligner qu'à ce moment-là, le chef du MIR fait l'objet de graves accusations concernant ses éventuels liens avec le narcotrafic durant son mandat présidentiel entre 1989 et 1993. Aussi, d'un point de vue stratégique, il a tout intérêt à détourner l'attention vers l'actuel pouvoir. Le 11 janvier, l'ensemble des partis de l'opposition forme une coordination parlementaire dans le but de lutter plus efficacement contre la

politique menée par Goni, et tenter de faire entendre leurs voix : « *une opposition organisée contre un gouvernement organisé* » a des chances de déstabiliser le pouvoir en place, selon l'ex-président de la République, Jaime Paz Zamora.

En résumé, nous pouvons avancer que outre le fait que l'organisation syndicale des enseignants dispose d'un ensemble d'atouts favorables à l'émergence de la protestation, d'autres conditions facilitatrices pour la mobilisation sont à retenir. Dans un premier temps, on soulignera le rôle de ce qu'Olivier Filleule appelle la « *superstructure politique* », c'est-à-dire la culture politique du pays et la nature de son régime[571]. Car, sans régime démocratique, les organisations syndicales ont moins de chances de s'insurger contre les mesures prises par le gouvernement en place. Dans un deuxième temps, nous voyons que le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada se caractérise par le fait qu'il entreprend une série de réformes et mesures qui suscitent des mécontentements au sein de la société bolivienne. Ceci joue en faveur des enseignants, dans la mesure où ils peuvent espérer insérer leur lutte au sein d'un mouvement protestataire plus vaste, afin d'augmenter les chances de faire fléchir le gouvernement. L'ensemble de ces éléments constitue l'occasion politique dont les *maestros* se saisissent pour se lancer véritablement dans l'action collective protestataire.

2. L'ACTION COLLECTIVE PROTESTATAIRE

2.1. Les prémices du conflit.

L'action collective des organisations syndicales enseignantes démarre timidement à l'approbation de la Loi 1565 de réforme éducative, avec quelques manifestations de rue dans lesquelles on prône la « *désobéissance civile* ». Mais les organisations ont vite recours à d'autres moyens, pour montrer au gouvernement qu'ils ne sont pas prêts à accepter la nouvelle loi, même votée.

---

[571] Olivier Filleule, (ss la dir), *Sociologie de la protestation. Les formes de l'action collective dans la France contemporaine*, L'Harmattan, Paris, collection « Dossiers sciences humaines et sociales », 1993.

Les syndicats de *maestros* se déclarent prêts à recourir à des actions juridiques pour parvenir à la non application de la loi, tout comme les universitaires. Le dirigeant syndical de la CTEUB, Mario Quintanilla, affirme que le gouvernement a « *violé* » les conclusions du Congrès national de l'éducation et du CONED. Il annonce de même que « *si le pouvoir est disposé à garantir un service d'éducation tel que le prévoit la Constitution politique de l'État, il doit répondre à toutes les réclamations du corps enseignant, et surtout à tous les travailleurs du pays, qui ont choisi à l'unanimité de rejeter la loi de réforme éducative considérée préjudiciable à leur intérêt* »[572]. En fait, l'argumentation des *maestros* est axée sur le fait que la nouvelle loi ne répond pas aux objectifs fixés par la Constitution de façon générale, alors que les universitaires identifient clairement un certain nombre d'articles qui sont contraires, selon eux, au principe de l'autonomie de l'Université bolivienne décrite par la Constitution. C'est sans doute pour cette raison que seuls les universitaires auront recours à cette forme d'action qui constitue d'ailleurs quasiment leur unique répertoire d'action collective employé dans ce conflit, car la Cour suprême accepte d'examiner leur demande le 26 juillet.

En votant la loi de RE en juillet, en plein milieu de l'année scolaire, en période des vacances d'hiver, le gouvernement sait qu'il ne laisse pas toutes les chances aux organisations syndicales de pouvoir mobiliser les bases de façon optimale, d'autant qu'il agit par surprise. C'est pourquoi, le champ des possibles est réduit du côté des organisations protestataires, qui doivent prendre en compte certaines contraintes dans le choix des actions à mener.

2.1.1. Un répertoire d'actions limité

2.1.1.1. La grève de la faim à la FDTEULP

Le 6 septembre 1994, quatre dirigeants de la Fédération départementale des travailleurs de l'éducation urbaine de La Paz décident d'entamer une grève de la faim (limitée à l'absorption d'eau), pour exiger non pas seulement l'abrogation de la loi de réforme éducative, mais également celle des lois de capitalisation et de participation populaire,

[572] *El Diario*, 12 juillet 1994.

considérées à elles trois comme « *las tres leyes malditas* » (« les trois lois maudites »). Les grévistes sont Vilma Plata, Celia Ticonia, Gonzalo Soruco et de Agueda Altamirano. Seize jours plus tard, ce dernier est remplacé par Alcébiades Beltran, en raison de problèmes cardiaques.

Le recours à ce répertoire d'action radical suppose, en général, un univers de rareté des moyens, un accès difficile ou inexistant au pouvoir, ce qui n'est pas *a priori* le cas des membres de la FDTEULP. Les protestataires utilisent ce qui leur apparaît comme leur seule véritable ressource : leur propre corps. Aussi, d'un point de vue stratégique, la menace de lésions irrémédiables, voire même de mort, devient le point central de l'action. D'ailleurs, pour Johanna Siméant, « *la pratique de la grève de la faim n'est pas non violente, au contraire elle s'inscrit dans une véritable grammaire de la violence politique, par des "victimes" qui loin de riposter "se torturent" elles-mêmes, accroissant ainsi leur vertu et devenant des malheureux exemplaires* »[573]. C'est une action radicale qui bien souvent est employée lorsque d'autres actions préalables ont échoué. Dans le cas présent, on peut supposer que les dirigeants syndicaux de la FDTEULP veulent se saisir d'une opportunité qui leur est donnée, la protestation des *cocaleros*, pour entrer dans l'action collective.

Le 26 septembre, se tient une assemblée générale (AG) de la Fédération à la *Casa social*, au cours de laquelle les participants laissent le choix aux grévistes de poursuivre leur action, ce que les quatre dirigeants décident de faire. Mais deux jours plus tard, l'action prend fin après 22 jours de grève, en raison de la dégradation de leur état de santé.

La presse rend compte très vite des tensions entre organisations du mouvement social. En effet, à la suite de l'AG (du 26 septembre 1994), René Pardo, secrétaire des conflits à la Fédération, fait savoir par la presse que « *tous les* maestros » ont exprimé leur indignation devant la convention signée entre le gouvernement et la COB, le 22 septembre précédent, pour mettre fin à la marche des *cocaleros.* Il annonce que : « *pour cette attitude contraire aux intérêts des travailleurs et au mouvement populaire, la Fédération paceña déclare "traîtres" les dirigeants de la COB et a approuvé un vote de censure contre les dirigeants de la Confédération des travailleurs de l'éducation urbaine de Bolivie* »[574]. Pour ces derniers, ils

---

[573] Johanna Siméant, « La violence d'un répertoire : les sans-papiers en grève de la faim », in *Cultures et Conflits*, L'Harmattan, Paris, Printemps/été 1993.
[574] *Primera Plana*, 27 septembre 1994

exigent en effet une démission en réponse à leur « *trahison au mouvement populaire* », car la FDTEULP reproche à la CTEUB son inertie dans l'action.

En fait, l'action entreprise par les quatre dirigeants syndicaux n'a eu aucune suite, car ils ne sont pas parvenus à faire abroger les trois *leyes malditas*. Leur isolement par rapport aux autres organisations syndicales, car leurs relations avec elles étaient tendues, comme témoignent les interventions de R. Pardo dans la presse, expliquent en partie pourquoi l'action n'a pas remporté de succès[575].

2.1.1.2.. Les occupations des bureaux administratifs.

Le 9 janvier 1995, la presse nous apprend que les nouveaux directeurs départementaux de l'Éducation ont été désignés pour la nouvelle gestion scolaire. En réalité, trois des neuf directeurs sont des *interinos*, dans les départements de La Paz, du Béni et de Pando, en raison des « compétences » jugées insuffisantes des postulants, selon le secrétaire national de l'Éducation, Juan Luis Martinez, qui encourage de nouvelles candidatures afin de désigner finalement les titulaires des trois postes manquants[576].

Les *maestros* se saisissent, pour manifester leur mécontentement, d'une opportunité : l'arrivée à La Paz des nouvelles autorités désignées par le gouvernement. Le 18 janvier 1995, ils veulent empêcher leur prise de fonction dans les bureaux administratifs. C'est la première action de l'année. Elle dure trois jours. En fait, les militants syndicalistes (de la Fédération *paceña* ainsi que des confédérations rurale et urbaine) essaient de pénétrer dans les locaux de la direction départementale de l'Éducation. Cependant, ils sont gênés par l'intervention policière, qui entraîne de violents affrontements, causant quelques blessés. De plus, deux syndicalistes sont arrêtés[577]. Des actions protestataires similaires sont effectuées apparemment dans le reste du pays[578], où des affrontements aussi violents sont répertoriés.

Si les militants parviennent à empêcher pendant trois jours l'arrivée des nouvelles autorités, leur prise de fonction demeure inévitable. Mais peu importe, car compte avant tout

---

[575] Un examen attentif des rapports passés et présents que la FDTEULP entretient avec les divers syndicats permettra, dans le chapitre suivant, d'expliquer en partie l'échec de leur protestation.
[576] *La Razón*, 10 janvier 1995.
[577] *Presencia*, 21 janvier 1995.
[578] Mais la presse ne précise pas les lieux.

la symbolique de l'action : si on considère que l'arrivée des nouvelles autorités administratives marque réellement le début de l'ère du changement et de l'application de la réforme éducative, il convient pour les syndicats de s'attaquer directement à elles en ce qu'elles symbolisent précisément la réforme honnie. De plus, les classes n'ayant pas encore repris, les organisations enseignantes disposent d'un choix d'actions réduit, car ils ne peuvent ni freiner et arrêter l'activité de travail, ni perturber le bon déroulement des classes.

Le 10 janvier, les enseignants de La Paz prévoient une assemblée générale pour le lendemain, afin de réfléchir à leur action pour obliger le gouvernement à modifier sa position, et annoncent que « *la réponse à l'agression policière sera le renforcement des mesures de pression* ». Une semaine plus tard, Javier Baldivieso, dirigeant de la Confédération nationale des *maestros* urbains de Bolivie, rend compte de la réunion de 40 délégués syndicaux, à l'issus de laquelle ils se déclarent déterminés à engager de nouvelles protestations. Durant cette assemblée, les deux enseignants, Freddy Carrasco et Silvia Alvarez, désignés respectivement directeurs départementaux de l'Éducation de Chuquisaca et de Santa Cruz, sont déclarés « *traîtres du corps enseignant* » car accusés de vouloir « *privatiser et liquider l'éducation publique et gratuite* »[579].

2.1.1.3. Boycotter le jour de la rentrée scolaire

Le calendrier déterminé des nouvelles actions correspond à la rentrée scolaire, et celle-ci promet d'être agitée car une semaine avant le « Jour J » les organisations enseignantes effectuent à travers tout le pays des grandes manifestations. A cette occasion, la FDTEULP annonce dans un tract destiné aux délégués de cellule : « *la Fédération déclare que 1995 sera l'année de lutte contre la réforme éducative de la Banque mondiale et des lois antinationales !* »[580].

L'ensemble des *maestros,* urbains comme ruraux, se met en grève pour 24 heures, le jour même de la rentrée, le 10 février. Au lieu d'aller en classe, ils décident de manifester bruyamment dans les rues de La Paz, paralysant totalement le trafic automobile plusieurs heures. Quelques groupes de *maestros* se dirigent vers la direction de district de l'Éducation,

[579] *Primera plana*, 27 janvier 1995.
[580] Archives de la FDTEULP, recueillies au siège du Syndicat régional des travailleurs de l'éducation urbaine de El Alto (SRTEUEA).

qu'ils sont décidés à occuper par la force. Cependant, à la suite d'affrontements avec le Groupe spécial de sécurité (GES), ces derniers parviennent à éviter l'occupation des lieux, sans pouvoir en revanche éviter les dégradations perpétrées sur les immeubles, et procèdent à trois arrestations[581].

Boycotter le jour de la rentrée est symbolique puisque cela montre que les *maestros* sont déterminés à mettre la pression sur le gouvernement dès le début de l'année scolaire et la reprise du travail. Stratégiquement, les organisations syndicales ne peuvent espérer plus grande mobilisation, car il est très difficile de rassembler les enseignants lorsqu'ils sont en vacances, dans la mesure où ils ne disposent pas de l'enceinte de l'école pour faire circuler et recueillir l'information.

Ce jour de mobilisation est l'occasion pour eux de manifester haut et fort leur désaccord avec la loi de réforme éducative, mais également de proclamer leur rejet des 12 % d'augmentation de salaire proposés par le gouvernement, même si cette proposition apparaît généreuse au regard de la proposition faite aux autres secteurs de 6,5 %. Ce que souhaitent les organisations enseignantes (représentées par les confédérations nationales) c'est une hausse de 657 % (calculé sur la base du salaire minimum des enseignants qui est de 280 Bs), car ils estiment que pour satisfaire leurs besoins de base, les professeurs devraient percevoir environ 1 840 Bs par mois (ce qui correspond au montant de la *canasta familiar*)[582]. De son côté, la Confédération des *maestros* ruraux proteste contre le fait que le paiement des « bonus de frontière » est suspendu.

2.1.1.4. Un test pour les enseignants

Si ces premières actions protestataires lancées par les organisations syndicales sont réalisées dans le but de protester contre la réforme éducative, on peut penser qu'elles le sont aussi dans le but de tester les réactions du gouvernement suite au vote de la loi, mais également de trouver leurs marques ou encore tester la détermination des différentes organisations protestataires entre elles. Estanislao Aliaga, élu secrétaire général exécutif de la FDTEULP au mois de juin 1994, confie que lorsque est promulguée la loi 1565 le *magisterio*

[581] *Presencia*, 11 février 1995.
[582] *La Razón*, 25 janvier 1995.

n'analyse pas encore très clairement le problème qu'elle pose[583], sans aucun doute parce que le gouvernement parvient à gagner du temps sur les organisations grâce à l'effet de surprise que le vote soudain de la loi suscite. C'est pourquoi les mécontentements tardent à se manifester collectivement. D'autant que plus le temps passe, plus la gestion scolaire 1994 touche à sa fin, et plus il est difficile pour les organisations de mobiliser les bases.

On soulignera la place particulière qu'occupe la FDTEULP dans le début de ce combat contre la réforme éducative. Il est intéressant de constater qu'elle se démarque rapidement des autres organisations syndicales en se mobilisant avant les autres (en septembre, ils sont les seuls du *magisterio* à se mobiliser en Bolivie), puis en optant pour un registre de protestation certes non violent (vis-à-vis d'autrui) mais néanmoins radical (la grève de la faim), manifestant ainsi auprès des autorités, des autres syndicats, des enseignants et aussi du grand public, une plus grande détermination dans la lutte contre la réforme. La radicalité de l'action ne peut s'expliquer ici par un échec de négociations préalables, une sorte d'ultime recours, puisque aucun dialogue n'est encore initié entre le gouvernement et les enseignants. L'explication du choix de ce répertoire réside donc, à mon sens, dans la volonté délibérée de se démarquer des autres organisations, et de profiter de l'arrivée des 3 000 *cocaleros* à La Paz pour générer plus de pression sur le gouvernement et ainsi tenter de l'affaiblir, comme le confirme E. Aliaga en déclarant que *« le conflit des* cocaleros *en août et septembre donne de la force au mouvement, même s'il laisse un peu de côté la question de la loi 1565, puisque cela concernait la lutte contre la loi 1008 »*[584]. La grève de la faim, qui plus est de dirigeants syndicaux (dont la charismatique Vilma Plata), représente également un moyen efficace de faire une place aux enseignants sur la scène médiatique, occupée pour une bonne part par la marche des producteurs de feuilles de coca. C'est pourquoi ils se lancent dans cette action une dizaine de jours avant l'arrivée programmée des *cocaleros* afin de trouver un écho dans les médias, et d'éviter finalement d'être relégués au second plan.

---

[583] Entretien réalisé à la *Casa social del maestro* de La Paz le 12 avril 2001.
[584] Ibid.

2.1.2. La fermeté du gouvernement.

2.1.2.1. Du dénigrement à l'intimidation.

Les premières paroles du gouvernement, après le vote de la nouvelle loi, font preuve d'un grand optimisme quant à son application. Pour Gonzalo Sanchez de Lozada, il n'y a pas de doutes, la Bolivie « *sera l'un des meilleurs pays de l'Amérique du Sud* », et ceci notamment grâce au crédit de la Banque mondiale, qui s'élève à 150 millions de dollars, et qui vient d'être accordé au pays[585]. En réponse au recours juridique des universitaires pour inconstitutionnalité, le président déclare au nom de son gouvernement qu'il « *ne craint pas la résistance civile car il est sûr de l'appui du peuple* » ; ces mesures ne semblent guère le préoccuper, car déclare-t-il « *je sais que nous allons gagner, aucun acte de ce gouvernement n'est en opposition avec la Constitution, et encore moins cette loi* »[586]. Cependant, même si celui-ci se montre très confiant, on remarque toutefois que la bataille pour l'imposition du sens a commencé. Et celle-ci commence par la tentative de dénigrement et de décrédibilisation du mouvement enseignant par les autorités gouvernementales.

Dans un premier temps, le gouvernement explique que la désobéissance civile annoncée par les syndicats n'est pas à prendre au sérieux, parce que leur action n'est que « *menaces et déclarations " lyriques" à la presse* ». Pour le ministre de la Communication sociale, Ernesto Machicao, les universitaires, « *qui sont contre la loi sont peu, mais ils sont influents car ce sont des recteurs* »[587], autrement dit leur mouvement n'est pas représentatif de l'ensemble du secteur et n'a pas de légitimité. Quant au ministre du Développement humain, Enrique Ipiña, il entend « *mettre fin à la dictature syndicale* », car il prétend avoir reçu des plaintes de *maestros* au sujet de leur apport économique dont la destination et l'usage sont inconnus[588]. La question de la syndicalisation automatique, qui apparaît dans la nouvelle loi de réforme éducative et qui n'avait pas fait l'objet de débat avant son vote, est maintenant soulevée ouvertement, et ceci dès le mois de juillet 1994 comme pour mieux dissuader les futurs contestataires.

---

[585] *La Razón*, 9 juillet 1994.
[586] *Presencia*, 9 juillet 1994.
[587] *Ultima Hora*, 15 juillet 1994.
[588] *Los Tiempos*, 18 juillet 1994.

Le gouvernement commence à durcir le ton, et à pratiquer l'intimidation dans un second temps. Le même ministre annonce que ces plaintes « *seront le motif d'une sévère et minutieuse enquête* ». De plus, selon lui, les deux confédérations de *maestros* « *ont cessé d'être en vigueur et d'être légales depuis la promulgation de la loi de réforme éducative* ». D'une part, parce que la syndicalisation automatique n'est plus reconnue, et d'autre part, comme le souligne le secrétaire national de l'Éducation, Juan Luis Martinez, l'unification de l'éducation rurale et urbaine implique l'unification des organisations. Ce dernier ajoute que les dirigeants syndicaux actuels doivent réintégrer le système de l'enseignement duquel ils sont sortis pour occuper leur charge syndicale[589]. Enfin, la grève de 24 heures lancée par les *maestros* semble irriter le gouvernement qui la déclare « *à tout point de vue illégale* ». De même, il menace les contestataires en déclarant que la désobéissance civile, punie par le Code pénal, s'appelle « *subversion* », et qu'elle est donc « *sanctionnée par une peine de prison* », et il ajoute qu'il n'hésitera pas agir avec la plus grande fermeté si les syndicalistes mènent leurs actions.

En pratiquant, d'une part, l'intimidation et en menaçant les organisations syndicales, le gouvernement s'assure que les coûts de participation à l'action collective contre la RE augmentent (puisqu'il y a risque de sanction pénale) afin de décourager les protestations. D'autre part, en présentant l'action des organisations syndicales comme illégitime (du fait de la remise en question de leur statut), il dissuade également les *maestros* de participer à leurs actions.

2.1.2.2. L'ultime provocation.

Alors que la rentrée scolaire 1995 commence et que les enseignants semblent résolus à protester collectivement, malgré les tentatives de dissuasion du gouvernement, celui-ci fait approuver le 1er février, veille de la rentrée scolaire, un nouveau règlement à travers plusieurs décrets d'application de la loi de réforme éducative :

- le règlement des organes de la participation populaire (Décret suprême n° 23949),
- le règlement de l'organisation des programmes (Décret suprême n° 23950),
- le règlement de la structure et administration curriculaire (Décret suprême n° 23951),

[589] *Presencia*, 30 août 1994.

- le règlement de la structure des services technico-pédagogiques (Décret suprême n° 23952).

Puis le 24 février, le gouvernement ajoute :

- le règlement des carrières enseignantes et administratives dans le secteur de l'Éducation publique (Décret suprême n°23968).

En quoi les modifications introduites par ces décrets représentent-elles une provocation pour l'ensemble de l'organisation enseignante ? Elles peuvent être résumées en quatre points principaux.

Premièrement, le nouveau règlement établit une nouvelle hiérarchie des professionnels en reconnaissant la possibilité pour les bacheliers et le personnel non qualifié d'entrer dans l'enseignement, comme le laissait déjà entendre la loi 1565. Par conséquent, La hiérarchie professionnelle se décompose comme suit :

1. Les bacheliers pédagogiques, en humanités et techniques (*pre-grado*),
2. Les *Normalistas* (*primer grado*),
3. Les licenciés en sciences de l'Éducation (*segundo grado*).

Dans cette nouvelle hiérarchie, le diplômé des Écoles normales n'est plus reconnu comme le plus compétent, laissant place désormais aux licenciés des universités[590]. Aussi la formation et le diplôme de *normalista* semblent, aux yeux des enseignants, dépréciés. L'analyse de Vilma Plata va même plus loin. Selon elle, quand le gouvernement avance comme argument celui d'élever le niveau académique des *maestros* en encourageant l'obtention d'un titre universitaire, il cache ses réelles intentions, qui vont de pair avec la privatisation de l'éducation, critique fréquente émise par la URMA :

« *En réalité le fond du problème est qu'à travers le passage de la Normale à l'université le gouvernement souhaite que le corps enseignant se convertisse en profession libérale, et que les enseignants n'aient plus l'inamovibilité fonctionnaire. On oublie*

[590] La licence s'obtient en Bolivie au terme de cinq années d'étude universitaires.

l'inamovibilité fonctionnaire ! De ce fait, le gouvernement sous prétexte d'améliorer la qualité (du travail) *des enseignants, est en train de libéraliser notre profession* »[591].

De plus, le règlement fait preuve pour certains d'un « *culte excessif* » de l'examen, comme le souligne par exemple un dirigeant syndicaliste de la CTEUB, Mario Quintanilla[592]. En réalité, il faudra désormais pour entrer dans le service enseignant (l'engagement du personnel est limité aux besoins des unités éducatives), pour conserver son poste et pour accéder à l'échelon supérieur, passer des épreuves écrites. Les enseignants doivent désormais faire preuve de leur compétence et de leur efficacité professionnelles tous les cinq ans. En cas de deux échecs consécutifs à ces examens, l'enseignant peut être démis de ses fonctions. Par conséquent, se profile un contrôle professionnel, inexistant jusqu'à lors, auquel s'ajoute celui émanant des organes de la participation populaire. En effet, les *juntas escolares* ont autorité pour destituer un enseignant qui serait jugé incompétent, sur la base de critères non définis cependant par le règlement. Ce qui fait craindre aux syndicats, la mise en place d'un contrôle, non seulement sur leur activité professionnelle, mais aussi sur leur activité militante. Les parents d'élèves, qui font partie de ces associations, se montreront-ils favorables aux grèves des enseignants dans l'établissement de leurs enfants ? Rien n'est moins sûr.

Deuxièmement, le nouveau règlement reprend les bases du salaire différencié, calculé à partir de la taille de la ville où exercent les *maestros*. Trois groupes sont distingués :

- les villes de plus de 50 000 habitants (1ère catégorie);
- les villes dont le nombre d'habitants est compris entre 10 000 et 50 000 habitants (2e catégorie) ;
- les villes de moins de 10 000 habitants (3e catégorie).

Mais si l'article 22 du D.S. 23968 précise que « *sera reconnu un paiement additionnel à ceux qui travailleront dans les villes de deuxième catégorie, et un autre supplémentaire pour ceux qui travailleront dans les villes de troisième catégorie* », comme c'était le cas auparavant, il oublie de préciser sur quel pourcentage il compte différencier les salaires. Les *maestros* sont par conséquent inquiets car ils craignent une remise en cause des 10 % (de l'*haber basico*) entre chaque catégorie. Même si les *maestros rurales* semblent *a priori* plus

[591] Extrait de l'entretien réalisé par Erik Jurado à la *Casa social del maestro* le 27 août 1998.
[592] Mario Quintanilla, « Analisis de reglamento de las carreras docente y administrativa del servicio de educación publica », Instituto de investigación y formación pedagogica y social, La Paz, Bolivia, 1995.

concernés que les *urbanos*, un moindre intérêt à aller travailler dans les campagnes boliviennes peut se traduire indirectement en difficultés croissantes pour les enseignants urbains, en terme de « concurrence » (puisque l'assignation des postes se réalise en grande partie sans l'intervention de la direction départementale de l'Éducation). De plus, pour Fredd Nuñez, l'un des dirigeants de la Confédération nationale des *maestros rurales* (CONMERB), la remise en question de la différenciation actuelle des salaires serait une forme de dépréciation de l'éducation rurale en ce sens qu'elle obligerait les enfants à déserter les campagnes pour étudier, du fait de la désertion des enseignants[593].

Troisièmement, comme le prévoyait la loi de réforme éducative, les enseignants sont désormais contraints de choisir entre la carrière professorale et la carrière administrative, ce qui était encore un point contesté par ces derniers. Appartiennent donc à la carrière professorale, les enseignants et les directeurs d'unité éducative ; et à la carrière administrative :

- les autorités des écoles normales,
- les fonctionnaires du service technico-pédagogique,
- les conseillers pédagogiques,
- les conseillers d'administration des ressources,
- le personnel d'appui et de service national, départemental, de district, et de sous-district, ainsi que le personnel d'appui et de service des unités éducatives.

En réalité, cette mesure s'attaque à une vieille pratique de la CTEUB, qui, de façon officieuse, avait jusqu'alors le pouvoir de nommer les autorités administratives puisque les autorités gouvernementales devaient compter obligatoirement sur son aval. En mettant un terme à l'un des privilèges du syndicat enseignant, et particulièrement des urbains[594], le gouvernement garantit un moindre contrôle syndical sur l'ensemble du système et s'assure du soutien de nouveaux alliés dans la mise en place de la réforme (même s'il avance que le recrutement s'effectue par voie d'un concours, qu'il se charge toutefois d'organiser). La preuve en est la destitution des anciennes autorités administratives dans le courant de l'année qui suit le vote de la loi de RE et l'augmentation conséquente de salaire dont bénéficient les

[593] Marlene Berríos Gosálves, *¿Quién le teme a la reforma educativa ?* Informe especial, Cedoin, Bolivia, 1995, pp. 68-69.
[594] Visiblement la CONMERB n'a jamais pu jouir d'un tel privilège, peut être parce qu'elle dépendît pendant longtemps du ministère des Affaires paysannes.

nouvelles recrues. Par exemple, un directeur départemental de l'Éducation qui touchait 1 200 bs auparavant, touche désormais 5.000 bs[595].

Quatrièmement, alors que le gouvernement réitère que « *les grèves et les absences injustifiées, dans le service de l'Éducation publique, ne sont pas rémunérées, ne seront l'objet de compensation d'aucune nature* », et que « *le secrétariat général de l'Éducation procédera au décompte correspondant aux jours d'arrêt* »[596], il précise que l'argent décompté des salaires sera désormais destiné à l'unité éducative correspondant au lieu de grève, alors qu'auparavant, il était destiné au fond complémentaire de sécurité sociale du corps enseignant. Et comme pour mieux porter un coup aux syndicats, Gonzalo Sanchez de Lozada annonce dans le même temps la décision du gouvernement de mettre fin à son rôle d'agent de rétention des apports syndicaux, jusque là décomptés par le Trésor public, et ceci dès l'année 1995[597]. Autant dire que la nouvelle fait l'effet d'une bombe chez les syndicalistes. Car, si cette disposition est appliquée, elle signifie le déclin des organisations syndicales enseignantes.

Par conséquent, les protestataires sont arrivés à un point où ils se sentent véritablement « agressés » par le gouvernement, qui, depuis le vote de RE, n'a cessé de mener une politique offensive contre les syndicats. Ces derniers n'ont pas d'autres choix pour défendre leurs intérêts que de perturber le fonctionnement de l'éducation, d'autant que les cours ont repris depuis peu. Il suffit donc de quelques jours pour que l'ensemble des organisations syndicales se concertent et s'accordent pour mener conjointement, à partir du mois de mars, la plus grande mobilisation protestataire des années 1990 en Bolivie.

2.2. Le conflit.

Avant de présenter la dynamique du conflit qui oppose les organisations syndicales enseignantes au gouvernement bolivien, il convient de rappeler, sous forme d'un tableau récapitulatif, les principaux points de désaccords existant entre eux :

---

[595] Marlene Berríos Gosálves, *¿Quién le teme a la reforma educativa ?* Informe especial, Cedoin, Bolivia, 1995, p. 68.
[596] Article 23 du D.S. 23949.
[597] L'article 46 du décret 23968 précise l'interdiction de prélever les cotisations syndicales sur fiche de paie.

Le gouvernement	**Les syndicats**
1. La loi de réforme éducative est *populaire, démocratique,* et *révolutionnaire*	La Loi de réforme éducative est *néolibérale* et *contradictoire*
2. Pour la *syndicalisation libre*	2. Maintien de la *syndicalisation automatique et obligatoire*
3. Les associations scolaires s'assurent du bon travail des *maestros* et *veillent* à la planification des travaux académiques	3. Les associations scolaires sont des instruments politiques du gouvernement pour *contrôler* les *maestros*
4. Les autorités administratives de l'éducation sont désormais recrutées sur *concours*	4. Les concours publics sont *maniés* par l'État, qui ne reconnaît pas les mérites de l'enseignant
5. Le gouvernement *ne sera plus l'agent de rétention* des apports syndicaux	5. Volonté *d'éliminer* les syndicats, atteinte aux droits des travailleurs
6. Augmentation salariale de *12 %*	6. Salaire minimum de *1 800 Bs*
7. Encouragement à une *formation plus poussée* des enseignants	7. *Dévalorisation* du diplôme de *Normalista*
8. La loi *renforce* l'éducation libre et gratuite	8. Tentation de *privatisation* de l'éducation
9. Besoin de *plus de maestros* pour une meilleure couverture scolaire	9. *Licenciements* massifs

2.2.1. L'activité bloquée.

2.2.1.1. La grève générale illimitée des *maestros.*

A partir du 14 mars 1995, les *maestros* changent de tactique. Leurs actions précédentes ne s'étant pas révélées payantes, ils sont contraints de changer de stratégie s'ils veulent espérer remporter la partie. Par conséquent, ils doivent tenir compte de l'attitude adoptée par le pouvoir politique, qui s'obstine à rester sourd à leur demande de retrait de la loi 1565. Aussi, ils choisissent de se déclarer en grève générale, pour une durée illimitée. Environ 80.000 maîtres, en procédant ainsi, utilisent l'une des principales formes d'action qui pouvaient véritablement contrarier les plans du gouvernement en bloquant toutes les activités scolaires.

Mais, leur action ne se limite pas à un simple arrêt de travail, car leur temps est employé à mener d'autres actions. A plusieurs reprises, au niveau national, les *maestros* urbains et ruraux manifestent avec virulence dans les rues des principales villes, bloquant à chaque fois le trafic routier, et provocant parfois de multiples dégradations. Par exemple, le 17 mars, des enseignants immobilisent le trafic routier de l'autoroute de La Paz, entraînant la dégradation de l'infrastructure et d'une dizaine de minibus de transport public, en raison des altercations avec les forces de police littéralement assaillies par les protestataires à coup de pierre[598].

D'autres types de manifestations de rue sont organisés à La Paz, notamment les marches des « *cacerolas vacias* » (« casseroles vides »), initiées par la FDTEULP (notamment le 8 mars). Comme pour mieux montrer que les enseignants n'ont pas de quoi se nourrir en raison de leur « maigre » salaire, la Fédération organise régulièrement des manifestations de rue durant lesquelles les *maestros* sont invités à défiler avec des casseroles vides et autres ustensiles de cuisine permettant de faire du bruit.

Autre type d'action employé par la FDTEULP et recensé dans la presse : la crucifixion. Le 13 avril 1995, les *paceños* ont l'occasion de voir une telle mise scène dans le centre ville : plusieurs *maestros* se crucifient devant une assemblée de collègues vêtus de noir. Il ne s'agit pas d'une réelle crucifixion, mais d'une simulation de crucifixion, un type d'action

[598] *Presencia,* le 18 mars 1995.

protestataire assez courant en Bolivie. En fait, les enseignants en question ont leurs pieds et mains attachés par des bouts de tissu sur une grande croix de bois. La plupart du temps, ces protestataires sont debout et touchent le sol, ce qui leur permet de ne pas avoir à supporter le poids entier de leur corps. La difficulté de l'action réside dans le fait de demeurer plusieurs heures debout, les bras écartés, sans pouvoir bouger. En principe, on désigne par « Journée de crucifixion » une action qui ne dure pas plus de quelques heures, en raison de sa difficulté. Une fois les médias passés pour couvrir l'information, l'action a peu de chance d'être maintenue. A travers cette mise en scène symboliquement dramatique, les enseignants interpellent le gouvernement de la même façon que s'ils étaient en grève de la faim. Car, si l'action ne présente aucun caractère violent envers autrui, elle transforme le protestataire en véritable martyr. L'acteur se fait violence à lui-même pour symboliser les souffrances de la catégorie de personnes qu'il représente. Enfin, on note également le recours à un jeûne de protestation, d'une durée de huit heures, de *maestros* ruraux et urbains, à Cochabamba le 28 mars[599].

De leur côté, les *maestros* ruraux choisissent un répertoire d'action habituellement employé par d'autres mouvements, comme celui des *cocaleros* et des paysans : les marches. D'ailleurs, on compte parmi eux la participation des *campesinos*, mais aussi de parents d'élèves et d'élèves. C'est le cas notamment de la marche vers La Paz, qui débute le 21 mars, sur l'*altiplano* bolivien[600]. L'intérêt pour ces enseignants est évidemment de montrer que la population conteste également la nouvelle loi, pour amplifier la pression sur le gouvernement. A peu près une semaine plus tard, la marche nommée « *Marcha por la soberania, la dignidad y la educación* » (« Marche pour la souveraineté, la dignité et l'éducation ») démarre dans la ville d'Oruro avec pour objectif de rejoindre la capitale. Des enseignants représentant plusieurs villes du pays y participent : Oruro, Cochabamba, Chuquisaca, Uncia, Tupiza, Uyuni, Villazon et Aiquile. En parallèle, s'effectuent des marches à Pando, Trinidad et Santa Cruz. Autrement dit, l'ensemble du territoire bolivien semble confronté aux manifestations et marches des enseignants. Cette action, non violente, permet de susciter la sympathie de la population et de rallier un certain nombre de soutien.

---

[599] *La Razón*, le 28 mars 1995.
[600] *Presencia*, le 23 mars 1995.

2.2.1.2. Un mouvement propagateur.

Le mouvement des enseignants fait rapidement « tâche d'huile », car, après deux semaines de grèves et de manifestations, la COB appelle tous les travailleurs à décréter eux aussi une grève générale, pour « *faire pression au maximum sur le gouvernement pour qu'il cède aux réclamations des travailleurs* », et pour demander « *les retraits des lois de capitalisation, de participation populaire et de réforme éducative, un salaire minimum de 576 Bs pour tous et une hausse de salaire, tenant compte des besoins familiaux* (estimés à) *de 1.871 Bs* »[601]. Cependant, lors de l'assemblée du mercredi 22 mars, lorsque la Centrale ouvrière réunit toutes les organisations affiliées, pour les convaincre de suivre cette action à partir du lundi suivant, les dirigeants syndicaux des secteurs d'activité pétrolier, de la construction et des chemins de fer, ne sont pas d'accord, car ils craignent des licenciements massifs. La COB rétorque en déclarant « *quand leurs affiliés seront victimes du néolibéralisme, beaucoup d'opinions changeront alors, peut-être qu'il sera trop tard* »[602].

De ce fait, il est décidé que, pour le moment, sera appliqué un autre moyen de pression : « *la marche intersectorielle des travailleurs* » qui sera effectuée depuis Oruro jusqu'au siège du gouvernement à La Paz. Ils comptent d'autre part sur le soutien des paysans pour qu'ils bloquent les routes, et pour empêcher l'intervention policière. Les dirigeants de la COB annoncent, de plus, écarter le recours à la grève de la faim pour « *motifs stratégiques* », car, « *cette mesure extrême doit se réaliser sérieusement et de façon responsable* »[603].

Aussi, avant la grande mobilisation prévue pour le lundi 27, la Fédération des mineurs fait savoir qu'elle réalisera une grève de 48 heures, et qu'elle participera ensuite à la grève à durée illimitée avec d'autres secteurs. Le représentant de la Fédération des *maestros* ruraux de La Paz, Raúl Nina, avertit que ses affiliés seront « *armés de bâtons et de pierres pour affronter la police et les militaires au cas où ils seraient réprimés* ». Les deux confédérations de *maestros* ruraux et urbains, quant à elles, demandent aux autres secteurs d'activité de se mobiliser avec elles pour la grève générale, afin que « *la lutte ne soit pas uniquement un appui au* magisterio ». Requête à laquelle répondent notamment les universitaires, les étudiants *normalistas*, les travailleurs du secteur de la santé et les commerçants. On notera

---

[601] *30 Dias*, CEDIB, Bolivia, mars 1995.
[602] Ibid.
[603] *Primera Plana*, le 24 mars 1995.

que les enseignants des écoles et collèges privés *Fé y Alegria,* se déclarent en grève pendant 48 heures en solidarité avec le mouvement des *maestros* du service public[604].

La pression sur le gouvernement ne cesse finalement d'augmenter, car ce sont environ 7.000 marcheurs qui sont attendus au départ d'Oruro, dont près de 4.000 *maestros*[605]. Mais, le lendemain, alors que la marche a effectivement commencé, les protestataires sont interceptés par les forces policières et militaires. Ils sont donc contraints de changer leurs plans. Ils décident alors d'emprunter la stratégie des *cocaleros*: privilégier les petits chemins et les sentiers connus et utilisés par les paysans, pour éviter que les forces de police ne les rejoignent en jeep[606].

En résumé, on constate que le mouvement des enseignants a permis à d'autres secteurs d'activité de se mobiliser, en soutien à leur mouvement, mais aussi au nom de leurs intérêts communs. Appuyer un secteur dans une protestation, c'est s'assurer de sa loyauté lorsque le besoin se fera sentir pour lui-même ; mais c'est également une occasion de faire connaître les revendications propres à son secteur. Finalement, qu'ils soient les initiateurs d'un mouvement contestataire ou leurs alliés, tous y trouvent un intérêt. Dans le cas de la Bolivie, la propagation d'une protestation est facilitée par la COB qui joue en quelque sorte le rôle d'intermédiaire et de coordinatrice entre les différents secteurs d'activité, même si tous ne répondent pas à son appel. Le caractère unitaire du syndicalisme bolivien, qui a déjà été signalé à maintes reprises, implique ici l'unification des désaccords des différents secteurs, autour de la défense des intérêts des travailleurs, et pas seulement de ceux des enseignants, ce qui a pour conséquence de rendre moins visible le rôle des syndicats du *magisterio* et l'impact de leurs actions lorsque la grève générale commence.

2.2.1.3. Le soutien de l'opposition.

Le mouvement des enseignants ne bénéficie pas seulement de l'appui d'autres secteurs du monde du travail, il jouit aussi de l'appui des partis politiques de l'opposition qui demandent au gouvernement de réviser le texte de loi. Hugo Banzer, chef de l'ADN, tente de raisonner subtilement le gouvernement en déclarant : « *il n'existe pas de loi éternelle, et si des*

[604] *La Razón,* le 28 mars 1995.
[605] *La Razón,* le 27 mars 1995.
[606] *Hoy,* le 29 mars 1995.

erreurs ont été commises il faut les réparer ». Il ajoute qu'il « *faut écouter la voix du peuple, c'est ça la tâche du gouvernement* ». Par conséquent, il demande aux autorités gouvernementales de céder à la pression et d'introduire des amendements dans la loi de réforme éducative, en se basant sur le dialogue et la concertation. L'ensemble des partis politiques de l'opposition dénonce d'autre part que « *le gouvernement s'entête à appliquer les lois approuvées au Parlement, grâce à sa majorité* »[607] .

Au Congrès, lors d'un débat sur la problématique « coca-cocaïne », certains parlementaires font connaître leur point de vue sur le conflit enseignant. Guido Riveros du MIR et Tito Hoz de Vila de l'ADN rappellent que la loi de réforme éducative a été réalisée sans concertation avec les principaux acteurs du processus éducatif, les *maestros*, et avancent l'idée que le budget de 1995 permettrait une augmentation de salaire plus conséquente, au moins 18 % au lieu des 12 % proposés par le gouvernement[608].

Mais surtout, la coordination parlementaire de l'opposition, dont nous avons parlé plus haut, et qui s'est convertie pour l'occasion en groupe de contact permanent avec les protestataires, se réunit le 27 mars avec les dirigeants des confédérations urbaine et rurale des *maestros*. Ceci afin de coordonner une action qui déboucherait sur la présentation au Parlement d'un projet de modification à la Loi 1565.

Cependant, il faut souligner le fait qu'à cette réunion, les syndicalistes de la Fédération de La Paz n'ont pas été conviés, car les parlementaires souhaitent s'entretenir uniquement avec les « *maestros modérés* », c'est-à-dire ceux qui réclamaient une modification de la loi et non son abrogation. On voit donc bien que si les *maestros* parviennent à rallier un certain nombre d'appuis, il n'en demeure pas moins que des divisions, à l'intérieur même du groupe protestataire enseignant, se font sentir.

---

[607] *La Razón,* le 24 mars 1995.
[608] *La Razón*, le 23 mars 1995.

2.2.1.4. La riposte gouvernementale

- *Une violence niée*

Le gouvernement met en place une série de mesures pour enrayer la résistance des enseignants à la hauteur de l'ampleur de la protestation élargie. D'abord, les déclarations se succèdent. Le secrétaire national de l'Éducation, Juan Luis Martinez, menace désormais les *maestros* en grève de convoquer des bacheliers et des professionnels non enseignants pour les remplacer : « *premièrement, parce que c'est un crime de les laisser (*les enfants*) sans école, et deuxièmement, parce que la politisation de la réforme éducative est en train de créer une mauvaise image à l'extérieur du pays* »[609]. D'un côté, les autorités gouvernementales usent de la menace pour effrayer les enseignants, qu'elles n'hésitent pas à soumettre au chantage : « si vous poursuivez la grève, on vous remplace ». D'un autre côté, elles attisent leur sentiment de culpabilité vis-à-vis de leurs élèves et de l'extérieur, notamment des pays et des organisations qui financent la RE.

Cette violence symbolique dont use l'État, définie par Bourdieu comme celle « *qui extorque des soumissions qui ne sont même pas perçues comme telles en s'appuyant sur des "attentes collectives"* »[610], s'accompagne également d'une violence policière. En effet, toutes les actions entreprises par les *maestros* font l'objet de répression. Estanislao Aliaga, alors secrétaire général exécutif de la FDTEULP, se souvient de son arrestation du 10 mars :

« *Nous étions ici* (à la Casa social del maestro de La Paz) *en train de préparer les mobilisations. Un enseignant a fait traîner les discussions. Il était déjà 21h quand la répression a commencé. Même nos enfants étaient là, à jouer dans la salle de réunion ! Nous, nous étions environ 60 dirigeants. Plus de la moitié ont réussi à s'échapper par les toits, et nous, nous avons été arrêtés. Nous étions tous du magisterio, urbains et ruraux. Petit à petit, ils nous ont libérés, et moi je suis l'un des derniers à être sorti, à peu près vers le 30 avril* »[611].

---

[609] *30 Dias*, mars 1995.
[610] Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques*, Seuil, Paris, 1994, p. 188.
[611] Extrait d'entretien réalisé à la *Casa social del maestro* de La Paz, le 12 avril 2001. On verra plus tard que V. PLata, G. Sorruco et JL Alvarez sont les derniers à être libérés vers la fin du mois de mai, et au prix d'une grève de la faim.

Cette arrestation apparaît dans un document de la FDTEULP, rédigé à El Alto, le 27 mars. On y apprend que Vilma Plata, José Luis Alvarez et Gonzalo Sorruco ont également été arrêtés. Cette mesure répressive s'apparente pour eux au « *début d'un état de siège non décrété qui porte atteinte aux droits constitutionnels et au "fuero sindical"* (protection syndicale) ». Le même document fait mention d'une grève de la faim, réalisée depuis le 14 mars, par seize dirigeants du syndicat régional des travailleurs de l'éducation urbaine de El Alto (SRTEUEA) pour la libération des détenus[612].

Pour ce qui est de la marche des *maestros* ruraux, qui débute le mardi 21 mars, les autorités gouvernementales envoient des effectifs de la police, de l'armée et de la force navale, chargées de disperser les manifestants. Le jour suivant, c'est au moyen de gaz lacrymogènes, de fouets, et d'armes projetant des balles en caoutchouc que ces forces opèrent[613]. Si la presse ne nous renseigne pas ici sur le nombre de blessés et sur les arrestations effectuées lors de cette intervention, en revanche, on apprend que, dans la nuit du 23 au 24 mars, à La Paz, 28 dirigeants syndicaux sont arrêtés, dont 23 représentant le corps enseignant urbain et cinq autres appartenant à la COB.

Le gouvernement justifie cette mesure par le fait qu'un certain nombre d'objets suspects a été saisi plus tôt par la police : « *quatre bouteilles contenant du liquide inflammable, du sable, des chiffons, et d'autres substances intervenant dans la fabrication de cocktails molotov, onze cartouches de dynamite, des ustensiles, des pamphlets, etc.* »[614]. En attendant, il permet en détenant les dirigeants syndicaux de ralentir l'activité contestataire en les isolant de leur base, donc en rompant toute communication entre eux, et il augmente sérieusement les coûts de participation à l'action collective.

Pour ne pas indigner une partie de la population et s'attirer les foudres des défenseurs des droits de l'Homme, les membres du gouvernement choisissent de nier officiellement la répression exercée sur les *maestros* et les autres participants à la marche dans la journée du 22. Le journaliste du quotidien *Hoy* note que « *malgré l'existence de documents photographiques qui démontrent le contraire, le ministre de la Défense, Raúl Tovar, a insisté sur le fait que les forces armées n'avaient pas participé à la répression qui a été exercée sur*

---

[612] Aucun document disponible ne permet de connaître l'issue de cette action.
[613] *Presencia*, le 23 mars 1995
[614] *La Razón*, le 23 mars 1995.

les maestros durant toute la journée ». Pour le ministre, ces militaires, qui « *passaient par là* », se sont en réalité limités à « *observer* » les événements et à « *apporter une assistance humanitaire* » aux marcheurs[615]. Quant au ministre de l'Intérieur, Carlos Sanchez Berzain, il justifie l'intervention policière de la journée du mercredi par le fait qu'il existe pour le gouvernement une différence entre « *défendre l'ordre démocratique et donc le droit des citoyens* » et « *réprimer* ». Il tente de convaincre la population que les « méchants » sont les syndicalistes, qui, selon lui, sont responsables de cette situation, car ils ont rompu le dialogue (qui n'a d'ailleurs pas commencé) au moyen « *de pierres, de manifestations, de marches, de grèves et d'expressions violentes que l'État a la responsabilité de contrôler* ». Le même ministre précise, d'autre part, que le gouvernement écarte la possibilité de décréter l'état de siège.

Débute alors une période de confusion au sein du gouvernement. D'un côté, on « dénonce » la violence des actions entreprises par les protestataires, montrés comme menaçant la démocratie, et ceci pour légitimer un comportement répressif à leur égard. D'un autre côté, on « minimise » la portée de cette contestation, en affirmant, comme le fait Carlos Sanchez Berzain, qu'il « *n'y a pas de convulsion sociale* », « *seulement une marche jusqu'à La Paz et une grève générale qui ne s'accomplit pas vraiment* »[616], afin de montrer que le gouvernement garde le contrôle de la situation. Sans compter que tous les membres ne s'accordent pas sur les mesures à prendre. Le vice-président, Victor Hugo Cardenas, affirme qu'il « *existe un consensus pour modifier la réforme éducative* », en précisant que tous sont « *ouverts à la révision* »[617], alors que Enrique Ipiña, le ministre du Développement humain, admet la possibilité de changements sous une condition précise et non négociable : que ces changements ne « *répondent pas aux demandes des maestros* »[618]. Le chef de l'État décide alors de mettre un terme à ces divergences.

- <u>Imposer sa version</u>

Pour se faire, Gonzalo Sánchez de Lozada choisit de s'adresser à la population par le biais d'un message diffusé à la télévision le 26 mars, ce qui lui permet de prendre le contrôle de l'information pour imposer sa propre vision de la situation au plus grand nombre, profitant

[615] *Hoy*, le 24 mars 1995.
[616] *La Razón*, le 28 mars 1995.
[617] *La Razón*, le 24 mars 1995.
[618] Ibid.

du discrédit que son gouvernement lance sur les contestataires. Cette stratégie est finalement peu coûteuse pour lui puisque, comme le souligne Patrice Mann, l'État dispose en général « *d'un accès routinier aux medias* »[619]. Dans ce discours, plusieurs thèmes retiennent l'attention de la presse[620].

Le premier vise à insister sur le rôle « primordial » de l'éducation et la nécessité d'appliquer la nouvelle réforme : « *la réforme éducative appartient aux enfants qui ne peuvent être privés ni de pain ni d'éducation* », « *la loi est vitale pour les enfants et l'avenir de la Bolivie* », « *les pays deviennent riches quand ils sont éduqués, mais ne deviennent pas éduqués quand ils sont riches* ». Aussi, parce qu'elle est présentée comme « vitale », elle devient légitime et par conséquent le président de la République promet que « *la loi sera appliquée* ».

De plus, celui-ci tente de convaincre la population que la loi 1565 est le produit d'un large consensus, contredisant ainsi les propos des protestataires : « *ce n'est pas une loi qui appartient à un président, un parti ou un gouvernement* ». Selon lui, elle est le résultat de discussions, entamées en 1992, entre « *Enrique Ipiña, Victor Hugo Cardenas, des consultants étrangers, des professeurs, des syndicats, la COB, des entreprises, les forces armées et les parlementaires* ». Il ajoute que les changements introduits par l'État (capitalisation des six entreprises publiques, participation populaire, réforme éducative) sont en fait « *tout ce que demandait le peuple* ». De ce point de vue, les protestations des enseignants apparaissent injustifiées, et vont même à l'encontre des attentes des boliviens.

Enfin, Gonzalo Sanchez de Lozada termine son discours en suggérant que la situation de conflit ne peut plus durer, que les enfants « *ne peuvent plus rester sans aller à l'école* ». Pour lui, la résistance à la loi de réforme éducative ne provient que de la « *direction syndicale des enseignants* » ; autrement dit, il insinue que les récalcitrants ne sont, en réalité, qu'une minorité qui cherche seulement à protéger ses intérêts. En désignant les syndicats comme réels « coupables » des tensions qui règnent dans le pays, il tente de récupérer le soutien d'une partie des enseignants.

---

[619] Patrice Mann, *L'action collective : mobilisation et organisation des minorités actives*, Armand Colin, Collection « U Sociologie », Paris, 1991, p. 145.
[620] *Presencia*, le 27 mars 1995.

Finalement, après toutes ces déclarations des membres du gouvernement, tendant à montrer que ce dernier ne fait qu'agir au nom de la démocratie et pour le bien du peuple, et après une ultime répression exercée sur des *maestros* et des universitaires, qui bloquaient l'autoroute vers El Alto[621], le 12 avril, le gouvernement et le corps enseignant se décident à entamer les discussions, avec l'appui de l'Église catholique. Le 18 avril 1995, un article du journal *Presencia*, qui titre « Le conflit social sur le point de se conclure », annonce que, ce jour même, la COB, le *magisterio* urbain et rural et les autorités gouvernementales vont sans doute signer un accord mettant fin au mouvement protestataire en répondant à leurs attentes[622].De plus, le même jour, on peut lire aussi dans la presse que les policiers de La Paz soutiennent leurs « *frères professeurs* ». Ils font en effet savoir que « *les différentes unités de police ont décidé d'appuyer les maestros de tout le pays et de demander au gouvernement d'apporter une solution, le plus rapidement possible* », en dénonçant qu'ils sont « *obligés de se soulever à cause de l'irresponsabilité du gouvernement qui n'est pas capable de dialoguer et de mettre fin à ce conflit* »[623]. Devant un tel soutien, non négligeable puisqu'il s'agit d'un groupe chargé de réprimer les protestataires, et l'ouverture d'un dialogue entre les principaux acteurs du conflit, une issue semble envisageable. Cependant, la presse annonce, une fois de plus à la surprise générale, que dans la nuit du 18 au 19 avril, le gouvernement décrète l'état de siège.

- *Le choix de l'arme ultime: l'état de siège*

L'état de siège, approuvé après une réunion des dirigeants du MNR et de Victor Hugo Cardenas, est annoncé par le ministre de l'Intérieur, lors d'une conférence de presse où il explique que « *le pays est en train de vivre une situation de commotion sociale* » et que la décision de la COB de « *radicaliser ses mesures de pression et de procéder au blocage des routes à partir de ce mercredi (*le 19 avril*)* » a précipité la mesure. Il ajoute que la décision gouvernementale ne doit pas être interprétée comme « *un manque de respect envers l'Église catholique* » qui s'est proposée de jouer les médiatrices. En déclarant « *le gouvernement comme l'Église, nous avons réalisé tous les efforts, qui n'ont malheureusement pas porté leurs fruits* », les autorités tentent de montrer encore une fois que les fautifs sont les dirigeants

[621] *Opinión*, le 13 avril 1995.
[622] *Presencia*, le 18 avril 1995.
[623] *Opinión*, le 18 avril 1995.

syndicaux, ce que les membres de la coalition gouvernementale semblent approuver, même si Victor Hugo Cardenas se déclare tout de même « *surpris* »[624].

En décrétant l'état de siège, le gouvernement choisit de répondre de la façon la plus radicale qui soit sous le régime démocratique. Cette mesure est reconnue dans la Constitution politique de l'État, qui dans le chapitre IV, intitulé « Conservation de l'ordre public »[625], explicite les motifs justifiant son application, les effets qu'elle entraîne et les conditions dans lesquelles elle doit se dérouler. Le texte de loi prévoit son recours en cas de « *grave danger en raison de commotion interne ou conflit international* ». Dans ce cas, le chef du pouvoir exécutif a la possibilité d'y recourir avec le consentement du conseil des ministres. La durée de l'état de siège ne peut excéder quatre-vingt-dix jours (excepté en cas de guerre), et ne peut être à nouveau décrété dans l'année civile sans le consentement du Congrès. Une fois la mesure d'exception prise, le gouvernement s'assure d'avantages considérables pour lutter contre les contestataires. Il peut mobiliser les forces armées du pays et compter sur le recours aux soldats de réserve si cela est jugé nécessaire. Il a le droit également de procéder à des arrestations et de confiner les détenus dans des villes de province éloignées de la capitale, un droit dont il n'hésite pas à jouir.

Dès lors, les préfectures sont aussitôt chargées de veiller à l'application de l'interdiction de « *port d'armes à feu, d'explosifs, de tout type de manifestation, de réunion de plus de trois personnes, et voyage sans sauf-conduit* » et de veiller à ce que « *entre minuit et six heures du matin, personne ne circule, sauf sous autorisation* » et que « *les locaux de services publics ferment leurs portes à ces heures de restriction* »[626]. Mais d'autres mesures ont déjà été prises. Dans la nuit du 18 au 19 avril, nombre de dirigeants syndicaux, notamment de la COB et de la Fédération des *fabriles* (salariés de l'industrie), ont été interpellés par des militaires. Le gouvernement fait savoir que ces personnes seront dans la journée menées vers différents points du pays. D'après la presse, ces dernières seraient effectivement menées à Apolo, Ixiamas, (La Paz), et à Puerto Rico (Pando) et dans d'autres bourgades éloignées[627]. Un document de l'organisation Amnesty international, daté du 2 mai 1995, permet de se faire une

---

[624] *30 Dias*, avril 1995.
[625] *Constitución política del Estado* del 31 de julio de 1961 (révisée le 6 février 1995), Bolivia. Articles 111 à 115.
[626] *30 Dias*, avril 1995.
[627] *Presencia*, le 19 avril 1995.

idée des conséquences de cet état de siège[628]. Il y est précisé que les détentions concernent, après deux semaines d'application, 362 personnes, des syndicalistes pour la plupart, qui sont confinées dans cinq lieux retirés du pays. Plusieurs dizaines d'entre elles auraient d'ailleurs été arrêtées dans la ville de La Paz et de Copacabana (qui se situe à la frontière du Pérou) quelques heures avant le décret officiel de la mesure. Si une délégation de la commission des droits de l'Homme de la Chambre des députés a été autorisée à voir les détenus, le ministre du gouvernement fait savoir qu'il est impossible que les familles et les journalistes leur rendent visite. D'après leurs sources (la commission des droits de l'Homme ?), des détenus auraient été maltraités (châtiments corporels, décharges électriques) par les forces armées peu après leur arrestation.

Ajoutons que lors de cette intervention, plusieurs journalistes ont également été arrêtés, alors qu'ils étaient en train de couvrir l'événement. Carlos Sánchez Berzaín fera savoir le lendemain que leur arrestation s'explique par le fait qu'ils n'avaient pas été identifiés comme des journalistes, mais comme des syndicalistes[629].

La mesure touche les *maestros* directement, car, le 19 avril, le gouvernement ordonne « *la reprise de l'activité scolaire dans l'éducation publique* », en s'assurant qu' « *avec l'application de l'état de siège, la direction du corps enseignant ne pourra éviter la fin de la grève générale et illimitée* ». Il espère ainsi un retour à la normale pour la semaine suivante. Au cas où les *maestros* ne tiendraient pas compte de cette obligation, le ministre du Développement humain, Enrique Ipiña, assure qu'il ne garantira pas « *la stabilité de l'emploi des maestros qui ne retournent pas travailler* », et le secrétaire national de l'Éducation d'ajouter que le gouvernement ne reviendra pas sur sa décision de « *décompter les salaires de ces maestros qui sont en grève* »[630].

L'efficacité d'une telle mesure est aisément perceptible sur la poursuite du mouvement protestataire. L'état de siège décrété par les autorités gouvernementales empêche toute liberté d'action car toute réunion, comme toute manifestation ou grève, devient interdite et illégale. Charles Tilly ne manque pas de souligner l'importance des risques de répression auxquels

---

[628] « Bolivia: Amnestia Internacional lanza un llamamiento en favor de centenares de personas detenidas en virtud de la legislación de estado de sitio », Amnestia Internacional, 2 de mayo de 1995.
[629] *Presencia,* le 20 avril 1995. D'ailleurs, après 24 heures de détention, les autorités libèrent Lucio Cabrera (correspondant de Radio Panamericana), Juan Wilfredo Vásquez (reporter pour Radio Cristal), Julio Cesar Sullcata (reporter pour Radio Cruz del Sur) et Wladimir Ledezma (journaliste de Ultima Hora).
[630] *La Razón,* le 20 avril 1995.

s'exposent les groupes protestataires durant un conflit. On retrouve à ce niveau l'impact des coûts et avantages sur la décision de participer à l'action collective. Car, la répression exercée par le pouvoir politique, bien plus que sa simple menace, accroît considérablement les coûts de participation des membres du groupe à cette action[631]. De plus, le chantage fait aux enseignants est d'autant plus susceptible de fonctionner que certains dirigeants syndicaux (notamment ceux de la FDTEULP : V. Plata, G. Sorruco, J.L. Alvarez et E. Aliaga) sont toujours incarcérés.

En résumé, on soulignera d'une part le fait que le gouvernement a pris grand soin de mettre toutes les chances de son côté pour parvenir à contrôler l'ensemble des mouvements protestataires, notamment en procédant à l'arrestation des dirigeants syndicaux, et en les déportant dans des « *régions inhospitalières* » (Altiplano et Oriente), afin qu'ils perdent tout contact avec leur base. De plus, l'arrestation de journalistes montre la volonté gouvernementale de contrôler l'information, ou tout au moins de faire pression sur eux. D'autre part, on remarquera que le gouvernement reproduit la même stratégie qu'il avait utilisée pour l'élaboration et la promulgation de la loi de réforme éducative. En effet, souvenons-nous que le président de la République avait promis aux membres de la CONED (composé de *maestros*, universitaires, COB, Église catholique, membres du gouvernement) de présenter leur projet de réforme éducative au Parlement pour son approbation, cependant, au dernier moment, il avait imposé un tout autre projet, largement inspiré par celui de l'ETARE. De la même façon, alors que la conjoncture de ce début du mois d'avril apparaît favorable à la concertation, il décrète un état de siège sous prétexte qu'il lui est impossible de dialoguer avec les syndicats, quand les négociations sont à peine entamées. On peut cependant avancer comme explication le fait que le gouvernement ait pu craindre que les unités de police se rebellent au moment où elles s'étaient prononcées en faveur des *maestros* à La Paz. Aussi, par le biais de ce dispositif législatif, il s'assurait de garder le contrôle de la situation en comptant sur l'action des militaires. Il reste à voir maintenant comment réagissent les enseignants, et ceux qui les soutiennent, à la mise en place de ce dispositif, destiné à contrer toute forme d'action collective.

---

[631] Charles Tilly, *From mobilization to revolution*, Addison-Wesley, Reading Mass, 1978.

2.2.2. L'ouverture au dialogue

On note malgré l'état de siège que les organisations syndicales poursuivent leurs actions « *desde la clandestinidad* » (« clandestinement »). La COB fait parvenir à la presse un communiqué, dès le lendemain du décret gouvernemental dans lequel elle exprime son mécontentement vis à vis de « *l'attitude dualiste, cynique et antidémocratique* » du gouvernement. Elle dénonce également l'incohérence de cette décision radicale, en rappelant que le ministre de l'Éducation avait fait parvenir, le mardi soir (la veille de l'état de siège), à la Centrale ouvrière, une note mentionnant « *les avancées positives dans le dialogue et l'évidente maturité du mouvement syndical pour résoudre les conflits sociaux* »[632]. En fait, on se rend compte que, même si l'état d'urgence entrave l'activité protestataire, les organisations syndicales essaient tout de même, par d'autres moyens, de faire passer l'information, à un moment où la liberté d'expression est en principe sévèrement réduite.

On remarque d'autre part que la grève générale des *maestros* se poursuit, alors que le secrétaire national de l'Éducation avait exigé la reprise des cours dans les jours suivants. Un journaliste de *Ultima Hora,* dans l'article du 25 avril, écrit qu'il n'a constaté aucune reprise de cours dans une quinzaine d'écoles visitées à La Paz. Il mentionne aussi que, lors de sa visite dans un établissement scolaire, l'école *República de Panamá*, cinq *maestros* étaient en train de recevoir l'instruction de poursuivre la grève d'un de leurs dirigeants syndicaux[633]. Par conséquent, on s'aperçoit que malgré les mesures répressives, les syndicats restent encore suffisamment organisés pour poursuivre leurs actions. Cela dit, sans l'intervention de tierces parties, ils ne peuvent espérer les maintenir très longtemps, car le gouvernement a l'avantage sur eux, notamment parce qu'il détient nombre de dirigeants emprisonnés et qu'il est susceptible de poursuivre les arrestations. C'est pourquoi, l'apparition de nouveaux soutiens va leur permettre d'ouvrir le dialogue.

---

[632] *Primera Plana,* le 19 avril 1995.
[633] *Ultima Hora,* le 25 avril 1995.

2.2.2.1. La pression pour le dialogue.

A l'annonce de l'état de siège, et des mesures immédiatement prises pour l'appliquer, un certain nombre d'acteurs sociaux et politiques, boliviens ou étrangers, réclament le retour au calme et la reprise du dialogue entre les protestataires et le pouvoir politique.

Soulignons tout d'abord le rôle de l'Église catholique. Celle-ci était intervenue au titre de médiatrice dans les discussions entamées entre les parties en conflit. En réalité, elle s'efforçait depuis longtemps de jouer les intermédiaires entre les enseignants et le gouvernement, et ceci malgré quelques tensions avec ce dernier, en raison de son refus de proposer le projet de réforme éducative du CONED un an plus tôt. Une analyse des déclarations de ses autorités montre que l'Église s'applique avant tout à concilier les opposants : d'un côté, en soutenant le gouvernement dans sa volonté de réformer le système éducatif bolivien (« *la réforme éducative est un défi humain pour les boliviens* »[634], « *l'éducation est le patrimoine de l'ensemble de la société* »[635], aussi « *aucun patriote ne doit s'opposer à la réforme éducative* »[636]), de l'autre, en appuyant certaines revendications des enseignants (« *s'il* (le gouvernement) *n'écoute pas la COB, les maestros et l'Église, la réforme éducative sera inefficace et amputée* »[637], « *la hausse de salaire* (proposée par le gouvernement) *est infime* »[638]).

Cela dit, à la suite de la répression exercée par le gouvernement, l'Église choisit de soutenir les « victimes ». Déjà, avant que soit décrété l'état de siège, elle avait demandé aux autorités gouvernementales d'accepter une trêve, au moins pour la semaine sainte en espérant pouvoir gagner du temps pour calmer les esprits[639]. Cependant, maintenant que l'état de siège est effectif, elle multiplie les appels à la cessation de la répression et ne manque pas de signaler son indignation. C'est à travers le Nonce apostolique que l'Église catholique fait savoir qu'elle se sent « *humiliée* », parce qu'elle estime que le gouvernement l'a « *utilisée* » pour dialoguer avec la COB, et ensuite l'a « *renvoyée comme un domestique infidèle* » pour décréter l'état de siège. Les évêques boliviens ne manquent pas d'exprimer leur solidarité

[634] *30 Dias*, février 1995.
[635] *Presencia*, le 26 mai 1995.
[636] *Los Tiempos*, le 18 juin 1995.
[637] *Presencia*, le 16 juin 1995.
[638] *30 Dias*, février 1995.
[639] *Opinión*, le 13 avril 1995.

avec les propos du représentant pontifical, et demandent que l'état d'urgence soit levé, ainsi que toutes les mesures de pression syndicale, pour la réouverture immédiate du dialogue[640].

Les partis de l'opposition montent également au créneau dès l'annonce gouvernementale. Pour le député, Fernando Kieffer de l'ADN, cette action montre l'incapacité des membres du gouvernement à dialoguer. Pour lui, cette mesure d'exception n'a pas lieu d'être. Le député Ricardo Paz Ballivián de CONDEPA annonce pour sa part que son parti intentera un « *jugement de responsabilité* » à l'encontre de Carlos Sanchez Berzaín, pour « *violation des droits constitutionnels et des droits de l'Homme* ». Selon lui, « *un gouvernement qui a recours à la violence est un gouvernement qui montre ses faiblesses, et un gouvernement fort est celui qui fait un pas vers le dialogue, vers la concertation* »[641].

Mais l'opposition n'est pas la seule à protester, certains membres de la coalition du gouvernement font part de leur critique, dés le 25 avril. C'est même un député MNR, Roberto Moscoso qui, au nom de ces « rebelles », déclare que cette mesure d'exception ne fait « *qu'affaiblir non seulement le gouvernement, mais aussi tout l'état bolivien* ». Il explique que des membres du MBL et du MRTKL se sont accordés sur le fait que cette situation ne pouvait plus continuer, qu'il est désormais nécessaire « *d'entamer une série de réunions au niveau départemental pour affronter, au moyen d'une politique coordonnée, organisée et conjointe, l'actuelle conjoncture* »[642]. Le député Juan Del Granado du MBL ajoute que l'unique solution pour régler le conflit est de « *de dialoguer et de chercher la concertation* » et non pas « *d'agir avec turpitude* »[643]. Si bien que l'on s'aperçoit que l'état de siège ne fait pas l'unanimité au sein de la coalition gouvernementale, ce qui forcément joue en faveur des victimes de la répression.

De plus, le 25 avril, des journalistes, convoqués par la Fédération des travailleurs de la presse de Bolivie, accomplissent une série de protestations. Dans le cadre d'une journée pour la défense de la liberté d'expression, ils ne manquent pas de réclamer la libération des syndicalistes déportés dans les bourgades isolées, et la reprise du dialogue entre le gouvernement et les travailleurs. A Yacuiba, Potosi et El Alto notamment, des journalistes effectuent un arrêt de travail. Au cours d'une émission radio, ils observent une minute de

---

[640] *30 Dias,* avril 1995.
[641] *Opinión,* le 19 avril 1995.
[642] *Presencia,* le 26 avril 1995.
[643] *Opinión,*le 19 avril 1995.

silence. De plus, une messe est célébrée à la cathédrale métropolitaine de La Paz pour la liberté d'expression et la libération des exilés. A la sortie, plusieurs dizaines de journalistes effectuent une marche dans la capitale, en exprimant leur solidarité avec la COB et la lutte des travailleurs, et ceci malgré les risques auxquels ils s'exposent en raison de l'état de siège. Mais l'enjeu est de taille pour eux car ils estiment ne plus pouvoir travailler librement. Ivan Miranda du syndicat des travailleurs de la presse de La Paz souligne que Puerto Rico s'est transformé en « *camp de concentration pour syndicalistes exilés* », et que le gouvernement a formellement « *interdit l'entrée aux journalistes qui cherchaient à vérifier l'état de santé des travailleurs détenus* »[644]. On voit une fois de plus comment le gouvernement s'évertue à contrôler l'information, en verrouillant toute possibilité de vérifier ses déclarations. Ajoutons que ces opposants à l'état de siège sont soutenus par l'Association latino-américaine de l'éducation radiophonique, et surtout par la Fédération latino-américaine des journalistes, dont les représentants envoient une lettre au président de la République signalant que « *la répression des journalistes, qui accomplissent seulement leur mission d'informer et de servir la population bolivienne, affecte la liberté d'expression et de presse, porte préjudice au gouvernement et au processus démocratique que connaît la Bolivie depuis 1982* »[645].

Toutes ces déclarations de la part des représentants de l'Église catholique, de partis politiques ou encore de journalistes ne sont pas les seules manifestations de groupes de soutien aux protestataires, car, au niveau international, d'autres groupes se déclarent aussi en faveur de la reprise du dialogue. Signalons d'abord la déclaration d'un porte-parole du gouvernement américain, Nicholas Burns, qui se dit préoccupé par l'état d'urgence décrété en Bolivie. Au nom des États-Unis, il exprime le désir de voir « *le gouvernement et les syndicats trouver une solution pacifique pour résoudre leurs problèmes* »[646].

Mais c'est surtout l'appui des organisations syndicales sud-américaines qu'il faut souligner, car une délégation de syndicalistes de l'Uruguay, du Brésil, du Chili, du Paraguay, ainsi que des membres de l'Organisation régionale interaméricaine des travailleurs (ORIT) et de la Confédération internationale des organisations syndicales libres (CIOSL), est depuis le 24 avril, en Bolivie par soutien aux détenus boliviens. José Ibrahim, représentant du syndicalisme brésilien (*Fuerza sindical*, CUT, et CGT), qui échoue à convaincre le président

---

[644] *Presencia*, le 26 avril 1995.
[645] *Presencia*, le 28 avril 1995.
[646] *La Razón*, le 20 avril 1995.

de la République d'aller saluer Oscar Salas, secrétaire exécutif de la COB, détenu à El Alto, dénonce que « *l'état de siège constitue un mauvais exemple pour l'Amérique latine* ». De même, le représentant vénézuélien de l'ORIT, Rafael Marval, explique que l'objectif de la présence de la délégation est d'exprimer « *la solidarité internationale avec les travailleurs boliviens, victimes de détentions arbitraires* ». De son côté, Maria Carmen Leunda, représentante de la CIOSL, lance un appel à toutes les organisations de défense des droits de l'Homme pour qu'elles intercèdent auprès de leur gouvernement, pour que ces derniers puissent à leur tour intervenir auprès des autorités boliviennes, en faveur des travailleurs[647]. Bref, le nombre d'appels au dialogue ne cesse de croître.

En étant attentif aux réponses de l'environnement du groupe protestataire, on s'aperçoit que de nouveaux appuis au mouvement protestataire apparaissent en raison de la conjoncture. En effet, on voit parfaitement qu'une attitude particulièrement répressive à l'encontre des protestataires, via l'état de siège, entraîne le soutien et la protestation d'autres groupes (journalistes, syndicats étrangers, partis politiques, Église, etc.), pas forcément mobilisés auparavant. Et même si certains d'entre eux semblent également touchés par la réponse du gouvernement aux contestataires (essentiellement les journalistes), tous se caractérisent par le fait qu'ils sont en mesure de protester, car les journalistes, tout comme les autres groupes, peuvent influer sur l'image du pays et faire « mauvaise presse » au gouvernement au niveau international. D'ailleurs, la pression que ces groupes exercent sur l'État va rapidement porter ses fruits puisque le dialogue se renoue.

2.2.2.2. La reprise du dialogue.

Le 29 avril, la presse annonce à la population que le gouvernement et la COB ont signé « un acte d'entente » à l'aube qui permet une reprise du dialogue entre les parties en conflit. Les signataires sont Carlos Sanchez Berzaín, Guillermo Justiniano, Reynaldo Peters, Ernesto Machicao qui représentent le gouvernement, Juan Chevéz, Vladimir Terceros, Israel Veizega et Alberto Vilar de la COB, ainsi que Roberto Baya de l'Église catholique. Cet accord prévoit que :

1. Le gouvernement et la COB sont résolus, avec l'action de l'Église catholique, à reprendre le dialogue sur la base du préaccord du 18 avril.

---

[647] *Presencia*, le 27 avril 1995.

2. La COB ordonne à toutes ses organisations affiliées de lever immédiatement la grève générale et toutes les mesures de pression, en retournant au travail (ce qui inclut la reprise des travaux scolaires).
3. Le gouvernement promet la libération des détenus et le retour des exilés, une fois les activités éducatives, et de travail en général, revenues à la normale d'ici le 2 mai prochain.

L'état de siège reste donc toujours en vigueur. Mais le gouvernement fait savoir que si les *maestros* reprennent leurs activités normalement, à partir du mardi 2 mai, il lèvera cette mesure[648].

L'acte qui vient d'être signé ne met pas un terme au conflit, car il ne résout en rien les querelles à propos de certaines dispositions de la loi de réforme éducative. Il faut attendre le 11 mai, pour que le gouvernement et le *magisterio* signent un accord qui solutionne certains problèmes, dont celui des décomptes de salaires, effectués pendant la grève générale (en déterminant le calendrier des jours de travail à récupérer pour les *maestros*). Mais si le gouvernement ne consent pas encore à répondre aux revendications de ces derniers, l'acte prévoit tout de même la mise en place d'une commission permanente de la réforme éducative, dont la mission sera de travailler à l'amélioration de la réforme éducative, en révisant certains articles de la loi et décrets d'application. De même, le gouvernement accepte l'idée de créer également une commission mixte, composée de membres du gouvernement, de dirigeants de la COB et du corps enseignant, afin de préparer notamment un nouveau règlement de *l'escalafón.*[649]

L'acte ne satisfait pas du tout les dirigeants de la FDTEULP, qui plus que jamais sont en colère contre les dirigeants des autres organisations. En effet, leurs collègues de la CTEUB, de la CONMERB et de la COB, ont signé l'accord sans que ces derniers aient pu participer aux négociations puisque ces organisations nationales n'ont pas négocié leur libération. Vilma Plata, Gonzalo Sorruco et José Luis Alvarez demeurent incarcérés. C'est pourquoi la Fédération *paceña* réitère ses accusations à l'encontre de la direction de la COB qui, selon elle, a encore « *trahi le mouvement ouvrier et populaire* »[650]. Dans une lettre écrite

---

[648] *Primera Plana*, le 29 avril 1995.
[649] *Ultima Hora*, le 11 mai 1995.
[650] *Primera Plana*, 24 mai 1995.

le 11 mai et adressée « *aux maestros et à l'opinion publique* », Vilma Plata précise, lors de sa détention à la prison d'Obrajes, que « *l'acte signé par les dirigeants de la COB et de la Confédération est une vraie trahison envers le prolétariat et les enseignants* ». Ainsi, pour protester contre cet accord, les dirigeants incarcérés décident d'entamer une grève de la faim sur leur lieu de détention. Pour les soutenir, deux autres dirigeants de la Fédération, Luis Copeticona (secrétaire exécutif des provinces) et Yolanda Vargas (secrétaire des conflits), entament la leur à la *Casa social del maestro*. Dans les archives de la FDTEULP, on trouve d'ailleurs la copie d'un fax envoyé de Suisse le 17 mai et adressé à la commission des droits de l'Homme du Parlement bolivien, par des membres de la famille de V. Plata. Ces derniers se disent révoltés contre les conditions de détention de la dirigeante qui ne peut entrer en contact avec eux. Ils font savoir de plus que les trois dirigeants auraient été « *battus et torturés* » pour les obliger à suspendre leur jeûne, ce qui les amènent à menacer le gouvernement de rendre publique cette affaire auprès des médias au niveau international. Le lendemain, un communiqué interne de la FDTEULP précise que les trois grévistes de la faim ont été placés chacun dans un hôpital, mais qu'ils poursuivent leur action. Malheureusement, aucun document disponible ne précise quand l'action prend fin.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Dans cette tentative d'explication de la protestation des enseignants en 1995, nous avons essayé de dégager les raisons pour lesquelles le mouvement émerge.

Rappelons que le pouvoir politique, en voulant remédier au problème de la dégradation du système éducatif, depuis la crise économique et sociale des années 1980, fait voter la loi 1565 de réforme éducative, dont certaines dispositions représentent une sérieuse menace pour les *maestros* et les universitaires. De plus les conditions dans lesquelles la loi est approuvée offrent une raison supplémentaire de mécontentement pour le corps enseignant. Nous avons vu cependant que si la loi de réforme éducative était le détonateur de la protestation, elle ne suffisait pas à expliquer, à elle seule, l'entrée des enseignants dans l'action collective. Sans le contexte de la démocratie, le climat de tensions sociales, et l'existence d'une structure syndicale stable et permanente, les enseignants ne seraient sans doute pas parvenus à se mobiliser, et à résister au gouvernement dans ce conflit. La protestation, comme le souligne Eisinger, représente bien de ce point de vue « *un signe que la structure des opportunités est flexible et vulnérable aux assauts politiques des groupes exclus* »[651].

En ce qui concerne l'action collective, proprement dite, nous avons vu l'importance d'isoler l'étape de son démarrage, dans la mesure où son étude montre comment les enseignants envisagent d'amorcer la protestation afin de tester le degré d'ouverture du gouvernement. Par la suite, le réajustement perpétuel des tactiques employées par les deux groupes opposés montre que l'élaboration des stratégies d'action s'effectue en fonction du degré de menace que représente la stratégie adoptée par l'adversaire. D'ailleurs, c'est l'escalade vers la violence qui détermine l'entrée de nouveaux groupes dans le conflit. En effet, si l'état de siège est décrété par le pouvoir exécutif pour enrayer les protestations des *maestros*, ces derniers ne sont pas les seuls à subir la répression. Celle-ci engendre de nouvelles pressions, émanant de groupes qui se sentent à leur tour menacés. Leur rôle apparaît d'autant plus important et déterminant pour la suite que ces derniers, principalement l'Église et les journalistes, vont permettre de réamorcer le dialogue entre le pouvoir politique et les protestataires.

---

[651] Doug Mac Adam, *Political process and the development of black insurgency 1930-1970*, The University of Chicago Press, Chicago, 1982.

Quand aux résultats du conflit, il est très difficile, à partir de la presse, d'obtenir des informations précises, car les médias s'intéressent moins à l'issue des conflits qu'à leur apparition[652]. Les enseignants n'ont cependant pas atteint leur objectif principal, à savoir le retrait de la loi 1565 de réforme éducative, contrairement au gouvernement qui parvient à maintenir la réforme, et à refuser l'augmentation de salaire fixée à 12 % par le *magisterio*. C'est pourquoi on ne peut partager l'opinion de ce journaliste qui déclare à l'issue des deux mois de protestation qu'il n'y a « *ni vainqueurs, ni vaincus* »[653]. De plus, le gouvernement obtient aussi des enseignants qu'ils récupèrent les jours de grève en allongeant la durée de l'année scolaire, seule condition pour toucher les deux mois de salaire non versés pendant la grève. S'il cède sur un point, la formation d'une commission chargée de discuter la réforme, rien ne permet d'avancer qu'il entend changer son orientation. La défaite vaut également pour les militants trotskystes qui réclamaient davantage que les autres directions syndicales enseignantes : le retrait des *tres leyes malditas* et la démission de Juan Luis Martinez, secrétaire national de l'Éducation.

En terme de mobilisation des affiliés, il est difficile de se prononcer sur son éventuel succès ou échec à partir des seules données recueillies dans la presse. Il semble néanmoins, d'après le témoignage de Estanislao Aliaga, que les *maestros* de base se soient montrés plutôt combatifs dans cette bataille malgré un certain nombre de leurs dirigeants incarcérés :

« *Je voudrais souligner le rôle des enseignants, des bases. Nous* (les dirigeants), *nous étions emprisonnés depuis plusieurs semaines* (...). *Mais les bases ont joué un rôle de dirigeant. Ils disaient : "Peu importe, continuons la grève !" Je me souviens de la première semaine de mai, il y avait l'état de siège. Le gouvernement disait : "Nous n'allons pas payer les professeurs qui ne retournent pas travailler !". Moi, je craignais qu'ils cessent la grève. J'avais peur. Le lendemain, les enseignants ne reprennent pas les cours, ni les jours suivants. Ipiña* (ministre du Développement humain) *leur dit alors : "Nous allons vous payer le mois*

[652] Les résultats d'une enquête bolivienne réalisée par le *Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social* (CERES) sur les conflits nationaux entre 1970 et mi 1998, permettent de mettre en lumière cette quasi indifférence des médias pour l'issue des conflits. Comme le soulignent Fernando Calderon et Alicia Szmukler, les médias sont bien plus intéressés par l'annonce de l'apparition d'un nouveau conflit, que par le récit de son développement et de son issue. Ainsi, sur l'ensemble des conflits recensés en 28 ans, on ignore l'issue de 70 % d'entre eux (ce qui équivaut à environ 5.353 conflits sur 7.647). Quant aux autres, on apprend que 10 % seulement connaissent une issue favorable, 14 % enregistrent un résultat mitigé (revendications satisfaites en partie) et 6 % échouent à obtenir satisfaction.

[653] *30 Dias*, mai 1995.

d'avril". Les enseignants vont retirer leur bulletin de salaire, mais ne retournent pas en classe comme si un dirigeant lui-même le leur avait dit. »[654]

Quant à l'organisation syndicale, bien que le gouvernement renonce officiellement à revoir le mode d'affiliation du corps enseignant à l'issue du conflit, elle continue d'être menacée. Dans le *Correo sindical* n°17 de la FDTEULP, du mois de juin 1995, on apprend que le gouvernement souhaite réaliser un referendum auprès des *maestros* pour savoir s'ils veulent continuer à être affiliés automatiquement à leur syndicat et continuer à payer leur cotisation obligatoire. Dans les mois qui suivent, le gouvernement, aidé par l'Université catholique, tente discrètement de « sonder » les enseignants en leur donnant, lors de leur retrait de salaire, une fiche demandant s'ils veulent ou non continuer à être affiliés automatiquement au syndicat[655].

[654] Entretien réalisé à la *Casa social del maestro* de La Paz, le 12 avril 2001. Mais ne soyons pas dupes, ce discours est celui du principal dirigeant de la FDTEULP de l'époque, et il apparaît donc logique pour lui de valoriser l'action des affiliés. L'absence d'observation du conflit ne permet pas de confirmer ces propos.

[655] L'enquête n'a pas pu aboutir en raison de l'intervention de dirigeants syndicaux informés par des enseignants. Franco Gamboa, *Contra viento y marea, tras las huellas de la reforma educativa en Bolivia*, Informe especial, Cedoin, Bolivia, 1998.

Chapitre 6. Explication de la mise en échec des protestations enseignantes (1994-2000)

1. LA POLITIQUE OFFENSIVE DU GOUVERNEMENT

1.1. Continuité du projet politique et poursuite de la réforme

Si le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada se caractérise par la mise en place d'« *un plan ambitieux de réformes qui modifient beaucoup les bases économiques sociales et politiques du pays* », comme le constate Salvador Romero Ballivian[656], mais également par les fortes protestations qu'il engendre (ayant pour bilan 171 détentions, deux morts, 62 blessés et 17 affrontements violents avec les forces de police entre 1995 et 1996)[657], cette politique n'est pas remise en question par le gouvernement qui lui succède. La réforme éducative se poursuit donc, sans qu'elle ait fait l'objet de modification, au-delà du mandat présidentiel de Goni.

En août 1997, le MNR perd les élections. Le nouveau gouvernement, formé par l'ancien dictateur Hugo Banzer et son parti politique, l'Action nationaliste démocratique (ADN), forme la coalition hétérogène la plus importante depuis le retour à la démocratie. Le pacte « *Compromiso por Bolivia* » (« Compromis pour la Bolivie »), grâce auquel Banzer remporte l'élection présidentielle, est formé par l'ADN, le MIR, l'UCS, CONDEPA, le Parti démocrate chrétien (PDC), la Nouvelle force révolutionnaire (NFR), ainsi que la Phalange socialiste bolivienne (FSB), le Front révolutionnaire de gauche (FRI) et le Katarisme national démocratique (KND). A partir d'octobre 1997, le gouvernement lance un nouveau projet de réformes publiques, qui prend forme sous le nom de *Diálogo nacional* (« Dialogue

[656] Salvador Romero Ballivían, *Reformas, conflictos y consensos*, Numero Especial : Opiniones y Analisis, Fundación Hanns-Seidel, Fundemos, Bolivia, 1999, p. 46.
[657] Ruy Omar Suarez, *El conflicto en Bolivia, 1995-1996*, Instituto latinoamericano de investigaciones sociales (ILDIS), ILDIS-PNUD-PRONAGOB, versión preliminar, La Paz, marzo de 1997, mimeo.

national »). Il est question de concertation entre acteurs sociaux pour lutter contre la pauvreté du pays. La deuxième phase de concertation, le *Diálogo nacional 2000*, débouche sur l'adoption d'une stratégie nationale de lutte contre la pauvreté, notamment par l'accroissement des ressources des *municipios*. Cette stratégie s'inscrit dans le cadre du programme de réduction de la dette externe pour les pays pauvres et très endettés.

La poursuite du processus de décentralisation politico-administrative apparaît comme un bon exemple pour illustrer la continuité du projet politique de Gonzalo Sánchez de Lozada par le nouveau gouvernement. Après la loi de participation populaire d'avril 1994 et la loi 1654 de décentralisation administrative votée en juillet 1995, votées par l'ancien président de la République, Banzer fait promulguer la loi 2028 des municipalités en octobre 1999. Si la loi de 1995 ne fait que renforcer une déconcentration des pouvoirs du gouvernement central vers le niveau départemental, la loi des municipalités de 1999 (qui complète la loi de participation populaire) marque une véritable décentralisation vers le *municipio*. La municipalité devient une entité autonome de droit public, avec personnalité juridique et patrimoine propres. Cette entité est dirigée par un gouvernement municipal, soit le conseil municipal et le maire, élu au suffrage universel. L'État transfère aux *municipios*, à titre gratuit, le droit de propriété sur les biens meubles et immeubles destinés à l'infrastructure physique des services publics de santé, d'éducation, de culture et sport, existant sur son territoire. Il a par ailleurs l'obligation d'en assurer l'administration, le contrôle, l'entretien et l'amélioration, ainsi que l'obligation de gérer le personnel éducatif et de santé, un point contesté depuis le début par les organisations d'enseignants qui assimile ce processus de transfert de pouvoir à une privatisation de l'éducation. Pour Guillermina Tiramonti, qui étudie le syndicalisme enseignant des années 1990 en Amérique Latine, les processus de décentralisation font l'objet d'un rejet de la part de tous les syndicats de la région sans exception. La structure pyramidale des syndicats, qui contribue au renforcement d'un pouvoir hiérarchique, confronté au pouvoir central que représente l'État, tend à disparaître. Une décentralisation politico-administrative oblige bien souvent à une redistribution du pouvoir et des ressources au sein des organisations syndicales, confrontées à un nouvel ensemble d'acteurs[658]. Quant à Hans Weiler, il soutient que les gouvernements poursuivent un processus de décentralisation pour deux raisons principales. La première est d'obtenir une « *légitimité compensatoire* », c'est-à-dire récupérer la légitimité auprès de leur électorat lorsque celle-ci est menacée ou ébranlée. La seconde est d'éviter les

[658] Guillermina Tiramonti, « Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90 », *Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL), n°19, Argentina, mayo 2001, p. 17.

conflits, car les gouvernements centraux, qui peinent à résoudre les conflits graves, préfèrent transférer les problèmes à d'autres entités, leur permettant ainsi de conserver leur légitimité[659].

En ce qui concerne les syndicats enseignants, le changement de gouvernement en 1997 n'entraîne aucun changement. Après Gonzalo Sánchez de Lozada, le Général Hugo Banzer va s'employer à mettre à mal le syndicalisme enseignant pour mieux imposer les réformes en s'appuyant sur la combinaison de deux stratégies principales : diviser les bases du corps enseignant, en lui proposant des alternatives à la lutte syndicale pour tenter de répondre à ses attentes, et briser l'organisation syndicale, en s'en prenant notamment à ses ressources financières.

1.2. Diviser les bases du syndicat

1.2.1. Différencier les salaires

Sachant que la force du syndicat enseignant bolivien réside notamment dans son caractère monopolistique, le gouvernement a tout intérêt à briser l'unité des bases du syndicat pour rendre plus difficile le travail de mobilisation de l'organisation syndicale. C'est pourquoi il met en place une politique de différenciation salariale, en créant le « *salario al mérito* » (salaire au mérite) par le décret suprême 25027 du 24 avril 1998.

1.2.1.1.. Le « salaire au mérite »

Que désigne le « salaire au mérite » pour le gouvernement bolivien ? Il s'agit d'une « *opportunité offerte aux enseignants titulaires d'augmenter leur revenu en leur permettant de travailler 120 heures par mois* », au lieu des 72 heures actuelles[660]. L'examen, organisé

[659] Hans Weiler, « Comparative perspectives on educational decentralization : an exercice in contradictions ? », *Educational evaluation and policy analysis*, 12, 4 (winter), 1990, pp. 433-448.
[660] Explication présentée dans la convocation du ministère de l'Éducation et de la Culture pour l'examen qui permet d'accéder, en cas de réussite, à ce salaire. Soulignons que cette première convocation à l'examen pour le « salaire au mérite » n'est pas ouverte à tous. .Elle concerne seulement les enseignants des cinq premières années du cycle de l'enseignement

dans tous les départements, est élaboré, réalisé et évalué par les Universités catholiques du pays. L'explication du recours aux universités privées réside dans le fait que les établissements supérieurs publics s'y seraient opposés, en raison de leur lien politique avec les organisations enseignantes.

Une fois le concours réussi, et après deux années d'expérience, les enseignants bénéficiant de ce salaire sont rémunérés sur la base suivante :

Nouvelles catégories (basées sur ancienneté)	Montant du salaire (en bolivianos)
4e : De deux à cinq ans	1000
3e : Plus de cinq ans à dix ans	1150
2e: Plus de dix ans à vingt ans	1300
1ère : Plus de vingt ans	1500

A l'instar du tableau d'avancement « traditionnel », les augmentations de salaire sont conditionnées par l'ancienneté, mais ne prennent plus en compte les niveaux de formation et lieux géographiques du travail de l'enseignant (milieu urbain, provincial, rural). Autrement dit, le gouvernement remet en question l'*escalafón* en vigueur, même s'il s'en défend, en précisant dans la convocation du ministère : « *Le salaire au mérite constitue un régime de stimulants pour améliorer la rémunération des enseignants, et en aucun cas il ne constitue un nouvel escalafón. L'actuel tableau d'avancement reste en vigueur jusqu'à ce qu'une commission mixte en élabore un nouveau, en accord avec l'article 9 des dispositions transitoires de la loi 1565* ». Non seulement les catégories ne sont plus les mêmes, mais s'ajoutent encore d'autres distinctions à prendre en compte. D'une part, les *maestros* percevant le « salaire au mérite » perdent deux bonus, le *bono institucional* et le *bono pro-libro*, d'un montant d'environ 150 dollars, désormais considérés comme inclus dans ce nouveau salaire. D'autre part, ils doivent signer un « *compromis* » avec l'État les obligeant à travailler 120 heures en appliquant le programme de la réforme éducative, et surtout à travailler sans interrompre l'année scolaire. Le document précise à cet effet : « *perdront le droit au salaire au mérite les enseignants qui n'accompliront pas l'un de points de compromis mentionné dans cette convocation* ». Autrement dit, les bénéficiaires de ce

primaire et exclut les enseignants de *ramas tecnicas*). L'examen consiste en une épreuve écrite portant sur la réforme éducative.

nouveau salaire ne pourront en aucun cas suivre les directives de leur organisation syndicale en cas de mobilisation.

En créant une nouvelle catégorie d'enseignants, le gouvernement « s'attaque » directement aux bases du syndicat en tentant de briser leur union. Non seulement il les met en compétition (*via* un examen), mais il leur retire le droit de grève, les coupant ainsi de leur syndicat[661]. Officiellement, le gouvernement souhaite encourager les enseignants à travailler selon les principes de la réforme.

L'analyse du « salaire au mérite » par les dirigeants de la FDTEULP montre leurs inquiétudes :

« Cette stratégie fait partie de la politique fasciste du gouvernement *(car)* en formant des groupes de privilégiés qui vont être marginalisés de leur fédération, de leurs propres compagnons, ces groupes vont avoir besoin de s'organiser pour se défendre et vont constituer des groupes de briseurs de grèves à l'intérieur de nos organisations syndicales, et plus concrètement dans chaque école *(...)*. Le compromis contracté entre l'État et les enseignants payés au salaire du mérite est précis, il dit : "Il est interdit d'être affilié à la Fédération", et s'ils participent à une grève, le contrat est immédiatement rompu. Par conséquent, lors des prochaines grèves, s'ils veulent conserver leur salaire au mérite ils devront obligatoirement jouer le sale rôle de briseurs de grèves »[662].

La secrétaire du syndicat de El Alto fait remarquer que, devant les protestations des organisations syndicales enseignantes, et surtout de la Fédération de La Paz, le ministère prend soin de ne pas publier, comme il est coutume de le faire, la liste des personnes ayant obtenu l'examen, afin que les syndicats ne puissent stigmatiser et dénoncer leurs collègues considérés comme « traîtres ». En 1998, ils sont 1.424 *maestros* à réussir ce concours, dont 438 pour la ville de La Paz et 235 pour El Alto. Il faut souligner qu'il n'a pas été possible d'obtenir les résultats des épreuves. Aucune note n'a été rendue publique, ni justifiée ou

[661] On retrouve dans l'histoire de la Bolivie la même stratégie de cooptation politique élaborée par le gouvernement de Victor Paz Estenssoro. En 1986, le président de la République confie au réseau des « Clubs des mères de famille » le soin de distribuer l'aide d'urgence aux boliviens les plus touchés par le programme d'ajustement structurel de l'économie. Henri Favre précise que ceux qui prétendent bénéficier de ces aides doivent préalablement renoncer à leurs droits de citoyens car pour être membre d'un de ces clubs, il ne faut appartenir à aucun syndicat, ni parti politique, ni même organisation sociale. (Henri Favre, *L'Amérique latine*, Dominos, Flammarion, Paris, 1998, p. 88.)

[662] Extrait d'un entretien avec Vilma Plata, réalisé par Erick Jurado, à la *Casa social del maestro* le 27 août 1998.

remise aux candidats ayant passé le concours[663]. Le côté arbitraire, voire secret, de l'attribution des notes contribue à accréditer la thèse, soutenue par les dirigeants de la FDTEULP, que ce concours fut une nouvelle « *mascarade* »[664]. D'ailleurs, selon eux, la proposition du gouvernement n'est rien d'autre que « *una trampa* » (un piège), et les dirigeants de démontrer, chiffres à l'appui, que ce nouveau salaire n'est pas forcément profitable aux enseignants qui, selon la catégorie et le lieu géographique de travail, peuvent être considérés comme « perdants » dans le sens où pour un nombre supérieur d'heures de travail les gains de salaire sont insignifiants, voire nuls. Prenons l'exemple des salaires comparés pour les enseignants urbains :

Comparaison du salaire net[665] (en *bolivianos*), en 1998, d'un *maestro normalista* urbain selon l'*escalafón* en vigueur et le salaire « *al merito* ».

Escalafón actuel (*normalista* urbain – 72 heures mensuelles)		Salaire au mérite (120 heures mensuelles)	
catégorie	montant	catégorie	montant
5e : jusqu'à 4 ans d'expérience	594,60	4e : De 2 à 5 ans	735
4e : entre 5 et 8 ans d'expérience	663,15	3e : Plus de 5 ans à 10 ans	845,25
3e : 9 et 12 ans d'expérience	731,73	2e: Plus de 10 ans à 20 ans	955,50
2e : 13 à 16 ans d'expérience	800,33		
1ère : 17 à 20 ans d'expérience	914,66		
zéro : 21 à 24 ans d'expérience	1.029	1ère : Plus de 20 ans	1.102,50
Mérito : 25 ans d'expérience et plus	1.143,33		

[663] Plus de 60 % des candidats auraient été éliminés à l'issue de l'épreuve selon Alejandra Mizala, Pilar Romaguera et Teresa Reinaga (*Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*, Documento de trabajo n°61, Centro de economía aplicada (CEA), Departamento de ingeniería industrial, Universidad de Chile, 1999).

[664] Une page du journal URMA n°15 d'avril 2000 se rapportant au thème est présentée en annexe 20.

[665] Les salaires indiqués sont des salaires nets. Dans le cadre de l'escalafón, 17 % sont décomptés (Fond complémentaire du *magisterio*, *Caja de salud*, fonds de pension), dans le cadre du nouveau salaire, il est décompté 13,5 % pour les fonds de pension et 13 % pour le régime complémentaire d'impôt sur la valeur ajoutée (que ces enseignants, sortis de l'*escalafón* en vigueur, doivent acquitter). Le fait que les *maestros* bénéficiant du « salaire au mérite » ne cotisent plus au Fond complémentaire du *magisterio* et au système de sécurité sociale est aussi fortement dénoncé par les syndicats.

Le « salaire au mérite » fait, en réalité, partie d'une logique de dispute pour le contrôle d'un groupe donné. On fera le parallèle avec le diplôme du « *maestro meritorio* » créé par la FDTEULP. Si dans ce cas, l'objectif est de récompenser (symboliquement) les « enseignants-militants méritants », c'est-à-dire ceux qui ont le plus activement contribué à la lutte pour la défense des intérêts des enseignants (selon les critères de la Fédération), et plus largement à la lutte contre « l'État bourgeois », il n'en va pas de même pour le gouvernement. Ce dernier souhaite, au contraire, récompenser ceux qui seront fidèles à leur poste de travail (la participation aux actions syndicales n'étant pas tolérée) et à la réforme éducative. Les enseignants se retrouvent donc tiraillés entre deux conceptions antagonistes du « mérite ». D'un côté, leur affiliation à l'organisation syndicale les incite à se conformer aux attentes de leurs dirigeants ; d'un autre côté, leur dépendance vis-à-vis de l'État (l'employeur), *via* le ministère de tutelle, les contraint à considérer la proposition gouvernementale.

1.2.1.2. La prime d'actualisation

Le gouvernement s'emploie de plus en plus à développer une rhétorique basée sur la nécessaire distinction entre les « bons » et les « mauvais » enseignants, discours particulièrement sensible en 2001 lorsque le ministre de l'Éducation, Tito Hoz de Vila, crée le *bono de actualización* (« la prime d'actualisation »).

A l'issue du conflit national qui oppose les enseignants au gouvernement pendant un mois (septembre 2000), le ministre de l'Éducation parvient à imposer comme réponse aux demandes d'augmentation salariale (de 50 %) un *bono al cumplimiento* (une prime pour application des 200 jours de travail réglementaires) et un *bono de actualización* de 1.200 bs (versé en trois fois durant la gestion scolaire). Le premier *bono,* d'un montant de 300 bs, est destiné à tous les enseignants qui respecteront le calendrier des 200 jours de classe d'ici la fin de l'année scolaire. Autrement dit, le gouvernement incite les *maestros* à récupérer les jours de grève pour ne pas pénaliser les élèves. Quant à la prime d'actualisation, elle est destinée aux enseignants qui, après un mois de formation (au contenu de la réforme éducative) pendant la période des vacances scolaires (en décembre ou en janvier), réussiront un examen (organisé en février ou mars). Pour le gouvernement, il n'est donc pas question d'augmenter les salaires de façon indifférenciée. L'argument principal de la proposition de Tito Hoz de Vila repose sur

la volonté de distinguer les « *bons* » enseignants des « *mauvais* », comme il l'exprime lors d'une intervention à la télévision le 24 septembre 2000 : « *l'escalafón actuel ne permet pas de les différencier* », ce qui lui apparaît dommageable dans la mesure où finalement « *le bon maestro gagne peu et le mauvais gagne bien* »[666]. Il s'agirait donc d'un encouragement en faveur des enseignants motivés à travailler selon les méthodes préconisées par la réforme éducative. Mais cette incitation à la formation « permanente »[667], donc individuelle, pour obtenir un meilleur salaire n'est pas sans conséquence sur l'action collective. Comme Stéphane Beaud et Michel Pialoux l'indiquent, dans un autre contexte, « *se lancer individuellement dans la formation équivaut à une sorte de renoncement* (...) *au projet d'une amélioration du sort collectif par le biais de la lutte collective* »[668].

Pour les organisations syndicales, et surtout pour la FDTEULP, l'issue du conflit est un échec. La Fédération de La Paz souhaitait une augmentation salariale de 50 % de l'*haber basico* pour tous les enseignants. Dans un tract du *Comite de huelga* (Comité de grève) de la FDTEULP[669], du mois de septembre, leur proposition est explicite :

> *« L'augmentation salariale doit se faire sur la base de l'*haber basico, *pour tous, parce qu'il n'existe pas d'estomacs différents et que tous nous avons besoin de manger (...). Maintenant ! Et pas en 2001 ! Toute gratification sur la base de* l'haber basico *(pour formation, titre, recherches, etc.) sera la bienvenue. Le gouvernement, avec ses propositions salariales trompeuses entend détruire l'escalafón des enseignants et déclarer l'enseignement comme profession libérale »*[670].

Non seulement le gouvernement réussit à conditionner l'attribution d'une prime aux enseignants qui se plient aux contenus de la réforme éducative, à laquelle s'opposent les dirigeants trotskystes, mais en plus la prime n'est pas accessible à tous. Le ministre omet de préciser que la formation et l'examen ne sont pas ouverts à tous. La *profesora* Nélida, une enseignante de la ville d'Oruro ayant participé à la mobilisation de septembre 2000, fait remarquer :

> *« Pour le ministre, c'était comme si tout le monde pouvait percevoir la prime d'actualisation, mais non ! Encore un piège ! En réalité, l'examen était réservé aux*

---

[666] Intervention du ministre de l'Éducation lors d'un débat télévisé, sur la chaîne ATB, organisé par le journaliste Cayetano Llobet, en présence de Ramiro Cuentas, secrétaire exécutif général de la CTEUB.
[667] Le gouvernement prévoit d'organiser cette formation et l'examen qui s'en suit tous les quatre ans.
[668] Stéphane Beaud, Michel Pialoux, « L'esclave et le technicien », in *Autrement, Ouvriers et ouvrières*, janvier 1992, p. 59.
[669] Un Comité de grève est créé lors des conflits importants pour mieux gérer la protestation. Les membres sont élus lors d'un conseil consultatif de la fédération. De plus amples explications sur le *Comite de huelga* de l'année 2000 seront apportées par la suite.
[670] Les éléments soulignés le sont dans le texte original.

> maestros *du niveau initial, c'est-à-dire aux trois premières années* (du cycle primaire). *Les autres professeurs n'avaient pas d'alternatives !* (...) *Et le pire c'est que l'opinion publique croit ce que dit le ministre !* »[671].

A la mi-septembre, le ministre proposait la seule création du *bono de actualizacion*, d'un montant de 1.500 bs. Au début du mois d'octobre, sans que les questions aient porté sur ce point, il propose le versement d'un *bono de cumplimiento* pour tous les enseignants (qui accompliront leurs 200 jours de classe réglementaires) et le *bono de actualizacion* de 1.200 bs. Ce qui lui permet finalement d'affaiblir les protestations à l'encontre de sa politique « discriminatoire » et de s'assurer du retour des *maestros* au travail.

Finalement, le gouvernement bolivien ne fait qu'appliquer les principes de la « modernisation économique », à laquelle se réfèrent Danilo Martucelli et François Dubet, qui se caractérise par « *de nouvelles formes de mobilisation de la main d'œuvre et de promotion individuelle à travers différentes politiques de formation et d'évaluation des carrières mises en place dans les entreprises, et qui cassent nécessairement la solidarité des salariés* »[672]. La stratégie de différenciation salariale impulsée par le gouvernement expose les organisations syndicales à des difficultés grandissantes concernant la mobilisation de leurs affiliés. Car, non seulement la lutte collective, *via* l'organisation syndicale, n'apparaît plus comme l'unique solution pour l'amélioration de la rémunération, mais en plus le gouvernement encourage les enseignants à opter pour des stratégies individuelles.

1.2.2. Contrôler l'exercice enseignant

Si les autorités gouvernementales tentent de diviser les bases du *magisterio* en appliquant une politique de différenciation salariale, elles comptent aussi soumettre les *maestros* à davantage de contrôle concernant leur exercice professionnel, une autre stratégie gouvernementale pour les pousser à appliquer la réforme et éviter les débrayages et grèves prolongées. Javier Corrales, qui étudie les aspects politiques de la mise en place des réformes éducatives, explique que l'un des moyens pour « *neutraliser les opposants* » au projet réside dans la formation d'alliances stratégiques. Si les groupes qui assument les coûts de la réforme, les enseignants et les parents d'élèves notamment, parviennent à se coaliser, il

[671] Entretien réalisé à Oruro en février 2001, quatre mois après la fin du conflit.
[672] Danilo Martuccelli, François Dubet, *Dans quelle société vivons-nous ?*, Éditions du Seuil, Paris, 1998, p. 111.

devient difficile d'appliquer les réformes. En revanche, si les équipes chargées de la réforme éducative anticipent la formation de ces alliances, en créant leurs propres coalitions, le pouvoir du groupe contestataire diminue[673]. Cette stratégie qui consiste à créer des alliances est celle que poursuit le gouvernement bolivien dès 1994, notamment par le biais de la loi de participation populaire.

1.2.2.1. Le contrôle des parents d'élèves

L'un de ses objectifs affichés par les autorités gouvernementales est de « décloisonner le débat éducatif » c'est-à-dire ouvrir à d'autres secteurs de la population la possibilité d'avoir un droit de regard sur l'éducation. La mise en évidence de ce processus d'ouverture de l'école n'est pas une nouveauté puisque Dominique Glasman explique qu'en France, en 1992, « *l'institution scolaire, qui menait son action pédagogique et éducative à l'abri de la "clôture scolaire", s'est ouverte depuis une bonne dizaine d'années à la participation, la collaboration d'institutions, d'organismes, de personnalités, extérieures au monde l'école* »[674].

En Bolivie, l'ouverture du débat éducatif va concerner les *padres de familia* (parents d'élèves) que l'on cherche à intégrer à la vie de l'école. Progressivement depuis 1994, un arsenal législatif autour des *juntas escolares* (associations scolaires) se met en place. Ces associations apparaissent pour la première fois dans la loi de participation populaire (PP) d'avril 1994, puis dans la loi de réforme éducative quelques mois plus tard, sans que leur fonction ne soit précisée. Il faut attendre février 1995 pour connaître les fonctions des organes de la PP (Décret suprême n° 23949), bien qu'elles soient dans un premier temps encore limitées. Si le texte précise que les *juntas escolares* ont la possibilité de déposer une plainte auprès des organes de PP supérieurs contre un enseignant jugé « incompétent » (qui risque au final le renvoi), les critères d'évaluation du travail enseignant ne sont pas définis par le texte officiel. Il faut attendre le gouvernement de Hugo Banzer pour que le texte se précise par le biais du Décret suprême 25273 (8 juillet 1999). Dans un second temps, les missions des *juntas escolares* sont les suivantes : « *contribuer à élever la qualité du service éducatif, veiller à la satisfaction des besoins d'apprentissage de leurs enfants, promouvoir la*

---

[673] Javier Corrales, « Aspectos politicos en la implementación de las reformas educativas », in *Serie Documentos* n°14, PREAL, Santiago, Chile, julio 1999, p. 21.
[674] Dominique Glasman, L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires, L'Harmattan, Paris, 1992, p. 21.

concertation entre acteurs de l'éducation et participer à une administration efficace au moyen du contrôle social »[675]. La *junta escolar* se compose des membres du comité de parents d'élèves de l'école ainsi que de deux représentants de l'Organisation territoriale de base correspondante : un président (obligatoirement membre du comité de parents), d'un secrétaire des *actas* (procès-verbaux), d'un trésorier[676], et deux *vocales* (membres) à qui la *junta* pourra attribuer des fonctions spécifiques liées aux besoins de l'établissement comme « *le maintien de l'infrastructure, du matériel scolaire ou le contrôle de l'assistance des enseignants* »[677]. La mission de « contrôle » apparaît encore plus explicitement dans l'article 13 qui précise les fonctions de la *junta escolar* dans le détail. Sur les onze fonctions décrites, on retiendra les suivantes :

- « *Superviser le fonctionnement du service scolaire de l'unité éducative.*
- *Contrôler la présence du directeur, des enseignants et du personnel administratif de l'établissement et informer mensuellement la Direction générale de coordination du ministère de l'Éducation et de la Culture.*
- *Évaluer le comportement du directeur, des enseignants et du personnel administratif de l'établissement et informer mensuellement la Direction de district et le Service départemental de l'Éducation des irrégularités constatées.*
- *Contrôler l'administration des ressources que l'unité éducative reçoit.*
- *Présenter devant les autorités éducatives adéquates les accords et décisions qui ont porté préjudice au fonctionnement de l'unité éducative ;*
- *Lancer une procédure contre le directeur, les enseignants et le personnel administratif de l'unité éducative pour faute grave dans l'exercice de leurs fonctions comme : viol, abus sexuel, mauvais traitement physique, falsification de notes, circulation de documents ou informations constituant des délits par rapport aux lois en vigueur.*
- *Chercher l'origine des fonds provenant des décomptes* (voir article 15)[678] *et assumer la responsabilité de leur gestion* ».

A la lecture de ces fonctions, les attentes du gouvernement sont relativement explicites : le contrôle des enseignants et de l'ensemble de l'équipe éducative et administrative. Mais sur

---

[675] Chapitre I, article 2 du D.S. 25273, Organización y Funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito.
[676] Les *juntas escolares* sont censées recevoir des fonds de la participation populaire.
[677] Ibid, chapitre II, article 8.
[678] L'article 15 de ce même décret précise que les décomptes effectués sur le salaire des enseignants lors des grèves sont destinés à l'unité éducative (conformément à l'article 24 du DS 23968 de février 1995).

quels critères se base ce contrôle ? Si les comportements, considérés comme des fautes graves, sont précisés, l'évaluation du travail de l'équipe enseignante repose sur peu de critères : leur présence au travail et leur heure d'arrivée. Or, l'évaluation de l'exercice enseignant est très complexe, notamment parce qu'elle touche à bien des aspects du métier. Sans remettre en cause le principe de l'évaluation en éducation, on peut tout de même s'interroger sur les effets du contrôle exercé en Bolivie par des parents d'élèves, leurs attentes vis-à-vis de l'école ne recouvrant pas exactement celles des *maestros*.

Les rapports *maestros-padres* sont eux-mêmes assez complexes, et ressemblent beaucoup à ceux des enseignants et parents en France, décrits par Danilo Martucelli et François Dubet[679]. Car selon les situations et les publics scolaires, les enseignants boliviens parlent, comme leurs collègues français, de la « *démission* » des parents ou de leurs « *exigences excessives* » face à l'école. D'un côté, ils sont très nombreux dans les entretiens à évoquer le « *descuido* » (négligence) des *padres*. Beaucoup de reproches leur sont adressés :

> *« Ils ne viennent pas poser de questions sur le travail de leurs enfants » (Lourdes, UEP1),*
> *« Des parents s'opposent à l'école car ils veulent faire travailler leurs enfants ! » (Cecilia, JSV5),*
> *« Il n'y a pas de collaboration, ils ne participent pas aux réunions ! » (Seferina, A4),*
> *« Il y a beaucoup d'irresponsabilité dans leur comportement, trop de négligence » (Gabriela, A5).*

D'un autre côté, certains enseignants apprécient peu une trop grande présence de la part des parents, vécue comme intrusive. La *profesora* Seferina (A4) parle même de « *soumission* » lorsqu'elle évoque son comportement face à certains parents « trop » investis dans la scolarité de leurs enfants. Les deux facettes du comportement parental décrites par les *maestros* peuvent d'ailleurs être liées car dans certains cas « *la démission des parents se traduit aussi par des attentes excessives à l'égard de l'école. Les parents espèrent tout de l'école et se reposent entièrement sur elle* »[680]. Plusieurs enseignants décrivent, au cours des entretiens, le cas de parents pauvres, qui travaillent toute la journée pour survivre et qui conçoivent l'école davantage comme un lieu de garderie. C'est pourquoi, par exemple, ils ne participent pas aux réunions et n'achètent pas les fournitures scolaires, ce qui complique la tâche de l'enseignant.

---

[679] Danilo Martuccelli, François Dubet, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996, pp. 132-134.
[680] Ibid, p. 133.

Dans un tel contexte, la mise en place des *juntas escolares*, telles que le gouvernement les conçoit, ne semble pas répondre aux attentes des enseignants qui tiennent à une certaine indépendance. Si la participation des *padres* est souhaitée par les *maestros*, elle est loin d'être conçue comme un moyen de contrôle de leur exercice professionnel, comme l'illustrent les propos de la *profesora* Maribel (UEP2) : « *d'après la réforme éducative, les parents ont le droit de nous évaluer, de nous élire, de nous faire passer des examens et je ne sais quoi encore ! Où on va ?* ». Dans les faits, peu d'enseignants relatent des problèmes liés à ces associations, car celles-ci tardent à se mettre en place[681], mais tous en parlent en termes négatifs, comme par exemple la *profesora* Monica (M1) qui a travaillé dans un établissement « *contrôlé* » par une *junta escolar* :

> « *J'ai travaillé là-bas dix ans. Je ne pensais pas m'en aller, mais il y avait tant de problèmes entre le directeur, les* maestros *et la* junta*...Là-bas, j'ai vu comment ils travaillent ! "Où est le lait ? Et le pain ? ", "Qu'est-ce que c'est ça ?", etc. En fait, c'était rien que des problèmes. Moi je crois que ce n'était pas la peine de créer ces associations, ou peut être que le gouvernement pensait créer une nouvelle forme de contrôle des professeurs. En tout cas, jamais je n'ai entendu : "*Bueno profesora*, qu'est-ce que vous êtes en train d'enseigner ? Comment puis-je vous aider ? Il me semble que vous enseignez bien, etc". Non, rien de ça ! »*

Certains enseignants évoquent aussi déjà un changement de comportement chez les *padres* :

> « *Avant, nous les enseignants, on pouvait enseigner (comme on voulait), on pouvait exiger plus des enfants. Mais plus maintenant ! En fait, avant le* maestro *avait sa place, il était fort, il pouvait exiger de l'enfant qu'il travaille. Maintenant, ce n'est plus possible ! La maman vient protester tout de suite : "vous avez crié sur mon enfant !". Depuis peu nous avons ce problème. » (Lidia, A2).*
>
> « *La réforme dit que l'on ne doit pas maltraiter l'élève, qu'on ne doit pas crier ! On dit qu'on fait du mal aux enfants, qu'on ne doit pas les toucher. D'accord, mais c'est quelque chose qui ne me plait pas parce que les enfants sont de plus en plus mal élevés et on ne peux pas laisser tout faire ! Mais les parents, maintenant, ils se plaignent de tout ! Ils ne sont jamais contents ! » (Lourdes, UEP1)*

Les organisations syndicales dénoncent ce nouveau « droit de regard » des parents. La FDTEULP, dans un document (non daté) appelé « Projet de thèse politique », analyse ce nouveau décret. Pour elle, ces mesures cherchent « *à neutraliser les cellules syndicales en*

[681] La RE a été appliquée d'abord en milieu rural, provincial puis urbain, certainement en raison des plus fortes protestations des enseignants en ville, surtout à La Paz.

poussant les parents à s'affronter aux enseignants ». Les *juntas escolares* sont décrites comme « *des commandos politiques dirigés par des militants payés par la mégacoalition* », autrement dit des « agents » contrôlés par l'État. De plus, le syndicat craint que l'inamovibilité des enseignants ne soit plus garantie puisque les membres de l'association scolaire ont pouvoir de les renvoyer. Enfin, il dénonce le désengagement de l'État, qui transfère ses obligations (« *administration, évaluation, contrôle* ») aux associations composées de parents d'élèves.

En résumé, il semble que les *maestros*, jusque là épargnés par un contrôle de leur exercice professionnel sur le lieu même de leur activité, devront adopter de nouveaux comportements et se montrer peut être plus vigilants au quotidien (même si cela paraît injustifié pour beaucoup) au risque d'avoir de sérieux problèmes avec les autorités ministérielles. La mise en place de ce système de contrôle, qui témoigne d'un climat de suspicion à leur égard, contribue à diffuser l'idée selon laquelle les enseignants font ce qu'ils veulent en classe, qu'ils sont « négligents », « désordonnés », « peu ponctuels », « violents », etc. D'ailleurs, à travers les entretiens réalisés avec les *maestros paceños*, on note une certaine intériorisation du discours gouvernemental dans leurs propos, car plusieurs se montrent très critiques vis-à-vis de certains collègues dont le comportement contribuerait à donner une image négative du *magisterio* :

> *« Avant, les enseignants étaient plus dévoués au travail. Maintenant, les* maestros *ne sont plus comme ça. Il y a moins de vocation » (Lourdes, UEP1).*
>
> *« Il n'y a pas beaucoup d'enseignants qui ont la vocation. C'est plus par nécessité qu'ils sont* maestros. *(...) C'est vraiment par intérêt » (Marta, UEP5).*
>
> *« En réalité, je suis contente que la RE arrive, parce que la majorité des* maestros *ne travaillent pas ! Excusez-moi, mais c'est vrai ! Ils sont fainéants ! » (Marcela, M2).*

Même si les associations scolaires ne sont pas encore toutes constituées et actives en 2000-2001, elles ne devraient plus tarder à l'être selon les représentants du ministère de l'Éducation. C'est l'un des objectifs du gouvernement qui souhaite « *promouvoir l'organisation de* juntas educativas *à travers une campagne de sensibilisation sur les bénéfices de la participation des parents dans la gestion scolaire* »[682]. Devant l'absence de formation des membres de ces associations scolaires (à l'exception de quelques rencontres

[682] *Plan estratégico del programa de reforma educativa 1999-2002*, MEC, Bolivia, 1999.

avec les conseillers pédagogiques auxquels il sera fait référence ensuite), on peut craindre qu'elles servent moins à améliorer le système éducatif qu'à créer des tensions supplémentaires avec les enseignants. Surtout que les membres de ces associations sont fortement soupçonnés par les dirigeants syndicalistes du secteur d'appartenir à des partis politiques.

1.2.2.2. Les conseillers pédagogiques

Les représentants de la réforme éducative au sein des écoles sont les *asesores pedagogicos* (« conseillers pédagogiques »). Ces nouveaux conseillers, *maestros* de formation, ont réussi un concours (une épreuve écrite puis un entretien oral) organisé par le ministère de tutelle. Après quatre mois de formation et un nouvel examen, dont se charge l'université privée[683], ils sont titularisés. Ils « quittent » l'*escalafón* enseignant, perdent leur catégorie, pour devenir des « *empleados publicos* » (fonctionnaires). Ce qui signifie perdre le droit d'être affilié au syndicat enseignant et le droit de grève. Aucun syndicat ne les représentait en 2001, au moment des entretiens. Ils perdent également les *bonos*, et ne disposent plus que de 15 jours de vacances. Les premiers conseillers, recrutés en 1996-1997, ont signé un contrat de cinq ans, aujourd'hui, les nouveaux obtiennent un contrat de trois ans. Ensuite, selon Miguel, un *asesor* interrogé, ils peuvent reprendre leur carrière enseignante et réintégrer leur catégorie à la fin du contrat. En 2001, 1.500 conseillers travaillaient sur l'ensemble du territoire, 300 dans le département de La Paz, dont 23 dans la capitale.

Leur fonction est de former les enseignants aux contenus de la RE, notamment à l'aide des *modulos de aprendizaje* (modules d'apprentissage), ce qui représente une démarche inédite car c'est la première fois que l'État dote les écoles de matériel éducatif et assigne à une personne la tâche dispenser une aide pédagogique aux enseignants. Les *modulos* sont des « livres-guides » réservés aux élèves et appartenant à l'unité éducative, c'est-à-dire aux établissements scolaires. Leurs contenus suggèrent des activités (en langue, mathématiques, etc.) que les élèves réalisent avec l'aide de leur enseignant. Ces activités orientent le travail de l'enfant, et favorisent le travail « actif », puisque la RE postule que ce sont les élèves qui

[683] D'après Freddy, l'un des *asesores* interviewés, l'État aurait passé un accord avec certaines universités privées (Universités catholiques) pour dispenser la formation aux conseillers, une manière d'éviter les protestations des universitaires travaillant dans le secteur public.

doivent construire eux-mêmes, avec l'appui du *maestro*, l'acquisition de connaissances sur la base de leur expérience.

Si les *asesores* disposent d'une formation commune, la sociologue bolivienne Maria Luisa Talavera montre, à l'issue de son enquête de terrain, que leur façon d'organiser le travail varie d'un conseiller à l'autre[684]. Les pratiques se révèlent différentes selon la formation et l'expérience des individus. La plupart montrent comment utiliser les modules, en présence ou non des élèves, puis assistent à l'utilisation du matériel par le maître durant sa classe et le guide. Le conseiller doit également organiser des *talleres* (ateliers) avec l'ensemble des enseignants. Certains le font, pendant les heures de classe ou en dehors, d'autres pas[685].

Leur travail se révèle difficile dans la pratique pour plusieurs raisons. D'abord, les *maestros* se montrent hostiles dès la création du groupe en 1997. En effet, la différence de salaire existant entre les *asesores*, les directeurs d'établissement et les *maestros* engendre des tensions. Le montant du salaire d'un conseiller est difficile à connaître, mais on peut estimer qu'il gagne entre 2.500 et 3.800 bs mensuellement, ce qui représente le double, voir parfois le triple, du salaire de base d'un enseignant. Maria Luisa Talavera raconte le problème que cela pose dans un des établissements qu'elle a étudiés. La directrice de l'unité éducative, qui compte 24 ans d'ancienneté, gagne 1.200 bs, alors que la conseillère touche 2.500 bs. Au problème de la différence de salaire s'ajoutent celui de l'expérience professionnelle, voire du conflit de génération (la directrice accepte mal que la conseillère, beaucoup plus jeune qu'elle et ayant moins d'expérience, gagne plus) et celui du travail (la conseillère ne vient qu'une fois par semaine dans son établissement). Pour les enseignants, c'est la même chose. Non seulement, ces conseillers représentent la RE « redoutée » et « rompent » avec l'*escalafón* en vigueur (comme ils bénéficient du « salaire au mérite »)[686], ce qui leur fait craindre la perte progressive de leurs avantages, mais en plus ils doivent s'en remettre à leurs compétences, jugées très souvent faibles, voire inexistantes pour certains :

---

[684] María Luisa Talavera Simoni, *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*, PIEB, La Paz, Bolivia, 1999.

[685] María Luisa Talavera Simoni montre qu'il est très difficile pour les conseillers d'organiser ces *talleres* en dehors de heures de travail car la participation des *maestros* est faible.

[686] María Luisa Talavera Simoni explique qu'être conseiller représente une ascension sociale, immédiatement perceptible dans la tenue vestimentaire (plus richement vêtu) et le fait de posséder un téléphone portable, caractéristiques qui le distinguent des *maestros* et qui peut être à l'origine de tensions.

> *« Ils sont encore plus idiots que nous ! (rires) Qui peuvent-ils conseiller ? Ils nous ont montré dans les ateliers qu'ils ne savaient rien de plus ! Ils ne sont pas préparés (...). La fonction du conseiller, c'est de venir en classe, observer et dire : "Collègue, tu fais une erreur, ce n'est pas ça !". Et quand tu lui demandes quoi faire, il te tourne le dos ! » (Roberto, M6)*

Pour faire accepter la présence des *asesores*, le gouvernement s'empresse, l'année où il les intègre au système, d'imposer aux *maestros* un examen de *ascenso* (promotion), non plus seulement jusqu'à la 3e catégorie (comme le prévoit l'*escalafón*), mais pour toutes les catégories. L'objectif du gouvernement est de contraindre tous les enseignants à étudier la RE et à se former à ses principes. En introduisant, en 1997, les conseillers pédagogiques dans les écoles, en même temps qu'en imposant un examen pour tous les enseignants, les autorités obligent les *maestros* à accepter la présence des *asesores*, afin d'optimiser leurs chances de se familiariser avec les contenus de la nouvelle réforme, et donc de réussir l'épreuve de contrôle[687].

Un motif de rejet de la part des enseignants se révèle gênant pour le gouvernement : certains conseillers pédagogiques sont soupçonnés d'avoir réussi leur concours grâce à une « *muñeca* », un appui politique bien placé, même si le concours était ouvert à tous. Les deux conseillers consultés lors de l'enquête de terrain se refusent à l'évoquer. Mais Maria Luisa Talavera, ainsi que la grande majorité des *maestros* interrogés lors de l'enquête, en sont persuadés :

> *« Ils sont devenus conseillers grâce à des appuis politiques, pas grâce à leurs capacités ! » (Roberto, M6).*

> *« Le problème, c'est que les "conseillers", ce sont des postes créés par des amis politiques ! » (Monica, M1)*

Cette image de conseillers nantis et corrompus est tenace dans les établissements scolaires, aussi bien chez les directeurs que les enseignants, ce qui engendre une certaine méfiance à leur égard. Freddy, l'un des deux conseillers rencontrés lors de l'enquête, qui travaillait dans deux écoles de mon échantillon (4J et JSV), aurait été muté, selon l'une des directrices, dans un autre secteur en 2002 à la suite de plaintes de chefs d'établissement pour absences répétées. L'autre directrice ne saura me confirmer cette information. Cependant

[687] En 1997, la FDTEULP organise un boycott contre ces examens, qui n'est pas très suivi. Mais l'intervention de plusieurs dirigeants, dont José Luis Alvarez, durant l'examen à La Paz provoque l'annulation de l'épreuve, qui ne sera pas réorganisée dans les mois suivants. C'est l'un des succès que remporte l'organisation syndicale, car le ministère ne remet plus en cause l'organisation des examens de promotion jusqu'à la 3e catégorie les années suivantes.

lorsque je demande à consulter le *plan de asesoria pedagogica* (le planning du conseiller) de l'école, je m'aperçois qu'entre février et novembre, il est venu à dix reprises, ce qui signifie une fois par mois. Il est vrai que dans lors de notre entretien, il avait déploré le nombre « *excessif* » d'écoles dont il avait la charge : douze établissements au total. Mais il est vrai également que lors de mes visites dans l'un ou l'autre établissement, il ne demeurait pas longtemps et se contentait la plupart du temps de demander aux enseignants comment leur travail avançait. La directrice de l'école 4J confirme qu'il ne restait pas plus de deux heures, et parfois se contentait de passer une demi-heure.

L'un des problèmes de ces *asesores* réside effectivement dans le nombre élevé d'établissements dans lesquels ils travaillent. Les reproches des enseignants portent bien souvent sur le fait qu'ils voient très peu celui qui est assigné dans l'école. Ils ont donc l'impression que ces conseillers ne « servent à rien » :

> *« J'ai des questions, mais...C'est difficile de s'entretenir avec lui. Il vient de temps en temps, reste un peu et s'en va. » (Blanca, JSV1).*
>
> *« Le conseiller pédagogique ? Où il est ? Dans l'école où je travaille le matin, il n'est jamais venu, on ne le connaît même pas ! » (Marcela, M2).*

Une autre des fonctions des conseillers pédagogiques, selon Miguel, est « *d'informer* » les *juntas escolares* des principes de la réforme. D'après lui, dans toutes les unités éducatives, les *asesores* doivent convoquer les associations scolaires plusieurs fois dans l'année (mensuellement, deux fois par mois, plus, selon les disponibilités du conseiller). L'existence d'un lien entre *juntas* et *asesores* tend à montrer la formation d'alliances à l'intérieur des écoles. Selon Miguel, si les parents se montrent réticents au départ, notamment parce qu'ils ne savent quelle opinion suivre, tant les discours écoutés à la radio ou à la télévision peuvent être contradictoires[688], les conseillers parviennent à les convaincre que les principes de la RE sont « *ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants en les informant des objectifs que poursuit la réforme* ». S'ils se montrent la plupart du temps, selon de nombreux enseignants, inutiles dans leur fonction d'accompagnement pédagogique, peut être le sont-ils moins lorsqu'il s'agit de convaincre les *juntas escolares* des biens fondés de la réforme, de l'utilité de l'aider à l'appliquer dans les écoles et de la défendre[689].

---

[688] Comme il le note justement, les discours oscillent constamment entre « *la RE est un échec* » et « *la RE est une merveille* ».
[689] Ce volet n'a malheureusement pas été étudié jusqu'à présent, sans doute en raison de la faiblesse d'organisation des *juntas escolares*.

En mettant en place un système de différenciation salariale, le gouvernement incite les enseignants à opter pour l'action individuelle (la formation) plutôt que collective (lutte syndicale). C'est la première fois que l'État bolivien tente ainsi que contrecarrer le pouvoir syndical en proposant une alternative aux *maestros*. Dans le point suivant, on va voir que cette politique de pression et de division du corps enseignant se double d'actions visant à affaiblir l'organisation syndicale.

1.3. Affaiblir l'organisation syndicale

1.3.1. Diminuer les ressources du syndicat

La force du syndicat des enseignants repose, nous l'avons vu, sur un certain nombre de ressources : moyens financiers stables et réguliers, dirigeants « professionnels », monopole de la représentation, forte discipline. Si le gouvernement souhaite diminuer le pouvoir de l'organisation syndicale, il peut notamment entamer ces ressources. C'est ce qu'il s'emploie à faire, dès 1994, en réduisant notamment les entrées financières des organisations et en diminuant le potentiel mobilisable.

1.3.1.1. Réduire les ressources financières

Les organisations syndicales enseignantes sont assurées de moyens financiers stables et réguliers grâce aux cotisations de l'ensemble des *maestros* affiliés automatiquement. Mensuellement, le Trésor général de la nation (TGN) prélève 1 % de l'*haber basico* des membres du syndicat directement sur leur fiche de paie et reverse la somme aux deux confédérations, chargées à leur tour de verser la somme correspondante aux fédérations. Ce système change à partir de 1995.

Lorsque débute la mobilisation des enseignants contre la loi de RE, au début de l'année 1995, le gouvernement fait suspendre le prélèvement automatique en brandissant la menace de continuer si les enseignants ne retournent pas travailler. Mais le conflit perdure et la

rétention des cotisations de même. Finalement, sur l'ensemble de l'année 1995, les organisations n'ont rien perçu. Malgré les protestations des confédérations rurales et urbaines (les deux sont touchées de la même façon), et de leurs fédérations respectives, le gouvernement se montre ferme et poursuit les années suivantes une nouvelle politique.

Pour mieux déstabiliser le syndicat, les autorités gouvernementales décident de prélever les cotisations des enseignants quelques mois, mais plus douze, et à des périodes différentes. Ainsi, en 1996, l'État redistribue l'équivalent de huit mois de cotisations, car entre septembre et décembre, il fait suspendre les prélèvements. Cependant, les organisations parviennent à récupérer les sommes prélevées au mois d'août de 1995. En l'espace de deux ans, les premières années d'application de la loi de réforme éducative, l'ensemble de l'organisation ne perçoit que 37,5 % du montant habituel pour une même période, c'est le plus dur coup porté au syndicat. En 1997, le gouvernement prélève et redistribue les quotes-parts des mois de janvier à juillet (soit sept mois sur douze). On notera que cette période correspond à la campagne présidentielle, et les mois suivants au début de la gestion d'Hugo Banzer. Ce qui signifie que Tito Hoz de Vila, promu ministre de l'Éducation et de la Culture, poursuit la politique de son prédécesseur. A partir de 1998, les décomptes sur fiches de paie et les versements aux organisations ne seront plus effectués que trois mois sur douze : de septembre à novembre en 1998, de mai à juillet en 1999, de juin à août en 2001[690].

Ces périodes d'absence de prélèvements ne correspondent pas forcément aux dates de protestations des organisations, si ce n'est en début d'année lorsque les mobilisations sont traditionnellement plus nombreuses (en raison de la rentrée scolaire au début du mois de février). Il semble que le gouvernement cherche, non seulement à diminuer les ressources financières du syndicat, mais à le déstabiliser en prélevant les cotisations, et en les versant à l'organisation syndicale, quand bon lui semble. Le dirigeant trotskyste de la Fédération de La Paz, Estanislao Aliaga, explique que les autorités savent pertinemment qu'elles perturbent davantage les activités du syndicat en redistribuant les sommes en milieu ou en fin d'année.

Les exemples qui illustrent cette soudaine réduction du budget syndical sont peu nombreux car le syndicat se garde bien de dévoiler ses faiblesses. Cependant, un entretien avec le secrétaire des finances de la FDTEULP, en février 2002, permet de se rendre compte

[690] En 2000, les prélèvements auraient également porté sur trois mois mais j'ignore à quel moment.

des changements que la Fédération connaît depuis la diminution de ses entrées. Ses dépenses sont revues à la baisse : le secrétaire permanent touche aujourd'hui 250 bs par mois (au lieu de 500 bs), l'organisation est abonnée à un seul quotidien (au lieu de quatre), et la *Casa pedagogica* est fermée depuis 1998 et son bibliothécaire renvoyé. Pour pallier à ces manques, la Fédération loue la grande réunion de la *Casa social del maestro* pour divers évènements pour 70 bs (dont 20 bs sont reversés au concierge pour le nettoyage). Sur l'année, elle s'assure ainsi des entrées estimées entre 800 et 1.000 bs. Toujours selon le secrétaire des finances, l'organisation n'aurait pas souffert jusqu'en 2000 des réductions budgétaires puisque les dirigeants de la URMA auraient pris soin d'épargner les années précédentes. Cependant, lorsque la nouvelle direction arrive à la fin de l'année 2000, les nouveaux dirigeants se rendent compte que les *urmistas* ont laissé derrière eux des dettes[691], ce qui leur vaut un redressement fiscal avec amendes en sus. Autrement dit, si la Fédération des travailleurs de l'éducation de La Paz n'avait pas souffert jusqu'en 2000 des coupures de budget, elle va très certainement rencontrer de sérieuses difficultés dans les années à venir.

Au moment de l'enquête, il semblait inconcevable pour les dirigeants de demander une augmentation des cotisations, ce qui est pourtant envisageable légalement, *via* un vote lors d'un Congrès ordinaire. Mais les nouveaux dirigeants, qui prennent la relève des militants *urmistas*, savent que la mesure serait fortement contestée non seulement par les bases, mais également par leurs prédécesseurs[692].

1.3.1.2. Diminuer le potentiel mobilisable

La stratégie du gouvernement ne vise pas seulement les ressources financières du syndicat. Elle concerne également les ressources « humaines ». Dès 1994, les dirigeants des confédérations nationales urbaines et rurales, comme ceux des fédérations départementales, ne sont plus déclarés « en commission ». Tous retournent dans leur établissement travailler avec leurs élèves. Désormais, ils ne pourront plus se consacrer entièrement à la vie syndicale. Cette prérogative accordée aux dirigeants est un nouvel aspect du travail militant qui peut dissuader certaines personnes, à l'avenir, de s'investir dans une carrière syndicale.

---

[691] Depuis 1998, les dirigeants de la FDTEULP n'auraient pas payés certains impôts.
[692] Le changement de direction à la FDTEULP sera abordé plus tard.

A quoi s'ajoutent la nouvelle politique de différenciation salariale (« salaire au mérite ») ainsi que la création de nouveaux postes (conseillers pédagogiques) qui obligent les *maestros* choisissant ces options à abandonner la lutte collective et à se retirer de la vie syndicale.

Enfin, le personnel administratif et de services des établissements scolaires n'est plus affilié aux organisations enseignantes à partir de 1998. Rappelons que le personnel administratif des unités éducatives comprend les secrétaires, régents, concierges et les *niñeras* (assistantes maternelles). En 1997, ils représentent, selon les chiffres du MEC, 2.404 individus, dans le département de La Paz, en zone urbaine, dont 1.943 travaillent dans le cycle initial et primaire. Minoritaires au sein du syndicat des travailleurs de l'Éducation, ils sont peu visibles, notamment parce qu'ils sont moins organisés et prenaient rarement la parole jusqu'à ce que pèse sur eux la menace d'être transférés au niveau des municipalités. Avec le processus de décentralisation, ce personnel ne dépendra plus du gouvernement central mais sera géré par les *municipios*, qui risquent de ne pas disposer du budget suffisant et leur font donc craindre des renvois massifs. D'ailleurs, le décret 25255, du 18 décembre 1998, met un terme au versement des *bonos* institutionnel et *pro-libro*, auxquels ils avaient droit jusque là. Un article du quotidien *La Prensa* précise en 2000 que sur les 5.000 travailleurs administratifs du département (zone rurale et urbaine), 2.000 sont menacés de perdre leur emploi pour le cadre d'une « *rationalisation* » du personnel[693]. Cette mesure pose donc problème pour l'ensemble du personnel. Les membres du personnel administratif et de service craignent pour leur emploi. Pour les enseignants, cela signifie moins de personnel dans les établissements, et donc des responsabilités accrues. Pour le syndicat, cela signifie moins d'adhérents, par conséquent moins de militants mobilisables et de cotisations.

Le gouvernement rend donc la tâche plus difficile au syndicat enseignant. Petit à petit, il parvient à réduire le potentiel mobilisable en diminuant le nombre d'affiliés, ce qui diminue le pouvoir de l'organisation. Quant à ceux qui demeurent « mobilisables », les autorités ministérielles se chargent d'augmenter les coûts de participation à l'action collective pour diminuer leurs chances de protestation.

---

[693] *La Prensa*, 3 août 2000.

1.3.2. Augmenter les coûts de la participation

Comme le souligne Salvador Romero Ballivian, le mandat de Gonzalo Sánchez de Lozada se caractérise par la poursuite d'une ligne stricte dans la gestion des conflits[694]. En analysant la mise en place de la RE, on a pu s'apercevoir que le gouvernement faisait peu de cas de la concertation avec les principaux acteurs du système de l'Éducation nationale, tout comme le cycle de protestation de l'année 1995, permettait d'observer la grande fermeté avec laquelle le gouvernement gérait le conflit des enseignants.

André Franqueville remarquait que « *l'arme de l'état d'urgence prolongé est utilisée à discrétion* » en Bolivie[695] : en 1985, pour maîtriser la protestation contre le décret 21060 qui met en place la nouvelle politique économique ; en 1986, pour mettre fin à celle qui lutte contre le licenciement massif des mineurs ; en encore en 1989 et 1995, pour réduire l'opposition des enseignants[696]. Il faut désormais ajouter à ces quatre états de siège, celui décrété par Hugo Banzer en avril 2000 pour contrecarrer le mouvement contre la privatisation de l'eau dans le département de Cochabamba, dont nous parlerons plus loin. Ainsi, en l'espace de quinze ans de démocratie, le pouvoir a eu recours à cette mesure radicale à cinq reprises, ce qui témoigne de risques de répression importants pour les personnes qui se mobilisent. Or, le paradoxe d'Olson met l'accent sur le fait que, dans la quête d'un bien collectif, il n'est pas avantageux pour un individu de s'engager dans une action collective en raison des risques de répression, parce qu'en cas de succès, ce bien sera accessible à tous. Cependant, le risque de répression diminue à mesure que les protestataires affluent, leur nombre garantissant en quelque sorte leur sécurité[697]. Par conséquent, le gouvernement a stratégiquement intérêt à augmenter au maximum les coûts de la participation pour les individus.

Un moyen de rendre plus difficile la décision de protester est de pénaliser le droit de grève pour les membres affiliés au syndicat des enseignants. En janvier 1999, le ministre Tito Hoz de Vila fait voter le décret 25281 dans cette optique, après une première tentative le mois

---

[694] Salvador Romero Ballivían, Reformas, conflictos y consensos, Numero Especial : Opiniones y Analisis, Fundación Hanns-Seidel, Fundemos, Bolivia, 1999, p. 46.
[695] De même, A. Franqueville note que la Bolivie est le seul pays du sous-continent, avec l'Uruguay, à n'avoir pas ratifié la convention internationale de 1984 contre la torture. Divers événements montrent que cette pratique est toujours usitée par les policiers, même depuis le retour à la démocratie. *La Bolivie, d'un pillage à l'autre*, Presses Universitaires du Mirail, IRD Editions, collection Hespérides Amérique, Paris, 2000.
[696] La mobilisation des enseignants de 1989 sera abordée plus tard.
[697] Mancur Olson, *Logiques de l'action collective*, PUF, Paris, 1978 (1965).

précédent. En effet, le décret 25255, du 18 décembre 1998, précise dans l'article cinq que « *l'enseignant qui abandonne ses fonctions se verra suspendre son salaire jusqu'à la fin de l'année scolaire* ». Or, le ministre constate que la formule « *abandonne ses fonctions* » est trop imprécise. En même temps, il ne peut ouvertement interdire le droit de grève sous peine de donner une mauvaise image du gouvernement (notamment à l'extérieur) et voir protester toutes les organisations syndicales nationales réclamant le respect de leur droit fondamental. C'est pourquoi, le nouveau décret de janvier définit « l'abandon de fonction » comme « *l'absence injustifiée d'un maître sur le lieu de travail pendant six jours ouvrables continus ou dix jours ouvrables discontinus dans le même mois* ». Pour les dirigeants du *magisterio*, ce décret « *anti-syndical* » pénalise les grévistes.

Mais le gouvernement ne s'arrête pas là, car il prévoit le remplacement des *maestros* « déserteurs ». Les articles suivants mentionnent que le ministère peut engager des *maestros jubilados* (retraités), voire des *egresados* de l'École normale ou professionnels pour combler les « départs ». L'offre est, de plus, alléchante pour ces éventuelles recrues car en remplaçant les enseignants, ils s'assurent de toucher leur salaire, en supplément de la rente pour les retraités. Au fur et à mesure que la RE avance, il devient donc de plus en plus coûteux pour les enseignants de se mobiliser. Même si dans les faits, la mesure s'avère difficile à appliquer, comme nous verrons plus tard à travers l'exemple du conflit de l'année 2000, il n'en demeure pas moins que les *maestros* craignent davantage les problèmes qu'implique leur participation aux actions collectives et c'est là l'une des raisons pour lesquelles le nombre de personnes mobilisées tend à diminuer progressivement. A la FDTEULP par exemple, le recul du nombre de protestataires est visible à la fois lors des assemblées générales, des conseils consultatifs et des manifestations de rue.

On remarquera aussi que le gouvernement s'applique à faire passer les décrets en fin ou début d'année (décembre et janvier), période qui correspond aux vacances scolaires des enseignants. C'est un moment propice car les organisations syndicales rencontrent bien plus de difficultés pour mobiliser leurs affiliés. Cette stratégie se révèle d'ailleurs payante en 1996, sous le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada. Le 29 novembre, ce dernier vote la loi de pension n° 1732. Cette loi prévoit la création d'un fonds de pension, géré par des sociétés financées directement par les dividendes des entreprises nouvellement capitalisées (dans le cadre de la loi de capitalisation). Les retraités de plus de 65 ans sont censés percevoir une

rente annuelle, appelé le *Bonosol*, dont le montant atteint 250 dollars[698]. Pour les enseignants, cette loi fait disparaître les fonds complémentaires et autres bénéfices de la sécurité sociale. S'ils continuent à cotiser 13,5 % du montant de leur salaire, les avantages et les services perçus auparavant diminuent. Selon le *Correo sindical* n°33, le montant des retraites diminue : il passe d'une moyenne de 95 % du salaire moyen, calculé sur la base des soixante derniers versements, à 70 %. Ils perdent par ailleurs le *bono de cesantía* (prime de pension) d'un montant supérieur à 8.000 bs, la prime en cas de décès, destinée à la famille, de 3.500 bs, ainsi que la possibilité d'avoir recours à un *prestamo ordinario* (prêt ordinaire) pouvant atteindre jusqu'à 20.000 bs. Si les enseignants perdent cette bataille, au cours de laquelle deux dirigeants trotskystes, Gonzalo Sorruco et Raul Vistas, font une grève de la faim (d'une durée impossible à connaître), la FDTEULP accuse directement ses affiliés : « *Nous, les travailleurs, nous avons perdu tout cela à cause du confort des* maestros *qui ne veulent pas lutter pendant les vacances ou à la fin d'année, moment dont le gouvernement profite pour imposer ses mesures* »[699].

En bref, augmenter le niveau de répression, par le biais de mesures radicales (état de siège) ou en sanctionnant le droit de grève par un renvoi, permet au groupe cible de la protestation d'éviter les conflits en augmentant considérablement les coûts de participation à l'action collective des enseignants.

1.3.3. Discréditer le mouvement des enseignants

Une façon de s'attaquer aux mouvements sociaux est de faire en sorte que leur action apparaisse illégitime pour le plus grand nombre. Or, s'attaquer à la légitimité d'un mouvement c'est notamment le discréditer. A l'instar de certains grands pays industriels, l'utilité des syndicats en Bolivie est mise en doute par l'État. Comme le soulignent Dominique Andolfatto et Dominique Labbé, le syndicat devient synonyme de « *défense des privilèges de quelques uns, frein au progrès technique et à la modernisation nécessaires de l'économie, entrave au bon fonctionnement des marchés* »[700]. Ainsi, de la même façon que pour le mouvement des agents des Finances en France en 1989, étudié par Catherine Polac, le

[698] Cette mesure fait l'objet de nombreuses critiques car la capitalisation des entreprises nationales n'a pas porté ses fruits. Les investisseurs étrangers n'ont pas respecté leurs obligations, ont procédé à des plans de restructuration et finalement le *Bonosol* est quasiment tombé dans l'oubli.
[699] *Correo sindical* de la FDTEULP n°33.
[700] Dominique Andolfatto, Dominique Labbé, *Sociologie des syndicats*, La Découverte, Repères, Paris, 2000, p. 5.

conflit des enseignants est « *interprété comme une réaction corporative d'agents de l'État qui souhaitent maintenir leur position privilégiée face à d'autres catégories de fonctionnaires* »[701].

Pour discréditer le mouvement des enseignants, le gouvernement s'attache à essayer de modifier les catégories de perception et les représentations symboliques du corps enseignant et de la population en général. Pour justifier la mise en place de sa stratégie de différenciation salariale par exemple, le gouvernement insiste sur l'existence de « mauvais enseignants ». La plupart du temps, les *maestros* boliviens sont culpabilisés. Le fait d'être associés à une catégorie de privilégiés ne plait guère aux enseignants, qui estiment au contraire travailler dans de mauvaises conditions. Certains d'entre eux ne sont d'ailleurs pas dupes des motifs pour lesquels les autorités gouvernementales s'efforcent d'imposer une mauvaise image du corps enseignant, comme nous le montre ce témoignage :

> *« Tout est politique. A chaque fois qu'ils sont au gouvernement, comme ceux de l'ADN par exemple, les gens nous dénigrent. Ils disent : "Les enseignants sont fainéants", "les enseignants ne travaillent pas". C'est à cause du ministre si les enseignants sont mal vus, si on ne nous traite pas avec respect. Bien sûr qu'il existe de mauvais enseignants, mais pas tous ! Ils essaient de faire croire qu'on est tous mauvais ! C'est stratégique ! Ils peuvent tout nous imposer après ! » (Carla, 4J2).*

De même, le gouvernement n'hésite pas à recourir à l'expertise pour légitimer son discours. Comme le souligne Michel Offerlé, à propos des groupes d'intérêt, « *faire voir et montrer que l'on a la science (dans toutes les acceptations du terme) avec soi, que l'on peut mobiliser des hommes et des idées reconnues comme scientifiques pour les besoins de la cause constitue désormais une ressource conjugable ou opposable à la loi du nombre* »[702]. L'exemple du bolivien Manuel Contreras, docteur en Histoire économique, diplômé de l'université de Columbia (États-Unis), est sans doute le plus éclairant. Il est l'un des rares, sinon l'unique, à s'intéresser au syndicalisme enseignant en Bolivie. Il a publié par exemple des articles sur le thème dans des revues boliviennes « respectables », telles que *T'inkasos* (du PIEB) ou la *Revista de la Universidad catolica boliviana.* Sa crédibilité est d'ailleurs renforcée par le fait qu'il fut notamment chargé de diriger les *maestrias* en Développement à l'Université catholique bolivienne. C'est pourquoi les propos de Manuel Contreras sur le

---

[701] Catherine Polac, « Protestation et crédibilité des agents des Finances : analyse de la grève de mai à novembre 1989 », in Olivier Fillieule (ss la dir.), Sociologie de la protestation. Les formes de l'action collective dans la France contemporaine, L'Harmattan, Paris, collection « Dossiers sciences humaines et sociales », 1993, p. 68.
[702] Michel Offerlé, *Sociologie des groupes d'intérêt*, Coll. Clefs politiques, Montchrestien, Paris, 1994, p. 121.

syndicat enseignant et la réforme éducative ont un poids considérable. Or, ses propos témoignent d'un parti pris en faveur du gouvernement plus qu'ils ne relèvent d'une volonté de compréhension des phénomènes sociaux. On s'interrogera sur l'impact de certaines de ses déclarations, comme par exemple : « *J'ajoute que, au moins par ses actions et sa rhétorique, le corps enseignant bolivien n'agit pas de façon rationnelle si nous partons du fait que nous sommes tous en train de travailler à l'amélioration de l'éducation pour en faire bénéficier les élèves* (...). *On assiste à une forte radicalisation des corporations de* maestros, *dont beaucoup sont contrôlées par des trotskystes qui ne veulent pas améliorer le système éducatif, mais détruire le modèle de développement néolibéral* »[703]. Or, si les actions des enseignants contre la réforme éducative sont jugées « irrationnelles » par Manuel Contreras, c'est parce que selon lui les organisations de *maestros* ne prennent pas en compte deux aspects fondamentaux de la société bolivienne : la démocratie et l'économie de marché. Il explique en effet dans un autre document que le système éducatif « *doit être adéquat* » (avec cette nouvelle société) et que le gouvernement est « *contraint de réussir* ». Cela implique selon lui « *que les syndicats acceptent cette nouvelle réalité planétaire : la démocratie et l'économie de marché* ». En renonçant à ce projet, le syndicat passe pour une structure archaïque et conservatrice, qui ne va pas dans le sens de la modernité. Manuel Contreras donne alors des conseils concrets au gouvernement : « *Une stratégie importante est de distinguer les directions syndicales et les* maestros *de base. Le gouvernement doit s'adresser à ces derniers en faisant diminuer le « coût » de la réforme et en faisant prendre conscience de leurs avantages sous forme palpables, notamment au moyen de stimulants matériels* »[704]. On ne s'étonnera donc pas d'apprendre ensuite que Manuel Contreras fut directeur de l'Unité d'analyse des politiques sociales du Ministère de Développement humain, et que ces dernières années, il a participé à l'évaluation de la réforme éducative dans le pays, évaluation financée par la Banque mondiale, le PNUD, ainsi que les gouvernements de Suède et du Danemark. Le fait que le gouvernement bolivien, aidé notamment par les organisations financières internationales, ait recours à des universitaires[705] permet de montrer sa capacité à mobiliser

---

[703] Manuel Contreras, « Formulación, implementación y avance de la reforma educativa en Bolivia », in *Revista de la Universidad catolica boliviana*, n°3, julio 1998.
[704] Manuel Contreras, *El desarrollo humano en el siglo XX boliviano, una perspectiva histórica*, Cuadernos de futuro 2, La Paz, Bolivia, 1999.
[705] Manuel Contreras n'est pas le seul universitaire à contribuer à l'élaboration et à la légitimation du discours du pouvoir en place, car on pourrait citer également Analia Amaya, une sociologue qui travaille pour l'ETARE et devient ensuite secrétaire de l'Éducation nationale.

des individus jugés techniquement compétents sur la question et surtout de justifier sa politique[706].

En définitive, les diverses stratégies du gouvernement pour empêcher les enseignants de participer à l'action collective protestataire, qui reposent sur la combinaison de sanctions et de primes économiques, se révèlent fructueuses, comme l'indiquent de nombreux témoignages, dont les suivants :

> *« Maintenant, si le* maestro *ne va pas travailler, il sera renvoyé et remplacé par d'autres ! (...) Le gouvernement nous tient par l'estomac. Si le* maestro *fait grève, il perd son emploi, et sans travail, il n'a plus de salaire (...). En fait, le gouvernement nous manipule économiquement. » (Lourdes, UEP1).*

> *« Nous sommes soumis à la question économique. Le ministre et les autres nous manipulent parce que nous avons l'estomac vide ! Il n'y a pas de salaire sans travail, c'est pour ça que notre organisation commence à se briser. » (Seferina, A4).*

Le fait que le gouvernement se montre extrêmement ferme dans la gestion des conflits influe sur le choix de la participation. L'application des sanctions étant désormais effective[707], les enseignants hésitent désormais à s'engager dans la grève, comme l'exprime cette enseignante, interviewée par Maria Luisa Talavera :

> *« Avant, nous suivions la grève et le gouvernement ne nous décomptait pas les jours, aujourd'hui, le décompte est terrible. Beaucoup d'enseignants, je crois, ne font plus la grève à cause de ça »*[708].

On peut souligner que certaines de ces stratégies ont été adoptées par le gouvernement français lors des mobilisations enseignantes du printemps 2003, dont le décompte strict des jours de grève.

---

[706] Céline Granjou explique que la problématique de l'expertise représente aujourd'hui le nœud d'un nouveau « cadrage » des relations entre science, politique et société. A travers plusieurs exemples (vache folle, OGM), elle constate une réappropriation politique des savoirs scientifiques (dont témoignent notamment le développement du principe de précaution et les recherches d'un modèle « procédural » d'expertise). Voir « L'expertise scientifique à destination politique », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. 114, 2003, pp. 175-183. Une autre référence, concernant plus précisément le domaine de l'éducation, est à signaler : Franck Poupeau, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Éditions Raisons D'agir, Paris, 2003. L'auteur montre ici que la sociologie de l'éducation est devenue une « science » au service de l'État. Répondant à des demandes ministérielles, les sociologues tendent à expliquer les inégalités scolaires que sous l'angle des facteurs jouant au niveau des établissements, et dont les principaux résultats tournent autour de la responsabilité des acteurs locaux (enseignants, parents), plutôt que de la responsabilité de l'État.

[707] Avant 1994, les organisations syndicales parvenaient toujours à négocier avec le gouvernement le paiement des jours de grève lors des négociations finales.

[708] Talavera Simoni María Luisa, Urquiola Miguel, Wilson Jiménez, Werner Hernany, *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño*, Universidad Católica Boliviana, Sierpe, La Paz, 2000, p. 93.

2. DANS LES ECOLES : LA REFORME AVANCE

Les obstacles à l'implantation de la réforme éducative dans les écoles boliviennes sont importants. Ils touchent à une multitude de domaines, comme l'illustrent les discours des enseignants. Si la réforme peine à se mettre en place, c'est moins leur résistance aux nouveaux principes qui est mise en cause que les conditions de travail inadéquates mises à leur disposition par le gouvernement pour appliquer la réforme. En écoutant les enseignants et en les observant *in situ*, on constate qu'ils s'efforcent d'appliquer la réforme avec le peu de moyens dont ils disposent.

2.1. Les difficultés d'application de la RE dans les écoles

Les enseignants sont loin d'être réticents au changement. Face au discours du syndicat, on s'attend à rencontrer des enseignants en totale opposition à la réforme éducative, en réalité, nombreux sont ceux qui adhèrent à la nouvelle pédagogie. Le problème ne réside donc pas dans le contenu de la réforme. Les discours des *maestros* mettent en lumière d'autres problèmes : l'échec scolaire imputable au milieu familial et social des élèves, et les conditions de travail inadéquates, en raison d'un manque de moyens matériels. Presque tous ont en commun l'absence de remise en question de leur exercice professionnel.

2.1.1. L'échec scolaire vu par les enseignants

2.1.1.1. Le milieu familial et social des élèves

Les enseignants de mon échantillon travaillent tous avec un public scolaire dit « défavorisé », public perçu comme l'un des principaux obstacles à leur exercice. Les entretiens abondent de descriptions concernant les difficultés économiques des parents d'élèves et leurs répercussions sur le travail des enfants. D'abord, les *maestros* regrettent le

manque de temps que les parents consacrent à leurs enfants pour suivre leur scolarité, même s'ils se montrent compréhensifs devant les raisons qui les en empêchent :

> *« Dans cette zone, on voit beaucoup de pauvreté. C'est chaque fois pire. Les parents sont pauvres et ne cessent de chercher des moyens de gagner de l'argent pour entretenir la famille. La majorité des parents ici sont séparés. C'est difficile de travailler ainsi. Il n'y a pas de sources d'emploi, on le voit bien. Et lorsqu'ils ont de l'argent, l'éducation n'est pas une priorité, il faut manger. » (Isabel, 4J3)*

> *« Le problème, c'est la négligence des parents qui sortent travailler. Avec la crise, ils doivent travailler, mais les enfants arrivent ici avec n'importe quel cahier. Ils se trompent. » (Gabriela, A5)*

> *« Ici, malheureusement, les parents sont tous des vendeurs. Les mamans vendent des bonbons, des boissons. Les parents ne sont pas préparés, ils n'ont pas le temps. On doit faire notre possible. » (Alicia, A6)*

Les *maestros* sont également très souvent peinés de constater le mauvais état de santé des enfants, qui les empêche d'étudier sereinement. Pour la *profesora* Celestina (4J6), professeur d'éducation physique, une mauvaise alimentation porte préjudice au bon déroulement des cours : « *Les enfants ne sont pas bien alimentés. La plupart arrivent l'estomac vide. Ils ne prennent pas de petit déjeuner. Certains sont malnutris. On ne peut exiger beaucoup d'eux* ».

De même, l'absence de matériel rend difficile le bon suivi des enseignements :

> *« L'école ne peut pas acheter de matériel. Il n'y a rien. Le matériel provient des parents. Cette année, il y en a un qui n'a rien amené. Rien ! J'ai du parler avec sa grand-mère qui a sa charge, mais elle n'a malheureusement rien acheté. Je lui ai envoyé des mots, mais non, rien. Je ne peux rien faire avec lui. » (Oscar, A1)*

> *« Cela fait de la peine souvent parce que je travaille avec des enfants qui n'ont pas la possibilité d'avoir du matériel. Il faut toujours essayer de trouver quelque chose, convaincre les parents. » (Carla, 4J2)*

Si toutes les écoles de mon échantillon sont confrontées à ce type de difficultés, l'école M est de loin celle dont le public cumule le plus de handicaps. Lors de ma première visite dans l'école, le directeur m'explique « *ici, ce n'est pas une école comme les autres, viennent des enfants abandonnés* ». Sur les cinq entretiens réalisés auprès d'enseignants de l'école M, trois ont été effectués lors des heures de cours, en présence des élèves : des élèves qui ne ressemblent guère à ceux que l'on rencontre dans les services diurnes. A l'observation, les classes paraissent abriter des élèves qui constituent un ensemble bien moins homogène que les

autres, surtout au niveau de l'âge. La *profesora* Marcela m'explique que le plus jeune de sa classe, le « *préféré* », est un travailleur âgé de neuf ans (il aide sa maman en vendant des bonbons dans la rue), et que le plus âgé (dix-sept ans), est un aveugle qui n'a pas trouvé d'autre place au sein du système de l'Éducation nationale. Dans une salle de cours, j'aperçois, pour la première fois, de jeunes *cholitas*, des « *indiennes en ascension sociale* » selon l'expression de Véronique Marchand[709], assises au milieu de la classe, leur jupe bouffante caractéristique, la *pollera*, dépassant des rangs d'élèves. Les autres arrivent et s'installent progressivement derrière leur pupitre. Ici, il est encore plus difficile qu'ailleurs de respecter et de faire respecter la ponctualité car la grande majorité d'entre eux sont, avant d'être écoliers, des travailleurs : « *le travail qu'ils ont n'est pas sûr, alors ils se plient aux règles du patron, qui ne les laisse pas partir à l'heure exacte* », rapporte Marcela. Une *cholita*, qu'il serait impossible de croiser dans un service diurne, me dit qu'elle est là pour « *apprendre les opérations* », des bases en mathématiques utiles pour cette catégorie de population qui est fortement représentée parmi les commerçantes de la ville. Elle vient donc là, après ses heures de travail, pour parfaire ses connaissances. Le petit « préféré » de la classe se dit content de venir à l'école le soir, même si après sa journée de travail et sa soirée passée à étudier, l'attend encore au moins une bonne heure de trajet avant de regagner son domicile à El Alto. Ils sont effectivement nombreux à descendre à La Paz le jour pour y travailler, selon Marcela, c'est pourquoi ils y restent un peu plus tard pour étudier, puis repartent vers El Alto, où un climat des plus rudes les attend. Au risque de dresser un portrait « misérabiliste », les anecdotes sur les enfants de la rue, atteints de maladies plus ou moins graves, ont été nombreuses dans cette école. Le *profesor* Roberto m'a confié l'histoire d'un élève qu'ils avaient emmené, plusieurs enseignants de ce même établissement et lui, consulter un médecin en raison de son état de santé visiblement grave. Cet enfant, âgé de 7 ans à l'époque, était porteur d'une maladie vénérienne. Il avait été violé à plusieurs reprises dans la rue, où il dormait régulièrement. L'équipe enseignante était allée porter plainte à la police qui leur avait répondu « *Mais ça ? Ça arrive tous les jours !* », et avait cherché de l'aide auprès de l'épouse du président de la République qui ne leur donna aucune nouvelle. Cette histoire semble avoir profondément marqué Roberto et ses collègues.

---

[709] La « *Chola* » se reconnaît par sa coiffure (deux longues tresses) mais surtout par le port de cet attribut vestimentaire caractéristique qu'est la jupe bouffante, la *pollera*. Ce sont des femmes « *entre deux mondes* », pour reprendre l'expression de Véronique Marchand, parce qu'elles ne sont ni des indiennes ni des *señoras*, des dames de la ville. A La Paz, elles occupent majoritairement des emplois dans le commerce, objet notamment d'étude de Véronique Marchand dans sa thèse de sociologie, intitulée « Organisations et protestations des vendeuses de La Paz (Bolivie) », USTL, Institut de sociologie, soutenue le 7 décembre 2001.

Tous les enfants inscrits dans ce service particulier ne connaissent pas évidemment le même sort, et il est certain que le malheur frappe aussi des enfants qui vont à l'école dans les autres services, la preuve en est les autres anecdotes que m'ont rapportées d'autres *maestros*. A l'école 4J, alors que la directrice invite tous les enseignants à participer à une manifestation de rue organisée dans l'après-midi par la FDTEULP, la *profesora* Gladys refuse d'y aller malgré les sanctions qui pèsent sur elle. Le motif qu'elle invoque est lié au problème qu'elle rencontre avec une de ses élèves, âgée de 7 ans. Gladys ne sait plus quoi faire pour intéresser l'enfant. Elle ne travaille pas en classe, ni à la maison, et manque régulièrement plusieurs jours de classe. Les difficultés rencontrées par l'élève perturbent profondément l'enseignante qui m'explique sa situation familiale. Son père, un « *machista* » (un « macho ») au chômage, est capable de payer les fournitures scolaires nécessaires à l'enfant, mais ne s'en occupe pas. La mère, enceinte de quelques mois, travaille et s'occupe en même temps des cinq enfants à charge. Souvent l'élève arrive sale et décoiffée à l'école. Un jour, elle raconte qu'elle voit la nuit « *sa mère sur son père* ». L'enseignante craint même qu'elle soit victime d'attouchements sexuels du père. Elle paraît désemparée car elle dit avoir tout essayé. Elle a même rencontré plusieurs fois la mère, qui systématiquement fond en larmes devant elle en lui expliquant les difficultés qu'elle rencontre avec son mari, ce qui pousse la *maestra* à se sentir « *impuissante* ».

On retrouve en définitive beaucoup de points communs avec les discours des enseignants français, notamment ceux qui exercent dans des quartiers économiquement défavorisés. Pour Yves Careil, qui a étudié la population des instituteurs des cités HLM, les enseignants incriminent souvent (de la même façon que les boliviens lors de l'enquête) : le chômage, les conditions de vie, le cadre de vie, la marginalisation, le désintérêt des parents pour l'école, le travail des enfants. De la même façon que les problèmes familiaux (divorce, alcoolisme, maltraitance) et les pratiques parentales sont mis en cause pour expliquer l'échec scolaire des enfants et les difficultés d'enseignement, l'absence de moyens matériels apparaît comme un autre *leitmotiv*[710].

[710] Yves Careil, *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF, 1994, p. 157 et 168.

2.1.1.2. Le manque de moyens matériels

Les établissements scolaires disposent de ressources inégales en Bolivie. Les différences d'infrastructure sont flagrantes. L'édifice le plus ancien des écoles de l'échantillon date de 1917 (école M) et le plus récent de 1985 (école JSV). Si l'école JSV est celle qui bénéficie de la meilleure infrastructure (classes spacieuses, grande cour centrale, bâtiment indépendant réservé à la bibliothèque comprenant deux étages, toilettes avec lavabos, etc.), c'est parce que c'est la seule à avoir été construite à cet effet. Les autres bâtiments n'ont jamais été conçus dans l'objectif d'y abriter un établissement scolaire. Les écoles UEP, AA et 4J, accueillaient respectivement les bureaux d'un ministère, une maison particulière et un bar *chicheria*[711]. C'est pourquoi l'infrastructure se prête difficilement à l'enseignement. Dans ces établissements, les classes, aux proportions variables, offrent des conditions de travail inégales. La classe de la *profesora* Carla (4J2), par exemple, bat des records d'exiguïté. Par manque d'espace, l'enseignante ne dispose ni de table, ni de chaise pour son usage personnel, et les élèves sont tous entassés les uns à côté des autres. Deux tables de deux élèves sont même collées au tableau. La pièce, ne bénéficiant d'aucune fenêtre ni de lumière électrique, est éclairée par la lumière du jour qui entre par la porte ouverte. Pourtant l'enseignante déclare que « *ce n'est pas la pire* ». Elle a auparavant travaillé dans une classe où les élèves devaient partager à quatre une table prévue pour deux personnes, dans un l'établissement qui ne disposait pas de cour principale, obligeant les élèves à demeurer dans la rue, sur le trottoir, lors des récréations.

Non seulement l'infrastructure ne correspond pas, en général, à celle d'un établissement scolaire, mais en plus leur manque d'entretien contribue à détériorer les conditions de travail. La classe de la *profesora* Gabriela (A5) est non seulement petite, mais elle est également en mauvais état. Avant d'entrer, des élèves me montrent comment procéder : l'un d'eux entrouvre la porte et pousse une table avec son bras pour dégager l'entrée. Une fois tous installés, la *maestra* repousse la table contre la porte. On peut s'interroger sur les conséquences de ce type de disposition du mobilier en cas d'incendie du bâtiment. Au manque d'espace, s'ajoute un sol instable (les enfants connaissent par cœur les trous qu'il faut éviter), une température glaciale (en raison d'un mauvais isolement et des fenêtres cassées), mais aussi un manque de lumière (en raison de la petite taille de ces même fenêtres). De

[711] Bar populaire dans lequel on servait une boisson traditionnelle appelée « *chicha* »

même, lorsque j'entrais un soir pour la première fois dans l'école M, accompagnée par un enseignant, je fus surprise par l'état du bâtiment. A demi plongé dans l'obscurité (pas d'éclairage naturel ni artificiel à certains endroits non moins importants cependant, comme les grands escaliers) le bâtiment se révélait si vétuste que pour atteindre le premier étage où les cours étaient dispensés, mieux valait être conduite par un habitué des lieux, sans lequel les fortes odeurs d'urine m'auraient dissuadée qu'il s'agissait là de l'escalier par lequel on pouvait notamment atteindre le bureau du directeur. Le problème majeur réside dans le fait que les établissements ne disposent d'aucun budget pour maintenir ces édifices. La *profesora* Maria (4J5), dont la classe avait été sérieusement endommagée par de fortes intempéries, avait bénéficié de l'aide des parents d'élèves, venus reconstruire une partie du toit effondré. Étant donné que le gouvernement demande aujourd'hui aux *municipios* de s'en charger, mais faute de budget nécessaire ou de mauvaise volonté, ceux-ci n'accomplissent pas leurs obligations, et les parents sont par conséquent les seuls sur qui les établissements peuvent éventuellement s'appuyer

L'équipe enseignante, dans son ensemble, déplore ces conditions de travail, qui représentent un obstacle à l'application de la RE. La réforme prévoit en effet des *rincones de aprendizaje* (coins d'apprentissage), décrits par le ministère comme « *des zones de travail qui contribuent à la construction des connaissances des élèves* ». Concrètement, les enseignants sont censés réserver un espace dans leur salle de classe pour mettre ces *rincones* accueillant les divers travaux communs des élèves. Le ministère précise qu'il ne s'agit pas « *de lieux fixes et permanents* », mais d'espaces qui « *se montent et se démontent* » selon les besoins pédagogiques des élèves[712]. Tous les enseignants entretenus donnent l'impression de rêver de ces coins d'apprentissage dans leur classe. Ils sont tous enthousiastes devant l'idée, qui leur paraît cependant irréalisable face à l'infrastructure dont ils disposent en réalité. Le seul établissement à bénéficier de ces nouveaux espaces est JSV, puisque c'est le seul à posséder l'espace nécessaire pour les accueillir. Les *asesores pedagogicos* sont d'ailleurs les premiers à dénoncer le fait qu'il est impossible d'appliquer la réforme dans de telles conditions. Le conseiller Miguel, à qui je demandais dans une salle de classe de l'école AA comment il formait l'enseignante à l'utilisation des modules[713], me répondit en riant : « *On ne peut pas. Ici, c'est clair que l'on ne peut rien faire ! Il n'y a pas d'espace.* ».

[712] Extraits de la présentation de la RE faite aux enseignants, dans un agenda offert par le ministère de l'Éducation en 1997.
[713] Les modules de la réforme sont à l'origine censés permettre aux enseignants et élèves de construire leurs coins d'apprentissage.

Pour pallier à certaines difficultés ou pour acquérir du matériel neuf, les établissements ont recours à certaines manifestations. Les tombolas organisées par l'école 4J offrent un exemple des initiatives que les établissements mettent parfois en place. En 2000, l'équipe enseignante a organisé ce jeu pour acheter un téléviseur, un magnétoscope ainsi que le meuble pour les ranger. Ce sont les enseignants qui avaient préparé les boissons et les gâteaux, vendus aux parents d'élèves et habitants du quartier au bénéfice de l'école. Cela dit, ce genre de manifestations doit rester occasionnel selon la directrice de l'établissement, car les enseignants connaissent les difficultés économiques des parents et hésitent à les solliciter trop souvent. Un jour, lors de la pause des enseignants, la directrice reçoit avec eux la visite d'un représentant commercial venu présenter divers produits pédagogiques : livres, cassettes vidéo. Toutes les enseignantes consultent avec envie les articles dont un « pack sur l'éducation sexuelle expliquée aux enfants », comprenant deux cassettes vidéo et trois livres, vendu 400 bs. Devant l'enthousiasme des *maestras*, la directrice aimerait céder, confie-t-elle. Cependant, l'idée d'organiser à nouveau une loterie pour financer cet achat ne semble enthousiasmer personne. Immédiatement les enseignants se sentent coupables de solliciter une fois de plus les parents. Finalement, la directrice déclare qu'elle en discutera avec eux, sachant néanmoins qu'il serait difficile d'acquérir ce matériel.

2.1.2. Une mauvaise gestion ministérielle

Le problème de l'implantation de la réforme éducative réside peu dans le rejet des nouvelles initiatives que doivent prendre les enseignants en cours, même si quelques uns demeurent encore sceptiques quant à leur succès, mais bien dans l'impossibilité de mettre en pratique des idées auxquelles ils sont pourtant favorables. La responsabilité des lenteurs de l'application de la réforme éducative est, en partie, à attribuer au gouvernement lui-même.

2.1.2.1. La question du budget de la réforme

Combien a coûté la réforme éducative ? La question n'est pas simple à résoudre. Pour le sociologue bolivien, Erick Jurado, qui a réalisé une étude sur le maniement du budget de la réforme pour le *Centro boliviano de investigación y acción educativa* (CEBIAE), le

financement du programme de la réforme provient de trois sources[714]. Les organismes internationaux apportent environ 53,78 % du budget total[715], plusieurs gouvernements étrangers 22,12 %[716] et le Trésor général de la Nation 24,10 %. Après enquête, Erick Jurado découvre que le montant contracté pour la RE, entre 1995 et 2002, atteint 361 millions de dollars[717], et le montant des dépenses effectuées 337 millions, soit 93 % du total. Grâce au bilan financier de la RE, l'auteur a pu élaborer un tableau résumant les dépenses effectuées en huit années d'application, auquel j'ai ajouté la dernière colonne en raison de l'inexactitude du montant total calculé :

Répartition des dépenses effectuées pour la RE entre 1995 et 2002

Domaine financé	Crédit externe	Donations	Trésor général de la Nation	Total des dépenses (Erick Jurado)	Total des dépenses (recalculé)
Gestion et administration	110.924	32.370	47.079	190.374	*190.373*
Développement des programmes	44.266	19.671	19.719	83.656	83.656
Formation des enseignants	21.517	9.388	22.515	53.420	53.420
Communication	3.653	1.260	1.153	5.578	*6.066*
Information	1.372	437	652	2.461	2.461
Participation sociale	1.476	574	466	2.321	*2.516*
Total	183.208	63.700	91.584	337.810	*338.492*

Source : Erick Jurado[718]

[714] Erick Jurado, « La racionalidad del gasto ejecutivo del PRE, Reforma educativa y manejo del presupuesto », *Boletines Cebiaepress*, Bolivia, diciembre de 2002.
[715] La Banque mondiale, via l'Association internationale de développement, et la Banque interaméricaine de développement constituent les plus importants financeurs. Si Erick Jurado déclare que les crédits contractés sont de diverses natures, il ne donne aucune précision les concernant.
[716] L'apport financier des gouvernements étrangers consiste en dons pour la Bolivie. Ces pays sont les Pays-Bas, Suède, Espagne, Danemark et l'Allemagne.
[717] Bien des documents mettent en lumière un double discours. Alors que le bilan financier du programme de la RE parle de 356 millions de dollars contractés au total (dont 270 millions de crédits et dons), le projet du ministère de l'Éducation avance 361 millions de dollars de financement (dont 269 millions de financements externes), ce qui représente une différence de cinq millions de dollars.
[718] Erick Jurado, « La racionalidad del gasto ejecutivo del PRE, Reforma educativa y manejo del presupuesto », *Boletines Cebiaepress*, Bolivia, diciembre de 2002.

Les dépenses les plus importantes ont été réalisées pour la gestion et l'administration de la réforme. Elles concernent plus précisément, selon Erick Jurado, le renforcement institutionnel du vice ministère de l'Éducation initiale, primaire et secondaire et des services d'administration du personnel enseignant, les processus de décentralisation et de nucléarisation des écoles. Le développement des programmes, qui constitue la deuxième principale source de dépenses, concerne non seulement l'élaboration de nouveaux programmes scolaires[719] mais aussi la formation et la rémunération des *asesores pedagogicos*. Quant aux dépenses consacrées à la formation des enseignants (troisième source), il aurait été intéressant de connaître le détail car depuis le début de la réforme les enseignants se plaignent de ne pas recevoir de formation *via* leur ministère (à l'exception du programme de formation en service effectués par les *asesores*). On peut supposer qu'il s'agit notamment du financement des cours de fin d'année pour l'obtention du *bono de actualización*. On remarquera aussi que la participation sociale, pourtant décrite comme l'un des piliers de la réforme, ne fait pas l'objet de dépenses conséquentes : moins de 1 % des dépenses totales.

Même si 93 % du budget contracté a été dépensé, il n'en demeure pas moins que sur le terrain, les avancées sont lentes. Seul l'établissement JSV appliquait la réforme depuis 1995, constituant ainsi une exception dans la zone de l'éducation urbaine, car ce n'est qu'en 2002 que les écoles AA, 4J et UEP, commençaient à appliquer la réforme éducative. Quant à l'école M, la question de l'application de la réforme est plus délicate car le MEC n'a rien prévu pour rénover le service « nocturne ». Des rumeurs courent selon lesquels le gouvernement voudrait fermer ces établissements, mais rien n'est officiel. Par conséquent, certains enseignants de M s'étaient regroupés, à l'initiative du directeur, pour se former à la nouvelle pédagogie, *via* des cours dispensés par une ONG.

2.1.2.2. Des erreurs de planification

Malgré d'importantes sommes contractées dès le vote de la loi de RE, le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada tarde à mettre en application la réforme. Lorsqu'en octobre 1997, un représentant de la Banque interaméricaine de développement se rend en Bolivie pour

[719] Erick Jurado remarque cependant que l'élaboration des nouveaux programmes scolaires concerne seulement l'élaboration du « tronc commun » d'enseignement (les modules d'apprentissage par exemple).

évaluer les avancées de la RE, il s'étonne que seuls 17,8 % du montant des emprunts souscrits à l'étranger aient été dépensés, alors que le calendrier du ministère prévoyait d'en dépenser plus de 50 % durant la même période[720]. Le gouvernement a promis, par exemple, pendant longtemps aux enseignants de mettre du matériel à la disposition des établissements, comme des ordinateurs ou des bibliothèques. Pour ce qui est des ordinateurs, jamais le gouvernement n'a tenu sa promesse ; quant aux « bibliothèques », certaines écoles auraient bénéficié de simples étagères murales (sans livres) mais leur nombre est sans aucun doute minime[721].

Si les retards d'investissements expliquent pour partie la lenteur de la mise en place de la réforme, les problèmes de planification de la réforme sont également à prendre en considération. Prenons l'exemple de l'école 4J. A la rentrée scolaire de l'année 2001, les enseignants bénéficient de l'appui d'un *asesor pedagogico*, afin de les former à la réforme *via* les modules, qui ne sont pas encore parvenus dans l'établissement. Ce n'est qu'à la fin de l'année que le matériel arrive, lorsque le conseiller est en passe de terminer le travail annuel avec les *maestros* de l'école. La directrice indique que sont arrivés près de 800 livres, prévoyant un ouvrage par élève. Selon elle, tous sont distincts. Le ministère a opté pour la variété des ouvrages. Chaque établissement dispose donc pour chaque livre d'un seul exemplaire. Les enseignants prévoient de faire des photocopies de certaines pages, dont les frais seront à la charge des parents. Hormis les livres, l'établissement a reçu quelques fournitures : environ un crayon gris, cinq à six crayons de couleur et quatre feutres par élève, pour l'année 2002. Dans les établissements AA et UEP, c'est la même chose : le conseiller précède l'arrivée du matériel.

La mise en place de la RE dans les écoles précède, par ailleurs, sa mise en place dans les Écoles normales. En cherchant à appliquer la réforme au plus vite, les autorités ministérielles négligent de transformer les enseignements des futurs *maestros* du pays, qui continuent à être formés à l'ancienne pédagogie, provoquant ainsi un décalage, souligné par la *profesora* Maribel (UEP2):

> *« Moi, j'étais à la* Normale *en 1994. Cela nous a affecté d'une certaine manière. Nous avions tous les enseignants traditionalistes, conservateurs. Ces enseignants ne voulaient*

[720] *30 Días*, octobre 1997.

[721] Lors de mon enquête, je n'ai jamais vu une seule de ces étagères dans un établissement scolaire. Quant aux livres, soit ils n'ont pas encore été acheminés dans l'établissement, soit ils demeurent rangés dans des cartons entassés dans la salle réservée à la direction de l'école.

> *pas accepter la reforme. Ils te disaient : " Quand vous allez commencer à travailler, vous allez vous rendre compte de ce que c'est, comment ça se passe dans la réalité !" Alors nous, on se disait "Ils doivent avoir raison". En fait, beaucoup (d'enseignants) refusaient la réforme comme réforme, comme changement. Et ceux qui nous en parlaient, nous en parlaient en termes négatifs comme pour nous faire peur. Ils disaient qu'avec la réforme, l'enseignement serait déclaré "profession libérale", que nous allions devoir être en compétition avec les autres, qu'il faudrait trouver un travail soi-même malgré le diplôme, etc. C'était ça notre premier contact avec la réforme éducative ! (Rires) Ils nous ont toujours parlé du négatif, du mauvais côté des choses, des frustrations. Et quand j'ai commencé à travailler en province, dès la première année, il fallait travailler avec la réforme, alors que pendant notre formation les enseignants s'étaient montrés réticents ! ».*

De la même façon, la *profesora* Lidia (A2) souligne l'absence de formation à la réforme, qu'elle explique par la méconnaissance des enseignants :

> *« En 1995, tu sortais de la* Normale, *tu ne savais rien. Qu'est-ce qu'ils te disaient là-bas ? Rien, ils ne savaient rien ! Ils ne connaissaient pas la réforme ! ».*

L'absence d'implication des Écoles normales pour l'élaboration de la réforme éducative a probablement suscité l'amertume des enseignants-formateurs, qui continuent à stigmatiser la réforme comme un pur produit de l'étranger. D'autant plus qu'il existe des liens entre le syndicat enseignant et les Écoles normales, comme l'atteste le témoignage de Maribel. Estanislao Aliaga, par exemple, qui devient secrétaire exécutif général de la FDTEULP entre 1994 et 1996, et au début de l'année 2001, puis secrétaire exécutif de la CTEUB au cours de l'année 2001, a travaillé quinze ans comme enseignant à la *Normale Simon Bolivar* de La Paz. Par conséquent, l'erreur du gouvernement est d'avoir lancé l'application de la réforme dans les écoles sans avoir essayé au préalable, ou dans le même temps, de travailler avec les enseignants des *Normales* pour rénover les programmes. De la même façon, les *asesores pedagogicos* n'ont eu aucun lien avec les *Normales*, car ils ont été formés au sein des universités privées avec lesquelles l'État avait établi une convention, sans doute pour éviter les tensions avec le syndicat. Mais il résulte un décalage certain entre la formation initiale des enseignants au sein des *Normales* et la formation en service *via* les *asesores*, qui porte préjudice à l'application de la réforme.

2.2. Le changement dans les classes

La réforme éducative telle qu'elle est théoriquement présentée est loin d'être appliquée dans les établissements scolaires de Bolivie, notamment pour les difficultés que nous avons énoncées plus haut. On note un fort décalage entre le discours gouvernemental et sa mise en pratique. Cependant, il serait inexact de déclarer qu'elle est absente des classes, car les enseignants s'emploient réellement à appliquer la nouvelle pédagogie.

Mais, lorsqu'il y a changement ou innovation, le travail de l'enseignant n'est pas simple, comme le souligne Christophe Marsollier, l'innovation « *questionne les motivations et les enjeux du changement en terme d'efficacité, d'intérêts personnels, de coût, d'utilité, de temps de travail et de dépense d'énergie. Elle dérange, bouscule ce qui est établi, elle "insécurise", fragilise et fait peur par les incertitudes auxquelles renvoie sa mise en oeuvre potentielle. Elle nécessite d'apprendre, de risquer l'erreur voire l'échec. Elle expose à la critique ou à l'exemplarité. Elle demande souvent des efforts et des motivations claires pour faire face aux obstacles et aux changements.* » [722]

S'il est exact que certains *maestros* sont hostiles à la réforme éducative, on s'aperçoit très vite que les motifs de cette opposition relèvent davantage des dispositions législatives visant le syndicat ou leur statut, que le contenu pédagogique de la réforme. D'autant que certains opposants ne connaissent pas encore son contenu. Parallèlement, nombreux sont les enseignants qui se montrent motivés par le changement.

2.2.1. Des enseignants motivés par le changement

Certains enseignants se montrent favorables à la réforme éducative parce qu'elle leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances et de changer leurs habitudes, comme ces discours en témoignent :

---

[722] Christophe Marsollier, *Les maîtres et l'innovation. Ouverture et résistance*. Poche Éducation, Anthropos, 1998, p. 15-16.

> *« Ici, tous les enseignants ont accepté la réforme éducative parce que cela signifie acquérir une expérience supplémentaire. Ils veulent apprendre davantage, explorer la réforme, alors oui, tous la voulaient ! En théorie, ça paraît bien. On a l'impression que ce sera bien pour l'élève. La réforme a de bons projets. » (Lourdes, UEP1)*

> *« Il était temps que nous innovions un peu, que nous changions cette forme traditionnelle de travail. Je pense que la réforme a des choses positives parce que nous nous rendons compte qu'avant nous étions formés trop passivement. Aujourd'hui, ça change. Peut être que les élèves participeront plus. » (Sofia, JSV4)*

Les *maestros* boliviens se montrent d'ailleurs d'autant plus motivés qu'ils attendent de la réforme un réel changement permettant aux individus et au pays de vivre mieux à l'avenir. Cette "promesse de l'aube", comme dirait Romain Gary, est particulièrement sensible dans le discours de Blanca (JSV1), professeur de religion :

> *« Je me rends compte que si nous appliquons l'esprit de la réforme, nous pouvons parvenir à de grands changements. Si elle est bien utilisée par l'enseignant, c'est l'instrument du changement, de libération du peuple. (...) Je suis convaincue des changements qu'on peut obtenir grâce à cette nouvelle façon de raisonner. Par exemple, maintenant nous pouvons discuter avec les enfants, avant dans le classe de théologie ancienne, on nous disait "Dieu existe !" aujourd'hui les enfants n'ont plus peur de demander s'il existe vraiment ! Ce qui est un problème (rires). Les enfants sont plus intéressés. Les thèmes dont nous discutons sont déterminés par eux. Ce procédé est révolutionnaire ! Imagine le changement avec le peuple ! Le changement vient de vous ! Et si, nous, nous changeons, alors nous changerons le monde, ou au moins la Bolivie, ou au moins La Paz, ou au moins Llojeta alto ! (Rires)».*

2.2.2. Où se former?

Si la motivation ne manque pas aux enseignants, ils manquent en revanche de lieux pour se former à la nouvelle pédagogie. Certes, le ministère de l'Éducation crée et met à disposition les conseillers pédagogiques, mais on a vu plus haut les problèmes que ces derniers rencontraient, notamment pour accompagner les établissements avec régularité. Il s'avère que leur présence aide peu les *maestros* en service.

2.2.2.1. L'université

Devant le manque d'initiatives de l'État, les enseignants se tournent en premier vers les universités publiques, afin d'obtenir une *licenciatura* (cinq ans), en sciences de l'éducation pour la plupart, qui leur permettra d'élargir le champ de leurs connaissances et de se

familiariser avec les principes de la réforme, comme l'indique la *profesora* Maria (4J5) qui déclare qu'à l'université « *on peut désormais tout apprendre sur la RE* ». A l'instar de cette enseignante, beaucoup trouvent au cours de leur parcours universitaire des réponses à leurs questions. La *profesora* Beatriz, par exemple, s'est inscrite à la faculté de psychologie pour « *mieux comprendre le comportement des élèves* ». Mais, en règle générale, ce sont les questions pédagogiques qui les attirent le plus vers l'enseignement supérieur :

> *« Je suis en train d'étudier la pédagogie à l'université. J'aime apprendre, surtout si c'est pour mieux enseigner. C'est important de bien étudier pour pouvoir enseigner aux enfants, sinon ils vont avoir une éducation monotone...chaque jour la même chose...c'est ennuyeux ! Ils aiment lorsqu'il y a du changement. » (Raquel, UEP4)*

> *« Moi, je suis* licenciada *en sciences de l'éducation*[723]*. J'ai soutenu mon mémoire en juillet dernier. C'était très important pour moi. J'ai appris beaucoup de choses. J'ai plus de connaissances, surtout sur la réforme éducative. » (Ximena, 4J4)*

Prendre l'initiative de s'inscrire à l'université pour approfondir ses connaissances est d'ailleurs perçu comme une attitude valorisante pour certains enseignants :

> *« Je vais entrer en deuxième année à l'université (...). Je voulais aller à l'université pour apprendre la nouvelle optique que propose la réforme. Et puis, à mesure que le temps passe, je vois qu'il ne faut pas se contenter de son diplôme de normalista, mais étudier et devenir* licenciada*, pour essayer de se dépasser, essayer de se former toujours plus. » (Sofia, JSV4).*

Cela dit, le parcours à l'université est semé d'embûches, comme en témoigne la *profesora* Gema (JSV3) :

> *« Moi, j'ai fait partie des premières maestras à s'inscrire à l'université pour obtenir la licenciatura à partir de 1994. J'y suis allée entre 1995 et 1999. Il y avait plein de problèmes là-bas, à l'intérieur de l'université. On était même mal vues par les étudiants des autres filières ! Ils ne voulaient pas que nous fréquentions la même université que la leur, parce que le corps enseignant représente une grande masse, et ils avaient peur que tous les* maestros *débarquent ! Alors qu'en fait nous étions peu nombreux. La première année, nous étions 80 étudiants, puis 30 la deuxième année, puis 20 et enfin 17 ! Nous étions comme des gitans là-bas parce qu'il n'y avait pas de salle de cours pour nous ! (Rires) ».*

Les difficultés rencontrées au sein de l'université publique sont alors médiatisées, donnant l'impression au public que, pour continuer à étudier, il vaut mieux passer par une

[723] Licenciée en sciences de l'éducation.

université privée. D'autant que celles-ci mettent en place un système de formation plus adéquat car plus rapide, comme le précise Gema en 2001 :

> *« Dans les autres universités (privées), il y a des facilités. Imagine-toi que ceux qui sont allés à l'Université catholique ont terminé en deux ans, alors que nous, ceux de 1994, on vient quasiment à peine d'en sortir ! ».*

Ceux qui choisissent l'enseignement supérieur privé doivent composer avec des frais d'inscription plus élevés, ce qui parfois les empêchent d'aller jusqu'au bout de leurs études, comme c'est le cas de la profesora Cecilia (JSV5) :

> *« Je suis allée étudier dans une université privée. Imagine qu'avec mon salaire je devais payer 30 dollars, et chaque mois ! J'ai dû arrêter parce que cela me revenait trop cher ».*

Cette formation implique des sacrifices. Maria Luisa Talavera souligne à plusieurs reprises que les *licenciaturas* en sciences de l'éducation sont chères et difficilement accessibles pour les *maestros*. Elle considère que la majorité d'entre eux ne peuvent assumer ces dépenses[724]. Mais le sacrifice ne réside pas seulement dans le facteur économique, les problèmes liés aux emplois du temps sont aussi à prendre en considération :

> *« Maintenant je suis à l'université. Je poursuis mes études lentement à cause du manque de temps. Les cours ont lieu en général le matin et moi je travaille le matin ! Je dois assister aux cours du soir. Mais par exemple, ce semestre, tous les cours avaient lieu le matin, alors je ne pouvais pas y assister ! » (Gabriela, A5)*

2.2.2.2. Les autres alternatives

Lorsque les enseignants ne souhaitent pas reprendre leurs études au sein des universités, ils se tournent vers d'autres options qu'ils découvrent presque par hasard, grâce au « bouche à oreille ». Ils entendent parler de cours ou d'ateliers, et saisissent alors ces opportunités. Ces cours ont en général pour caractéristique d'être ponctuels à l'inverse de la formation universitaire qui réclame un engagement plus long dans la durée. La *profesora* Gabriela (A5), qui suit des cours financés par l'UNICEF, explique que cette organisation du temps lui convient :

---

[724] María Luisa Talavera Simoni, *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*, PIEB, La Paz, Bolivia, 1999 ; et María Luisa Talavera Simoni, Miguel Urquiola, Jiménez Wilson, Hernany Werner, *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño*, Universidad Católica Boliviana, Sierpe, La Paz, 2000.

> *« J'assiste à des cours, dans lesquels tout le monde partage ses expériences de travail. Quelques fois, je n'ai pas le temps. J'y vais de façon indépendante pour améliorer un peu mon travail. Dans ces cours, il y a des enseignants qui sont inscrits à l'année. Ils sont donc obligés d'y assister, mais moi j'y vais quand je peux. Et puis, sont prioritaires ceux dont l'établissement applique déjà la réforme. Nous, nous ne l'appliquons pas encore ».*

La plupart du temps, ces lieux de formation des maîtres en service sont des Organisations non gouvernementales (ONG) qui ont passé un accord avec l'État par le biais de « *convenios* » (conventions). A l'instar de Gabriela qui suit les cours financés par l'UNICEF, Isabel (4J3) choisit les cours organisés par le *Fomento al Desarrollo Infantil* (FODEI), ou se tourne vers les stages de trois jours proposés par la municipalité lorsque l'occasion se présente. Au sein de l'école M, neuf enseignants suivent des cours du programme Karuru[725], *via* une ONG financée par l'UNICEF. C'est l'expérience la plus positive relatée par les enseignants de mon échantillon. Le cas de l'école M montre parfaitement que la formation des *maestros* en service est bien acceptée dès lors qu'il y a une certaine reconnaissance de leur travail et une prise en compte de leur expérience. Marcela, Filomena, Luis et Roberto sont satisfaits de leur participation à *Karuru* pour plusieurs raisons. La première est qu'ils sont nombreux dans l'établissement à participer aux cours, fortement encouragés par le directeur, et que l'organisation prend en charge leurs déplacements. Deuxièmement, le programme, qui s'étend sur toute l'année, comprend une partie réflexive car les enseignants doivent élaborer eux-mêmes leurs programmes d'enseignement. C'est là que réside le succès du programme pour les *maestros* de l'école M qui, en tant qu'enseignants d'un établissement « *nocturno* » vont développer des programmes spécifiques à destination de leur public si particulier. Ce travail servira d'ailleurs à l'ensemble des écoles nocturnes du pays. Tous sont fiers du travail qu'ils ont accompli, comme le montre le témoignage de Roberto (M6) :

> *« Il faut se former ! Nous, nous sommes en train d'élaborer les nouveaux programmes des écoles nocturnes de Bolivie. Oui, pour toute la Bolivie ! (Dit-il fièrement) Demain, nous allons d'ailleurs sûrement appliquer une partie du programme pour voir ce qui en résulte avec les élèves ici. Je suis impatient de voir. »*

C'est d'ailleurs l'occasion pour eux de prendre leur revanche sur le gouvernement, qui n'a pas pris en compte l'avis de enseignants pour établir la RE :

---

[725] Le terme aymara « karuru » signifie « demain ».

> *« Nous allons lui montrer au gouvernement! Qui peut organiser les cours mieux que nous ? Nous sommes sur notre terrain, nous connaissons la réalité, chaque jour nous travaillons avec les élèves. C'est là l'erreur du gouvernement! Peut être qu'on pourra prendre l'exemple de Karuru et changer les choses, non ? Ce serait vraiment bien ! » (Luis, M5).*

D'autres enseignants, moins organisés que ceux de l'école M, profitent parfois d'une expérience parallèle dans un établissement privé qui applique la réforme pour se former aux nouvelles méthodes. Isabel Lelis, qui s'est penchée sur le cas des enseignants brésiliens, souligne l'importance de certaines écoles dans la socialisation professionnelle des enseignants. Pour illustrer son propos, elle s'appuie sur l'exemple de Katia qui travaille dans deux établissements : l'un public, l'autre privé, bien plus prestigieux. Celui-ci a joué un rôle de socialisateur mais aussi d'instance formatrice d'idées, de valeurs et de pratiques dans la vie de cette enseignante, l'autre école se trouvant alors dans un « *processus de détérioration* »[726].On retrouve ici le même phénomène décrit, par la *profesora* Lourdes (UEP1), qui révèle avant tout que les enseignants n'ont pas attendu le gouvernement pour continuer à se former année après année :

> *« Travailler dans le privé permet d'acquérir une expérience supplémentaire. Par exemple, dans les établissements privés dans lesquels je travaillais, je pouvais voir comment ils travaillaient, parce que bien sûr ils ne travaillent pas comme dans le public. Les parents sont derrière ! C'est bien parce que tu apprends en même temps. C'est une manière de se former aussi. Ce n'est pas comme le prétend le gouvernement, chaque année nous apprenons un peu plus ».*

Certains enseignants, comme la *profesora* Gladys (4J1), particulièrement volontariste et passionnée par son travail, se sentent capables de se former seuls :

> *« Ces modules, je ne vais pas savoir mieux les utiliser parce que je vais à l'université, mais parce que je les travaille moi-même. Je me demande : "Comment vais-je l'utiliser ?", "Quelle serait la meilleure manière de l'utiliser ?". C'est le principe du constructivisme que j'applique. Apprendre à construire ses propres savoirs, ça ne s'apprend pas à la* Normale, *ni à l'université, mais en lisant, en s'informant, éventuellement en assistant à quelques séminaires. (...) Moi, comme je m'étais procurée le matériel grâce à une amie qui travaille déjà avec la réforme éducative, je me suis lancée toute seule. Le conseiller pédagogique ? Non, très peu pour moi ! Quand on veut, on peut ! ».*

---

[726] Isabel Lelis (PUC-Rio, Brésil), « La construction sociale de la profession enseignante: un réseau d'histoires », in *La Revue Education et Francophonie*, Le renouvellement de la profession enseignante: tendances, enjeux et défis des années 2000, Volume XXIX, numéro 1, printemps-été 2001.

L'absence de prise en charge des cours de formation à la réforme éducative par le gouvernement revient comme un *leitmotiv*. Nombreux sont les *maestros* qui accepteraient plus facilement de continuer à se former si les autorités les aidaient financièrement, à l'instar de la *profesora* Lidia (A2) : « *Je suis d'accord avec les cours de formation permanente, mais ils doivent être gratuits et se faire toute l'année* ». On soulignera également que beaucoup d'enseignants poursuivent des études en même temps qu'ils travaillent, renforçant ainsi leurs connaissances théoriques et pratiques d'une manière ou d'une autre, ce qui va à l'encontre de la représentation du *maestro* « fainéant » que le gouvernement tente d'imposer pour légitimer sa politique de différenciation salariale.

2.2.3. Appliquer la nouvelle pédagogie

2.2.3.1. Les principes de la nouvelle pédagogie

Les principes pédagogiques de la réforme éducative bolivienne présentent de fortes similitudes avec ceux développés en Europe, et notamment en France. Le point central réside dans ce que François Dubet appelle « l'élève actif »[727] : « *Il n'est plus question de faire seulement la leçon, mais il faut mettre les élèves en action.* (...) *La leçon apprise et récitée est remplacée par l'activité de l'élève* ». En Bolivie, le nouveau *maestro* est souvent comparé à un « *guide* », dans la mesure où l'on propose à l'enseignant « *d'aider à apprendre* », ou à un « *médiateur* » qui fait l'intermédiaire entre l'enfant et l'apprentissage[728]. A l'instar des enseignants français, l'objectif est d'aider l'élève « *à construire par lui-même ses savoirs et ses savoir-faire* »[729].

C'est pourquoi les autorités ministérielles souhaitent que les classes se transforment. Elles sont censées être plus spacieuses (bien que l'État n'ait développé aucune politique de construction ou de restructuration), pour permettre aux enfants de se mouvoir, d'aller travailler vers les *rincones de aprendizaje*. La disposition des tables est modifiée. Des petits groupes d'élèves s'organisent ensemble et se font face. Ces changements dans l'espace de la

---

[727] François Dubet, *Le déclin de l'institution*, L'épreuve des faits, Éditions du Seuil, Paris, 2002, pp. 96-99.
[728] Extraits de la présentation de la RE dans un agenda offert par le ministère de l'Éducation aux enseignants en 1997.
[729] Yves Careil, *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF, 1994, p. 33.

classe doivent permettre, en théorie, de renforcer le travail collectif des élèves, grâce à l'ouverture qu'ils permettent par rapport à l'enseignement traditionnel, lorsque l'enseignant, posté devant le tableau, était la mire des enfants. Encourager les discussions et la concertation entre élèves fait partie des nouvelles missions que le *maestro* doit accomplir, de même que valoriser leur travail (en exposant leurs travaux sur les murs par exemple). Parmi les nouvelles compétences du métier d'enseignant en France recensées par Philippe Perrenoud, on retrouve des proximités avec le cas des *maestros* boliviens, comme :

- impliquer les élèves dans leur apprentissage et leur travail,
- organiser et animer des situations d'apprentissage,
- gérer la progression des apprentissages,
- concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation[730].

Cela implique concrètement de « *gérer l'hétérogénéité du groupe classe* », de « *développer la coopération entre les élèves* », ou encore de « *gérer des situations et problèmes en les ajustant aux possibilités des élèves* »[731]. Plusieurs enseignants de l'échantillon déclarent que cela n'a rien de nouveau pour eux, notamment la *profesora* Gladys (4J1) : « *Il y a beaucoup de choses dans la réforme que nous appliquions déjà auparavant. L'enseignant sait adapter son travail.* » Si certaines pratiques étaient déjà effectives avant la mise en place de la réforme éducative, elles deviennent aujourd'hui des priorités dans la pratique enseignante.

Ces nouvelles méthodes de travail découlent de la nouvelle conception de l'éducation. François Dubet souligne un glissement de normes : « *quand tous les élèves sont considérés comme des sujets universels potentiellement semblables et égaux au regard de la Raison, il est juste d'imposer une norme commune et de classer les individus d'un point de vue objectif* », mais aujourd'hui « *l'image change totalement, car chacun d'entre eux est considéré comme un sujet, comme un individu déjà là, propriétaire d'une personnalité, d'une histoire, parfois douloureuse, et pas seulement d'un caractère et d'une vertu* »[732]. Dans ces conditions l'application d'un programme commun est de plus en plus difficile à réaliser.

---

[730] Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, ESF, Paris, 1999.
[731] Ibid.
[732] François Dubet, *Le déclin de l'institution*, L'épreuve des faits, Éditions du Seuil, Paris, 2002, p. 97.

On notera, une fois de plus, l'analogie entre le cas français et le cas bolivien concernant la nouvelle pédagogie. Comme Yves Careil le mentionne, « *la pédagogie fondée sur le jeu éducatif s'y est imposée au détriment de la pédagogie basée sur l'exercice, qui ne subsiste plus qu'en de très rares endroits : le modèle "expressif" l'a finalement emporté sur le modèle "productif"* »[733]. C'est par le biais des modules et des *rincones* d'apprentissage que les élèves sont invités à apprendre « en s'amusant ». La *profesora* Gladys (4J1), par exemple, a mis au point ses propres jeux éducatifs car l'expérience lui a montré qu'elle obtenait de meilleurs résultats avec ses élèves. Pour enseigner les mathématiques, elle utilise notamment des jeux de cartes, ou simule l'achat de petits pains en faisant participer les enfants comme dans un jeu de rôle[734]. Les élèves apprécient visiblement la méthode.

2.2.3.2. Une combinaison de méthodes

Dans la deuxième partie de ce travail, nous avons vu l'importance de l'expérience professionnelle dans la construction des savoir-faire enseignants. L'adaptation à la nouvelle pédagogie suppose encore une suite de tâtonnements dans l'exercice professionnel. Les *maestros* n'essayent pas d'intégrer les nouvelles méthodes d'apprentissage d'un coup, mais petit à petit pour, d'un côté, tester leurs propres compétences, et d'un autre côté, voir comment réagissent les élèves. Ces tâtonnements supposent donc une combinaison de méthodes de travail, comme l'a également observé Maria Luisa Talavera dans son étude : « *les enseignants construisent des alternatives aux propositions (ministérielles). L'une d'elles est le "mélange" ou la "combinaison de méthodes" qu'ils réalisent pour pouvoir répondre aux nouvelles exigences, en les adaptant à leurs conditions de travail* »[735].

En Bolivie, ces changements sont lents car les *maestros* sont confrontés aux obstacles précédemment cités : manque de formations disponibles, absence de moyens, retard du matériel adéquat, etc. L'un des freins à l'adoption des nouvelles méthodes d'apprentissage, qui suppose la mise en place d'une « combinaison » de procédés, réside aussi dans le scepticisme des parents d'élève envers les nouvelles pratiques pédagogiques enseignantes.

---

[733] Yves Careil, *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF, 1994, p. 47.
[734] Elle m'invite à assister à sa classe pendant une heure, sans avoir convenu d'un rendez-vous au préalable. Lors de cette observation, elle ne s'est donc pas préparée à la visite d'un observateur.
[735] María Luisa Talavera Simoni, *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*, PIEB, La Paz, Bolivia, 1999.

Nombreux sont les enseignants qui disent subir la pression des parents pour conserver les méthodes traditionnelles d'apprentissage :

> *« Les parents ne veulent pas que l'on change les méthodes, parce que la plupart du temps, ils préfèrent la quantité à la qualité ! » (Monica, M1)*
>
> *« Nous allons commencer à appliquer la réforme ici, mais ce serait bien qu'ils informent les parents avant, parce que beaucoup sont réticents au changement. » (Gabriela, A5)*
>
> *« Les parents ne sont pas d'accord parce qu'ils veulent que leurs enfants sachent lire et écrire au plus vite. Ils disent « comment ils vont apprendre avec ça (les modules) ? Le plus grand sait déjà lire et écrire, mais le deuxième, comment il va faire ? » (Carla, 4J2)*

La principale angoisse des parents réside dans la crainte que leurs enfants n'arrivent pas à lire et écrire à la fin de la première année du cycle primaire :

> *« Les parents sont contre la réforme. Moi, je pense qu'ils sont à 90 % contre. Ils disent qu'avec les nouvelles méthodes, les enfants n'apprennent pas bien, qu'ils ne savent plus lire, ni écrire, à la fin de la première année. » (Ximena, 4J4)*

Yves Careil remarque que « *si la pédagogie traditionnelle correspondait, et correspond encore, dans une large mesure, aux attentes des milieux populaires, il est loin d'en être de même pour les milieux aisés, ou tout au moins pour certaines fractions appartenant à ces milieux* ». La pédagogie traditionnelle répondrait mieux aux attentes des parents défavorisés dans la mesure où ils espèrent de l'école qu'elle apprenne « bien », forme « bien », prépare « bien » à un métier ; alors que les certaines fractions des classes moyennes et supérieures bénéficient d'un capital culturel, social et économique, leur permettant d'assimiler plus facilement des connaissances nouvelles[736]. On observe cette même dichotomie dans le comportement des parents d'élèves inscrits dans les établissements publics et privés en Bolivie. Les *maestros* considèrent les parents, dont les enfants sont dans l'enseignement privé, plus ouverts et plus attentifs aux nouvelles méthodes, alors que les autres sont décrits comme étant très attachés à la « formule classique » qu'ils ont eux-mêmes connue. Un autre point fait l'objet d'un rejet de la part des parents : le bilinguisme. De nombreux observateurs, comme Archondo Rafael[737], ont constaté l'opposition des parents à l'enseignement des langues indigènes, souvent expliquée par leur méconnaissance du projet. Les langues indigènes ont si

[736] Yves Careil, *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF, 1994, pp. 34-47.
[737] Rafael Archondo, « La camisa grande de la reforma educativa : un proyecto al que le urgen los puentes », *Tinkazos*, Bolivia, 4, agosto de 1999.

longtemps été stigmatisées comme les langues des « indiens », si méprisés par les blancs et les métisses, que les parents craignent que cela pénalise leurs enfants. On retrouve d'ailleurs cette opposition dans toutes les Andes, comme au Pérou par exemple[738]. Et puis, les parents ont conscience que pour trouver un emploi, le castillan s'avère être un atout majeur. C'est pourquoi, les enseignants de l'échantillon rapportent à plusieurs reprises dans leurs discours que les parents souhaitent avant tout que leurs enfants apprennent le castillan, alors même que la modalité d'enseignement bilingue n'est pas appliquée dans la ville de La Paz. La réticence des parents peut être l'une des explications de cette absence d'application, mais il semblerait que ce soit davantage parce que les *maestros*, comme les *asesores pedagogicos*, ne maîtrisent suffisamment bien aucune de ces langues[739].

Les enseignants doivent donc composer avec les moyens mis à leur disposition et les exigences des parents. D'après mon enquête, rien ne permet de vérifier la proposition de François Dubet selon laquelle il y aurait des dispositions plus importantes au changement chez les jeunes *maestros* plutôt que chez les plus expérimentés. Selon lui, les anciens seraient plus attachés au « lire, écrire, compter », alors que les jeunes souhaiteraient avant tout « transmettre le goût du savoir » et seraient plus centrés sur l'activité de l'élève et sa « créativité »[740]. La faible représentation des jeunes enseignants dans mon échantillon explique peut être la faible pertinence de cette dichotomie[741]. Cela dit, le cas du *profesor* Luis (M5), qui participe au programme Karuru dans sa dernière année d'enseignement avant la retraite, montre que la motivation au changement ne manque pas aux plus expérimentés d'entre eux. Tout comme l'attestent également les cas des *profesoras* Gladys (4J1) et Gabriela (A5), qui après respectivement 23 et 27 ans d'ancienneté, démontrent un réel intérêt pour le renouvellement de leurs méthodes de travail.

Quant aux premiers échos des *maestros* qui modifient leurs méthodes d'enseignement, ils semblent encourageants. En adaptant certaines bases de l'apprentissage traditionnel aux nouvelles exigences, les enseignants se montrent finalement assez satisfaits des résultats

---

[738] Luis Enrique Lopez, « Valeurs communes, diversité culturelle et éducation : apprendre quoi et comment ? », PROEIB Andes, Centre international de l'éducation, Genève, 5-8 septembre 2001.

[739] Les conseillers pédagogiques, Miguel et Freddy, confiaient eux-mêmes qu'ils ne maîtrisaient ni l'aymara, ni le quechua. Ils reconnaissaient d'autre part que cela posait problème dans les communautés éloignées des villes, dans lesquelles les habitants testent aujourd'hui les enseignants en leur demandant lorsqu'ils arrivent : « *alors, parlez-nous aymara pour voir !* » (*dixit* Miguel).

[740] François Dubet, *Le déclin de l'institution*, L'épreuve des faits, Éditions du Seuil, Paris, 2002, p. 94.

[741] Les « anciens » enseignants sont en effet surreprésentés dans le corps enseignants des villes, puisqu'ils y accèdent après leurs années de « service ».

qu'ils obtiennent et contribuent à donner une image plus positive de la réforme éducative. La *profesora* Isabel (4J3) explique que :

> *« La nouvelle pédagogie est plus dynamique, plus active, plus ouverte. Il faut réaliser plus d'activités. Ce n'est pas difficile. Tu dois mieux t'organiser, planifier ton travail. Cela demande plus de travail, plus de temps (...). Mais toutes les méthodes ont leurs bons et mauvais côtés. Dans le système traditionnel, tout n'est pas mauvais, comme dans le nouveau. En ce moment, je suis entre les deux et ça fonctionne bien. »*
>
> *« C'est facile la réforme éducative ! Moi, je travaille aussi dans un autre établissement où ils te forment pas mal. Ils nous enseignent les nouvelles méthodes depuis le début, ils ne nous lâchent pas comme ça dans le vide ! L'enseignement, c'est graduel. Petit à petit, ça s'améliore, année après année. Et pendant ce temps, on continue à se former. C'est la meilleure façon de progresser. Moi, je te dis que la réforme est excellente quand on la comprend bien ! » (Monica, M1).*

En définitive, on voit que, malgré des lenteurs dans l'application de la réforme éducative, les enseignants se montrent plutôt enclins au changement. Je pense comme Maria Luisa Talavera que beaucoup de *maestros* boliviens contribuent à transformer les méthodes d'enseignement avec les moyens dont ils disposent. Au fond, on pourrait avancer que le gouvernement leur demande beaucoup sans toutefois mettre les moyens nécessaires à la réalisation de ses ambitions. Ces résultats d'enquête permettent ainsi de remettre en question l'idée selon laquelle les *maestros* sont complètement instrumentalisés par leur syndicat. Car, on s'aperçoit que, pendant que l'organisation syndicale continue à critiquer la réforme (décrite comme « *néolibérale* », « *impérialiste* », « *inadéquate aux réalités du pays* », etc.), les enseignants intègrent petit à petit les nouvelles méthodes d'apprentissage.

3. PARTICIPATION INEGALE DES *MAESTROS* A L'ACTION COLLECTIVE

Si les *maestros* sont tous affiliés à l'organisation sans exception, ils n'adoptent cependant pas des comportements militants identiques. Lilian Mathieu voit juste en relativisant le paradigme utilitariste de l'acteur rationnel qui « *tend à produire un effet de naturalisation et d'universalisation en postulant que l'ensemble des pratiques humaines relèverait d'un agir stratégique rationnel dans lequel tous les acteurs auraient une égale*

capacité à s'engager »[742]. Bien que soumis aux mêmes règles établies par le syndicat, les *maestros* boliviens ne bénéficient pas tous des mêmes dispositions à la participation à l'action collective protestataire.

3.1. Des dispositions militantes disparates

Certaines caractéristiques sociales jouent un rôle important pour comprendre les dispositions des individus à se mobiliser politiquement. Dans son enquête sur les mobilisations de prostituées, Lilian Mathieu constate que : « *La capacité à percevoir sa propre situation comme injuste, la conviction que cette situation peut être transformée, la connaissance des moyens accessibles permettant de réaliser cet objectif ou la propension à la prise de parole publique ne sont pas également distribuées.* »[743]

A l'instar de leurs dirigeants, les dispositions à l'engagement militant des *maestros* sont favorisées par la structure de leurs relations sociales. La socialisation familiale y joue un rôle important. La jeune *profesora* Silvia (JSV2) exprime son adhésion à la lutte des enseignants par le fait que son père est un dirigeant syndicaliste :

> *« Je soutiens la lutte des enseignants. Mon père est syndicaliste à la Fédération des mineurs. Il était représentant à la COB. Moi aussi j'ai une conscience politique. Pour mon père, oui, ça me paraît important. Je veux suivre ses pas. »*

Si le père syndicaliste de Silvia lui a transmis une « *conscience politique* », créant ainsi un univers propice à l'engagement militant, la *profesora* Maribel (M2) « hérite » elle aussi, de ses parents enseignants, une inclination pour la lutte du *magisterio*. Depuis très jeune, elle est familiarisée avec le milieu de l'enseignement, car la majorité de sa famille travaille dans le secteur. Cela suppose une meilleure connaissance des problèmes que rencontrent les professionnels et des actions qu'ils mènent parfois pour les résoudre. En voyant, comme exemple, des membres de sa famille se mobiliser, elle a de fortes chances de développer des dispositions à l'action protestataire des enseignants.

---

[742] Lilian Mathieu, *Mobilisations de prostituées*, Belin, coll. « Socio-Histoires », Paris, 2001, p. 14.
[743] Ibid. p. 102.

Il n'est cependant pas nécessaire d'avoir des parents enseignants et/ou syndicalistes pour être favorable à l'action collective. Bruno Duriez et Frédéric Sawicki indiquent que « *l'insertion dans des réseaux sociaux mettant en relation un individu et des agents mobilisés est fréquemment présentée comme une des variables explicatives de l'enrôlement dans une action ou une organisation militante* »[744]. Si la *profesora* Lucia (JSV6), par exemple, montre des prédispositions à l'engagement dans la protestation, c'est sans aucun doute parce qu'elle est née et a étudié à Siglo XX, l'un des plus importants complexes miniers de la COMIBOL à l'époque. En raison d'une histoire tragique, construite à partir de batailles et massacres de mineurs, l'ensemble Siglo XX-Catavi, ancienne mine de Patiño, l'un des barons de l'étain, a très longtemps représenté un vivier syndical et politique. Jean-Pierre Lavaud fait la remarque que : « *Les appels à la mobilisation sont donc toujours nourris de la geste héroïque des résistants. Avec un martyrologe impressionnant, les mineurs de Siglo XX ont aussi à défendre leur réputation de bravoure et de témérité* »[745]. D'ailleurs, tout ce qui concerne Siglo XX est valorisé, voire idéalisé, par Lucia, qui se montre très critique vis-à-vis des habitants de la ville de La Paz :

> *« Là-bas, parmi les mineurs, tout était très différent d'ici. J'ai mis du temps à m'habituer. Les gens sont un peu égoïstes ici, c'est propre à la ville le "d'abord moi, après les autres !" Alors que là-bas, c'était une coopérative, par conséquent les gens étaient plus solidaires, il y avait plus de coopération entre les individus. On s'aide les uns les autres, alors qu'ici, non. »*

Il ne faut toutefois pas confondre dispositions à l'engagement et engagement. Un acteur peut très bien être socialisé dans un milieu propice à l'action collective sans pour autant passer à l'acte. Par exemple, la *profesora* Alicia (A6) est élue chaque année déléguée syndicale. Si elle se plait dans ce rôle de représentante syndicale de l'école, c'est parce qu'elle possède, selon elle, un caractère qui se prête à cette fonction : « *J'ai un fort caractère, et depuis petite. J'ai toujours été capricieuse, trop capricieuse* (rires). *Ce que je veux, je l'obtiens. J'aime diriger et défendre les miens* ». Ce trait de personnalité n'explique cependant pas tout. Plus tard, elle raconte que c'est la directrice d'un établissement où elle travaillait qui lui conseilla un jour de se présenter comme déléguée syndicale, et les raisons n'ont rien à voir avec ses convictions politiques :

---

[744] Bruno Duriez, Frédéric Sawicki, « Réseaux de sociabilité et adhésion syndicale : le cas de la CFDT », *Politix*, n° 63, Paris, 2003.

[745] Jean-Pierre Lavaud, *L'instabilité politique de l'Amérique Latine, le cas de la Bolivie*, L'Harmattan, Collection « Recherches et documents Amérique Latine », IHEAL, Paris, 1991, p. 154.

> *« Je suis devenue représentante syndicale parce qu'un jour j'ai perdu ma mère. La directrice m'a dit " Il faut que tu penses à autre chose, investis-toi dans l'école !" Parce que moi, en fait, je ne m'intéresse pas à la situation politique et syndicale. Je n'aime pas les problèmes ».*

Si au début de sa prise de fonction, les questions d'ordre politique ne l'intéressent guère, elle ne change pas d'opinion, ni de comportement, en fréquentant ses collègues délégués syndicaux par la suite, car elle est en désaccord avec les actions protestataires initiées par la FDTEULP. Et lorsque son établissement décide de suivre la grève lors du conflit de septembre-octobre 2000, c'est surtout en raison de la pression des *maestros* de son école.

Quant aux *maestras* précédemment citées, on remarquera que leurs dispositions ne se traduisent pas non plus par la participation à la protestation. Maribel (UEP2), favorable à la protestation, ne fait grève qu'une semaine sur les quatre lors du conflit de septembre-octobre 2000. Lucia et Silvia, enseignantes à JSV, n'y participent pas. Même si ces enseignantes ont plus de chances de se mobiliser, certains facteurs, comme ceux qui seront exposés ci-dessous, peuvent les dissuader ou les empêcher de protester.

3.2. Le rôle des directeurs dans la participation à l'action collective

Les chances de mobilisation des enseignants varient selon l'établissement scolaire dans lequel ils travaillent. Sur les cinq écoles observées, l'importance du chef d'établissement dans la participation des enseignants à l'action collective entre septembre et octobre 2000 est notoire. Si les cinq directeurs, sans exception, considèrent la valorisation salariale des enseignants comme une revendication légitime du *magisterio*, seulement une directrice (de l'école JSV) s'oppose à la mobilisation collective des enseignants comme forme de protestation. C'est d'ailleurs le seul établissement où les enseignants ne font pas grève. Les quatre autres soutiennent la protestation, ce qui semble favoriser l'entrée dans l'action collective des *maestros*. L'opinion du supérieur hiérarchique semble donc essentielle, car finalement on constate que l'opinion du directeur est déterminante au moment de passer à l'action.

3.2.1. Quand le directeur favorise l'engagement

Les directeurs, la plupart du temps d'anciens enseignants, connaissent parfaitement les conditions de travail des *maestros*. C'est pourquoi tous considèrent cette mobilisation, pour une augmentation salariale, comme légitime. Aussi bien du côté des enseignants que du côté du directeur, il paraît essentiel de garder un bon contact au sein de l'équipe éducative dans son ensemble. Les *maestros* ont conscience que de bonnes relations avec le chef d'établissement sont primordiales au quotidien. La *profesora* Marcela (M2) relate parfaitement lors de l'entretien les « soucis » qu'elle a rencontrés avec son ancien directeur (qui favorisait certains *maestros*) et qui l'ont poussé à changer d'établissement. Et puis, les directeurs doivent évaluer le travail des enseignants en fin d'année par le biais d'une « note », même si sa valeur a peu d'importance dans les faits, note qui est envoyée à la direction départementale. Par conséquent, mieux vaut conserver de bonnes relations avec son chef d'établissement pour éviter les problèmes, et parfois même bénéficier de certaines « faveurs », comme obtenir la permission de sortir plus tôt de l'établissement, par exemple, pour se rendre à un rendez-vous important. Le cas de la *profesora* Claudia (A3) illustre l'influence du directeur sur le choix de participer ou non à l'action protestataire. Cette enseignante évoque d'abord une multitude de raisons pour lesquelles elle est contre l'action du *magisterio* : les conséquences de l'action sont préjudiciables (« *La grève porte préjudice aux enfants* »), les dirigeants syndicaux ne sont pas dignes de confiance (« *Ce sont tous des politiciens ! Ils portent préjudice au pays !* »), le pouvoir du syndicat décline (« *Les manifestations ne sont plus celles d'avant. Le syndicat n'est plus aussi important* »). Autrement dit, tout porte à croire qu'elle développera un comportement d'apathie par rapport à la protestation du *magisterio*, d'autant plus qu'elle ne craint pas les sanctions du syndicat, dont le pouvoir lui semble moindre et que la déléguée syndicale, Alicia, n'impose pas de ligne de conduite. Elle mène pourtant la grève comme ses collègues. Lorsqu'elle évoque ses motivations, elle fait référence à la situation des directeurs d'école :

> *« C'est pour appuyer nos directeurs parce qu'il y a une nouvelle loi qui précise que les établissements ayant peu d'élèves inscrits perdront leur direction. En fait, ça signifie que nous allons demeurer sans direction, et que nous dépendrons du directeur d'école d'un autre établissement, comme si nous étions une école annexe. Ils cherchent la diminution du personnel administratif, c'est pour ça que nous sommes là pour les appuyer »*[746].

[746] De l'ensemble des *maestros* interrogés, c'est la seule enseignante qui aborde le thème du personnel administratif et déclare faire la grève en soutien pour sa directrice.

De leur côté, les directeurs ont tout intérêt également à entretenir ces bonnes relations avec les enseignants. S'attirer des problèmes avec l'ensemble des enseignants de l'établissement n'est pas une situation simple à gérer d'autant plus lorsque l'on connaît le pouvoir de leur syndicat. En février 1999, Vilma Plata est arrêtée et incarcérée par les autorités parce qu'elle s'est opposée physiquement au remplacement d'une directrice qui soutenait l'action des enseignants. La directrice « entrante », opposée à l'action du *magisterio*, est, non seulement insultée, mais également tirée par les cheveux, par la dirigeante, qui souhaite la mettre à la porte de l'école. Même si ce genre de protestation reste exceptionnel, les directeurs ne souhaitent pas s'attirer d'ennuis avec la FDTEULP, ne serait-ce que pour éviter une mauvaise publicité à l'école. De même, les petites « faveurs », accordées aux enseignants, ne doivent pas être considérées comme des actes « gratuits ». Les directeurs peuvent éventuellement avoir recours à l'appui des *maestros* pour les défendre (notamment devant la fédération si besoin est).

Mais là encore, si le directeur se montre favorable à l'action collective du *magisterio*, son influence sur l'entrée dans la protestation ainsi que son suivi reste toutefois partielle. Le directeur de l'école M considère l'action des enseignants à la fin de l'année 2000 comme légitime, ce qui finalement ne l'engage que très peu. Le fait que l'établissement scolaire jouxte la *Casa social del maestro* (les bâtiments partagent un mur commun), oblige l'école à fermer ses portes pour des raisons de sécurité pendant les mobilisations. Lors des conflits, les nombreux policiers qui encerclent le quartier n'hésitent pas à se servir des gaz lacrymogènes, c'est pourquoi l'équipe enseignante préfère que les enfants demeurent chez eux pour éviter qu'ils soient victimes de violence. De même, on imagine que les enseignants, comme le directeur, craignent d'autant plus la visite et les sanctions des dirigeants de la Fédération que leur activité peut être contrôlée depuis les fenêtres mêmes de la *Casa social del maestro*. Quant à l'école AA, certains enseignants souhaitent arrêter la grève après deux semaines de suivi, mais sont « contraints » de la poursuivre en raison de l'absence des élèves, qui ne se déplacent pas chaque jour pour voir si les classes reprennent tant que les médias n'annoncent pas la signature d'un accord entre le syndicat et le gouvernement. A l'école UEP, après deux semaines de grève, ce sont les enseignants qui décident de retourner travailler, sans que la directrice, selon les *maestras* interviewées, ne les influencent. En réalité, seule l'école 4J sera fermée pendant toute la durée du conflit, au grand regret de la *profesora* Ximena, dont l'époux est militaire, qui n'approuve pas l'action.

3.2.2. Quand le directeur contrarie l'engagement

L'école JSV est, à plusieurs égards, atypique en Bolivie. D'abord, l'établissement dispose d'une incroyable infrastructure en comparaison avec les autres écoles, au point qu'on pourrait imaginer qu'il s'agit d'un établissement privé. Bien que située dans un quartier particulièrement défavorisé (Llojeta Alto), mal desservi par les transports en commun, la première impression à la visite de l'école est qu'elle paraît réservée à quelques « privilégiés ». Toutes les pièces du bâtiment sont propres, spacieuses et accueillantes, la grande cour centrale est entourée de plantes, un édifice de deux étages est réservé à une bibliothèque proposant 1.800 ouvrages. Celle grâce à qui cette école doit son existence n'est autre que la directrice, Amparo, une espagnole installée en Bolivie depuis plusieurs décennies.

Contrairement aux autres directeurs d'école, Amparo se déclare ouvertement contre la grève des enseignants[747]. Il n'existe pas de cellule syndicale, et donc aucun délégué syndical dans l'établissement, ce qui constitue une autre caractéristique atypique. Selon elle, les grèves successives des *maestros* boliviens portent préjudice au pays. Elle estime que la véritable attitude révolutionnaire réside dans l'éducation des enfants et non dans « *l'abandon à l'ignorance* », qui représente pour elle : « *le meilleur moyen d'exploiter facilement les individus* ». Son objectif est donc d'offrir aux enfants pauvres du quartier le même savoir dont les enfants privilégiés des écoles privées bénéficient.

Toutefois, ce n'est pas parce qu'elle désapprouve la grève qu'elle ne considère pas certaines revendications des *maestros* comme légitimes. Si elle comprend les revendications de revalorisation salariale des enseignants, le problème de l'Éducation nationale ne se résume cependant pas à un problème salarial à ses yeux. Elle déplore avant tout le manque d'intérêt pour le secteur en Bolivie. D'un côté, elle dénonce le comportement du gouvernement, dont le manque de motivation n'est qu'une preuve selon elle que la réforme éducative n'est qu'un prétexte pour « *détourner* » l'argent qui finance le programme. D'un autre côté, elle n'hésite pas à s'en prendre au syndicat, qui, selon elle, ne s'intéresse guère plus à l'éducation et aux enseignants que le gouvernement, car « *il est trop occupé à vouloir faire la révolution* ». Elle regrette d'ailleurs qu'il ne se batte pas pour d'autres revendications que celle salariale et la lutte contre la réforme, comme l'arrêt de travail d'une durée de trois mois pour les *maestras*

[747] Un entretien a été réalisé le 6 mars 2001 dans l'établissement.

enceintes sans contraintes financières[748]. Quant aux directeurs d'établissement, elle les accuse de contribuer au mauvais fonctionnement du système éducatif. Si l'infrastructure scolaire est mauvaise, elle considère que « *c'est la responsabilité des directeurs et des enseignants de refuser ce genre de lieux insalubres et d'imposer un minimum de confort* », tout comme le gouvernement « *devrait imposer des normes de construction* ». Littéralement révoltée par ce qu'elle appelle « *la culture du non* », qui se réfère au discours, partagé par tous ces acteurs sociaux, qui tend à imposer l'idée que rien n'est possible, la directrice Amparo a décidé « *de mener seule la barque depuis longtemps* ». Et pour mener à bien son projet d'éducation « *révolutionnaire* », elle dissuade, avec succès, les enseignantes qui travaillent dans son école de participer aux grèves.

Si aucune des enseignantes ne répond aux appels à la mobilisation de la FDTEULP lors des heures de travail, cela ne signifie pas que le discours de la directrice soit unanimement accueilli de façon positive. Pour comprendre cette différenciation des appréciations des acteurs, il est important de se pencher sur les dispositions individuelles favorisant, ou non, l'entrée dans l'action syndicale, comme Johanna Siméant et Pascal Dauvin le préconisent dans l'étude sur l'engagement dans le cadre du travail humanitaire[749]. A partir des six entretiens réalisés avec les *maestras* de JSV, on peut recenser trois types d'appréciation qui permettent de mettre en valeur divers mécanismes explicatifs de la non participation à l'action collective. D'abord, les *profesoras* Cecilia, Gema et Blanca, soutiennent la directrice, avec qui elles sont d'ailleurs assez proches. Leurs rapports privilégiés s'expliquent par le fait qu'elles enseignent depuis plus longtemps que leurs collègues dans le même établissement (elles ont cinq, quatre et trois ans d'ancienneté respective), et qu'elles travaillent toutes en « *doble jornada* » (deux services par jour dans l'établissement). Que ce soit par adhésion au discours, ou souci de conserver de bonnes relations avec la directrice qu'elles côtoient toute la journée (et non seulement le matin pour les autres), elles soutiennent Amparo :

> *« Nous (les enseignants), nous sommes tellement occupés à défendre nos droits que nous oublions nos devoirs. Par exemple, je suis contre les grèves. Je suis d'accord avec Amparo sur le fait qu'il serait révolutionnaire que le peuple de Bolivie sache lire et écrire, qu'il ait une bonne éducation. En faisant la grève, nous faisons le contraire ». (Blanca, JSV1)*

---

[748] Les enseignantes enceintes ont le droit de disposer de trois mois de congé maternité à condition de verser la moitié de leur salaire à une suppléante, ce qui dissuade de nombreuses femmes de prendre le congé.

[749] Johanna Siméant, Pascal Dauvin, *Le travail humanitaire. Les acteurs des ONG, entre siège et terrain*, Presses de sciences po., Paris, 2002.

> *« Une cellule syndicale ? Mais pour quoi faire ? Depuis que nous sommes ici, nous connaissons la philosophie de la directrice, et puis ce n'est pas une mauvaise chose. Ce qui est sûr, c'est qu'elle-même réclame publiquement une augmentation salariale pour nous. Elle reconnaît que nous sommes mal payés ! » (Cecilia, JSV5)*

Les *profesoras* Sofia et Silvia, nouvelles recrues à JSV, sont, quant à elles, en faveur de la mobilisation des enseignants. Si Silvia n'a jamais eu l'occasion de répondre aux appels du syndicat (puisque c'est sa première année d'enseignement), Sofia a pour habitude de se mobiliser. Celle-ci considère même qu'il est important de lutter parce qu'elle pense « *aussi à la partie syndicale de la profession* », comme si enseignement et lutte syndicale allaient obligatoirement de pair. Arrivées depuis à peine quelques semaines dans l'école, elles n'osent cependant pas remettre en question l'inexistence d'une cellule syndicale, sans pour autant abandonner l'idée que les choses changent : « *On devrait analyser la situation et en parler avec la señora Amparo, parce que ça fait quand même partie de nos droits, non ? Je pense qu'elle comprendra, je ne crois pas qu'elle soit si fataliste* » (Sofia, JSV4). La *profesora* Silvia, fille d'un dirigeant syndical mineur, espère également participer à la prochaine grève, mais à une condition cependant : « *Si toutes les collègues appuient la grève, je la ferai, sinon, ce n'est pas possible.* »

Quant à la *profesora* Lucia (JSV6), elle est définitivement contre l'opinion de la directrice. Dès notre première rencontre, dans la salle réservée à la pause des enseignants, elle affirme : « *Ici, nous sommes sous le régime de la directrice ! Nous n'avons pas de droits syndicaux !* ». Indignée, elle ajoute ironiquement lors de l'entretien : « *Les enfants ont des droits, mais peut être que les enseignants n'en ont pas ? Ils n'ont pas le droit de réclamer de meilleures conditions de travail ?* ». Au fond, nier la légitimité de la grève revient, en quelque sorte, à nier l'existence des organisations syndicales, ce que refuse d'admettre cette enseignante qui a été élevée au sein de Siglo XX. C'est pourquoi, elle profite de son service l'après-midi dans une autre école pour « *accomplir son devoir* ». Les critiques de cette enseignante ne sont toutefois pas seulement dirigées vers la directrice, mais également vers ses collègues, qu'elle considère lâches et apathiques :

> *« Ici, nous avons deux nouvelles enseignantes qui ont peur de retourner à la campagne*[750]*, et nous avons trois enseignantes en "doble jornada". Si elles disent quelque chose, elles sont susceptibles de perdre leur attribution (...). A une collègue, je dis : "Pourquoi tu ne viens pas à la manifestation ?", elle répond : "La directrice ! La*

[750] Elle se réfère à Silvia, qui est censée effectuer ses années de service, et à Sofia qui est à l'origine une *maestra rural.*

> *directrice !" Moi, je pense que nous n'avons pas besoin de Amparo pour nous tenir la main, parce que si nous étions toutes unies, fortes et organisées, nous pourrions. Amparo ne pourrait rien dire (...). Nous n'avons pas de cellule syndicale dans cette école, et ce n'est pas seulement parce que Amparo ne veut pas, mais parce que nous ne voulons pas ! Elles disent toujours : "Je n'ai pas le temps !", "J'ai autre chose à faire !", "Je suis occupée !" ».*

La *profesora* Lucia semble analyser clairement la situation dans toute sa complexité. D'un côté, les enseignantes considèrent qu'ils doivent se plier aux règles de la directrice par crainte de perdre leurs « avantages », ou tout simplement de dégrader leurs relations. Car, mis à part son opposition aux mobilisations du syndicat, Amparo bénéficie d'une très bonne image auprès de l'équipe enseignante :

> *« La directrice est une très bonne administratrice. Elle arrive à responsabiliser les parents, les élèves. Elle motive tout le monde. Tout le monde participe à l'école, à son entretien. Et puis, il n'y a pas de corruption ici, pas de préférences non plus. Nous sommes tous égaux pour elle. Et elle nous aide, elle nous motive pour préparer la licenciatura par exemple. Elle est exigeante mais on voit le résultat. Il y a des établissements privés qui n'ont même pas d'aussi bons résultats que nous. Elle permet aux enfants pauvres d'avoir une bonne éducation. » (Cecilia, JSV5)*

D'un autre côté, comme Lucia le suggère, les *maestras* se réfugient derrière un prétexte (que leur fournit Amparo) pour ne pas participer à l'action collective. A l'exception de Sofia (qui croit comprendre que toute participation aux protestations du *magisterio* entraîne un renvoi), les autres admettent que la directrice ne leur interdit pas de se mobiliser. Par conséquent, sur la base d'un calcul gains/coûts, les enseignantes choisissent ce qui leur apparaît le plus favorable en adoptant ensuite le comportement adéquat. On conclut, en mobilisant la théorie d'Albert Hirschman[751], qu'entre une « loyauté » accordée au syndicat et une « loyauté » accordée à la directrice Amparo, les enseignantes de l'établissement JSV ont unanimement choisi la seconde (Lucia elle-même ne s'est pas proposée pour être déléguée syndicale), privilégiant ainsi les bonnes relations quotidiennes avec la responsable, au détriment de la lutte du *magisterio* (au caractère plus exceptionnel), même si la plupart avouent avoir des problèmes de conscience dans la mesure où elles savent qu'elles bénéficieront du bien collectif créé en cas de succès de la mobilisation, comme le souligne Gema (JSV3) :

> *« Moi, ça me gêne quand même. Quand je vois mes camarades qui luttent, et que nous, nous sommes en train de travailler, ça me fait de la peine. Je me sens impuissante. »*

---

[751] Albert Hirschman, *Défection et prise de parole*, Fayard, Paris, 1995 (1970).

3.3. Quand le syndicat échoue à mobiliser : le cas de la FDTEULP

Le modèle de Bert Klandermans[752] est utile à la compréhension des mécanismes de mobilisation des mouvements sociaux, notamment parce que l'auteur est le premier à tenter d'élargir « *l'analyse de la mobilisation des ressources en lui donnant une extension psychosociale* », ainsi que le rappelle Jérôme Lafargue, en focalisant l'analyse sur les décisions individuelles de participation aux protestations[753]. Son modèle se décompose en deux temps : premièrement, il distingue la « *mobilisation du consensus* », définie comme « *le processus à travers lequel un mouvement essaie d'obtenir un soutien à son point de vue* » ; deuxièmement, la « *mobilisation de l'action* », comprise comme « *le processus par lequel une organisation dans un mouvement social appelle les gens à participer* »[754]. C'est sur la base de cette distinction que nous essayerons de comprendre pourquoi la FDTEULP échoue à mobiliser les enseignants contre le gouvernement.

3.3.1. L'échec de la mobilisation du consensus

« *Plaisir de l'action collective ou coût de l'action collective ?* »[755], telle est la question que pose Patrice Mann. Pour échapper à ce dilemme, nous dit-il, il faut d'abord admettre que l'échelle « coûts/avantages » n'est pas donnée une fois pour toutes au départ de l'action, et ensuite que ces coûts et ces avantages sont « *investis d'une certaine subjectivité* ». En fait, si tout engagement dans l'action collective entraîne un prix à payer, il n'en reste pas moins qu'il dépend de la perception des acteurs.

C'est donc souvent par le biais d'un fin travail de manipulation du mouvement par des leaders que les plus indécis seront convaincus de la nécessité ou de l'intérêt de se joindre à eux. Mais cela reste également vrai tout au long de l'action collective, car rien n'est jamais acquis une fois pour toutes. Les leaders doivent constamment, et quelle que soit la situation dans laquelle le mouvement prend place, minimiser les coûts de l'action et maximiser les

---

[752] Bert Klandermans, « Mobilization and participation : social-psychological expansions of resource mobilization theory », *American sociological review*, vol. 49, 5, 1984.
[753] Jérôme Lafargue, *La protestation collective*, Nathan, Collection « 128 Sciences sociales », Paris, 1998, p. 53.
[754] Ibid., op. Cit. p. 53.
[755] Patrice Mann, *L'action collective : mobilisation et organisation des minorités actives*, Armand Colin, Collection « U Sociologie », Paris, 1991, p. 112.

bénéfices escomptés aux yeux des acteurs mobilisés ou non. Dans ce travail de persuasion, l'idéologie du groupe protestataire est un support au discours mobilisateur. Définie par Renaud Sainsaulieu comme une « *manipulation du sens* », l'idéologie se base sur « *un discours dont la cohérence tient précisément dans la fonction suivante : cacher sa propre faiblesse tout en masquant la force de l'adversaire* »[756]. Lorsqu'en 1998, Vilma Plata est interviewée par le sociologue Erick Jurado, elle n'hésite pas à déclarer que la mobilisation des *maestros* est un succès, et la RE un échec :

> *« Nous nous sentons extrêmement fiers d'avoir vaincu, jusqu'à présent, cette imposture de réforme éducative. Je me souviens que Gonzalo Sanchez de Lozada, lorsqu'il a réalisé son évaluation de fin d'année sur les "trois lois maudites", a dit que le premier étage de "sa maison" avait été la capitalisation, le deuxième la participation populaire et le troisième la réforme éducative. Malheureusement il n'a réussi qu'à construire les deux premiers étages, mais pas le troisième et, c'est pourquoi sa maison demeure incomplète. Et c'est évident parce que nous, les* maestros, *avec le combat syndical que nous avons mené, nous n'avons pas permis qu'il parvienne à édifier le troisième étage. »*

Un certain nombre d'enseignants ne sont cependant pas dupes. Nous avons vu plus haut que même si la réforme avançait à petits pas, elle avançait tout de même, et que les premiers échos des enseignants qui l'appliquent étaient plutôt favorables à la poursuite de la réforme éducative.

3.3.1.1. Confusion entre revendications corporatistes et projet révolutionnaire

Tous les *maestros* boliviens ne sont pas indistinctement touchés par les nouvelles mesures qu'implique la mise en place de la réforme éducative. Par exemple, ceux qui doivent remettre en question leurs méthodes de travail sont ceux qui travaillent dans les premiers degrés du cycle de l'enseignement primaire, la réforme s'appliquant de manière progressive. Ce sont également eux qui sont amenés à passer les nouveaux examens de compétence. De même, les *maestros de ramas tecnicas*, spécialisés dans une discipline (éducation physique, musique ou arts plastiques), qui constituent une minorité à l'intérieur du *magisterio*[757], sont particulièrement inquiets parce qu'ils s'attendent à une « reconversion », sans pour autant que

[756] Renaud Sainsaulieu, *L'identité au travail*, Presses de Sciences Po, Paris, 1996, p. 349.
[757] En 1997, selon les chiffres du ministère de l'Éducation, ils représentent 3.120 *maestros* dans le département de La Paz, dont 2.314 travaillent dans les cycles initial et primaire. Ce total comprend les zones urbaine et rurale confondues, le ministère ne disposant pas de chiffres plus précis.

cela soit officiellement explicité. Celestina (4J6), professeur *normalista* d'éducation physique, exprime cette crainte :

> *« Jusqu'à présent, il n'y a rien pour nous. En fait, la réforme éducative cherche à nous faire disparaître, nous, les professeurs de musique, d'éducation physique. Nous aussi nous avons étudié comme les autres, quatre ans à la* Normale *puis les années de province ! Je consulte toujours la directrice pour savoir : " Alors, qu'est-ce qu'il se passe pour nous ?" Parce qu'on voit arriver les modules pour les autres et à nous, on ne nous dit rien ! Alors je demande autour de moi. Qu'est-ce qu'on va devenir ? J'ai même parlé au pédagogue qui vient de temps en temps ici, comment il s'appelle ? Le conseiller ! Il m'a dit qu'il y aurait des cours spéciaux pour nous et qu'il est probable que nous devions travailler en classe comme les autres ! C'est incroyable ! On ne sait rien. Ce n'est pas la même chose le travail en classe, enseigner les mathématiques, la lecture, l'écriture. Je n'aimerais pas. »*

L'autre problème réside dans le fait que la majorité d'entre eux sont *interinos*, une catégorie de *maestros* assez mal perçus par leurs collègues *normalistas*, suspectés d'avoir obtenu un poste grâce à des appuis politiques. Nombreux sont ceux qui, comme Gema (JSV3), pensent que « *les interinos sont d'un parti politique* », ce qui ferait d'eux des enseignants « *incompétents* », des « maestros *improvisés* » (Marcela, M2). Bref, le fait que tous les enseignants ne soient pas « menacés » par la RE de la même façon crée un obstacle à la mobilisation pour le syndicat, historiquement basé sur un principe unitaire. Pour gommer ces différences et tous les convaincre de lutter contre la réforme, la FDTEULP choisit de s'adresser aux enseignants comme s'ils étaient unanimement concernés, au-delà de la question de la réforme, par le même projet politique à mener : le renversement du gouvernement et la révolution. Pour preuve, les propos de Vilma Plata :

> *« Nous les enseignants, nous voulons une vraie réforme éducative et pour cela il faut en finir avec ces gouvernements incapables (...). (Notre méthode) n'est rien de plus que l'application du programme (trotskyste) de transition : lier les revendications mineures aux revendications majeures. »*[758]

Le fait de combiner « *revendications mineures* » et « *revendications majeures* » n'est cependant pas sans poser de problèmes pour la compréhension des objectifs à poursuivre par les enseignants, d'autant plus que les discours des dirigeants et des *maestros* ne semblent pas montrer de réelles similitudes quant aux requêtes des uns et des autres.

---

[758] Extrait de l'entretien réalisé par Erick Jurado, à la *Casa social del maestro* le 27 août 1998.

L'exemple de la mobilisation des enseignants en 1989, relatée par Estanislao Aliaga[759], illustre le décalage entre les objectifs poursuivis par le syndicat et ceux des bases. Cette année-là, ont lieu les élections présidentielles. Les conditions dans lesquelles se déroulent ces élections sont l'occasion pour les dirigeants de la FDTEULP de faire parler d'eux, selon lui. A l'issue du vote aux urnes, le MNR, représenté par Gonzalo Sánchez de Lozada, remporte au total 23 % des suffrages, l'ADN de Hugo Banzer 22,7 % et le MIR de Jaime Paz Zamora 19,6 %. Le MNR n'obtenant pas la majorité absolue, c'est le Congrès qui décide en dernière instance. Or, le pacte qui se crée entre l'ADN et le MIR, pour former le gouvernement de l'Accord patriotique, permet de l'emporter sur le MNR et à J. Paz Zamora de devenir le nouveau président de la République. L'accord passé entre l' « ancien » parti révolutionnaire (le MIR) et le parti de l'ancien dictateur (ADN) est jugé scandaleux par les militants trotskystes, d'autant que, selon Estanislao Aliaga, « *le MIR dispose d'un certain écho chez les ouvriers, y compris à la COB* ». Devant la « *trahison* » du Mouvement de la gauche révolutionnaire, le dirigeant syndicaliste explique que la FDTEULP prend l'initiative d'un « *salto al vacio* » (littéralement « saut dans le vide ») en entamant une grève de la faim (suivie notamment par Miguel Lora et José Luis Alvarez) « *sous le prétexte d'une augmentation salariale* ». L'action durera près d'un mois, au cours duquel les enseignants tardent à se mobiliser. Estanislao Aliaga explique que ces derniers ne voulaient pas protester car c'était la fin de l'année scolaire. Mais comme l'état de santé des grévistes se dégrade et que le gouvernement tente de réprimer l'action, les dirigeants obtiennent plus de soutien. C'est alors que la FDTEULP parvient à ses fins : le gouvernement de Paz Zamora dicte un état de siège pour mettre fin à la grève de la faim des dirigeants et des *maestros* qui, les derniers jours, se sont incorporés au jeûne de protestation. Pour Estanislao Aliaga, la bataille est gagnée :

> *« Paz Zamora dicte l'état de siège et nous, nous réussissons à démasquer ce gouvernement, à montrer qu'il s'agit d'un gouvernement de droite ! Par conséquent, un nouveau cycle de résistance au gouvernement est possible ! Parce que si les masses avaient appuyé le gouvernement, ça favorisait encore le néolibéralisme, avec toutes ses conséquences (...). En plus, le* magisterio *prenait la tête de tous les conflits qu'il y avait ! »*

Dans les entretiens réalisés avec les enseignants de la ville de La Paz, aucun ne se réfère à cet épisode, ou en tout cas, pas de cette manière. Ce que retiennent les *maestros* de la mobilisation de 1989, c'est la lutte pour une augmentation salariale, et non pour déstabiliser et

---

[759] Entretien réalisé à la *Casa social del maestro* le 12 avril 2001.

discréditer le gouvernement en place. Beaucoup seraient même surpris d'apprendre quelles étaient les réelles intentions de leurs dirigeants à l'époque. De la même façon, dans l'histoire plus récente du mouvement enseignant bolivien de La Paz, on remarque notamment l'insistance avec laquelle les dirigeants trotskystes s'en prennent au gouvernement de Hugo Banzer, à partir de 1997, qui est systématiquement qualifié de « *fasciste* ». Le parallèle est d'ailleurs fréquemment fait avec le comportement « *nazi* » du ministre de l'Éducation nationale, Tito Hoz de Vila. Dans le bulletin n° 5 de la URMA, paru en 1999, une page entière est, par exemple, consacrée à la démonstration du caractère fasciste du gouvernement :

> *« Le gouvernement fasciste se caractérise par le fait qu'il est d'extrême droite, qu'il veut extirper toute idée révolutionnaire de la tête des exploités et interdire les organisations syndicales (...). Le gouvernement de Banzer présente des caractéristiques fascistes (...). Son objectif peut être neutralisé seulement si nous politisons les bases. »*

On constate que les demandes s'éloignent des seules revendications corporatistes du secteur. Dans les listes de revendications apparaît, par exemple, régulièrement « *rechazo a la farsa electoral* » (« rejet de la farce électorale »). Et les enseignants paraissent ne pas se reconnaître dans ces batailles « imposées » par leurs dirigeants, comme l'explique la *profesora* Lucia (JSV6) :

> *« Eux, ils veulent changer de gouvernement par les armes, changer le système par les armes, mais ce n'est pas comme ça que ça marche ! Nous ne sommes pas pour cela. Il faudrait encore que l'on soit bien organisé. Mais ça, ils ne le comprennent pas ! »*

A propos de leur rejet de la réforme éducative, elle ajoute :

> *« S'ils n'aiment pas la réforme éducative c'est parce qu'ils ne l'ont pas lue, ni même appliquée. J'en ai parlé personnellement avec José Luis (Alvarez), mais il m'a répondu que c'était pour créer une main d'œuvre pas chère, qu'il serait plus facile d'exploiter les gens, etc. Ils n'en veulent pas ils s'en fichent (...). Nous, on était pour la modification de certaines choses, mais pas pour son rejet total ! Mais eux, ils disaient : "Non ! On doit abolir cette loi ! On doit la supprimer !" »*

3.3.1.2. Le recours à une rhétorique « trop » radicale

Les dirigeants de la FDTEULP, qui s'emploient à agréger des objectifs politiques aux revendications corporatistes dans l'objectif de « *politiser* » le corps enseignant et le pousser à

participer à la révolution, ont recours à une rhétorique bien particulière. Si certains enseignants admirent les talents d'orateur des syndicalistes de la URMA, formés au sein du POR, d'autres récusent leur discours jugé « *trop radical* », comme la *profesora* Lourdes (UEP1) :

> *« Je ne suis pas d'accord avec ce qu'ils sont. Toutes ces déclarations de Vilma Plata, non ! C'est trop ! Parce que d'une certaine manière c'est une personne qui est sortie de son rôle de maestra, parce que la maestra se doit de montrer l'exemple à tous ! Mais avec ce qui se passe, ce n'est pas possible. Ils sont trop radicaux ! Ils cherchent toujours l'affrontement (...). Leur idéologie est trop fermée. C'est toujours "la lutte !", "la bagarre !". D'une certaine façon, ce sont des staliniens ! »*

Dans la plupart des entretiens, les *maestros* emploient les termes "*trop radicaux*", "*trop fermés*" pour qualifier le discours et la conduite de leurs dirigeants. D'ailleurs, si peu avouent ouvertement avoir peur d'eux, leurs propos ou leurs attitudes le démontrent parfois. Ils sont nombreux à déclarer que s'ils ne font pas grève, ils seront désignés par les membres de la Fédération comme des « *ennemis* », des « *traîtres* », des « *briseurs de grève* ». Après enregistrement des entretiens, certains confient que les dirigeants coupent la parole aux enseignants, voire même aux délégués, lors des assemblées générales ou conseils consultatifs. Tania, une enseignante proche des idées du POR et des militants de la URMA depuis de très nombreuses années, me révèle qu'elle cache à ses « *camarades* » le fait que pendant cinq ans elle a travaillé aux États-Unis, parce qu'elle est persuadée que ses « *compañeros* » ne comprendraient pas, et que certains la considéreraient comme une « *traître* ».

De même, la *profesora* Olga, chargée de la présidence du Conseil électoral de la FDTEULP en 2000, explique lors d'un entretien à quel point elle fut surprise d'entendre les *maestros* se plaindre autant de leur direction syndicale[760]. Dans le cadre de ses fonctions à la Fédération pendant la campagne électorale, elle est chargée de remplacer les dirigeants et d'aller informer les enseignants du déroulement des élections en préparation. Lors de ses contacts avec eux, elle découvre qu'ils ont « *beaucoup de choses à dire* », alors même que les réunions à la *Casa social del maestro* rassemblent de moins en moins de personnes et sont moins animées, selon elle. Elle en déduit que « *les enseignants ont peur* », qu' « *ils n'osent plus s'exprimer librement devant leurs dirigeants* ». Les observations effectuées lors de réunions à la FDTEULP tendent à confirmer les propos de Olga sur les difficultés que

[760] Entretien réalisé le 24 avril 2001 dans le collège de l'enseignante.

suppose le choix de la « *voice* » (la prise de parole) pour reprendre le terme employé par Albert Hirschman[761]. Car lorsqu'il y a mécontentement, les membres d'un groupe peuvent choisir de prendre la parole pour exposer leurs doléances et corriger la situation. Or, il s'avère que cette option n'est pas celle que choisissent de prendre les enseignants. L'observateur, qui se place au fond de la salle de réunion de la FDTEULP, ne manquera pas de constater l'attention que portent les *maestros* au comportement de leurs voisins lors des votes, sans doute par peur de commettre des « impairs ». D'autant que les emplacements choisis par les militants de la URMA, dans la salle de réunion (sur les côtés, rarement assis, et toujours éloignés les uns des autres), indiquent qu'ils sont eux aussi attentifs aux réactions des *maestros* situés près d'eux. On remarquera également qu'après un discours belliqueux, les enseignants sont réticents à faire connaître leur point de vue et à contredire leurs dirigeants, dont l'éloquence, alliée à l'habileté, tend à les en dissuader[762]. Car si les enseignants apprécient que les dirigeants se montrent vindicatifs contre les autorités gouvernementales, c'est loin d'être le cas lorsqu'ils sont les cibles de leurs assauts.

En définitive, on notera que si le monopole de représentation offre à l'organisation enseignante une forte autorité dont elle ne bénéficierait pas en situation de concurrence, cette situation peut en revanche être perçue comme une contrainte pour un certain nombre de syndiqués, comme le souligne Jean-Daniel Reynaud, dans la mesure où ceux-ci ne souhaiteraient pas être représentés par une organisation avec laquelle ils ne partagent pas les mêmes idées. L'auteur en conclut que si « *le syndicalisme infléchit la communauté, pour des raisons pratiques comme pour des raisons doctrinales, il en néglige ou il en masque la diversité* »[763]. Les propos de Lucia (JSV6) illustrent, par exemple, cette discordance : « *Ils sont très radicaux, très sévères. Leur idéologie est très drastique. Moi, je ne suis pas d'accord avec le trotskysme* ». De plus, leur attitude tend à dissuader ceux qui souhaiteraient exprimer leur désaccord, d'autant que la prise de parole peut être coûteuse, sinon dangereuse, car « *la*

---

[761] Albert Hirschman, *Défection et prise de parole*, Fayard, Paris, 1995 (1970).

[762] C'est là où mes rapports entretenus avec les militants poristes se révèlent heuristiques, car chaque rencontre avec un membre du POR donne l'occasion de constater à quel point ils font tous appel aux mêmes techniques rhétoriques lorsqu'ils s'adressent à un « étranger », dans tous les sens du terme. Lors du premier contact, par exemple, ils ont en principe recours à la déstabilisation et à la provocation. Lorsque je me présente à eux comme étudiante de nationalité française, Gonzalo Sorruco me dit, par exemple, dans un très bon français : « *Ah, la France aux français ! Jean-Marie Le Pen ! Les français sont très racistes !* ». Une autre fois, pour tenter de justifier devant eux que je ne suis pas une « *bourgeoise* », j'évoque le fait que je dispose d'une bourse du ministère de l'Éducation pour mener mes recherches, ce qui me vaut des suspicions d'espionnage pour le gouvernement français. Lorsque je pose des questions à Guillermo Lora, il me répond systématiquement : « *Ce n'est pas la bonne question. La bonne question est...* ». Bref, le comportement des dirigeants de la URMA, formés aux méthodes d'argumentation du POR, est loin de faciliter la prise de parole des enseignants, même s'il est probable que les rapports entre eux peuvent être moins complexes qu'avec un étranger.

[763] Jean Daniel Reynaud, *Sociologie des conflits du travail*, PUF, Paris, 1982.

plupart des organisations aussi bien que leurs dirigeants n'aiment guère que leurs membres signalent leurs défauts. Dans ces cas là, la moindre critique expose à de vives représailles », explique Albert Hirschman[764].

3.3.1.3. La lutte pour la conservation du leadership

L'idée, avancée par le sociologue Richard Hoggart selon laquelle « *la plupart des groupes sociaux doivent l'essentiel de leur cohésion à leur pouvoir d'exclusion, c'est-à-dire au sentiment de différence attaché à ceux qui ne sont pas nous* »[765], est particulièrement éclairante dans le cas du groupe des militants de la URMA. A force de stratégies de distinction, notamment par des critiques acerbes des discours et des comportements des « autres », et par le caractère très sélectif du recrutement de leurs militants, ils s'empêchent certaines sympathies et alliances, indispensables pour parvenir à la mobilisation du plus grand nombre. Cette attitude traduit en réalité un souci permanent de conserver leur place hégémonique au sein de la Fédération de La Paz, et de préserver leur image de front syndical le plus combatif au sein du mouvement national des enseignants. Deux exemples permettent d'illustrer la bataille qu'ils mènent pour maintenir le contrôle de la FDTEULP : la mise en concurrence avec la Fédération départementale des enseignants de Oruro pour la direction du conflit de septembre à octobre 2000, et la bataille contre des dissidents lors de la campagne électorale de la FDTEULP entre août et novembre de la même année.

- ***Concurrencer les militants de Oruro***

Entre le 8 septembre et le 6 octobre 2000, des dirigeants et *maestros* de la Fédération départementale des travailleurs de l'éducation urbaine de Oruro sont à La Paz pour réclamer une augmentation salariale. Ils sont plusieurs centaines à avoir rejoint la capitale à pied après environ huit jours de marche. Le chiffre exact des marcheurs est difficile à estimer car même les dirigeants des fédérations ne parviennent pas vraiment à contrôler l'effectif au jour le jour[766]. Leur arrivée est triomphale lorsqu'ils descendent l'axe principal reliant la ville de El

[764] Albert Hirschman, *Défection et prise de parole*, Fayard, Paris, 1995 (1970).
[765] Richard Hoggard, *La culture du pauvre*, Minuit, Paris, 1971, p. 117.
[766] Selon la *profesora* Nelida de Oruro, qui a participé à l'ensemble de l'action, ils étaient 1.000 au départ de la ville de Oruro, puis 600 ou 700 pendant la marche et 150 à 200 à l'arrivée à La Paz. Sachant que d'autres enseignants les ont rejoint en mini-bus, et que d'autres enseignants des provinces se sont incorporés ensuite, on peut estimer à environ 600 le nombre de personnes venues protester dans la capitale au début du mois de septembre 2000.

Alto à celle de La Paz, où un « *almuerzo* » (« déjeuner ») les attend. Il a été gracieusement offert par des élèves et des professeurs de plusieurs écoles qui se sont organisés pour préparer des sandwiches. La première présidente du Comité électoral de la FDTEULP[767], la *profesora* Rosario[768], se rend quant à elle au « *mercado Lanza* » (« marché Lanza »), situé non loin de la *Casa social del maestro*, pour demander aux vendeuses de participer à la préparation du repas pour une somme modique. Les membres du Comité sont un peu embêtés car ils ignorent combien de personnes arrivent. Finalement, six cents repas seront préparés dans la journée, et il sera décidé de loger les protestataires à la *Casa social del maestro* et dans quatre écoles de la ville. Bref, l'organisation se déroule sans accros et l'accueil des *paceños* est chaleureux. Mais dans les jours qui suivent, des tensions entre les deux fédérations apparaissent.

BU LILLE 1

A La Paz, l'action des *maestros* de Oruro est contestée. Estanislao Aliaga, dans un séminaire organisé par le parti *Movimiento al Socialismo-Instrumento Político por la*

[767] A partir du mois de août 2000, la FDTEULP organise ses élections pour le renouvellement de la direction. Pendant la durée de la campagne, c'est le comité électoral qui prend le relais de la direction exécutive de la fédération. Les quinze membres de ce comité, des délégués syndicaux, sont élus lors d'un conseil consultatif.
[768] A la suite de son décès, le 5 octobre, elle est remplacée par la *profesora* Olga.

Soberanía de los Pueblos (MAS-IPSP)[769], explique que lors d'un *ampliado* national du corps enseignant urbain de Bolivie au mois d'août, les fédérations départementales avaient fortement questionné leur organisation mère, la CTEUB, pour n'avoir pas préparé un plan de mobilisation comme cela avait été prévu depuis juin. Les secrétaires exécutifs de la Confédération se montraient assez pessimistes sur les probabilités de mobiliser leurs affiliés après la vague de protestation du mois d'avril (à laquelle il sera fait référence plus tard). Selon Estanislao Aliaga, le dirigeant de la Fédération de Oruro, Eduardo Garcia, avait à cette occasion fait savoir que les conditions dans son département n'étaient pas réunies pour la mobilisation (notamment à cause d'une part importante de nouveaux « salaires au mérite » parmi les *maestros*). C'est pourquoi, rien ne devait être organisé dans les semaines suivantes. Or, un mois plus tard, le *magisterio* de Oruro décide d'effectuer une marche vers La Paz, surprenant le reste des organisations enseignantes. Le dirigeant trotskyste interprète cette décision comme le signe de contestation des affiliés *orureños* (« habitants de la ville ou du département de Oruro »), qui auraient souhaité faire pression sur leur direction pour se lancer dans la protestation, et comme le souhait de leurs dirigeants de se convertir en « *mages* » en prenant l'initiative du conflit. De son côté, Eduardo Garcia dément cette version. Lors d'un entretien réalisé dans le local de sa fédération en février 2001, il explique qu'il était du « *devoir des* orureños *de se mobiliser parce que personne d'autre ne voulait le faire* ». En réalité, le déroulement du conflit de septembre-octobre 2000 n'est qu'une simple mise en lumière des logiques de concurrence entre groupes protestataires : les *orureños* tentent de défendre l'idée qu'ils sont les initiateurs du conflit, et les *paceños*, qu'ils sont ceux grâce à qui le conflit peut avoir lieu, car sans leur participation cette mobilisation courrait à l'échec.

La marche initiée par les *maestros* de Oruro place néanmoins la FDTEULP dans une position délicate. La Fédération de La Paz est effectivement en train de préparer ses élections, donc elle ne dispose plus de réelle direction, mis à part les membres du Comité électoral, qui ne sont ni habilités, ni préparés à la mobilisation. Lors d'un conseil consultatif, les délégués décident de nommer quelques militants pour former un *Comité de huelga* («Comité de grève »), chargé de mener la protestation. Dans l'urgence, les délégués demandent aux membres de la direction sortante, c'est-à-dire aux militants de la URMA, d'y participer. On retrouve par conséquent la même équipe dirigeante, composée notamment de Vilma Plata,

---

[769] *Seminario convocado por la dirección departamental transitoria del instrumento politico por la soberania de los pueblos*, Movimiento al Socialismo-Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (MAS-IPSP) , La Paz, del 20 al 21 de diciembre del 2000.

José Luis Alvarez et René Pardo. Or, les militants *urmistas* estiment peu les membres de la Fédération *orureña*, comme le prouve les quelques lignes écrites à leur égard, dans le bulletin *URMA* n°9, dans lequel les militants de la Fédération de Oruro sont qualifiés de « *traîtres* », et « *ex-staliniens* », en raison de leurs sympathies avec le Parti communiste bolivien (PCB).

Si devant la population et le gouvernement, les deux groupes font mine d'être unis, dans la réalité, les rapports sont plus complexes. L'absence de consensus, qui se manifeste au quotidien entre les deux directions départementales, empêche une alliance solide entre eux et crée même des divisions au sein des bases. Lorsque la « *grève générale illimitée* » des enseignants est officiellement décrétée par le syndicat le 13 septembre, le clivage devient net. Toutes les réunions à la *Casa social del maestro* s'effectuent séparément. Il n'y a aucune concertation entre les deux directions, qui mènent leur lutte chacun de leur côté, alors même qu'une partie des *maestros* se côtoie quotidiennement dans le même local. L'organisation des manifestations de rue pose également problème, car elles représentent un enjeu fondamental pour tout mouvement : la représentation des protestataires. Dès l'origine de la mobilisation, les membres du Comité de grève de La Paz ne laissent pas la possibilité aux *orureños* de prendre la tête des défilés, ce qui déplait fortement aux marcheurs, relégués à la fin du cortège. Leur représentant, Eduardo Garcia, proposera à plusieurs reprises que les groupes se relaient (à raison d'au moins d'une manifestation sur trois pour eux). S'ils parviennent plusieurs fois à prendre la tête de la manifestation, les *maestros* de Oruro finissent par organiser de plus en plus fréquemment leurs propres défilés, au risque de rendre visible la désunion.

Mais, les tensions, qui émergent de cette mise en concurrence, ont des répercussions sur les bases même du syndicat. Du côté des *maestros orureños*, on critique de plus en plus l'attitude hégémonique des dirigeants *paceños*, puis l'organisation même de leur accueil. Les personnes chargées de redistribuer les vivres et produits d'hygiène, récoltés et apportées par les établissements scolaires en soutien, sont suspectées de favoriser certains individus, notamment ceux du petit groupe de marcheurs arrivés de la province de Uncia, pour la plupart du front URMA, donc proches de la FDTEULP. On soulignera que la complicité entre dirigeants de La Paz et de Uncia est perceptible, notamment parce que ces derniers disposent d'une meilleure visibilité que les *orureños* dans les réunions et les manifestations de rue, et ceci malgré leur nombre minoritaire. Les tensions sont chaque jour plus vives. Des disputes éclatent dans la salle des vivres pour la répartition des dons, et dans les établissements

scolaires, la rumeur selon laquelle les *maestros* de Oruro sont des « *ingrats* » a pour conséquence une diminution des aides alimentaires. Dans les entretiens réalisés auprès des *maestros* de La Paz, le terme « *capricieux* » est employé à plusieurs reprises lorsqu'ils évoquent l'attitude de leurs collègues *orureños*. Cette « mauvaise ambiance » est exacerbée par la prolongation, non prévue, du conflit dans le temps. Les marcheurs de Oruro n'envisageaient pas de demeurer un mois dans la capitale. Leur amertume s'accroît lorsque ils échouent finalement, début octobre, à faire aboutir leur revendication (50 % d'augmentation de l'*haber basico*), et finissent par signer, avec la Confédération et les autres fédérations de *maestros*, l'accord avec le gouvernement qui crée le *bono de cumplimiento* et le *bono de actualización*.

Ce conflit met en évidence les logiques de concurrence entre acteurs sociaux et leurs conséquences sur la poursuite de l'action collective. Si la « mise à l'écart » des *maestros* de Oruro par les dirigeants *urmistas* de La Paz n'explique pas à elle seule l'échec de leur mobilisation, cette stratégie n'est cependant pas sans conséquences. Au lieu de favoriser l'alliance dans le combat (une ressource), les militants *paceños* se préoccupent avant tout du contrôle de l'action. Et si tous échouent à faire aboutir leur revendication commune, les dirigeants de La Paz se refusent à l'auto-critique, préférant désigner comme responsables leurs collègues d'Oruro, dont la conduite est jugée « *immature* » par José Luis Alvarez. Ceux que Estanislao Aliaga appelle les « *messies* », à l'occasion du séminaire cité plus tôt, essayent de convaincre leurs affiliés, déçus par ce nouvel échec, que la mobilisation des marcheurs de Oruro n'était qu'une « *erreur* » qu'ils ont tenté tant bien que mal de rattraper. D'un point de vue extérieur, on pourrait cependant considérer qu'elle leur offrait également une occasion de se mobiliser pour atteindre leurs objectifs, mais qu'ils n'ont pas su aboutir à un arrangement avec les autres acteurs engagés puis à gérer le conflit ensemble, privilégiant une stratégie de « *cavalier seul* »[770]. Patrice Mann souligne avec pertinence que « *l'impossibilité dans laquelle se trouvent parfois les acteurs d'entrer en contact avec leurs partenaires risque d'être un sérieux obstacle à l'ajustement mutuel des lignes d'action* »[771]. L'exemple qui suit illustre également cette proposition.

---

[770] Lilian Mathieu souligne cette même logique de concurrence entre acteurs de la mobilisation dans son étude sur les mobilisations de prostituées. Voir Lilian Mathieu, *Mobilisations de prostituées*, Belin, Socio-Histoires, Paris, 2001, pp. 65-68.

[771] Patrice Mann, *L'action collective : mobilisation et organisation des minorités actives*, Armand Colin, Collection « U Sociologie », Paris, 1991, p. 43.

- ***Lutter contre les dissidents***

Les élections pour le renouvellement de la direction de la FDTEULP se tiennent habituellement à la fin du mois de mai, tous les deux ans. En 2000, ces élections sont, pour la première fois, reportées au mois de novembre pour plusieurs raisons. La première est que les dirigeants *paceños* attendent de savoir s'il y aura une nouvelle mobilisation nationale des enseignants. Le conflit du mois d'avril, initié par les *campesinos* de Cochabamba ayant entraîné la mobilisation de divers secteurs, avait été l'occasion pour eux de protester. Mais les résultats n'ayant pas été jugés satisfaisants, le syndicat enseignant réfléchissait à la possibilité de reprendre la lutte. La décision tarde. Finalement il est convenu lors d'un conseil consultatif de former le Comité électoral le 11 août. La URMA annonce alors, au moment de se retirer de la FDTEULP, qu'elle ne se représentera pas aux élections.

Après la conférence de presse de Vilma Plata, celle-ci m'explique que c'est une décision mûrement réfléchie qui n'a pas été facile à prendre. L'objectif officiel de ce retrait est de « *retourner auprès des bases pour faire un travail politique* », travail que les militants estimaient ne plus avoir le temps d'effectuer en raison de leurs responsabilités administratives. Selon une autre militante proche de la URMA se serait davantage « *à cause des maestros* », car le corps enseignant serait devenu « *trop conformiste* » et se contenterait « *d'élire la URMA pour qu'elle se batte à sa place* ». Le retrait de ce front syndical pourrait donc être interprété plutôt comme un constat d'échec de la direction. En se retirant au moment où son pouvoir décline, la URMA laisse à ses successeurs le soin de se « débrouiller » avec les difficultés de mobilisation qu'elle rencontre à la tête de la Fédération, lui permettant ainsi de conserver la face.

Les enseignants sont surpris par l'annonce de Vilma Plata, d'autant plus qu'ils étaient habitués à une direction inchangée depuis douze ans. Lors de la visite d'un établissement scolaire dans le quartier de Sopocachi, j'accompagne une déléguée syndicale de la URMA, et proche du POR, qui doit informer les affiliés du retrait de la URMA. Les enseignants semblent abasourdis, même si certains tentent de feindre l'indifférence. Mais après une minute de silence et de réflexion, les questions et les commentaires fusent de toutes parts, laissant démunie la déléguée syndicale. D'un côté, il y a ceux qui sont déçus et qui s'interrogent : « *Comment va-t-on faire sans eux ?* », « *Pour qui allons-nous voter ?* », « *Qu'est-ce que ça veut dire "retourner aux bases" ?* », « *Qui va nous défendre*

maintenant ? ». D'un autre côté, il y a ceux qui semblent en colère : « *C'est facile de nous abandonner !* », « *Ils rejettent la faute sur nous, mais c'est trop facile d'accuser les enseignants de se pas se bouger !* », « *C'est leur travail à eux de nous défendre, sinon pourquoi ils sont dirigeants ?!* ». La sonnerie retentit, ils repartent travailler. La déléguée, qui se tourne vers moi, m'avoue : « *Je savais que ce ne serait pas facile de leur expliquer* ». Mais comment peut-elle expliquer et justifier une décision qu'elle même ne semble pas saisir ?

Les dirigeants de la URMA ont effectivement pris leur décision dans le plus grand secret et sans consulter l'ensemble des membres du front syndical. Estanislao Aliaga raconte les conditions dans lesquelles, lui et les autres militants, furent mis au courant :

> *« Je me souviens très bien qu'en août, nous devions avoir une réunion à la fin de la semaine, une assemblée au cours de laquelle nous devions décider de ce que nous allions faire aux élections. Mais, déjà pendant la semaine, le mardi, le mercredi, il y avait des rumeurs qui disaient que URMA n'allait pas se représenter. Ils savaient déjà ! C'était une décision purement arbitraire, ils n'ont même pas consulté leurs bases (...). Nous avons discuté à plusieurs puis nous sommes allés les voir pour avoir des explications. Nous leur avons dit que le centralisme démocratique ne fonctionnait pas, qu'ils agissaient comme dans une dictature ! Et le vendredi, avant même la date de notre assemblée, ils ont annoncé par écrit que la URMA ne se présentait pas ! »*

Pour celui qui a participé à la création de la URMA, cette « *manœuvre* » est vécue comme « *un coup bas* ». Il accuse Vilma Plata d'avoir imposé leur retrait aux autres, car il semblerait que José Luis Alvarez et René Pardo étaient favorables à une nouvelle participation aux élections. Le fait que la dirigeante rencontre des problèmes avec la justice, puisqu'elle est poursuivie pour « *sédition* » et « *agression physique* » sur une directrice d'école (février 1999), explique aussi peut être pourquoi elle désire se décharger des affaires de la FDTEULP, puisqu'elle risque une peine d'emprisonnement d'un an.

Avec le recul, Estanislao Aliaga se souvient d'ailleurs avoir constaté un changement au sein de la direction dans l'année qui précède les élections. Il avait remarqué la mise à l'écart de nombreux militants, la Fédération demeurant ainsi dirigée par un nombre restreint de militants. En raison des dates d'observation, qui débutent en avril 2000, le constat d'un changement ne peut être validé, il n'en demeure pas moins que les visites régulières à la FDTEULP permettent de conclure que la direction se résume, à l'époque, à trois personnes clefs (Vilma Plata, José Luis Alvarez et René Pardo) alors que la Fédération est censée comprendre trente deux secrétaires dont cinq secrétaires exécutifs. Si les militants présents

refusent de commenter ces absences, un interlocuteur à la FDTEULP[772] explique que certains militants ont été « *exclus* » de la direction (de façon tout à fait officieuse) parce qu'ils ne remplissaient pas leurs engagements, c'est pourquoi aussi les trois dirigeants en auraient eu assez de gérer seuls la FDTEULP. Ce caractère très sélectif est à mettre en rapport avec la longue tradition du Parti ouvrier révolutionnaire. En effet, François et Catherine Chesnais notent que « *pour J. Aguirre, le parti fondé sur le programme de la lutte pour le gouvernement ouvrier et paysan devait être soigneusement sélectionné à partir de l'avant-garde ouvrière* » ?[773] D'ailleurs pendant longtemps, le POR ne se résume qu'à un « *petit noyau, presque restreint à la personne de J. Aguirre* ». Il est impossible aujourd'hui de donner une estimation du nombre total de militants actifs au sein du POR.

En opposition à la décision de la URMA, un groupe de dissidents se réunit et décide de former un nouveau front syndical : *Magisterio Antiimperialista* (« Le corps enseignant anti-impérialiste »). Deux membres de l'*Union revolucionaria de los maestros* sont à l'initiative de la création de *Magisterio Antiimperialista* (MA). Il s'agit des *profesores* Estanislao (Aliaga) et Francisco. Les autres membres sont des militants qui étaient proches des idées de la URMA, ainsi que des enseignants, sans réelle affiliation politique, proches des deux nouveaux leaders. Le POR n'est donc plus le lien qui lie les militants de ce nouveau groupe, même si Estanislao et Francisco déclarent conserver le même programme politique. C'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles leurs ex-camarades *poristes* n'apprécient pas la formation de MA, qu'ils n'avaient pas prévu. Durant toute la campagne électorale, ces derniers vont tenter de les discréditer, même si six autres fronts syndicaux se présentent (FUM, Integración, Tremu, Vive, FIE, Solidaridad), regroupant des militants notamment proches du PCB ou d'un parti guévariste, considérés comme leurs opposants historiques.

Les relations entre les membres de MA et de la URMA sont extrêmement tendues, ces derniers n'adressant plus la parole à leurs anciens camarades, sauf pour les insulter. Estanislao est devenu un « *traître* », et Francisco un « *alcoolique opportuniste* ». Alors que plusieurs tables sont installées dans la salle de réunion de la *Casa social del maestro* pour faire connaître les divers candidats à l'élection, MA est toujours le seul front syndical à subir la

---

[772] Afin de protéger l'identité de cette personne, son nom ne sera pas mentionné.
[773] Guillermo Lora, *Bolivie : de la naissance du POR à l'assemblée populaire*, Etudes et Documentations Internationales, Paris, 1972, p. LI. Introduction de François et Catherine Chesnais.

pression des militants *poristes*. Pour se défendre, ils diffusent un tract dans lequel ils expliquent :

> *« Nos détracteurs utilisent leur arme préférée : la calomnie et la diffamation. Nous nous sommes vus obligés de présenter le front politico-syndical* Magisterio Antiimperialista *parce que la direction de URMA a décidé de ne plus se présenter à l'élection de la FDTEULP. La décision de la URMA laisse un vide dont le néolibéralisme tente de profiter (destruction du corps enseignant et de l'éducation publique). Nous ne sommes pas électoralistes, nous ne croyons pas non plus aux messies, mais nous croyons en la capacité collective du corps enseignant, autant pour se diriger eux-mêmes que pour cesser d'être les fidèles serviteurs de quelques messies. »*

Le jour des élections, le 10 novembre, est symboliquement le plus violent. Une militante, proche de la URMA et aujourd'hui sympathisante de MA, raconte l'attitude « *agressive* » de Vilma Plata, José Luis Alvarez et Gonzalo Sorruco, le matin même, envers les dissidents. Dès leur arrivée dans la salle, les trois militants se dirigent vers la table de MA et les insultent copieusement, au point que mon interlocutrice me relate les faits encore toute tremblante une heure après. Quelques heures passent, alors que les enseignants entrent et sortent de la *Casa social* pour accomplir leur « devoir » en votant, et que je suis moi-même en train de discuter avec le *profesor* Francisco, un militant *poriste* du syndicat de la ville de El Alto (appartenant également à la URMA) vient me tirer brusquement par le bras et me demande sur un ton menaçant ce que je fais avec les « *traîtres* », tout en m'ordonnant « *No debes hablar con ellos !* » (« Tu ne dois pas leur parler ! »). En prenant soin de se faire entendre des militants dissidents qui m'entourent, elle déclare que ce sont des « *renégats* », des « *usurpateurs* », des « *agents du gouvernement* » et des « *opportunistes* », qui « *profitent de l'image de la URMA pour gagner des élections* ». Bien qu'insistant sur les raisons qui m'amènent à assister aux élections, plus aucuns militants de la URMA et du POR ne m'adresseront la parole à partir de ce jour-là, à l'exception de José Luis Alvarez qui tentera à plusieurs reprises de m'utiliser comme informatrice[774].

Malgré cette campagne mouvementée, MA remporte le plus de suffrages. Ce qui n'est pas une réelle surprise, car Estanislao Aliaga, chef de liste, était identifié par les enseignants comme l'un des militants de la direction sortante, et pouvait également compter sur le vote de

[774] A la fin du mois d'avril 2001, alors que je persiste à demander un entretien auprès de Vilma Plata, lors d'une assemblée générale, celle-ci me rappellera « *de quel côté* » j'étais lors des élections, et ayant appris (je ne sais comment) que j'avais réalisé un entretien avec Estanislao Aliaga (ce que je confirme et justifie), rejettera ma demande de façon spectaculaire, et non moins violente, devant une foule d'enseignants interrogateurs. Ce soir-là, j'ai perdu tout espoir d'en apprendre davantage sur les militants *poristes*.

ses anciens élèves de l'École normale. De plus, il passe pour être « *moins radical* » et « *plus ouvert* » que les autres militants, comme ce sera souvent souligné dans les entretiens, ce qui semble rassurer les *maestros*.

A travers les deux exemples qui ont été présentés, on voit bien que l'action des syndicalistes est aussi une lutte pour sauvegarder leur place au sein de l'organisation. Aux côtés des *maestros* de Oruro, ils ne souhaitent pas s'allier. Et même lorsqu'ils décident de quitter la tête de la FDTEULP, les militants de la URMA se montrent très virulents face aux dissidents. Cette volonté de distinction à tout prix traduit la peur de perdre la place hégémonique qu'ils avaient réussi à acquérir au sein du mouvement des enseignants. Cependant, en voulant conserver le contrôle sur le mouvement, et éliminant petit à petit les plus contestataires, ou réfractaires, au sein de leur propre groupe, ils s'exposent à des difficultés majeures pour poursuivre le travail de mobilisation des bases.

3.3.2. L'échec de la mobilisation de l'action

Jorge Lazarte constate que la négociation n'est pas la première option que choisissent les syndicats boliviens pour résoudre les problèmes avec le gouvernement. Le simple mot « *négociation* » serait même fortement connoté. Il impliquerait la « *connivence* » et relèverait de l'« *obscur* » et du « *secret* »[775]. Si cette idée ne s'applique pas à tous les secteurs syndicaux, car nombreux sont ceux qui, au contraire, passent beaucoup de temps à parlementer, c'est en revanche particulièrement vrai dans le cas de la FDTEULP. Le *profesor* Oscar (A1) remarque :

> *« La Fédération est quelques fois trop radicale, elle s'oppose aux négociations. Je ne sais pas si c'est juste ou non, mais lorsque le ministre les invite à une réunion, il faut y assiter, non ? Y aller pour entendre ce qu'il a à dire. Si nous n'assistons pas, nous ne valons rien. Après le gouvernement s'en sert pour nous accuser, il dit : "Mais les enseignants ne viennent même pas!" ».*

Plutôt que la négociation, les militants de la FDTEULP privilégient l'affrontement. L'étude des formes de l'action protestataire réalisée par Charles Tilly montre qu'un groupe ne choisit pas indistinctement une forme d'action, mais choisit au contraire parmi un ensemble

[775] Jorge Lazarte, « El movimiento obrero : crisis y opción de futuro de la Central Obrera Boliviana », Seminario *Crisis del sindicalismo en Bolivia*, FLACSO, ILDIS, La Paz, Bolivia, 1987, p. 257.

donné d'actions, c'est-à-dire au sein de répertoires, une forme d'action qui lui offrira le plus d'avantages compte tenu de sa population, son époque ou encore son environnement[776]. En ce qui concerne les enseignants, ceux-ci emploient un registre d'action somme toute assez classique en Bolivie. Celui-ci se compose essentiellement des grèves, accompagnées de manifestations de rue, et parfois de grèves de la faim (réalisées la plupart du temps par les dirigeants eux-mêmes). Leur répertoire d'action demeure inchangé depuis des années, et beaucoup d'enseignants font savoir aujourd'hui qu'ils ne sont plus d'accord avec les actions protestataires qu'impose leur direction. D'autant que devant le peu de bénéfices obtenus au terme de chaque bataille et les pressions de plus en plus fortes du gouvernement, ils semblent être de moins en moins convaincus de la pertinence de leurs actions protestataires.

3.3.2.1. Un répertoire d'action qui divise

- *Une manifestation du rue bien réglementée*

Les manifestations de rue en Bolivie, appelées « *marchas* », ne se déroulent pas à l'identique qu'en France, mais reposent sur le même principe du défilé. Pour Patrice Mann, la manifestation est « *un moment privilégié au cours duquel l'identité du groupe pourra être reconnue : elle sera pour l'ensemble des manifestants l'occasion de se communiquer sa solidarité, de rendre visibles les témoignages réciproques d'appartenance.* »[777]

Les *marchas* sont différentes de la plupart des manifestations de rue françaises. D'abord, les organisations syndicales n'ont pas besoin de faire une demande préalable auprès de la préfecture, ni consulter qui que ce soit pour élaborer le parcours du défilé. Ensuite, ne participe pas qui le « souhaite ». Les enseignants sont en effet sommés de venir manifester par leur direction syndicale, *via* le délégué de la cellule syndicale qui transmet l'ordre au sein des établissements scolaires. Celui-ci se charge d'ailleurs de contrôler la présence des *maestros* de son école par la signature d'une feuille de présence. De plus, à l'exception des enseignants « réquisitionnés », personne ne se joint à la manifestation. Ceux qui adhérent aux idées défendues par les manifestants peuvent éventuellement envoyer des marques de soutien par

[776] Charles Tilly, *From mobilization to revolution*, Addison-Wesley, Reading Mass, 1978.
[777] Patrice Mann, « Les manifestations dans la dynamique des conflits », in Pierre Favre, La manifestation, PFNSP, Paris, 1990, p. 278.

un sourire, ou éventuellement par des applaudissements, mais cela reste rare. Aucun tract, pour faire connaître les motifs de l'action, n'est distribué aux passants. Le manque de ressources financières et le fait que le pays compte beaucoup d'analphabètes expliquent sans doute pourquoi cette pratique est inexistante.

La présence d'un manifestant « étranger » au groupe protestataire serait en réalité immédiatement perceptible en raison de l'organisation même de la marche. Derrière les dirigeants, qui portent l'immense banderole rouge sur laquelle est inscrite en lettre blanche « *Federación departamental de los trabajadores de la educación urbana de La Paz* », les *maestros* défilent en file indienne, les uns derrière les autres (en général on dénombre deux ou trois files selon la largeur de la rue) et sont invités à respecter un certain espace entre les rangs.

Cette façon de circuler rappelle notamment les rangs des enfants à l'école primaire qui entrent en classe[778]. Mis à part le fait que cette organisation permette d'étendre la manifestation dans l'espace urbain, et donner ainsi l'impression d'un nombre important de manifestants, elle permet également d'éviter les bavardages entre marcheurs, qui se font parfois « gronder », car la discipline règne dans les rangs du défilé. C'est en général le délégué syndical qui « tient les rangs », en rappelant à l'ordre ceux qui discutent avec leurs voisins[779], car le but de l'action est de se faire entendre, donc de faire du bruit, en utilisant systématiquement des bâtons de dynamite[780], en scandant des slogans que préparent les dirigeants ou, par exemple, en tapant sur des casseroles avec des ustensiles de cuisine (la

[778] Cette organisation de la manifestation n'est cependant pas employée que par les *maestros*, comme on pourrait le supposer, car tous défilent de cette manière.
[779] La manifestation en Bolivie n'est pas un lieu de rencontre privilégié pour le sociologue, car il est difficile de se faire une place et d'engager une conversation avec les *maestros*, contrairement aux manifestations de rue françaises qui représentent des lieux où les individus sont relativement disponibles.
[780] Les bâtons de dynamite sont employés dans la plupart des manifestations en Bolivie. Empruntés aux mineurs, ces bâtons rappellent à la fois leur outil de travail dans les mines et dans les combats.

manifestation s'appelle alors la « *marche des casseroles vides* »[781]). La plupart du temps, les manifestants reprennent en cœur le même refrain :

"fuerza, fuerza, fuerza,
fuerza compañeros,
que la lucha es dura,
pero venceremos"[782]

Les manifestations des enseignants commencent toujours en musique, elles ont généralement pour lieu de rassemblement la *Casa social del maestro*. Les dirigeants passent en boucle un disque de chants révolutionnaires, diffusé grâce aux enceintes postées au premier étage et orientées vers la rue où arrivent progressivement les *maestros* venus manifester. Entendre ces chants signifie que se prépare la mobilisation des enseignants. C'est en quelque sorte un moyen de rappeler pourquoi le *magisterio* est là, de relier le combat des enseignants au combat des révolutionnaires, véritables héros des chansons diffusées, et aussi un moyen de faire patienter les manifestants tout en les motivant.

Lors des conflits importants, notamment entre septembre et octobre 2000, les manifestations ont eu lieu plusieurs fois par semaine à trois reprises dans la même journée. Elles correspondent alors aux trois *turnos* de l'enseignement publique : matin, après-midi et soir. Elles sont donc susceptibles de perturber fortement le trafic automobile de la capitale, d'autant qu'elles n'ont jamais lieu le week-end et pendant les vacances scolaires lorsque la circulation est moins dense. C'est ce qui justifie souvent l'envoi des forces de police pour disperser les manifestants, mais l'usage de la répression est en fait irrégulier. Il dépend d'une part du comportement des manifestants. Lorsque quelques groupes de *maestros* bloquent en même temps plusieurs carrefours de la ville, le recours au gaz lacrymogène est par exemple assuré. D'autre part, le contexte politique dans lequel la manifestation prend place conditionne également l'usage de la répression. Lors des états de siège, les manifestations ne sont pas tolérées, et les coûts de participation peuvent élevés puisque les enseignants s'exposent non seulement à l'usage de la force par la police mais aussi à des arrestations.

---

[781] La « *marche des casseroles vides* » est employée, lors des demandes d'augmentation salariale, pour montrer que les enseignants n'ont pas de quoi se nourrir.
[782] « *Courage, courage, courage, courage camarades, la lutte est dure, mais nous vaincrons* ».

Les manifestations de rue des enseignants ne sont pas très populaires à La Paz, où se concentrent la plupart des manifestations boliviennes en raison de son statut de capitale administrative[783]. Les enseignants ont en plus peu de chances de sensibiliser les passants à leur lutte et de mobiliser des soutiens en raison de l'absence de tracts et de communication orale entre manifestants et badauds. Il apparaît donc difficile de faire connaître leur point de vue par une autre « voix » que celle des médias. Des conférences de presse ont lieu à la *Casa social* avec les dirigeants avant certaines manifestations, mais pas toutes. Ils deviennent dépendants des médias, lesquels ne sont pas toujours enclins à contribuer à la mobilisation de soutien en leur faveur, comme nous le verrons plus tard. Par ailleurs, le recours à la manifestation de rue étant routinier, il semble lasser les enseignants, contraints d'y participer dès lors que la FDTEULP l'exige, comme en témoigne Lucia (JSV6) :

> *« Des manifestations, des manifestations, et encore des manifestations ! Mais nous, des manifestations, nous sommes fatigués ! »*

Si beaucoup craignent l'usage de la force physique par les policiers, notamment le recours au gaz lacrymogène, certains enseignants considèrent aussi que ces manifestations font du tort à l'image du *magisterio* :

> *« Il y a trop de manifestations ! Je crois que c'est pour ça que les* maestros *sont un peu mal vus (...). Ils (les dirigeants de la URMA) sont en train de déprécier la profession en sortant comme ça avec leurs casseroles vides et leurs cuillères » (Lourdes, UEP1).*

Sans compter que des enseignants se plaignent des faveurs accordées à certains lors des actions. A l'occasion d'une manifestation de rue, le 21 juin 2000, je remarque que José Luis Alvarez est vivement questionné par plusieurs *maestras*, qui protestent contre la faible participation de leurs collègues. Elles dénoncent le fait que certains d'entre eux ont signé la feuille de présence à la manifestation sans être cependant présents au rassemblement ce matin-là. Elles réclament alors au dirigeant que des sanctions soient prises contre les enseignants « déserteurs », ainsi que contre leur délégué syndical qui accepte cet état de fait. Visiblement, le contrôle des présences pose un problème pour les dirigeants de la FDTEULP

---

[783] Selon une enquête réalisée par le *Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social* (CERES), 45 % de l'ensemble des conflits enregistrés au niveau national, entre 1995 et 1998, ont été réalisés dans le département de La Paz (et majoritairement dans la ville). Voir Calderón Fernando, Szmukler Alicia, *La política en las calles*, Ceres, Plural, Uasb, Bolivia, 2000, p. 337.

qui peinent à effectuer une réelle vérification. Étant donné leur petit nombre, les dirigeants de la Fédération sont contraints de.compter sur la rigueur du travail des délégués. Cependant, on constate que certains d'entre eux font des arrangements avec les enseignants de leur établissement pour ne pas participer aux actions. Et en l'absence de plainte auprès de la direction, ce genre de comportement peut passer inaperçu. Ce traitement différencié entre enseignants peut par conséquent conduire à des défections plus nombreuses si les dirigeants ne prennent pas de mesures pour les sanctionner. Or, un travail d'investigation consistant à vérifier la participation de toutes les cellules syndicales aux manifestations s'avère trop « coûteux » en temps pour qu'il soit réellement mené par les dirigeants de la FDTEULP.

- ***Une grève culpabilisante***

Si le recours à la suspension des activités scolaires est le type d'actions le plus employé par le *magisterio*, c'est parce que les enseignants ont un répertoire d'actions limité à la fois pour des raisons pratiques et stratégiques. Compte tenu de leurs possibilités, l'arme de la grève est celle qui est jugée la plus contrariante pour le gouvernement. S'ils ne peuvent paralyser l'activité économique du pays, notamment en stoppant la production de biens à l'instar de certains ouvriers, les *maestros* peuvent paralyser l'activité scolaire (et éventuellement le trafic routier, mais l'action demeure trop éphémère). Erik Jurado, qui a contribué à une enquête sur les enseignants boliviens sous la direction de Maria Luisa Talavera Simoni[784], s'est penché sur la presse pour comptabiliser le nombre de « *huelgas indefinidas* » (grèves à durée indéfinie) des enseignants en Bolivie[785]. Il recense pour l'année 1995, trente sept jours (non ouvrés[786]) de suspension des activités scolaires comme forme de protestation, en 1996, vingt quatre jours et 1998, quinze jours. Si l'on prend en considération le nombre de débrayages de 24 et 48 heures dans l'année, ces chiffres sont susceptibles d'être multipliés par deux, comme c'est presque le cas pour l'année 2000 selon mes propres comptages, car on dénombre 18 jours de *huelga indefinida* (septembre-octobre) et de nombreuses journées de suspension scolaire (volontaire) entre avril et mai, lorsque le pays vit une période de fortes convulsions sociales. Au total, cela correspond à l'équivalent d'un mois de travail. De même, selon Maria Luisa Talavera et Erik Jurado, si la durée de la grève à

[784] María Luisa Talavera Simoni, *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*, PIEB, La Paz, Bolivia, 1999.
[785] Il s'est penché sur plusieurs quotidiens de la presse nationale, et s'est concentré uniquement sur le cas des grèves à durée indéfinie, excluant ainsi les nombreux « débrayages », c'est-à-dire les grèves de 24 ou 48 heures.
[786] Le décompte concerne sur les grèves effectuées dans la semaine ouvrée, du lundi au vendredi. Les week-ends ne sont pas comptabilisés.

durée indéfinie s'élève à quinze jours en 1998, le nombre total de jours non ouvrés (pour protestation) atteint vingt sept jours dans l'année. Ces sociologues constatent que la durée réglementaire des 200 jours de classe n'est jamais atteinte, au moins depuis la fin des années 1980, ce qui fait dire à Maria Luisa Talavera qu'en Bolivie, chaque année, « *perdre plus d'un mois de classe apparaît comme une tradition* »[787].

Si le gouvernement tente de profiter de ces nombreuses grèves pour stigmatiser les enseignants de « *fainéants* », les enseignants eux-mêmes sont las d'avoir recours à cette forme d'action. Contrairement à leurs dirigeants, la majorité des enseignants *paceños* interviewés se déclarent aujourd'hui contre ces arrêts de travail qui, en raison de la forte campagne gouvernementale contre les grèves du *magisterio*, les culpabilisent de plus en plus. La majeure partie des *maestros* de mon échantillon reprend d'ailleurs le discours des autorités ministérielles, selon lequel les enfants sont les premières victimes de leurs actions :

> *« Le problème de cette action, c'est le retard que prennent les enfants. Les enseignants culpabilisent. Si tu ne viens pas, ils n'apprennent rien. Et après, quand tu reviens, eux ne viennent plus ! » (Lidia, A2)*

> *« Lutter comme nous luttons maintenant, je ne suis pas d'accord, parce que toutes ces grèves portent préjudice aux enfants. Cela me fait de la peine. Il y a tant de personnes qui ne savent ni lire, ni écrire (...). Les enfants sont déjà abandonnés par leurs parents et, nous, nous faisons pareil quand nous faisons la grève ! Nous sommes tous coupables. C'est la faute des enseignants, des parents, du gouvernement si l'éducation va mal. » (Raquel, UEP4)*

C'est pourquoi, la suspension des activités scolaires semble renvoyer à des luttes "*caduques*", "*obsolètes*", pour reprendre les termes employés par la *profesora* Maria (4J5). Par conséquent, certains s'interrogent, même les plus disposés à se mobiliser, comme Maribel (UEP2) :

> *« Peut être que la grève n'est pas une bonne mesure. Nous perdons du temps, nous perdons les enfants, parce qu'après un mois de grève, ils oublient. Alors il faut reprendre le travail, recommencer et recommencer. La grève comme telle, je ne suis pas d'accord, mais les manifestations pour dire ce que l'on pense, c'est bien. Parce que sinon, qui va nous entendre ?».*

---

[787] María Luisa Talavera Simoni, *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*, PIEB, La Paz, Bolivia, 1999, p. 103.

Selon les propos tenus par Olga, présidente du Comité électoral de l'année 2000, les collègues qu'elle a rencontrés pendant un mois lui ont fait part de leur inquiétude concernant la multiplication de nouveaux établissements privés qui attirent de plus en plus les parents. Ces établissements n'auraient rien de comparable avec les écoles privées considérées comme prestigieuses (par exemple *Fé y Alegria* ou *San Calexico*). Au contraire, il s'agirait d'établissements dans lesquels l'infrastructure est parfois pire que celle de certaines écoles publiques, mais qui offriraient, comme avantage attractif pour de nombreux parents, un service éducatif continu, c'est-à-dire sans interruption des activités scolaires pour motif de grève. Ce qui gêne les *maestros* que la *profesora* Olga a rencontrés, ce sont par conséquent les mauvaises conditions de travail auxquelles ils sont alors confrontés et leur impossibilité de protester sous peine de renvoi immédiat[788]. Le fait que les grèves perturbent les gestions scolaires dans le secteur public doit être considéré comme une des explications de la constante et régulière augmentation de la part des inscriptions dans le secteur privé observée depuis 1975. Sans que cela réponde à une analyse exhautive du problème, de nombreux boliviens rencontrés lors de mon séjour en Bolivie m'ont déclaré avoir inscrit leurs enfants dans l'enseignement privé, alors qu'ils ne disposaient pas forcément d'une aisance financière, pour le seul motif de la garantie de la continuité des activités scolaires.

Les inquiétudes liées à de nouvelles conditions de travail dans l'enseignement privé, ainsi que le sentiment de culpabilité vis-à-vis des élèves, poussent les enseignants à vouloir opter pour de nouvelles formes d'action et à accuser leur direction syndicale de ne pas innover[789] :

> *« Je pense que nous devrions chercher une nouvelle façon de lutter. Ce n'est plus possible de continuer comme ça! Mais les dirigeants ne veulent pas ! » (Raquel, UEP4)*
>
> *« URMA aurait du chercher une autre façon de lutter qui soit plus adéquate avec la situation actuelle. Moi, je veux agir comme maestra, citoyenne, adulte, mais eux non ! » (Lourdes, UEP1)*

Certains, comme la *profesora* Ximena (4J4), prônent tout simplement le dialogue avec les autorités ministérielles :

---

[788] Rappelons que la quasi-totalité des enseignants du privé sont recrutés dans le secteur public.

[789] Le cas des enseignants argentins montre qu'une innovation du répertoire d'actions est possible. Après avoir eu recours très fréquemment au même répertoire que les enseignants boliviens, leurs confrères argentins ont innové depuis quelques années, en installant une immense « *carpa blanca* » (« tente blanche ») face au Congrès, dans laquelle se relaient des enseignants de tout le pays pour faire un jeûne de protestation. Comme des groupes se succèdent pendant l'action, celle-ci devient plus populaire puisqu'ils évitent de perturber la continuité des activités scolaires et ont recours à une action non violente.

> *« Je ne suis pas d'accord (avec la grève) ! Parce que cela porte préjudice aux enfants. En fait, les enseignants devraient aller discuter avec le ministre sans faire tout ça. Je suis sûre que ce serait plus efficace. »*

La lassitude de certains *maestros* à recourir à la grève peut paraître paradoxale étant donné que les actions de ce type font l'objet d'un vote préalable lors des assemblées générales. Tous les enseignants sont donc censés être consultés par leurs dirigeants et le représentant de la cellule syndicale à laquelle ils appartiennent. Cependant, il est notable que le mécontentement des *maestros* envers leur direction syndicale se traduit par un comportement « apathique ». Pour Guy Bajoit, ces individus « *ne sont ni loyaux envers le groupe, ni déserteurs puisqu'ils restent membres, ni protestataires* », en fait ils ne sont « *ni assez convaincus par les finalités de l'action du groupe pour être loyaux, ni assez audacieux pour s'en aller, ni assez solidaires pour courir le risque de protester* »[790]. Le recours à l'apathie, comme forme de mécontentement par rapport à l'organisation syndicale, montre la difficulté de recourir à d'autres formes décrites par Albert Hirschman[791]. D'un côté, l' « *exit* », c'est-à-dire la défection, se révèle coûteux en raison du système de coercition syndicale mis en place par l'organisation même. Le témoignage suivant donne un exemple de ce à quoi s'exposent les enseignants lorsqu'ils refusent de participer :

> *« Une fois, ils (les dirigeants syndicaux) sont venus pour nous sortir de force de l'école parce que nous ne voulions pas faire grève. Nous leur avons dit que ces enfants allaient quitter l'école si nous n'étions pas là, mais eux nous répondaient : "Non ! Nous sommes en grève ! Vous devez accomplir votre devoir !" Nous n'avons pas eu le choix. » (Marcela, M2)*

D'un autre côté, nous avons vu plus haut comme le recours à la « *voice* », la prise de parole, était également problématique. Les propos de la *profesora* Lucia (JSV6) en sont une illustration :

> *« Moi, j'ai proposé de nouvelles alternatives. Par exemple, je disais que l'on pourrait faire la classe tout en nous enfermant dans nos établissements avec eux et les parents. Mais ils (les dirigeants syndicaux) ne veulent pas ! Il n'y a pas de dialogue. ».*

On voit bien que les enseignants boliviens ne rejettent pas l'idée de la mobilisation protestataire, car la grande majorité d'entre eux s'accordent à dire que leur action leur paraît

---

[790] Guy Bajoit, « Exit, voice et loyalty…and apathy », *Revue française de sociologie*, XXIX, Paris, 1988, p. 329.
[791] Albert Hirschman, *Défection et prise de parole*, Fayard, Paris, 1995 (1970).

"juste" et donc légitime. Il s'agit bien plus d'un décalage entre ce qui se dit dans les établissements et ce qui est déclaré lors des réunions ou consultations à la FDTEULP, comme le souligne la *profesora* Olga :

> *« Dans les conseils consultatifs, ils (les délégués) ne disent pas ce que l'on pense dans les écoles. Ils disent autre chose. Maintenant, ils disent lors du conseil : "Nous sommes d'accord !", mais ils disent aussi aux enfants : "Nous allons venir travailler, nous allons faire classe". Finalement, moi je trouve que c'est très négatif. Comment nous allons changer les choses ? Je ne vois pas (...). Quand la URMA était à la direction de la Fédération, ils (les enseignants) avaient peur parce que vraiment lorsqu'ils disaient qu'ils étaient contre, on leur coupait le micro. Ils ne pouvaient pas parler, on ne les laissait pas parler. C'est arrivé plusieurs fois ! Et à partir de ce moment-là, les gens ont commencé à se désintéresser. Ils préfèrent ne plus venir. »*

Si l'action protestataire en tant que telle n'est pas rejettée, la manière dont on invite les enseignants à y participer est contestée. La participation aux actions de la FDTEULP est fortement centrée sur l'idée de « devoir » que les *maestros* doivent accomplir, ce qui laisse finalement peu de place pour envisager la mobilisation comme source éventuelle de plaisir. Comme le soulignait Patrice Mann, « *la camaraderie, le plaisir des collages ou des tractages* » participent à ces incitations solidaires, qui « *expliquent assez bien pourquoi les individus ne perçoivent pas nécessairement l'action collective en terme de coût* »[792]. Il semble que l'attitude des dirigeants de la Fédération tende à engendrer l'apathie des *maestros* face à une position qui peut apparaître parfois conservatrice, dans la mesure où les militants de la URMA se refusent au changement, à l'innovation. Si la position qu'ils adoptent relève d'une volonté de bien faire et de défendre leur responsabilité de dirigeants syndicaux, cette posture conservatrice peut toutefois expliquer le malaise qui règne dans le corps enseignant[793].

---

[792] Patrice Mann, « Les manifestations dans la dynamique des conflits », in P. Favre, La manifestation, Presses de la Fondation Nationale des Sciences politiques, Paris, 1990, p278.

[793] Une fois l'enregistrement des entretiens terminé avec les enseignants de mon échantillon, nombreux sont ceux qui m'ont remercié de les avoir écouté et qui déclaraient espérer que leur témoignage serve à changer les choses. Cela me paraît symptomatique du malaise du corps enseignant dans la mesure où les *maestros* boliviens ont le sentiment de n'être écouté ni par les autorités gouvernementales, ni par leurs représentants syndicaux, ni par ceux qui élaborent les réformes.

3.3.2.3. Lorsque les bases se découragent

- Comportements lors des réunions à la Fédération

L'observation répétée des réunions réalisées à la *Casa social del maestro*, surtout lors des assemblées générales auxquelles tous les enseignants peuvent assister, permet de mettre en lumière des comportements militants inégaux au sein du *magisterio*. L'analyse de la place des enseignants dans la salle de réunion offre la possibilité de mesurer des différences de comportements, en particulier lors des votes. Les plus attentifs et intéressés, mais aussi ceux désireux de se faire remarquer (de la direction notamment), sont bien souvent arrivés parmi les premiers, donc ont eu l'opportunité de s'asseoir sur les chaises disponibles qui font face à l'estrade sur laquelle les dirigeants s'expriment. Sur les côtés, rarement assis, les militants *Urmistas*, observent les réactions des *maestros* situés à leurs côtés. A l'arrière de la salle, on identifie les retardataires à mesure que l'on regagne l'escalier qui mène à l'entrée du bâtiment. Parfois, lors de certaines assemblées, particulièrement celles qui précédent une manifestation de rue (pour laquelle la présence est obligatoire et contrôlée par le délégué de cellule), l'assistance est considérable et oblige les *maestros* à s'entasser dans le large escalier principal ou à attendre dans la rue. Se montrer ponctuel peut donc être considéré comme le premier signe d'intérêt pour la réunion puisque cela permet d'accéder aux « meilleures » places. Le comportement adopté entre *maestros* assis face aux dirigeants et ceux debout à l'arrière de la salle n'est pas le même : plus on avance vers l'estrade, plus l'assistance est silencieuse et attentive, et à l'inverse, plus on s'éloigne d'elle, et plus la probabilité de voir les *maestros* engagés dans des conversations est forte.

Hormis l'obligation de présence, les *maestros* trouvent parfois un intérêt pour le moins surprenant à venir participer aux assemblées générales : le commerce. Certaines enseignantes profitent par exemple de ces assemblées pour vendre des produits de beauté à leurs collègues féminines. En complément de leur salaire d'enseignante, certaines se lancent dans le commerce en devenant « ambassadrices » d'une marque de cosmétiques, un travail qui a pour avantage de leur laisser la possibilité de gérer leur temps sans trop de contrainte. Les périodes de mobilisation sont, du reste, propices pour les affaires en raison de la multiplication des assemblées et donc des rencontres. C'est d'ailleurs à ces occasions que j'aperçois ces « vendeuses ambulantes » (en septembre et octobre 2000). L'une d'elles, particulièrement pragmatique, m'explique qu'il est commode de travailler en cette période parce que ses

« clientes » peuvent profiter de sa présence pour découvrir les produits (des rouges à lèvre, vernis à ongle, etc.), passer commande et/ou retirer leur achat (puisqu'elle ne transporte que des échantillons), comme si elles étaient dans un lieu quelconque. A une autre occasion, je me rends compte que les mobilisations sont propices au négoce. Une enseignante, originaire d'Oruro, profite de son séjour à La Paz (elle fait partie des enseignants « marcheurs » de la Fédération de Oruro) pour vendre les photographies qu'elle prend de ses camarades, lors de la marche Oruro-La Paz et des manifestations dans la capitale, à qui elle les revend. Cette activité apparaît suffisamment lucrative (les enseignants boliviens sont fiers d'immortaliser leur bravoure) pour que cette *maestra* craigne la concurrence[794]. D'ailleurs, elle choisit de diversifier ses activités, en proposant à qui veut ses services de cuisinière, dont les talents sont exhibés sur des photos qu'elle transporte avec elle comme une véritable « carte commerciale »[795].

Si ces observations témoignent d'un intérêt relatif de certains *maestros* pour la lutte des enseignants, des faits plus inquiétants pour la direction syndicale sont également constatés, et confirmés ensuite par de nombreux maîtres. Comme le suggérait la *profesora* Olga, les enseignants sont de plus en plus réticents à participer aux assemblées générales (pour lesquelles il n'y a pas de contrôle). Mais à cela s'ajoute également le fait que les conseils consultatifs sont désertés par les délégués syndicaux. Pour qu'ait lieu un conseil consultatif, il faut réunir le *quorum* nécessaire, soit la moitié de l'ensemble des délégués plus un. Or, de nombreux conseils ne peuvent avoir lieu parce que ce *quorum* n'est pas atteint, ce qui ralentit considérablement le travail de la direction en reportant à chaque fois le moment de consultation et décision. Depuis 1993, la FDTEULP n'a pu réaliser un seul congrès départemental en raison du manque de délégués inscrits. Les statuts de la Fédération prévoient que ce type de congrès ne puisse avoir lieu sans la participation des deux tiers des représentants des cellules syndicales. Olga explique qu'en 1999, seuls 300 délégués syndicaux s'étaient rassemblés pour appeler à réaliser un congrès, alors que le département compte environ 2.000 établissements affiliés. La direction de la FDTEULP suspendit sa préparation

---

[794] Un jour, cette enseignante se jette littéralement sur moi à la *Casa social del maestro* pour essayer de me soutirer la pellicule que j'ai dans mon appareil parce qu'elle m'a aperçue dans l'après-midi en train de photographier les enseignants dans la rue. Devant mon refus de l'échanger contre une pellicule vierge, elle s'énerve en prétextant que je lui « vole son travail » et donc son argent, même si je lui explique qu'il est hors de question pour moi de faire commerce de ces photos. Plus tard, une fois le tirage effectué et les photos montrées aux *maestros*, elle tente même d'en subtiliser quelques unes et réitère sa proposition d'échange.

[795] La mobilisation des enseignants *orureños* à La Paz apparaît pour elle comme une opportunité de se faire connaître, de se constituer une « clientèle » parmi ses collègues venus d'Oruro, mais aussi parmi les *paceños* à qui elle propose ses services pour d'éventuelles fêtes et cérémonies durant le mois passé dans la capitale.

jusqu'en 2000, année où elle tenta une nouvelle fois de réunir le *quorum* suffisant, mais là encore le nombre total, s'élevant à 200 délégués, était inférieur au nombre réglementaire. Cette incapacité à organiser un nouveau congrès départemental pose problème pour la FDTEULP et les affiliés, car c'est lors de cet acte que les statuts de l'organisation peuvent être modifiés et que les dirigeants sortants doivent rendre des comptes. Certains enseignants réclament par exemple que la journée des élections de la Fédération ait lieu un dimanche, et non pendant un jour de semaine car les directeurs sont réticents à suspendre l'activité de l'école pour ces élections. D'autres souhaitent étudier le bilan des années de gestion de la FDTEULP par les dirigeants *urmistas*. De même, au regard de la situation financière de l'organisation, une révision du montant de la cotisation serait souhaitable selon certains enseignants. Mais toutes ces doléances ne peuvent aboutir sans la réalisation d'un Congrès départemental. Pour la *profesora* Olga, présidente du Comité électoral en 2000, les élections du *magisterio paceño* de cette année-là montrent que leur organisation doit être revue. Premièrement, nombre d'enseignants n'ont pu se déplacer pour venir voter (surtout parce que les directeurs ne voulaient pas les laisser quitter l'établissement[796]), car sur les 23.000 enseignants du département seuls 9.478 ont voté (et 7.434 bulletins ont été considérés valides)[797]. Deuxièmement, le front syndical ayant remporté le plus de suffrages, *Magisterio Antiimperialista* (31 % des votes), doit partager la direction de la Fédération avec deux autres fronts « ennemis » que sont les guévaristes de Vive (25 %) et les communistes de la FUM (16 %). Pour Olga ainsi que d'autres enseignants, ces résultats ne laissent rien présager de bon car ils savent ces fronts opposés, et réclament une modification du scrutin pour éviter ce genre de coalition.

- ***Lorsque les faibles résultats découragent la participation***

Les réactions des enseignants après la mobilisation de 2000 montrent que la grande majorité d'entre eux sont déçus par les résultats du conflit. Le *bono de cumplimiento* de 300 bs pour terminer la gestion scolaire, ainsi que le *bono de actualización* de 1.200 bs conditionné à l'examen d'une catégorie d'enseignants, laissent perplexes les *maestros* qui ont participé à la mobilisation :

---

[796] Les élections ayant eu lieu juste après la fin du conflit, les directeurs expliquaient que les *maestros* devaient terminer leurs 200 jours de classe réglementaires.

[797] N'ayant pu avoir accès aux résultats des élections précédentes, il est impossible de dire si la participation aux élections en 2000 est nettement inférieure à celle des élections précédentes.

« Nous avons demandé le gâteau, et ils nous ont donné une banane ! » (Maribel, UEP2)

« Nous n'avons remporté que des miettes ! » (Seferina, A4)

« C'est une misère ce que nous avons gagné après trois semaines de lutte ! » (Oscar, A1)

« Tant de temps pour rien ! Parce qu'au final le gouvernement nous a donné ce qu'il avait déjà proposé dès la première négociation ! » (Beatriz, UEP3)

« Nous n'avons rien gagné, si ce n'est qu'ils nous augmentent les jours de travail avant les vacances ! » (Luis, M5)

Si quelques uns accusent le gouvernement de se montrer trop « *ferme* » lorsqu'il s'agit de négocier avec les enseignants, ou trop « indifférent » à la situation économique et sociale des *maestros*, nombreux sont ceux également qui désignent leurs propres dirigeants comme les responsables de l'échec, à l'instar de la *profesora* Alicia (A6), qui remet en question sa participation aux actions futures malgré son statut de déléguée syndicale :

« Les dirigeants de la Fédération sont les coupables ! Nous avons suivi leurs instructions, nous avons suivi la grève, et nous n'avons rien remporté ! Rien ! C'est à cause de l'intransigeance de la Vilma (...). Des collègues m'ont fait des reproches parce que je n'étais pas d'accord avec la grève. Elles me disaient que c'était notre devoir. Mais moi je dis qu'il faut réfléchir avant d'agir ! Nous étions deux ici à ne pas être d'accord à la réunion, alors on a dû suivre les autres. J'ai dû assister aux manifestations, parce que je suis déléguée syndicale et que la secrétaire est proche de la URMA, alors elle prend note. Elle sait qui va ou non aux manifestations. Mais moi, la prochaine fois, je ne participe plus. Qu'ils me renvoient de la Fédération ! Je préfère suivre mon chemin »

Une autre déléguée syndicale, la *profesora* Celestina (4J6), confie les raisons pour lesquelles, à la suite du conflit auquel elle a participé activement en tant que « marcheuse », elle n'est pas allée voter aux élections de la FDTEULP :

« Moi, j'étais d'accord pour qu'il y ait un maestro *par cellule syndicale qui participe à la marche pour soutenir les Orureños. On a discuté dans l'école et j'ai dit : "Moi, j'y vais !" On s'est réuni à plusieurs pour voir ce qu'on allait emporter et le jour J nous sommes partis. Nous faisions partie du premier groupe de La Paz, nous étions 24 enseignants. Le lendemain d'autres sont venus nous rejoindre, le jour suivant encore d'autres, jusqu'à ce que nous soyons 50. Très peu ! Parce que si pendant l'assemblée tout le monde s'est accordé pour qu'il y ait un représentant par cellule, nous aurions du être beaucoup plus nombreux ! En plus, lors de l'assemblée, le comité de grève et le comité électoral avaient parlé d'un représentant par école et de dix représentants par front syndical se présentant aux élections. Il n'y avait aucun front syndical représenté ! Pas un seul des huit fronts ! Nous avons protesté parce que ce n'est pas une attitude digne de dirigeants. Le jour suivant, deux ou trois personnes de quelques fronts sont arrivés, mais ils n'étaient pas au complet. Entre nous, nous avons fait une réunion et nous avons décidé que nous n'irions pas voter aux élections de la Fédération. Quelques uns avaient peur à cause de*

l'amende[798] *mais moi, je n'y suis pas allée parce que je n'aime pas l'injustice. Pour qui j'irais voter ? Pour des menteurs ? On ne peut pas leur faire confiance ! »*

L'attitude de certains dirigeants n'incite pas les enseignants à se mobiliser même si la cause leur apparaît « juste ». Le récit du déroulement de la marche Oruro-La Paz de la *profesora* Celestina à ses collègues a suscité des discussions au sein de leur établissement pourtant favorable à la mobilisation. Tous se demandent comment la nouvelle direction de la FDTEULP va gérer les conflits futurs. Dans les autres écoles, les enseignants sont tout aussi préoccupés car la *profesora* Seferina constate que, parmi ses collègues, « *il n'y a plus cette confiance envers le syndicat comme avant.* »

A cette perte de confiance des enseignants envers leur direction syndicale, s'ajoutent les mauvais résultats obtenus à la suite des protestations ces dernières années. Beaucoup se demandent si ces luttes valent encore la peine d'être menées, ils apparaissent même assez fatalistes quant à leurs chances de réussite :

« Nous n'avons rien gagné en 2000. Comme toujours ! A chaque conflit, nous ne remportons plus rien ! » (Marcela, M2)

« Nous nous battons toujours, mais au fond c'est pour rien. Cela me paraît absurde. » (Cecilia, JSV5)

« Quelques fois, les dirigeants gagnent, mais à force de grèves, de marches, c'est trop de pression et trop de préjudice pour les enfants ! Et la plupart du temps, nous ne remportons rien, comme par exemple cette année, c'est une misère après tant d'efforts ! » (Olga, M4)

Le fait que les actions de la FDTEULP se heurtent ces dernières années à la fermeté du gouvernement explique le découragement des enseignants. Moins on est convaincu par les chances de réussite de la protestation, moins les chances de se mobiliser sont importantes.

[798] La fédération prévoit dans ses statuts une amende équivalente à un jour de salaire (*basico*) pour les *maestros* qui ne viennent pas voter.

4. LA DIFFICILE GESTION DE L'ENVIRONNEMENT DES PROTESTATAIRES

Hormis la réponse du groupe cible de la protestation, l'État, chaque mouvement contestataire doit composer avec les réponses d'autres groupes, alliés ou opposants, pour non seulement démarrer une action collective mais aussi pour la poursuivre. Nous étudierons ici, d'un côté, le rôle dans la mobilisation des enseignants que jouent les groupes susceptibles de les soutenir, tels que la Centrale ouvrière bolivienne (COB) et les autres syndicats ; d'un autre côté, nous tenterons d'identifier les groupes qui tendent à freiner l'action de l'organisation syndicale des *maestros*.

4.1. Alliances incertaines

Dans le *Correo sindical* n°27 de la FDTEULP, les dirigeants décrètent en 1998 que ce sera « *l'année de la lutte contre la politique anti-nationale et exploitante du nain Banzer* ». L'objectif concret sera l'obtention d'un salaire minimum (calculé sur la base de la *canasta familiar*) avec échelle mobile. Pour mener son combat, la Fédération propose de créer des « *pactes intersyndicaux* », c'est-à-dire « *unir tous les secteurs en conflit* » avec le gouvernement autour d'objectifs communs (principalement la revalorisation salariale) et d'agréger ensuite des revendications propres à chaque secteur. Cette stratégie apparaît selon eux comme l'unique solution pour « *impulser une action unitaire et puissante depuis les bases, et renforcer la COB pour qu'elle devienne le canal par lequel pourra passer la révolte populaire contre le gouvernement fasciste et néolibéral de Banzer* ». Si, en théorie, l'idée selon laquelle la lutte a plus de chances de réussir lorsque les organisations allient leurs ressources, pour renforcer leur pouvoir contre le groupe cible de la protestation, semble pertinente, en pratique, cette alliance entre secteurs est bien plus difficile à réaliser. L'existence d'un intérêt commun, même manifeste, ne constitue pas une raison suffisante pour mener une lutte conjointement.

4.1.1. Déclin et rejet de la Centrale ouvrière bolivienne

Dans la deuxième partie de ce travail, nous avons mentionné le fait que l'organisation syndicale nationale des enseignants urbains était affiliée à la Centrale ouvrière bolivienne. Or, la COB, l'un des principaux groupes susceptibles de favoriser et soutenir le mouvement des enseignants, voit son pouvoir décliner à partir des années 1980.

Si le retour à la démocratie en Bolivie signifie une plus grande facilité d'expression et d'action pour l'organisation syndicale « mère », il s'accompagne également d'un affaiblissement du mouvement syndical mineur, secteur phare de la COB. Le décret 21060 du 29 août 1985, voté par Victor Paz Estenssoro, a pour conséquence le licenciement de 23.000 travailleurs des mines sur les 27.000 que comptait la COMIBOL, qui jusque là favorisait le leadership de la Fédération des mineurs au sein du mouvement syndical ouvrier bolivien. D'autant plus que la crise économique, qui affecte de nombreux autres secteurs d'activité, favorise aussi le développement de l'économie informelle. Comme l'indique Henri Favre, « *face à la foule innombrable de ceux qui sont prêts à occuper son emploi en échange de n'importe quel salaire, l'ouvrier titulaire d'un contrat de travail ou bénéficiaire d'une convention collective se sent peu porté à revendiquer* »[799]. Par conséquent, dans un tel contexte économique et politique la capacité de mobilisation de la COB se restreint indéniablement.

Le déclin du pouvoir de la COB s'explique également par le fait que l'organisation éprouve paradoxalement des difficultés à gérer la période de transition démocratique. Pendant la période des dictatures, selon Rodolfo Erostegui, la COB « *occupe plus d'un espace dans la société, elle cesse d'être uniquement l'instrument des travailleurs salariés pour devenir un instrument de tous les exclus* »[800]. Occupée à lutter pour le retour à un régime politique démocratique, l'organisation perd cependant le rôle d'interlocuteur de la société civile, une fois l'objectif atteint, au profit notamment des partis politiques. De plus, si les orientations fondamentales de la COB ont toujours été, depuis sa création, « *plus politiques que corporatistes* »[801] selon Jorge Lazarte, qui précise que l'organisation avait pour objectif la

---

[799] Henri Favre, *L'Amérique latine*, Dominos, Flammarion, Paris, 1998, p. 59.
[800] Rodolfo Erostegui, *Economia, sindicato y conflicto laboral*, ILDIS, Friedrich Ebert Stiftung, La Paz, Bolivia, 1996, pp. 72-73.
[801] Jorge Lazarte, « El movimiento obrero : crisis y opción de futuro de la Central Obrera Boliviana », Seminario *Crisis del sindicalismo en Bolivia*, FLACSO, ILDIS, La Paz, Bolivia, 1987, p. 261.

réalisation d'un projet alternatif de société[802], il faut souligner l'impact du contexte politique international sur le mouvement ouvrier bolivien. L'effondrement du bloc communiste dans les années 1980 participe également à l'affaiblissement de l'impact du discours de type « classiste » auquel la COB demeure attachée depuis sa création.

Concrètement, le déclin du pouvoir de la Centrale ouvrière bolivienne se traduit par la perte de son rôle d'acteur central de la contestation, mise en lumière par Salvador Romero Ballivían. Entre 1983 et 1985, il dénombre 945 grèves, dont treize seulement correspondent à l'appel de la COB ; entre 1986 et 1989, sur les 506 grèves recensées dix-neuf répondent à son appel, contre huit grèves sur les 109 actions menées entre 1990 et 1993[803]. Au regard de ces chiffres, on s'aperçoit que le rôle de la COB est mineur dans l'action collective protestataire bolivienne. Le fait d'avoir échoué à lutter contre la nouvelle politique économique du gouvernement en mars et septembre 1985, puis en 1986 (année de la grève la plus longue de l'histoire de la COB), malgré une forte participation de ses affiliés, peut aussi expliquer la démobilisation des années suivantes.

Par ailleurs, les résultats de l'enquête du *Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social* (CERES), sur les conflits recensés en Bolivie entre janvier 1970 et juillet 1998, montrent que le nombre de mobilisations tend à diminuer de façon significative, après un pic du nombre de contestation sous le gouvernement de la UDP en 1982[804]. Autrement dit, la perte de la puissance de la COB participerait à la diminution de l'ensemble du nombre de conflits. Cette perte de puissance se traduit de plus par une difficulté accrue à répondre aux diverses demandes des secteurs qui la composent. Comme le soulignait Jorge Lazarte en 1987, la COB peine à articuler un mouvement national autour d'objectifs communs. L'année précédente, la direction de la protestation collective en Bolivie est éclatée car la Centrale ouvrière ne parvient pas à unir les divers secteurs sous une même bannière.

Pour les enseignants, si le déclin de la COB n'empêche pas leur mobilisation puisqu'ils sont eux-mêmes organisés et jouissent d'une structure stable, la Centrale ouvrière ne peut cependant pas être un soutien décisif dans leur lutte. En réalité, les dirigeants de la FDTEULP

---

[802] Le fait que la COB, dès sa création en 1952, participe aux côtés du MNR au gouvernement illustre sa fonction politique, même si son projet de construction d'une société de type socialiste échoue.
[803] Salvador Romero Ballivián, *Reformas, conflictos y consensos*, Numero especial : opiniones y analisis, Fundación Hanns-Seidel, Fundemos, La Paz, Bolivia, 1999, p. 38.
[804] Voir en annexe 21 le graphique, réalisé par le CERES, représentant le nombre moyen de conflits apparus entre 1970 et 1998.

ont plutôt une mauvaise opinion des dirigeants de la Centrale ouvrière bolivienne. Lorsque le nouveau comité exécutif de la COB est élu le 10 juin 1994, les trotskystes de la Fédération des *maestros* de La Paz font savoir, notamment par voie de presse, leur désaccord avec la réélection du mineur Oscar Salas à la tête de l'organisation. D'après José Luis Alvarez, « *il a infiltré des dirigeants du pouvoir dans les files du mouvement syndical* », si bien que selon lui « *Salas se constitue automatiquement en instrument du gouvernement* »[805]. Parmi les 38 nouveaux secrétaires de la Centrale, quinze appartiennent aux partis MNR, MBL et UCS. D'ailleurs d'autres secteurs partagent l'opinion des dirigeants de la FDTEULP, car les *cocaleros*, et plus encore les mineurs, estiment que ce nouveau comité est « *l'un des pires* » et affirment leur opposition « *aux propositions de la nouvelle directive de la COB* »[806]. Malgré les contestations, la nouvelle direction de l'organisation est maintenue[807]. Par conséquent, non seulement les syndicalistes de La Paz ne peuvent compter sur la force d'antan de la Centrale pour mobiliser un certain nombre de secteurs dans le but de les soutenir dans leur action, mais en plus ils ont l'intime conviction que ceux qui la dirigent sont des « ennemis » plus que des alliés. La méfiance, voire la discordance, des militants de la URMA envers les dirigeants *cobistas* ne date cependant pas de 1994, mais remonte à la constitution de la COB en 1952, lorsque le mineur Juan Lechin prend sa tête (durant trente-cinq ans), une place sans doute convoitée par les militants du POR. La participation de la COB au gouvernement MNR devient d'ailleurs vite contestée. Jean-Pierre Lavaud souligne que, de 1952 à 1956, « *les syndicats se discréditent et se décomposent* », car « *le jeu politique, maintenant ouvert, met clairement en évidence et accuse les oppositions entre dirigeants syndicaux, au point qu'ils tendent de plus en plus à se confondre avec le personnel politique, et donc à endosser leur image négative* »[808].

Dans les archives de la FDTEULP, on trouve une multitude de documents attestant des désaccords de l'organisation enseignante avec la COB concernant la gestion des conflits de ces dernières années. En 1995, année de fortes protestations, l'attitude des « *cobistas* » (dirigeants de la COB) est par exemple vivement contestée. Le 17 avril de cette même année, Vilma Plata, depuis la prison pour femmes du quartier de Obrajes de La Paz, écrit un texte intitulé « Les bases et les directions nationales marchent sur des chemins différents », dans

---

[805] *Hoy*, 12 juin 1994.
[806] *Presencia*, 11 juin 1994.
[807] *Primera Plana*, 28 septembre 1994.
[808] Jean-Pierre Lavaud, « L'accalmie politique bolivienne (1982-1989) », in *Cultures et conflits*, L'Harmattan, Paris, n°1, hiver 1990.

lequel elle dénonce le fait que « *le gouvernement et les bureaucrates syndicaux s'efforcent de négocier par secteurs et freinent la participation d'autres secteurs à la mobilisation* », se référant notamment aux dirigeants *cobistas*. Dans un communiqué de la Fédération, rédigé quelques jours plus tard, on constate le peu de confiance qu'ils accordent à ces derniers car ils sont convaincus que « *la COB s'apprête à nouveau à trahir la valeureuse lutte du* magisterio, *les producteurs de feuilles de coca, les ouvriers et le peuple en général* ». D'ailleurs, lorsque le conflit prend fin à la suite de la signature d'un accord entre la COB et le gouvernement, les dirigeants du *magisterio paceño* proposent un vote de « *censure* » à l'encontre des dirigeants « *traîtres* » qui, de leur point de vue, n'ont pas consulté préalablement les bases, et surtout n'ont pas négocié leur libération. Ce n'est qu'au prix d'une mobilisation du secteur de l'enseignement (et surtout d'une grève de la faim de plusieurs dirigeants) que les quatre syndicalistes de la URMA seront libérés quelques jours plus tard. En 2000, la FDTEULP fait savoir qu'elle boycotte l'*ampliado* national de la COB car il aurait pour objectif l'approbation du programme politique du président de la République, le *dialogo nacional 2000*, qui se résume pour elle à un « *show monté par Banzer pour montrer, aux organismes internationaux, l'image d'une Bolivie qui connaît la paix sociale et une totale harmonie entre les dirigeants de la COB, le gouvernement et les entrepreneurs* »[809]. Bref, les dirigeants du *magisterio* de La Paz savent qu'ils ne peuvent compter sur l'appui et le soutien de la plus importante organisation syndicale du pays, la Centrale ouvrière bolivienne, dans leur lutte contre les mesures gouvernementales.

4.1.2. Rapports ambigus entre organisations syndicales enseignantes

Les organisations syndicales enseignantes entretiennent des rapports ambigus entre elles. D'un côté, la protestation requiert une certaine union des organisations pour mobiliser le plus grand nombre d'enseignants, ainsi que pour renforcer le poids de leurs discours et revendications ; d'un autre côté, ces mêmes organisations rechignent à s'allier dans la protestation au prix de concessions trop importantes.

[809] *URMA*, n°15, gestion 2000, La Paz, Bolivie.

4.1.2.1. La Fédération de La Paz et la Confédération nationale des enseignants urbains

On retrouve dans les rapports entre les dirigeants de La FDTEULP et ceux de la Confédération des travailleurs de l'éducation urbaine de Bolivie (CTEUB), à laquelle la Fédération est affiliée, des similitudes avec les rapports entretenus entre la URMA et la COB, au point que les deux organisations nationales sont sujettes aux mêmes méfiances et critiques de la part des militants trotskystes. La direction de la CTEUB, proche du Parti communiste bolivien, considéré comme un parti de « traîtres » par les dirigeants *urmistas*, est de la même façon vivement contestée, car ils la jugent trop conciliante, voire servile, avec le gouvernement. Dans la lettre de Vilma Plata, rédigée en prison le 17 avril 1995, la dirigeante écrit : « *Il en faut peu pour que les dirigeants nationaux des enseignants se mettent à genoux devant le gouvernement pour le supplier qu'il "flexibilise" sa position* ». Du point de vue de la Confédération, les dirigeants enseignants de La Paz sont « trop radicaux », et du point de vue de la fédération, les dirigeants enseignants nationaux sont « trop complaisants » avec les autorités gouvernementales. En bref, la communication entre les deux organisations est souvent tendue.

Dans leurs discours auprès de leurs affiliés, les dirigeants trotskystes de la Fédération *paceña* n'hésitent pas à accuser ouvertement et régulièrement ceux de la Confédération. Le mot « *traître* » apparaît comme un *leitmotiv* lorsqu'il s'agit de qualifier leur attitude vis-à-vis des bases du corps enseignant. Car, si les militants trotskystes leur reprochent leur complaisance face au gouvernement, ils les accusent de ne pas écouter l'opinion des *maestros* lors des conflits. Le conflit de 1995 apparaît pour eux comme un exemple, parmi tant d'autres, de la déloyauté de la direction nationale du *magisterio*. Dans un communiqué de presse, rédigé le 11 mai par Vilma Plata depuis la prison, elle déclare que « *le compromis signé par la COB et la CTEUB est une véritable trahison du prolétariat et des enseignants* ». Pour elle, en se rangeant du côté de la Centrale ouvrière bolivienne, alors que la Fédération opte pour la poursuite des actions contre le gouvernement, malgré l'incarcération de ses principaux dirigeants, la direction de la Confédération commet un impair. Quelques semaines plus tard, alors que les activités scolaires ont repris, la FDTEULP dénonce le fait que la CTEUB a accepté, en échange du versement des apports syndicaux du mois d'août, l'organisation d'un référendum sur la liberté de syndicalisation des enseignants afin de savoir si les *maestros* souhaitent une remise en question du système d'affiliation automatique et

obligatoire. Si ce referendum n'est jamais organisé, c'est le moment où l'organisation syndicale enseignante perd en revanche le droit de donner son aval dans la nomination des autorités éducatives, notamment les directeurs de districts et départementaux. Aujourd'hui encore les dirigeants de la FDTEULP ne pardonnent pas à leurs collègues syndicalistes nationaux le fait de n'avoir pas débattu du sujet avec les affiliés et de ne pas s'être battus jusqu'au bout pour préserver cette prérogative, garante d'une moindre corruption dans les services administratifs, selon la Fédération. Par conséquent, il est difficilement concevable pour la FDTEULP de pouvoir compter entièrement sur la Confédération lors des conflits contre le gouvernement.

L'issue du conflit des enseignants de septembre-octobre 2000 met en lumière les divergences et tensions entre les deux organisations. A quatre jours de la fin du mouvement, deux secrétaires exécutifs de la CTEUB, Ramiro Cuentas et Roberto Baldivieso, viennent rendre compte de l'avancement des négociations avec le gouvernement, à la *Casa social del maestro*, où se tient une assemblée générale. Tout d'abord, Ramiro Cuentas affirme qu'aucun accord entre les deux parties n'a été signé, contrairement à ce que les médias (la radio et la presse) avancent depuis quelques heures. En revanche, les deux dirigeants déclarent que trois fédérations départementales (Beni, Potosi, Tarija) ont donné leur accord pour accepter la proposition gouvernementale (c'est-à-dire la création de deux nouveaux *bonos*), c'est pourquoi ils demandent à la FDTEULP quelle est leur position. Le secrétaire exécutif général de la Fédération de Oruro, Eduardo Garcia, affirme que ses bases veulent poursuivre la lutte (le matin même les *maestros* de Oruro à la *Casa social* ont voté pour la poursuite), car après quarante jours de grève, le gouvernement n'a pas fait de nouvelles propositions. Un enseignant *paceño* intervient pour soutenir la position de Eduardo Garcia. Un autre demande de sanctionner tous les *maestros* qui travaillent. Un troisième déclare que « *Ramiro Cuentas n'est pas un bon représentant parce qu'il démoralise le corps enseignant pour qu'il cède aux propositions gouvernementales* ». José Luis Alvarez en profite pour prendre la parole et souligner le fait que R. Baldivieso aurait déclaré à la presse que le mouvement touchait à sa fin alors même que les *maestros* présents lors de l'assemblée, en ce 2 octobre, réclament sa poursuite. L'ambiance est tendue et agitée à la *Casa social*. Des enseignants crient en direction des deux dirigeants nationaux : « *Ennemis !* », « *Dehors !* », « *Traîtres !*», « *Incapables !* », « *Vous ne savez pas de quoi vous parlez !* ». Les membres du comité de grève de la FDTEULP réclament le silence afin de voter à main levée pour la poursuite ou non de l'action. Tous sont favorables à la poursuite. Les deux dirigeants de la CTEUB tentent

de reprendre la parole, mais face aux protestations et insultes, ils choisissent de partir. Si deux jours plus tard, José Luis Alvarez déclare que les dirigeants de la Confédération ne prennent en compte que la tendance minoritaire du mouvement des *maestros*, favorable à l'arrêt de la grève[810], force est de constater que le mouvement prend fin le surlendemain, après que la CTEUB ait signé dans la nuit l'accord avec le gouvernement. Lors du conseil consultatif, réuni le 6 octobre, durant lequel les dirigeants trotskystes, visiblement très fatigués, expliquent les termes de l'accord, très peu de délégués syndicaux ont pris la peine de se déplacer. Dans les couloirs de la *Casa social*, personne ne souhaite commenter l'issue du conflit, tant la déception est forte.

4.1.2.2. Les organisations d'enseignants urbains et ruraux

Depuis l'approbation de la loi de réforme éducative en 1994, la séparation entre enseignants urbains et enseignants ruraux n'existe plus. Désormais, les urbains peuvent aller travailler dans les campagnes, tout comme les ruraux peuvent être recrutés dans les villes. Si les *maestros* qui travaillent dans les zones très éloignées des villes continuent à percevoir une prime d'éloignement, la distinction s'arrête désormais là. Même les Écoles normales, transformées en Instituts de formation des maîtres, forment sans distinction aucune les futurs enseignants[811]. En réalité, seule l'organisation du système syndical ne change pas. A l'instar du syndicat enseignant urbain, l'organisation syndicale de l'enseignement rural existe toujours : la Confédération nationale des *maestros* de l'éducation rurale de Bolivie (CONMERB), à laquelle plusieurs fédérations départementales sont affiliées, est maintenue. Le même principe d'affiliation et de cotisation est appliqué. Le gouvernement souhaitait la fusion des deux confédérations, mais il n'a pas réussi à imposer cette mesure aux dirigeants syndicalistes des deux secteurs. Ruraux et urbains, bien que travaillant au service de l'Éducation nationale, ont bien peu de points communs, notamment concernant leurs revendications, leurs actions et leurs alliés. Notons que les enseignants urbains ont plus souvent recours aux actions protestataires que leurs collègues ruraux. Entre 1970 et la moitié

[810] Alors que la fédération de Santa Cruz vient elle aussi de suspendre l'action comme les trois précédentes fédérations départementales, ce qui ne constitue plus une minorité, mais une majorité au regard des sept fédérations existantes.
[811] Même si sur les seize *Normales rurales* d'antan, six conservent leur appellation dans les départements de La Paz, Oruro, Potosi, Riberalta et deux à Cochabamba.

de 1998, le CERES recense 510 actions menées par les *maestros* urbains, contre 167 pour les ruraux[812].

A la Confédération nationale d'enseignants ruraux (CONMERB), on insiste sur le fait que leurs revendications sont distinctes de celles de la CTEUB. Le dirigeant national Teodomiro Herrera Palenque[813] précise que les *maestros* ruraux souhaitent avant tout une augmentation du budget consacré à l'Éducation nationale et non pas une augmentation salariale comme les *maestros* urbains. Même si la question de la revalorisation salariale fait partie de leurs préoccupations, il estime qu'il faut préalablement lutter pour une meilleure infrastructure « *par respect pour les familles* ». La CONMERB lutte également pour une plus grande transparence des comptes du secteur éducatif tenus par le ministère et une évaluation objective de la réforme éducative. Selon lui, ce sont deux points sur lesquels le gouvernement n'a jamais cédé. Une autre différence entre urbains et ruraux réside dans le fait que les premiers acceptent mal l'augmentation des heures de travail (comme le contrat « salaire au mérite » qui suppose 120 heures au lieu de 72), les seconds, au contraire, en font une revendication. L'enseignant établi dans les campagnes travaille bien plus, selon le dirigeant, que son collègue citadin, alors qu'ils sont rémunérés sur la même base horaire[814]. Le fait que le *maestro* fasse partie intégrante de la communauté l'oblige, par exemple, à participer aux travaux des champs, le week-end y compris. De la même façon, devenir *maestro* « polyvalent » ne fait pas peur aux ruraux, habitués à enseigner plusieurs disciplines, contrairement à l'enseignant urbain qui peut compter sur l'intervention des professeurs de musique ou d'éducation physique en primaire. Si les dirigeants syndicaux urbains ne se réfèrent jamais à la fusion des enseignants urbains et ruraux, la CONMERB en revanche s'en plaint en raison des conséquences sur la qualité de l'enseignement dans les campagnes. Selon Teodomiro Herrera Palenque, le nombre d'*interinos* ne cesse d'augmenter dans les zones rurales. A Cochabamba, ils représenteraient aujourd'hui environ la moitié des enseignants, alors qu'ils étaient presque inexistants jusqu'alors. Au regard des conditions de vie et de travail plus difficiles dans les campagnes, les enseignants ruraux désertent de plus en plus ces zones reculées pour se rapprocher du « confort » des villes. A l'instar de la *profesora* Sofia (JSV4), formée à l'École normale rurale de Santiago de Waca et qui travaille aujourd'hui dans

[812] Fernando Calderon, Alicia Szmukler, *La politica en las calles*, Ceres, Plural, Uasb, Bolivia, 2000, p 337. Les auteurs précisent cependant que les chiffres du CERES, obtenus par le dépouillement de la presse, présentent quelques limites : pour la période 1995-1998, les données de l'INE et de la Police nationale montrent que le nombre de conflits est bien supérieur à celui recueilli après dépouillement de la presse nationale.
[813] Entretien réalisé au local de la CONMERB, à La Paz, le 25 mars 2002.
[814] Ce qui n'est pas tout à fait exact puisqu'ils gagnent 20 % de plus que les citadins, et 10 % de plus que les provinciaux.

la ville de La Paz, de nombreuses enseignantes ayant des enfants en bas âge considèrent qu'il est plus facile de les élever en milieu urbain. Par conséquent, la « désertion » des enseignants qualifiés vers les villes pose un problème aux directeurs d'établissements scolaires ruraux qui peinent plus que jamais à retenir les enseignants. Selon le dirigeant rural, la durée du travail des *interinos* dans les campagnes excèderait rarement cinq ans.

Lors des conflits entre enseignants et gouvernement, les revendications distinctes des organisations syndicales urbaine et rurale représentent un obstacle à leur alliance. Jorge Lazarte, qui relate le mouvement protestataire des *maestros* en 1987, explique notamment l'échec de cette mobilisation par l'absence de concertation préalable entre les deux secteurs syndicaux. Alors que les *maestros* urbains réclamaient une augmentation salariale de 800 bs, les *maestros* ruraux sollicitaient, de leur côté, 150 bs d'augmentation. Finalement, la revendication ne portait plus que sur une revalorisation salariale sans montant spécifié[815]. En fait, que ce soit dans un contexte de protestation ou non, il n'y a aucun dialogue, ni aucune concertation entre les deux secteurs. Tout se passe comme s'ils s'ignoraient mutuellement.

L'une des explications de ce comportement réside sans aucun doute dans le fait que le syndicat des enseignants ruraux est fortement influencé par le syndicat des *campesinos* (« paysans »), à travers la Confédération syndicale unique des travailleurs paysans de Bolivie (CSUTCB), tout au moins dans la région des hauts plateaux[816]. L'origine de cette alliance remonte très probablement à la genèse de l'enseignement dans les campagnes dans les années 1950, puisqu'à cette époque, le système de l'enseignement rural dépendait du ministère des Affaires paysannes. De plus, les rapports entre le maître et les membres de la communauté paysanne sont marqués par une forte proximité et des liens de solidarité. Si l'enseignant aide parfois, en période de semailles et de récolte, les paysans au travail de la terre, il se charge également de leurs papiers administratifs. A l'instar du *profesor* Estanislao Aliaga, nombre d'enseignants envoyés dans les campagnes rendent service au syndicat *campesino*. Le degré d'influence et de pouvoir du syndicat paysan sur le syndicat des enseignants ruraux s'illustre notamment dans les actions protestataires de ces derniers. S'il arrive que les *maestros* ruraux

---

[815] Jorge Lazarte, « El movimiento obrero : crisis y opción de futuro de la Central Obrera Boliviana », Seminario *Crisis del sindicalismo en Bolivia*, FLACSO, ILDIS, La Paz, Bolivia, 1987, p. 276.

[816] La CSUTCB est plutôt une organisation andine, qui n'a jamais su s'implanter dans la partie orientale du pays. Elle a aujourd'hui pour secrétaire exécutif général un leader d'origine aymara, Felipe Quispe, appelé le « Mallku » (autorité maximale de l'ayllu), qui est né à Achacachi (au nord de La Paz), communauté connue pour son histoire de mobilisation depuis les années 1970. Son degré d'influence sur l'*altiplano* s'explique également par le fait qu'il est le fondateur du Mouvement indien Pachakuti (MIP), un parti indigéniste qui réclame la reconnaissance de l'existence de la nation aymara.

ne se mobilisent pas lorsque leurs collègues urbains protestent contre le gouvernement, en revanche, ils se manifestent systématiquement aux côtés des *campesinos* lorsqu'ils entrent en conflit avec l'État, présents dans les marches que les paysans effectuent. Dans la liste de revendications de la Confédération paysanne apparaissent également systématiquement des revendications concernant le secteur de l'éducation rurale. Par exemple, lors de la convulsion sociale qui a lieu à la fin de l'année 2000, la Confédération paysanne réclame que les *asesores pedagogicos* du département de La Paz soient renvoyés des campagnes, demande qui n'apparaît jamais dans les revendications des *maestros* urbains. Si depuis, les conseillers ne travaillent effectivement plus dans les zones rurales du département *paceño*, les raisons pour lesquelles la CSUTCB avait intégré cette doléance demeurent mystérieuses. Miguel, conseiller pédagogique depuis 1996 dans les campagnes, « muté » dans la ville de La Paz en 2001, assure que les relations entre *asesores* et *maestros* étaient bonnes[817]. Si à la Fédération des enseignants ruraux de La Paz, personne ne souhaite commenter le renvoi des conseillers pédagogiques, à la CONMERB, en revanche, on n'hésite pas expliquer et à remercier le Mallku, l'exécutif de la Confédération paysanne :

> *« Les conseillers pédagogiques ? Ce sont tous des corrompus. Ils sont là pour contrôler ce qu'on fait. On ne peut même plus aller pisser ! Parfois, ils ne se rendent même pas dans les écoles. Nous, à la CONMERB, on voulait que ce soit les directeurs d'établissement qui soient formés au conseil pédagogique. Parce qu'il y a trop de problèmes entre directeurs et conseillers (...). En ce qui concerne le département de La Paz, c'est le Mallku qui a décidé. Dans sa liste de revendications, il a ajouté "retrait des conseillers pédagogiques" parce qu'ils ne servent à rien. Le gouvernement a accepté par peur qu'ils soient maltraités dans les campagnes. En fait, c'est grâce au Mallku. C'est pour ça qu'ailleurs, ils sont toujours là. ».*

Si les paysans andins de la CSUTCB, dirigés par Felipe Quispe, profitent de la mobilisation des enseignants en septembre 2000 pour se lancer également dans la protestation, il n'en demeure pas moins une absence d'alliance entre secteurs syndicaux.

4.1.3. Rapports entre secteurs syndicaux en conflit

Comme nous l'avions vu dans le chapitre précédent, une opportunité d'action apparaît lorsque le pouvoir du gouvernement est fragilisé. C'est pourquoi, lorsqu'un secteur syndical entre en conflit avec les autorités gouvernementales boliviennes, d'autres secteurs profitent de

[817] Entretien réalisé en février 2001 dans l'école AA de La Paz.

l'occasion pour se mobiliser à leur tour, afin que la superposition de plusieurs protestations affaiblisse davantage le pouvoir du groupe cible de la contestation. C'est le cas des conflits en 1995, mais également en 2000. A deux reprises cette année-là, en avril puis en septembre, on constate que les divers groupes de protestataires se saisissent de cette opportunité pour entrer en conflit.

En avril, le projet de privatisation du service de gestion de l'eau dans la ville de Cochabamba, en faveur d'un consortium privé composé de capitaux étrangers, avait donné lieu à fortes protestations issues d'un groupe nouvellement créé : la *Coordinadora por la defensa del agua y la vida*[818] (« la Coordination pour la défense de l'eau et de la vie »). Très vite, sont organisés des barrages de routes sur l'*altiplano* bolivien, par les paysans de la CSUTCB, et sur l'axe Cochabamba-Santa Cruz par les paysans producteurs de feuille de coca, représentés par Evo Morales, chef du Mouvement au socialisme (MAS). Des étudiants et des enseignants de la ville de Cochabamba, déjà investis dans la lutte au sein de la *Coordinadora*, poussent leurs organisations nationales à entrer dans le mouvement protestataire. Bien que non préparés à ce moment-là, les enseignants de La Paz se mobilisent. Le 8 avril, l'état de siège est décrété par Hugo Banzer, qui envoie plusieurs unités militaires pour mater les manifestants. Mais la réponse du gouvernement ne fait qu'exacerber la colère de l'ensemble des protestataires, dont les principaux dirigeants ont été arrêtés (dont Vilma Plata à La Paz). Plusieurs jours de combats ont lieu à Cochabamba (et sur l'*altiplano*) entre paysans et militaires, faisant un mort et des centaines de blessés. Devant la montée de la violence, le gouvernement négocie par secteur. Les demandes des principaux acteurs du conflit d'avril 2000, comme celles de la *Coordinadora del agua*, sont acceptées. Les enseignants, de leur côté, ne remportent pas d'augmentation salariale, et décident de reporter la protestation à plus tard le temps de s'organiser. En août, la CTEUB déclare que les conditions ne sont pas requises pour une mobilisation. A la fin du mois pourtant, les enseignants urbains de Oruro entament leur longue marche jusqu'à La Paz.

En septembre 2000, les secteurs, mobilisés quelques mois plus tôt, se lancent à nouveau dans la protestation initiée cette fois par le *magisterio*. Elle est menée par trois secteurs principaux : Les enseignants urbains à La Paz (avec ceux de Oruro et de Uncia), les paysans de l'*altiplano* et les *cocaleros*. Les protestations sont vives, et les combats féroces autour de la

[818] La Coordination regroupait des comités de paysans utilisant l'irrigation, les syndicats, surtout la fédération des travailleurs d'usine (*fabriles*), des comités de quartier, des ONG, etc.

ville de La Paz que les paysans encerclent. Pendant deux semaines, rien ni personne ne peut entrer ou sortir de la ville, totalement paralysée. Si au début du conflit, les deux représentants des organisations paysannes, Felipe Quispe et Evo Morales, décident de s'allier en négociant ensemble, très vite le leader andin décide de rompre la coalition. Comme le souligne Estanislao Aliaga, « *en septembre 2000, il n'existe aucune unité organique, chaque secteur défend ses propres intérêts, même si leur cible est commune : le gouvernement* »[819].

Le Mallku ne cache pas son indifférence, voire son mépris, vis-à-vis du *magisterio* urbain. Il déclare à un journaliste : « *Que les enseignants urbains règlent leurs problèmes de leur côté ! Nous n'avons rien à voir avec eux !* ». Pour certains enseignants entretenus après ce conflit, la déclaration du chef de la Confédération paysanne est difficile à « digérer » car elle revient à plusieurs reprises dans les discours. Comme quelques-uns se réclament également d'origine aymara, ils se sentent quelque peu dénigrés, à l'instar de la *profesora* Celestina (4J6) :

> *« Le Mallku est un bon exemple de paysan qui sait parler, qui sait se défendre. Les cholas qui sont à ses côtés, elles aussi savent se défendre. Je les admire. Tout ça, c'est quand même grâce à l'éducation. C'est pourquoi je ne comprends pas la réaction du Mallku lors du dernier conflit. Je trouve qu'il nous dénigre (...). Si nous avions tous été unis, nous aurions pu gagner ! ».*

Le fait que le discours de la CSUTCB soit éloigné de celui de l'organisation syndicale des enseignants urbains joue de surcroît une influence sur la distance existant entre l'organisation urbaine et l'organisation rurale. Si la politique de la Confédération paysanne a longtemps été marquée par le katarisme, Felipe Quispe renforce aujourd'hui, par le biais de son parti, Mouvement indien Pachakuti (MIP), le courant indigéniste, en luttant pour la libération des aymaras de « la tutelle des blancs » et le retour simultané à un mode de vie ancestral. Or les revendications de type identitaire ou ethnique ne font pas partie du discours d'obédience marxiste sur lequel l'organisation des enseignants urbains s'appuie. En ce qui concerne les *cocaleros*, il est difficile également de les qualifier de soutien dans la lutte du *magisterio*. On trouve dans les archives de la FDTEULP des documents attestant que l'organisation des enseignants a soutenu par le passé le combat des paysans *cocaleros*, notamment en organisant en septembre 1994 et en septembre 1998 une campagne « un pain

---

[819] *Seminario convocado por la dirección departamental transitoria del instrumento politico por la soberania de los pueblos*, Movimiento al Socialismo-Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos (MAS-IPSP) , La Paz, del 20 al 21 de diciembre del 2000.

pour les *cocaleros* » au sein du corps enseignant ainsi qu'une manifestation pour accueillir les marcheurs[820]. D'ailleurs, la lutte contre la politique gouvernementale d'éradication de la culture de la feuille de coca apparaît légitime pour les dirigeants de la FDTEULP, comme pour ceux de la CTEUB. Cependant, les dirigeants de la URMA reprochent la stratégie politique de leur chef, Evo Morales, adoptée également par Felipe Quispe. Tous deux ont en effet créé un parti politique (le MAS et la MIP) et sont aujourd'hui députés. Pour les militants du POR, la participation à « *l'électoralisme bourgeois* » est considérée comme une trahison[821]. Dans le journal syndical *URMA* n° 37, en décembre 2001, ils explicitent leur position face à ces dirigeants paysans indigénistes :

> *« Le Mallku, Evo Morales, Alejo Veliz[822], Untoja[823], sans en rougir, agissent comme des politiciens, font des alliances, avec pour unique but de participer à la farce électorale en prétendant faire croire que c'est ainsi qu'ils parviendront à libérer les paysans. Ce fait démontre seulement leur "réalisme indigène" ; tous les boliviens, nous savons que notre libération, nous l'obtiendrons en faisant la révolution par les armes, en détruisant la grande propriété privée bourgeoise et pas par le biais de cette farce électorale ou en nous soumettant au parlement des k'aras[824]. Le combat de ces crapules finit par neutraliser et retarder la vaillante lutte que réalisent aujourd'hui les cocaleros, les exploités de la terre contre la politique global du gouvernement. »*

Finalement, on voit bien que la solidarité entre organisations protestataires ne se manifeste que lorsqu'elle permet d'affaiblir et de déstabiliser le gouvernement par les tensions cumulées que l'entrée de plusieurs groupes dans le conflit permet. Cependant, une fois engagés dans la lutte, les différents secteurs n'ont pas pour habitude de s'allier longtemps, car très vite les logiques sectorielles reprennent le dessus ainsi que les projets politiques de chacun. Dans ce contexte, l'organisation des enseignants souffre d'être assez isolée dans le combat. Une position qui est d'autant plus difficile à gérer dans les conflits que les divisions au sein même du secteur de l'éducation empêchent un véritable rassemblement des ressources (au sens large) entre *maestros* urbains et *maestros* ruraux d'un côté, et entre *maestros* urbains de La Paz et *maestros* urbains des autres fédérations de l'autre.

---

[820] Les paysans *cocaleros* ont pour habitude d'utiliser « la marche de protestation » comme répertoire d'action privilégié. Ainsi, depuis le département de Cochabamba jusqu'à La Paz, ils empruntent de petits chemins pour rejoindre la capitale où ils demeurent quelques jours.
[821] *URMA*, octobre 2001, Cochabamba.
[822] Leader quechua de la CSUTCB.
[823] Leader d'un parti politique indigéniste : le Katarisme national démocratique (KND).
[824] « K'aras » signifie les « blancs » en aymara.

4.2. Des médiateurs aux adversaires

Lors des conflits, l'ensemble des groupes protestataires ainsi que les autorités gouvernementales peuvent compter sur la participation des représentants de l'Église catholique en Bolivie pour jouer le rôle de médiateur. Ces derniers interviennent presque systématiquement lorsque la protestation atteint son paroxysme : quand le pays est paralysé par les barrages de route des *campesinos*, lorsque des protestataires entrent en grève de la faim, ou à la suite d'échauffourées, voire de combats, entre contestataires et policiers (ou militaires) par exemple. Leur rôle est non seulement de pacifier le conflit, mais aussi de pousser les groupes en lutte à la négociation. Nous avons vu dans le chapitre 5 que l'Église catholique notamment avait permis l'ouverture au dialogue entre les divers secteurs en conflit en 1995, surtout après que l'état de siège fut décrété par le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada. Lors du conflit de septembre-octobre 2000, l'organisation catholique internationale Caritas [825] propose d'organiser les négociations entre les membres du gouvernement et les divers représentants des groupes protestataires, enseignants compris, dans son local de La Paz. Le geste est symbolique puisque les négociations s'effectuent en « terrain neutre » pour permettre qu'elles soient menées « sereinement ». Si l'Église catholique ne peut être considérée comme un groupe jouissant d'un poids considérable dans la prise de décision des groupes en conflit, elle favorise néanmoins l'ouverture au dialogue. Pour Jorge Lazarte, qui relate la mobilisation des *maestros* en 1987, la résolution de ce conflit est assignable à l'intervention de l'Église, à un moment où la COB, trop affaiblie, n'arrive plus à négocier au nom des divers secteurs mobilisés[826].

La *Defensoria del pueblo* (« Défense du peuple »), organisation reconnue par la Constitution politique de l'État et légiférée en décembre 1997 (loi 1818), joue également un rôle de médiateur dans les conflits politiques. En tant qu'organe indépendant chargé de vérifier que les autorités gouvernementales agissent conformément aux obligations constitutionnelles et internationales, elle a tendance à appuyer davantage les protestataires, tout en les appelant à respecter les droits humains. Cet ombudsman, particulièrement actif pour dénoncer les abus commis par les militaires à l'encontre des paysans (*cocaleros*) dans la

[825] Caritas Bolivie dépend de Caritas Internationalis, une confédération de 162 organisations catholiques d'aide, de développement et de service social, qui a un statut de membre observateur à l'ONU.
[826] Jorge Lazarte, « El movimiento obrero : crisis y opción de futuro de la Central Obrera Boliviana », Seminario *Crisis del sindicalismo en Bolivia*, FLACSO, ILDIS, La Paz, Bolivia, 1987.

région du Chaparé, participe désormais à la plupart des négociations. En ce qui concerne la mobilisation des enseignants contre le gouvernement, la *Defensoria del pueblo* se montre conciliatrice avec les deux parties. D'un côté, la principale représentante de l'organisation, Ana Maria Romero de Campero, déclare aux médias durant le conflit de septembre-octobre 2000 que les revendications des *maestros* sont « justes », tout en invitant cependant ces derniers à manifester leur mécontentement en dehors des jours de classe pour ne pas perturber l'activité scolaire des enfants. D'un autre côté, le comité de grève de la FDTEULP rapporte, lors d'une assemblée générale ayant lieu le lendemain des négociations finales du 6 octobre, que la *Defensoria del pueblo* a manifesté le souhait de faire apparaître sur l'accord entre organisations syndicales et gouvernement un point précisant qu'aucune sanction (y compris économique) ne devait être prise à l'encontre des secteurs syndicaux engagés dans le conflit.

Même si l'Église catholique et la *Defensoria del pueblo* entendent endosser le rôle de médiateur entre les divers groupes en lutte, les enseignants sont toutefois assez réticents à leur participation dans les négociations. Lors du conseil consultatif de la FDTEULP du 29 septembre, José Luis Alvarez appuie la décision des dirigeants de la CTEUB de refuser la médiation de ces deux parties dans les négociations à venir. Si rien n'est ouvertement reproché à l'organisation présidée par Ana Maria Romero de Campero, l'Église catholique en revanche ne bénéficie pas d'une très bonne image parmi les dirigeants syndicaux des enseignants. Selon les propos de José Luis Alvarez, « *l'Église n'a jamais été du côté des droits des travailleurs* ».

Le rôle des parents d'élèves dans les mobilisations enseignantes est parfois difficile à déterminer et mériterait de faire l'objet d'une analyse spécifique. La FDTEULP appelle régulièrement, lors des réunions en période de protestation, à la mobilisation des parents. Cependant, elle est farouchement opposée à leurs organisations représentatives. Les parents appartiennent désormais aux conseils des *juntas escolares* et des *juntas vecinales*, associations reconnues officiellement *via* la loi de participation populaire, ou sont représentés par la *Federación de padres de familia de la ciudad de El Alto* (FEDEPAF)[827]. Ces groupes ont pour caractéristique commune de soutenir davantage la politique du gouvernement que les actions des enseignants. D'ailleurs, pour les dirigeants de la FDTEULP, ils sont clairement identifiés comme des instruments du pouvoir politique pour contrôler l'exercice enseignant, c'est

[827] La Fédération des parents de la ville de El Alto a été créée en juillet 1990 et est affiliée à la COB. Elle est l'unique fédération de parents d'élève du pays.

pourquoi elle cherche à mobiliser les parents en dehors de ces structures, mais sans succès. Un entretien avec Franklin Labayén, président de la FEDEPAF[828] permet de saisir les divergences qui opposent la direction de la FDTEULP à cette organisation. Pour expliquer ces désaccords, il reprend le discours gouvernemental : « *les dirigeants syndicaux enseignants luttent pour la sauvegarde de leurs intérêts personnels, alors que nous, nous nous battons pour l'éducation et pour les enfants* »[829]. Mais le problème se situe plus du côté des organisations syndicales, devenues concurrentes depuis la création de la FEDEPAF :

> *« Avant notre présence, les dirigeants enseignants convoquaient les enseignants, le personnel administratif et de service des établissements et les parents d'élèves. Mais, à partir du moment où notre fédération a existé, nous avons dit : "ça suffit !" Nous, nous n'avons pas autorité pour convoquer les enseignants, alors pourquoi eux se permettraient d'appeler les parents ? (...) Quel est l'intérêt pour la FEDEPAF d'appuyer les enseignants ? Ce sont eux qui ont besoin de l'appui des parents, mais pas l'inverse ! ».*

La création de la FEDEPAF et des différentes *juntas* au début des années 1990 rend difficile le travail de la FDTEULP pour sensibiliser et mobiliser les parents d'élèves, qui ne sont d'ailleurs pas systématiquement opposés au combat des enseignants selon les témoignages de personnes côtoyées pendant mon séjour en Bolivie..

Un « principe de précaution » est appliqué également aux médias, dont se méfient les syndicalistes de la FDTEULP. Si les journalistes déclarent travailler en toute indépendance, les dirigeants enseignants de La Paz n'hésitent pas à dénoncer devant leurs affiliés leurs « amitiés » avec les autorités gouvernementales. Cependant, même les fortes présomptions de connivence entre le pouvoir politique et les journalistes ne suffisent pas à leur interdire l'accès aux médias, car comme tout groupe mobilisé, la parole et les actions des enseignants ont besoin d'être rendues visibles. Comme le souligne Patrick Champagne, « *la manifestation, action qui n'agit que dans la mesure où elle est donnée à voir largement, ne peut produire les effets pour lesquels elle a été finalement organisée que si elle parvient à susciter de larges recensions dans la presse écrite, parlée et télévisée, point de passage obligé pour être perçu dans le champ politique* »[830]. Il est évident que sans une étude minutieuse du traitement médiatique des protestations des *maestros* en Bolivie, il est difficile de définir le rôle que la

---

[828] Entretien réalisé le 20 février 2002 au local de la FEDEPAF à El Alto.

[829] De même, les critères d'un « bon » enseignant pour la FEDEPAF (« *un* Normalista, *qui travaille toute la journée, y compris dans une école privée, et qui n'a pas le temps de se consacrer au syndicalisme et à la fédération* ») correspondent en tout point à ceux du gouvernement.

[830] Patrick Champagne, « La manifestation. La production de l'événement politique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1984.

presse écrite, les radios et la télévision, jouent dans l'émergence et le déroulement des mobilisations. Cependant, l'existence manifeste de liens entre journalistes et représentants du gouvernement bolivien conduit à s'interroger sur la façon dont les médias choisissent de traiter certaines protestations à l'encontre du pouvoir politique en place. En août 2002, une affaire de corruption concernant sept journalistes[831] et des membres du gouvernement de Jorge Quiroga[832], dénoncée par un avocat défendant les fonctionnaires du ministère du gouvernement, fait grand bruit. Les journalistes sont accusés d'avoir accepté d'importantes sommes d'argent du ministre du gouvernement, Guillermo Fortun (de l'ADN), « *pour diffuser une image positive de la mégacoalition au pouvoir* »[833]. A défaut de pouvoir apporter des preuves évidentes des « *primes* » attribuées aux journalistes, aucune enquête n'est réalisée[834]. L'un de ces journalistes soupçonnés de corruption, Cayetano Llobet, organise d'ailleurs le 24 septembre 2000, une rencontre télévisée sur la chaîne ATB entre Tito Hoz de Vila, alors ministre de l'Éducation nationale, et Ramiro Cuentas, secrétaire exécutif de la CTEUB, pour débattre du conflit qui opposent les enseignants au gouvernement. Lors de ce débat, le ministre demande au journaliste de diffuser les images montrant un groupe de dirigeants syndicalistes s'en prendre physiquement à une enseignante qui refuse de faire la grève, puis les images montrant Vilma Plata malmener une directrice d'un établissement scolaire (en février 1999). Le journaliste ne semble pas pris au dépourvu puisque les images sont prêtes, ce qui suppose un préaccord entre l'équipe de journalistes de la chaîne de télévision et des représentants du gouvernement. Aux images « choc » succède la déclaration de Tito Hoz de Vila : « *Nous ne permettrons pas que cela arrive lundi. Des policiers garantiront la sécurité des enfants et des enseignants pour que les cours aient lieu normalement* ». Le représentant des enseignants sur le plateau, mal à l'aise devant ce « montage » (notamment parce qu'il ne partage pas les méthodes d'action des dirigeants *urmistas* de La Paz), peine à défendre leur cause, d'autant plus que Cayetano Llobet tente à plusieurs reprises de centrer le débat sur les répercussions du conflit sur la scolarité des enfants, un thème que le gouvernement met régulièrement en avant pour culpabiliser les *maestros* en grève. En résumé, il semble que les

---

[831] Sont concernés quatre journalistes de presse écrite (travaillant pour *El Diario, La Prensa*), un journaliste travaillant à la radio *Panamericana*, et deux journalistes travaillant pour des chaînes de télévision (PAT, Canal 7).

[832] Jorge Quiroga, du parti ADN, remplace le président de la République Hugo Banzer, atteint d'un cancer, entre juin 2001 et août 2002.

[833] *Los Tiempos*, 20 août 2002.

[834] Un autre exemple de liens manifestes entre pouvoir politique et journalisme peut être cité. Le président actuel de la République de Bolivie, Carlos Mesa Guisbert, est un ancien journaliste de renommée, qui a travaillé pour la presse écrite, la radio, la télévision et même le cinéma (avec la réalisation de plusieurs documentaires historiques), jusqu'à sa participation comme vice-président au gouvernement de Gonzalo Sanchez de Lozada (second mandat) en août 2002. Carlos Mesa est nommé président de la République en octobre 2003 pour remplacer Goni, qui démissionne le 16 octobre et se réfugie immédiatement à Miami suite aux fortes protestations issues de la population contre sa politique menée.

médias ne sont pas neutres lorsqu'il s'agit du traitement des mobilisations protestataires. Comme le soulignent Danilo Martuccelli et François Dubet, la télévision joue « *un rôle politique essentiel dans la mesure où l'opinion devient omniprésente à travers ses manifestations elles-mêmes médiatisées par les médias et par les sondages, par le fait que les politiques s'adressent à elle de manière continue* »[835]. Car, non seulement, les représentants du gouvernement ont un accès routinier aux médias, car ils sont régulièrement interviewés, mais en plus, ils développent une politique de communication offensive à l'encontre des mouvements protestataires par le biais de spots télévisés[836]. Mes demandes auprès du ministère de l'Éducation, *via* son chargé de communication, concernant la propagande anti-grève[837] des enseignants réalisée depuis la mise en place de la loi de réforme éducative (supports, coût, contenus, etc.), ont été rejetées. Je n'ai malheureusement pas pu voir personnellement ces campagnes télévisées qui condamnent ouvertement les grèves et culpabilisent les *maestros* qui « abandonnent » les élèves, mais des enseignants interviewés s'en sont plaints dans la mesure où ils considèrent que cette représentation de l'enseignant nuit à leur image. La surreprésentation des actes montrant des dirigeants syndicaux s'opposant aux non-grévistes participe en partie au rejet des bases du *magisterio* de La Paz envers leur direction, jugée par certains « *trop radicale* », tout en masquant la diversité des comportements et des opinions des *maestros*. Si la FDTEULP a besoin des divers médias pour se faire une place au sein du champ politique, elle montre qu'elle maîtrise mal, à la différence du gouvernement, ces « outils ». Par exemple, les images montrant Vilma Plata sortir la nouvelle directrice d'un établissement scolaire en février 1999 servent de preuves à ses opposants et détracteurs plus qu'elles ne servent à mobiliser des soutiens. Elles sont en réalité suffisamment floues et rapides pour faire croire que la dirigeante bouscule et tire les cheveux de cette directrice, alors qu'il est difficile de se prononcer et que Vilma Plata se défend de l'avoir fait[838].

---

[835] Danilo Martuccelli, François Dubet, *Dans quelle société vivons-nous ?*, Éditions du Seuil, Paris, 1998, p. 265.

[836] Les enseignants ne sont pas l'unique cible des campagnes médiatisées du gouvernement bolivien, car les *cocaleros*, également visés, semblent être le groupe le plus affecté. Le fait que les États-Unis fassent pression sur le gouvernement bolivien pour éradiquer la production de feuilles de coca en constitue sans aucun doute l'explication. Car la communication gouvernementale les concernant est axée sur le lien entre production de coca et la production de cocaïne.

[837] La « propagande » est par définition une action qui met en oeuvre tous les moyens d'information pour propager une doctrine, créer un mouvement d'opinion et susciter une décision. Entre l'information et la propagande, on trouve une différence de degré et d'intention. Ici, le gouvernement bolivien ne se limite pas à communiquer des données, dont l'informé fera ce qu'il veut, mais à l'influencer.

[838] Dominique Wolton, qui s'appuie sur l'étude de la couverture médiatique de la première guerre du Golfe en 1991, note les conséquences de la soumission de la presse à la logique de l'événement et à la concurrence. L'exemple de cette guerre est emblématique de la capacité des médias à produire une image déformée de la réalité tout en prétendant couvrir les faits de façon « objective ». La surmédiatisation des événements, dûe en partie à la concurrence interne aux divers médias, amène à la recherche du « *scoop* » pour se démarquer des autres et capter l'attention du public au prix d'un renoncement à la vérification de l'information avant diffusion. (Dominique Wolton, *War game. L'information et la guerre*, Flammarion, Paris, p. 33-36).

Enfin, les organisations financières internationales doivent également être prises en compte pour expliquer les difficultés que rencontrent les enseignants dans leur lutte contre les mesures gouvernementales. Comme nous l'avons déjà mentionné, la pression, notamment financière, exercée par ces organismes dans la politique menée par le gouvernement bolivien est telle qu'elle réduit les chances de réussite de la protestation des *maestros*. Si la Banque mondiale (BM) a joué un rôle déterminant dans l'imposition du projet de réforme éducative en Bolivie à partir des années 1990, elle joue également un rôle dans la politique salariale que mène le gouvernement. Rosa Maria Torres, qui analyse les stratégies de cette organisation dans le secteur de l'éducation, montre que la BM conditionne ses prêts au suivi de ses conseils par les pays avec lesquels elle travaille : « *Le thème salarial, étroitement lié à celui de la qualité de l'exercice enseignant, est le thème le plus évité dans l'argumentaire. La BM insiste sur le fait que l'augmentation salariale des enseignants n'a aucune incidence sur le rendement scolaire. L'argument* (...) *a été poussé si loin que dans beaucoup de cas la non révision des salaires intervient dans la négociation des prêts de la BM avec les pays* »[839]. On notera que l'emploi de l'expression « *rendement scolaire* », montre le décalage entre la conception politique de l'éducation défendue par le syndicat enseignant et la conception financière de l'organisation internationale qui résonne davantage en termes de coûts-bénéfices. On soupçonne d'ailleurs les intérêts de ces organisations financières internationales importants dans la mesure où certaines n'osent critiquer les dysfonctionnements perçus lors des évaluations de l'application de la réforme qu'elles réalisent. C'est notamment le cas de la Banque interaméricaine de développement (BID) en 1997. Alors que David Atkinson, représentant de la BID, s'évertue à expliquer dans les médias et les conférences publiques, en octobre-novembre, que l'application de la réforme éducative permettra à long terme l'augmentation de 2 % du PIB national, un autre consultant de cette même organisation, José Miguel Santos, dénonce les nombreux licenciements injustifiés de nombreux techniciens formés depuis quelques années à la mise en place de la réforme. Ce dernier, lors de son travail d'évaluation, se rend compte qu'avec l'arrivée du gouvernement de Banzer en août 1997 le personnel du ministère n'a cessé d'être remanié et que de nombreux conseillers pédagogiques

---

La thèse de Sophie Pontzeele montre, à travers un autre exemple, comment une grille de lecture particulière réalisée par la presse française et belge est appliquée aux crises africaines (Burundi 1972/Rwanda 1994 : l'efficacité dramatique d'une reconstruction idéologique du passé par la presse, Thèse de doctorat réalisée sous la direction de André Guichaoua, USTL, Institut de sociologie, Lille, Juin 2004).

[839] Rosa María Torres, «*¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial* », en La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Miño y Dávila editores. 2da. Edición, Madrid, 1999.

et employés des directions départementales de l'Éducation manquent à l'appel, et ceci au moment où le gouvernement prétend accélérer le processus d'application de la réforme[840]. En réalité, les postes renouvelés à partir du mois d'août 1997 ont été pourvus par des membres des partis politiques de la coalition au pouvoir (ADN, CONDEPA, UCS)[841]. Le scandale fut d'ailleurs rendu publique au mois d'octobre, lorsque deux journaux nationaux, *La Razón* et *Presencia*, expliquèrent que le directeur départemental de l'Éducation de La Paz avait recruté deux enseignants, militants de CONDEPA, de l'École normale Simon Bolivar pour des postes administratifs importants sans avoir passé aucun concours[842]. Le problème est apparu lorsque ces enseignants ont déclaré être contre la réforme éducative, plaçant le nouveau ministre, Tito Hoz de Vila, dans une position délicate vis-à-vis de l'opinion publique et des financeurs. Contre toute attente, David Atkinson déclare que les propos de son confrère, José Miguel Santos, n'engagent que lui et que la BID « *préfère emporter une impression positive de l'évaluation* »[843].

Qu'il s'agisse d'acteurs supposés intervenir, directement ou indirectement, de manière « neutre » dans le conflit (l'Église catholique, la *Defensoria del pueblo*, des journalistes), ou d'acteurs ouvertement engagés du côté du gouvernement pour appuyer la mise en place de la réforme éducative (la BM, la BID), le syndicat enseignant urbain éprouve une certaine méfiance vis-à-vis de ces groupes. Finalement, on voit bien que face aux intérêts propres à chaque groupe d'acteurs de son environnement, l'organisation nationale enseignante, et tout particulièrement celle de La Paz, rencontre des difficultés à faire des concessions dans le but de satisfaire, même en partie, les demandes de ces groupes. C'est pourquoi, elle demeure bien souvent isolée dans les conflits, ce qui diminue ses chances de succès.

---

[840] Franco Gamboa, *Contra viento y marea, tras las huellas de la reforma educativa en Bolivia*, Informe especial, Cedoin, Bolivia, 1998, pp. 52-53.
[841] *La Razón*, 6 novembre 1997.
[842] *La Razón*, 4 octobre 1997, et *Presencia*, 8 octobre 1997.
[843] Op. Cit. in Franco Gamboa, *Contra viento y marea, tras las huellas de la reforma educativa en Bolivia*, Informe especial, Cedoin, Bolivia, 1998, p. 53.

CONCLUSION DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, deux points essentiels ont été mis en évidence : l'échec de la protestation de l'organisation syndicale nationale des enseignants, et de la FDTEULP en particulier, ainsi que ses facteurs explicatifs.

On peut avancer que les mobilisations initiées par le *magisterio* bolivien entre 1994 et 2000 échouent du point de vue des résultats de la protestation. Non seulement la revendication de l'organisation syndicale concernant le retrait de la loi de réforme éducative n'aboutit pas, mais on constate également qu'elle ne parvient pas à lutter contre le processus législatif de renforcement de la réforme[844] et contre son application dans les écoles. Certes, le syndicat réussit officiellement à conserver le système de syndicalisation automatique et obligatoire des *maestros* mais uniquement pour ceux qui conservent une catégorie reconnue dans l'*escalafón*. Car le gouvernement rompt avec le traditionnel tableau d'avancement des enseignants en créant de nouvelles catégories de *maestros* (*asesores pedagogicos*, *salario al merito*), contraints de renoncer à leur affiliation au syndicat et au droit de grève comme condition d'embauche. D'ailleurs, non seulement le syndicat perd une partie des enseignants « affiliables » automatiquement, mais il perd également les membres du personnel de service des écoles. De plus, les cotisations des affiliés ne sont plus prélevées tout au long de l'année, ce qui affecte considérablement le montant des ressources financières de l'organisation nationale. Ces stratégies élaborées et mises en pratique par le gouvernement expliquent en partie les difficultés grandissantes du syndicat à mobiliser les maîtres pour l'action collective protestataire. En outre, l'échec de l'organisation syndicale à faire aboutir ses revendications en matière d'augmentation salariale, notamment en faveur de l'obtention d'un salaire équivalent au montant de la *canasta familiar*, fait hésiter les enseignants à poursuivre la lutte collective pour améliorer leur sort. D'autant plus que le gouvernement entend dans le même temps répondre aux demandes de revalorisation salariale en proposant aux enseignants soit de poursuivre une formation individuelle, soit de rompre avec les catégories reconnues dans l'*escalafón*, brisant ainsi les solidarités entre travailleurs de l'éducation.

---

[844] Douze décrets et deux lois renforçant le processus de mise en place de la réforme éducative sont votés entre septembre 1994 et avril 2000.

En outre, l'analyse révèle l'existence d'autres facteurs explicatifs de l'échec de cette organisation syndicale. Tout d'abord, les enseignants sont loin d'être unanimement opposés à la réforme éducative. Les informations recueillies sur le terrain montrent qu'ils s'efforcent d'appliquer les nouveaux principes pédagogiques. Certes, des lenteurs quant à son application sont constatées mais elles apparaissent avant tout en raison du manque de moyens matériels et financiers et de l'absence de formation des maîtres. Les mesures qui visent la modification de leur statut constituent le principal motif de leur opposition à la loi 1565. C'est notamment pourquoi les conseillers pédagogiques, qui participent à la rupture avec leur *escalafón* tout en bénéficiant d'un salaire beaucoup plus élevé que le leur, déplaisent tant aux *maestros*. De même, une série de dispositions prises par le gouvernement contribuent à l'absence de reconnaissance de leurs compétences professionnelles : l'absence de prise en compte de leurs propositions dans l'élaboration de la réforme, la mise en place d'examens de compétence réguliers, la dévalorisation de leur titre *normalista*, ainsi que la menace d'un contrôle de leur exercice professionnel par des parents d'élève (regroupés au sein des *juntas escolares*).

Au delà de ces thèmes d'opposition, se pose la question de l'engagement des acteurs dans l'action collective, car tous les *maestros* ne présentent pas les mêmes dispositions pour entrer dans la protestation. Sans compter que les directeurs d'établissement jouent un rôle dans la mobilisation des enseignants en favorisant ou contraignant le passage à l'acte. De même, à travers l'exemple de la FDTEULP, on remarque un décalage entre le discours du syndicat, dont le but ultime est d'aboutir à la révolution pour instaurer un régime de type socialiste, et le discours des enseignants, davantage centré sur l'importance de conserver leur statut et les prérogatives dont ils jouissent depuis les années 1950. La rhétorique employée par les dirigeants trotskystes, jugée bien souvent « trop radicale », semble constituer un obstacle à la mobilisation d'un consensus. De plus, l'absence d'innovation du répertoire d'action par l'organisation syndicale tend à contrarier le processus de mobilisation, car d'un côté, le *magisterio* paraît las de recourir à chaque fois aux mêmes actions, et d'un autre, il culpabilise d'interrompre les activités scolaires de leurs élèves dont ils connaissent les difficultés.

Le sentiment de culpabilité des enseignants est sans aucun doute à mettre en rapport avec le discours du gouvernement basé sur leur manque de responsabilité et d'éthique. Ce discours est d'ailleurs relayé par des médiateurs, notamment des « experts » et conseillers techniques instrumentalisés par les organisations financières internationales, ainsi que par des journalistes de la presse écrite et de la télévision qui contribuent en général à légitimer la mise

en place de la loi de réforme éducative et à montrer que les mouvements protestataires font barrage à la modernisation du pays. Par ailleurs, dans son travail de mobilisation, le syndicat enseignant urbain ne bénéficie pas d'alliés fidèles. Si l'existence d'un mouvement protestataire constitue souvent une occasion politique de se lancer également dans l'action collective, les alliances entre groupes contestataires ne durent pas suffisamment longtemps pour parvenir à constituer un front commun d'opposition contre le gouvernement. Ce dernier, mais aussi certains groupes « *challengers* » (surtout les *campesinos* sur les hauts plateaux de La Paz et les *cocaleros* de la région de Cochabamba), privilégient finalement les négociations par secteur d'activité. Nous avons vu que les questions d'affinités politiques et la lutte pour la conservation du *leadership* jouaient un rôle important dans l'absence de constitution d'alliances durables entre groupes protestataires en Bolivie, même lorsqu'il s'agit d'autres organisations enseignantes, comme les syndicats des *maestros rurales*.

CONCLUSION DE LA 3EME PARTIE

A travers l'exemple de la Fédération départementale des *maestros* urbains de La Paz, il s'agissait, d'un côté, de saisir la dynamique de l'action collective protestataire des enseignants au cours de la première étape de mise en place de la loi de réforme éducative, et d'un autre côté, de comprendre pourquoi et comment ces protestations avaient échoué.

En 1995, de nombreuses conditions sont réunies pour favoriser l'entrée des enseignants dans l'action collective protestataire. D'abord, le contexte politique structurel en Bolivie autorise la libre expression des citoyens. Quant à la conjoncture politique, caractérisée par l'apparition d'un climat de mécontentements contre le gouvernement en septembre 1994, elle offre également une occasion de se lancer dans la protestation dans la mesure où le pouvoir du groupe cible, attaqué sur plusieurs fronts en même temps, est amoindri. Dans un premier temps, la lutte contre la loi de réforme éducative, initiée au mois de septembre 1994 par la Fédération des enseignants du département de La Paz (une grève de la faim menée par quatre dirigeants pendant 22 jours) est un échec. Au début du cycle de protestation, la FDTEULP est isolée par rapport au reste des organisations syndicales nationales (CTEUB, COB). Et il faut attendre 1995 pour que de nouvelles actions soient menées : l'occupation en janvier de bureaux administratifs à La Paz par des dirigeants des différentes organisations enseignantes (nationales et départementales), puis la grève nationale des enseignants qui a lieu le jour de la rentrée scolaire en février. Devant l'absence de résultats de ces actions, et pour répondre à la politique offensive de l'État (le gouvernement vote plusieurs décrets en février malgré les mécontentements du *magisterio*), le syndicat choisit de durcir le mouvement. A partir du mois de mars 1995, une grève générale à durée illimitée commence. Non seulement les activités scolaires sont interrompues, mais en plus les enseignants manifestent régulièrement dans les rues pour se faire entendre. Le mouvement fait rapidement « tâche d'huile » car d'autres secteurs d'activité se mobilisent, aidés par la COB qui joue le rôle d'intermédiaire entre ses groupes affiliés et de coordinatrice de leurs actions. Du côté du pouvoir politique, des tensions apparaissent : un groupe de parlementaires soutient l'action des enseignants (mais exclut les dirigeants de la FDTEULP de la négociation). Les représentants du gouvernement, attaqués de toutes parts, optent alors pour la répression : des dirigeants syndicaux sont incarcérés et un état de siège est décrété. L'intervention de certains groupes environnants, principalement l'Église catholique, la *Defensora del pueblo*, la Fédération bolivienne des travailleurs de la

presse et plusieurs syndicats sud-américains, est à ce moment-là déterminante. La pression qu'ils exercent sur le gouvernement bolivien est telle que celui-ci renoue le dialogue avec les groupes protestataires, dont le syndicat enseignant. Cependant, si les pourparlers aboutissent à la signature d'un accord entre organisations syndicales et autorités gouvernementales pour mettre un terme au conflit, la loi de réforme éducative n'est nullement remise en question. Les résultats sont en réalité médiocres. D'une part, la revendication concernant le retrait de la loi 1565 n'est pas satisfaite (ni le retrait des deux autres « lois maudites ») ; d'autre part, le conflit met en lumière les dissensions entre organisations syndicales, dont celles des enseignants (entre syndicats de l'enseignement urbain et rural, entre la Confédération et la Fédération de La Paz).

En ce qui concerne le mouvement des enseignants de 2000, on retrouve un certain nombre de difficultés rencontrées cinq ans auparavant : le gouvernement continue d'opter pour une grande fermeté dans la gestion du conflit et ne cède pas aux revendications avancées par les enseignants ; la désunion au sein du secteur de l'Éducation nationale réapparaît (entre *maestros* de La Paz et de Oruro, entre *maestros* urbains et ruraux, entre la Confédération nationale et la Fédération départementale de La Paz), ainsi que les désaccords entre la FDTEULP et les autres secteurs syndicaux (COB, Confédération des paysans, etc.). Ces divers désaccords et querelles favorisent le traitement gouvernemental du conflit secteur par secteur, au grand dam des dirigeants trotskystes qui souhaiteraient que l'union des travailleurs aboutisse à la révolution. Non seulement les protestataires ne parviennent pas à dépasser ces difficultés, mais en plus les conditions pour la mobilisation du *magisterio*, qui ont évolué depuis 1995, sont moins favorables. D'une part, le gouvernement a pris soin entre temps de prendre une série de mesures qui visent à briser le pouvoir du syndicat, en commençant par lui couper la majorité de ses ressources financières. Mais ce sont surtout ses capacités de mobilisation qui sont amoindries. Car les autorités gouvernementales incitent les enseignants à opter pour la promotion individuelle (*via* la formation individuelle, le « *salario al merito* », etc.) au détriment de la lutte collective. La politique de pénalisation de la grève participe également de cette volonté de nuire au pouvoir du syndicat, lequel échoue également à conserver intact le statut des *maestros* en vigueur depuis les années 1950. De nouvelles catégories d'enseignants sont effectivement créées en parallèle à l'*escalafón*, et ces catégories ont notamment pour caractéristique de ne plus jouir du droit de grève. D'autre part, les enseignants sont de plus en plus nombreux à appliquer les nouvelles méthodes pédagogiques de la réforme et à en être satisfaits. C'est en partie ce qui explique qu'en 2000 la FDTEULP

renonce à réclamer le retrait de la loi 1565 et privilégie dans ses revendications la question de la revalorisation salariale. De plus, d'autres facteurs expliquent que l'engagement des enseignants dans l'action collective est rendu plus difficile. La mauvaise image et les sanctions qui pèsent sur ceux qui optent pour la grève, les conflits internes à la Fédération, ainsi que les maigres résultats des dernières actions, ont en effet tendance à décourager les *maestros* de poursuivre l'action collective. Il ne suffit pas d'un intérêt commun manifeste (protection du statut enseignant par exemple) pour que les acteurs décident de lutter, encore faut-il qu'ils soient convaincus que, par le biais d'une action collective protestataire, ils ont toutes les chances de faire changer les choses.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de cette recherche était de comprendre les conditions d'émergence de la mobilisation, et la mise en échec de la protestation, d'un groupe à fortes ressources, celui des *maestros* boliviens. Dans un premier temps, la mobilisation des enseignants peut être considérée comme une réussite dans la mesure où l'action collective parvient à démarrer. C'est en grande partie grâce à la structure syndicale et à ses ressources, à la fois matérielles et humaines (tous les enseignants sont affiliés et cotisent mensuellement de façon automatique et obligatoire[845]), et aux compétences militantes des dirigeants syndicalistes, que les enseignants peuvent se lancer collectivement dans la protestation contre le gouvernement dès 1994. Cependant, au cours des dernières années sont apparus de nouveaux obstacles à la mobilisation des acteurs (développés principalement par le pouvoir politique), qui ont remis progressivement en question l'engagement individuel des *maestros* dans l'action collective. Deux critères ont été retenus au départ pour saisir la mise en échec : les résultats obtenus par rapport aux objectifs visés par les *maestros* et la mobilisation des acteurs pour l'action collective. Si la non réussite à faire aboutir leurs revendications est évidente dès 1995 (le gouvernement ne renonce pas à son projet de réforme éducative), les difficultés de mobilisation des enseignants sont visibles à plus long terme. Après six ans de mise en application de la réforme éducative par des gouvernements successifs, une série d'objectifs non atteints par les protestations et des syndicats très fragilisés, les enseignants sont aujourd'hui moins enclins à participer aux protestations collectives.

Pour conclure, nous nous proposons de revenir sur un certain nombre de variables explicatives de la mise en échec de la protestation des *maestros* boliviens. Nous souhaitons premièrement revenir sur des variables contextuelles, à savoir le contexte socio-économique et politique des protestations, ainsi que les transformations du syndicalisme. Deuxièmement, nous reviendrons sur d'autres variables liées aux acteurs eux-mêmes, qui concernent à la fois la question des transformations du groupe professionnel et la question de l'engagement des acteurs. Pour finir, un épilogue permettra d'avoir un aperçu des mobilisations postérieures à la première étape de mise en œuvre de la réforme éducative (1994-2000).

[845] Chaque conflit avec le gouvernement a un coût, notamment financier. La mobilisation des enseignants en septembre et octobre 2000 a coûté à la FDTEULP environ 1.300 dollars, selon le secrétaire des finances de la Fédération.

1. LE CONTEXTE GENERAL DE LA PROTESTATION

1.1. Un gouvernement ferme et décidé

Le projet de réforme éducative émerge dans un contexte politique précis, celui du retour à la démocratie (en 1982) après dix-huit années d'instabilité politique liée aux gouvernements *de facto*. En 1985, le Mouvement nationaliste révolutionnaire (MNR), parti politique qui dirigea la Bolivie après les émeutes populaires d'avril 1952, revient au pouvoir. Alors qu'il avait procédé à la nationalisation des grandes entreprises et à la réforme agraire dans les années 1950, il instaure trente ans plus tard la Nouvelle politique économique (NPE), une politique économique libérale par le biais du décret 21060 de 1985. C'est cette même année que le premier projet de réforme éducative voit le jour.

Plusieurs éléments concourent à l'explication du vote de cette réforme en juillet 1994. D'abord, la réforme du système éducatif bolivien est réclamée par tous. La dégradation affectant le secteur éducatif national durant les dernières décennies incite les organisations syndicales (la COB et la CTEUB principalement), l'Église catholique et l'État à ouvrir des débats sur les moyens de le rénover, et notamment de réduire l'important taux d'analphabétisme dont souffre le pays[846]. Par ailleurs, le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada impulse un vaste programme de réformes économiques et politiques pour sortir la Bolivie de la crise et la convertir en un acteur économique notable au sein du marché latino-américain[847]. On constate parallèlement qu'au début des années 1990 les réflexions et les études portant sur l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des systèmes éducatifs, et sur la recherche d'équité, foisonnent dans la région latino-américaine, et plus largement au niveau international (comme le prouve l'organisation de la Conférence mondiale de l'éducation pour tous en Thaïlande en 1991). C'est dans ce contexte que l'Équipe technique d'appui à la réforme éducative (ETARE) est créée en 1991 en Bolivie. Placée sous la tutelle du ministère

[846] La réforme éducative est d'ailleurs l'unique politique publique en Bolivie qui a reçu l'appui des gestions gouvernementales successives : de Jaime Paz Zamora du MIR (1989-1993), de Gonzalo Sánchez de Lozada du MNR (1993-1997) et de Hugo Banzer de l'ADN (1997-2002). Voir Franco Gamboa, *Contra viento y marea, tras las huellas de la reforma educativa en Bolivia*, Informe especial, Cedoin, Bolivia, 1998, p. 58.

[847] C'est sous son mandat que la Bolivie signe un traité de libre échange avec le Mexique et adhère au Mercosur en tant que membre associé.

au plan et financée en partie par la coopération internationale, l'ETARE a pour mission de faire le diagnostic de la situation du système éducatif, d'élaborer une proposition technique et un plan de financements prévisionnels de la réforme. Parallèlement, le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada reconnaît officiellement en 1994 le Conseil national de l'Éducation (CONED), au travers duquel des représentants du gouvernement, du mouvement syndical, des universités et de l'Église catholique, contribuent à participer à l'élaboration du projet de réforme du système éducatif. Cependant, le gouvernement ignore finalement le projet élaboré par le CONED et soumet au Parlement un texte de loi largement inspiré du document « Reforma educativa : propuesta » de l'ETARE, et conforme aux recommandations des organisations financières internationales (Banque mondiale, Banque interaméricaine de développement). Des modifications fondamentales apparaissent. La mise en place d'une forme de contrôle professionnel et la remise en cause de certaines prérogatives historiques ont pour effet de provoquer l'inquiétude et le mécontentement chez les *maestros*. L'attitude inattendue du gouvernement lors du choix final de la réforme s'explique en grande partie par les pressions exercées par les organisations financières internationales, et particulièrement la Banque mondiale qui réclame en juin 1994 un vote rapide de la loi comme condition pour l'octroi d'un prêt de 150 millions de dollars destiné à la mise en place de la réforme.

Le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada est profondément déterminé à consolider le modèle libéral économique et politique, vers lequel la Bolivie s'est engagée depuis 1985, comme l'illustre le processus de mise en place des réformes structurelles qu'il impulse (réforme éducative, capitalisation des entreprises nationales, participation populaire et décentralisation administrative). Un parallèle peut être établi entre la façon dont le gouvernement approuve la loi de réforme éducative et la loi de participation populaire, dans la mesure où le dialogue avec les principaux acteurs concernés n'a pas été privilégié. A propos de cette dernière réforme Humberto Vargas note, en effet, qu'aucune consultation sur la participation populaire n'a eu lieu avec les Organisations territoriales de base, alors même qu'elles sont considérées comme les principales bénéficiaires de la réforme[848]. De la même manière, les enseignants boliviens n'ont finalement pas participé à l'élaboration de la loi 1565, bien qu'une consultation ait été effectuée *via* le CONED. En réalité, la fermeté avec laquelle le pouvoir politique gère les conflits, combinée aux pressions que les payeurs

[848] Humberto Vargas, « La participation populaire : une source de conflits », in *Problèmes de l'Amérique Latine*, n°28, Janvier-mars 1998.

induisent sur les gouvernants (du point de vue du contenu de la réforme comme des délais d'exécution), rend difficile le dialogue entre enseignants et représentants du gouvernement.

Le gouvernement bénéficie en outre de l'appui d'acteurs, comme l'Église catholique, des intellectuels ou représentants d'ONG, qui soutiennent la réforme éducative pour une raison ou pour une autre : pédagogie plus active, éducation bilingue, mise à disposition de matériel scolaire, etc. Pour l'anthropologue et linguiste jésuite, Xavier Albó, par exemple, la réforme éducative est perçue comme très positive : « *Maintenant oui, cela vaut la peine d'être maître* » titre un de ses articles dans la revue *Cuarto intermedio*[849]. Les médias jouent également un rôle non négligeable dans le conflit qui oppose les enseignants au gouvernement, en relayant le discours du pouvoir politique auprès du plus grand nombre. Information et propagande ont tendance à se confondre : non seulement les représentants syndicaux des enseignants ne jouissent pas de l'accès routinier aux médias comme les représentants du pouvoir politique, mais en plus ils ne disposent pas de moyens suffisants pour se défendre, par exemple, contre les spots télévisés réalisés par le gouvernement contre les manifestations et grèves de *maestros*. En réalité, les médias « *produisent des effets de réalité plus qu'ils ne restituent la réalité* »[850], car l'inégalité dans la production du discours se double d'une surreprésentation du spectaculaire. Les interventions des dirigeants trotskystes de la FDTEULP lors des grèves sont largement diffusées (notamment les images de l'altercation qui a lieu en février 1999 entre Vilma Plata et une directrice d'école), contribuant ainsi à renforcer leur image de militants « violents », « extrémistes » et « radicaux » auprès du public. On rejoint Laurent Mucchielli qui, se référant aux émeutes de 1990 à Vaux-en-Velin, considère que « *la violence est d'abord un spectacle orchestré par les médias* »[851].

1.2. Les transformations du syndicalisme bolivien

Comme le remarque Véronique Marchand, « *la puissance du syndicalisme latino-américain est indissociable de conditions économiques et politiques favorables qui, à partir*

---

[849] Xavier Albó, « Ahora si vale la pena ser maestro », *Cuarto intermedio* n°40, agosto de 1996, La Paz, Bolivia.
[850] Patrick Champagne, « La vision médiatique », in Pierre Bourdieu, La misère du monde, Seuil, Paris, 1993.
[851] Laurent Mucchielli, *Violences et insécurité, fantasmes et réalités dans le débat français*, La Découverte, Paris, 2001, p. 12.

de la décennie 1980, ne sont plus réunies : la baisse des dépenses publiques, d'une part, et les restructurations économiques, d'autre part, modifient le rôle de l'État, des entreprises et finalement des syndicats »[852]. La principale organisation syndicale du pays, la Centrale ouvrière bolivienne (COB), est déstabilisée dès 1982. D'un côté, la COB ne joue plus le rôle d'intermédiaire entre la société civile et le pouvoir politique qu'elle assumait pendant la période des dictatures. Les partis politiques prennent désormais le relais dans le nouveau contexte démocratique[853]. De l'autre, elle est fatalement ébranlée en 1985 lorsque le fer de lance du syndicalisme bolivien, la Fédération syndicale des travailleurs des mines de Bolivie (FSTMB), se décompose à la suite du licenciement massif des mineurs de la COMIBOL (23.000 mineurs sur les 27.000 sont renvoyés) suite au décret 21060[854].

La Centrale ouvrière bolivienne mise à mal, c'est l'ensemble du syndicalisme bolivien qui est touché en raison de la place centrale de cette organisation et de son caractère unitaire qui prévalait jusqu'alors. Le schéma marxiste traditionnel, centré sur le secteur secondaire et marqué par la relation de dépendance patron/ouvrier, sur lequel reposaient le discours et l'action de la COB, est par ailleurs soumis à la concurrence de nouvelles idéologies. La problématique indigène, qui fait son apparition dès les années 1970 et au début des années 1990, traverse la société bolivienne[855] et marque profondément certains secteurs syndicaux devenus puissants. Le meilleur exemple est celui du secteur paysan andin. La Confédération syndicale unique des travailleurs paysans de Bolivie (CSUTCB), fortement imprégnée d'un discours indigéniste et orientée vers la « *libération du peuple aymara* », se révèle un formidable allié pour l'organisation syndicale des enseignants ruraux, historiquement proche du secteur *campesino*. En revanche, elle est loin d'être considérée comme un allié pour le syndicat de l'enseignement urbain, avec qui les rapports sont plutôt tendus. Autrement dit, l'organisation syndicale des *maestros urbanos* ne peut véritablement compter sur l'appui et le soutien d'autres groupes d'acteurs dans le conflit qui l'oppose au gouvernement. Sans

---

[852] Véronique Marchand, *Organisations et protestations des vendeuses de La Paz (Bolivie)*, thèse de sociologie, USTL, Institut de sociologie, soutenue le 7 décembre 2001, p. 125.
[853] René Antonio Mayorga, *Crisis del sindicalismo en Bolivia*, FLACSO, La Paz, Bolivia, 1987.
[854] Jean Pierre Lavaud, « L'accalmie politique bolivienne (1982-1989) », in *Cultures et conflits*, L'Harmattan, Paris, n°1, hiver 1990.
[855] L'anthropologue et co-fondateur du Centro de investigación y de promoción del campesinado (CIPCA), Xavier Albó, a organisé entre 1988 et 1991 des séminaires sur le thème de la réforme de l'État. Ces séminaires ont réuni des dirigeants indigènes et paysans de l'ensemble du pays et des intellectuels comme Miguel Urioste (du MBL), Carlos Hugo Molina (qui participera ensuite à l'élaboration de la loi de participation populaire), ou encore Victor Hugo Cardenas (du MRTKL). Ces acteurs défendent tous une forte décentralisation vers les structures traditionnelles indigènes et paysannes. Les communautés deviendraient autonomes et s'articuleraient à l'espace national *via* l'organisation syndicale des paysans jusqu'à une assemblée des nationalités. Voir Inti Cohen, *Les sociétés indigènes face à la modernisation de l'État bolivien*, Mémoire de l'Institut d'études politiques d'Aix-en-Provence, 2003, pp. 54-59.

compter que les questions de différences d'affinités politiques et de concurrence entre acteurs et groupes d'acteurs à l'intérieur même de cette organisation (entre représentants de la Confédération nationale et des diverses fédérations départementales urbaines) rendent difficiles l'union au sein du secteur et la création de loyautés en dehors du groupe, alors qu'elles facilitent le travail de division entrepris par le gouvernement.

Le pouvoir politique, après avoir contribué au déclin de la COB dans les années 1980, fait également en sorte de mettre à mal le syndicat enseignant dix ans plus tard. La mise en place de la loi de réforme éducative en 1994 s'accompagne en effet de plusieurs mesures qui visent à altérer le pouvoir des organisations enseignantes urbaines et rurales. Dans un premier temps, le gouvernement de Gonzalo Sánchez de Lozada annonce que le système de syndicalisation automatique et obligatoire est désormais interdit, remettant ainsi en question le fonctionnement de l'organisation syndicale des dernières décennies. En raison des fortes protestations, le gouvernement ne parvient cependant pas à imposer cette mesure aussi doit-il, dans un second temps, s'y prendre de façon indirecte.

C'est principalement en divisant les bases du *magisterio* et en réduisant une grande partie des ressources financières des organisations, qu'il entend parvenir à affecter leurs capacités de mobilisation. D'un côté, c'est la solidarité entre enseignants qui est visée à travers la mise en place de formes de promotion individuelle qui impliquent l'abandon de la lutte collective (exemple du « salaire au mérite »), et à travers la mise en place de formes de contrôle de l'exercice professionnel par le biais des *asesores pedagogicos* et des *juntas escolares*, dont le gouvernement espère qu'ils favorisent l'application de la réforme et évitent le recours aux grèves des enseignants. Ces tactiques s'accompagnent par ailleurs d'une pénalisation de l'action protestataire, car les *maestros* en grève sont de plus en plus souvent menacés de perdre leur emploi et d'être remplacés par des étudiants ou des retraités de l'enseignement. Cette stratégie de division des bases marque d'ailleurs l'échec du syndicat à préserver intact le statut de l'enseignant établi en 1957, car le gouvernement parvient à créer des nouvelles catégories enseignantes qui ne sont plus reconnues dans le traditionnel tableau d'avancement, l'*escalafón*. D'un autre côté, le pouvoir politique s'en prend directement à l'organisation syndicale. Outre la diminution de son potentiel mobilisable (*via* les nouvelles catégories enseignantes interdites de grève, la fin de l'affiliation des membres du personnel administratif et de service des établissements scolaires et l'augmentation des coûts de participation à l'action collective avec la fin des jours de grève payés), ce sont les ressources

financières du syndicat qui sont fortement affectées. Lors des deux premières années d'application de la réforme éducative, l'ensemble de l'organisation syndicale des enseignants urbains perd environ les deux tiers de ses ressources habituelles. Désormais, l'État ne prélève plus les cotisations des affiliés, par le biais du Trésor public de la nation, que trois mois sur douze. De plus, les dirigeants syndicaux, qui jusque là pouvaient se consacrer uniquement à l'activité syndicale, sont priés de retrouver leur fonction d'enseignant. Enfin, le pouvoir politique s'emploie depuis 1994 à discréditer le mouvement des enseignants, et ceci d'autant plus facilement qu'il dispose, comme nous l'avons vu plus haut, d'un accès routinier aux médias et du soutien d'un certain nombre d'acteurs, notamment des intellectuels, qui se chargent de légitimer la politique mise en œuvre. La formule établie par Fernando Calderón et Roberto Laserna, pour résumer le principe de la réforme éducative par le gouvernement bolivien, a le mérite d'être explicite :

« *Réforme éducative = interculturalité + productivité – corporatisme enseignant* »[856].

En résumé, le pouvoir politique dispose de ressources, matérielles ou non, bien plus conséquentes (appuis divers et puissants, finances, accès facilité aux médias, etc.) que celles dont jouissent les organisations enseignantes pour lutter contre le dispositif législatif de la réforme éducative. En outre, depuis les années 1980, le déclin du syndicalisme bolivien, auquel a participé le gouvernement, permet à ce dernier de pratiquer d'autant plus facilement une politique offensive pour mettre à mal le syndicat enseignant. Et ceci dans un contexte où l'éclatement syndical à l'échelle nationale favorise la concurrence entre *challengers* plus que l'union dans les conflits les opposant au pouvoir politique.

2. LA DIFFICILE MOBILISATION DES ACTEURS DE LA PROTESTATION

Même si l'organisation syndicale des enseignants jouit de nombreuses ressources pour espérer mobiliser le plus grand nombre de membres affiliés, et espérer lutter contre certaines dispositions législatives du gouvernement par le biais de l'action collective, il n'en demeure

[856] Fernando Calderón, Roberto Laserna, *Paradojas de la modernidad*, Los amigos del libro, CERES, Fundación Milenio, Cochabamba, Bolivia, 1995.

pas moins difficile pour elle de convaincre les *maestros* de passer à l'acte. Les facteurs explicatifs sont à rechercher à la fois du côté des transformations de la profession qu'implique l'application de la nouvelle réforme éducative, et du côté des mécanismes d'identification au syndicat, lequel refuse de s'adapter au nouveau contexte socio-économique et politique national.

2.1. Une étape de transition pour le groupe professionnel.

Le groupe professionnel des enseignants boliviens s'est en grande partie construit dans les années 1950. La distinction entre l'enseignement urbain et rural, la catégorisation professionnelle, les années de « service obligatoire », l'organisation du travail scolaire en trois *turnos* (« services »), et un service public orienté vers « *la libération du peuple* », représentent sans conteste l'héritage de la révolution nationale. Or, la nouvelle réforme éducative apporte son lot de changements : elle cherche à introduire de nouvelles valeurs et exigences et à faire adopter de nouveaux comportements. Au cœur du système de l'Éducation nationale, « l'équité » sociale supplante désormais « l'égalité » des chances et l'intégration nationale. La recherche de cette équité en Bolivie passe, d'une part, par la reconnaissance du caractère multiculturel du pays et par l'adoption du bilinguisme comme nouvelle modalité d'apprentissage scolaire, et d'autre part, par la participation sociale des acteurs du pays dans le processus d'élaboration et d'exécution de la réforme. Or, ces changements, qui sont loin d'être mineurs, impliquent une profonde transformation du groupe professionnel sur le long terme, car le seul vote de la loi ne peut suffire à modifier du jour au lendemain ces formes historiques d'organisation sociale, de cadres d'identification et d'expression de valeurs.

On peut faire un parallèle avec l'évolution du monde des instituteurs en France dans les années 1980. Bertrand Geay explique la crise du syndicalisme des maîtres notamment par la transformation des Écoles normales, qui perdent le monopole du recrutement, et dont le fonctionnement tend à se rapprocher de celui de l'université. L'intériorisation d'une forte identité professionnelle, autrefois facilitée par la socialisation réalisée au sein des Écoles normales, tend ainsi à disparaître. Parallèlement, la dévaluation du statut d'instituteur, et l'entrée dans les Écoles normales d'étudiants poussés par un choix par défaut, ne font

qu'accentuer l'érosion du lien avec le syndicat[857]. C'est également ce qui menace le syndicat bolivien, en raison d'un recrutement accru des futurs enseignants boliviens au sein des universités. Comme Jacques Ion le souligne, si les identités professionnelles supposent une communauté de pratiques, « *elles se constituent aussi dans des similitudes d'accès au métier, se forgent dans le creuset des institutions de formation, se nourrissent de la culture de métier et se légitiment et se consolident au sein des organisations de défense et de représentation collective* »[858].

Non seulement le passage vers un nouveau modèle professionnel se révèle complexe, dans la mesure où l'adoption de nouvelles normes et valeurs ainsi que de nouveaux comportements nécessite un certain temps, mais les conditions spécifiques dans lesquelles le gouvernement met en œuvre la réforme éducative compliquent davantage la tâche aux enseignants. La réforme du système éducatif national, telle que la loi 1565 la conçoit, est clairement vécue comme une imposition du pouvoir politique et une tentative de mise au pas de la profession. Premièrement, le non respect des accords préalables entre le gouvernement et les enseignants engendre chez ces derniers un sentiment de dévalorisation, perceptible dans la grande majorité des entretiens réalisés à La Paz. Ignorer les propositions émises par l'ensemble des acteurs sociaux réunis pour élaborer un projet de réforme (*via* le CONED), c'est nier leurs capacités à pouvoir améliorer le système. Or, comme le souligne Christophe Marsollier, « *qu'il s'agisse de simples changements ou de grandes réformes, l'enseignant est la composante centrale de l'innovation à l'école* »[859]. Deuxièmement, les mesures gouvernementales, qui accompagnent la réforme et visent précisément le statut des enseignants, provoquent un malaise dans le corps enseignant parce qu'elles touchent à certaines prérogatives héritées du passé. D'une part, à l'instar du système français, le modèle « diplôme/ancienneté » est remis en question « *au profit de nouvelles modalités d'évaluation des compétences plus individualisantes, exigeant une mobilisation croissante des travailleurs* »[860]. On assiste d'autre part à la mise en place d'un système de contrôle de l'exercice enseignant (*via* les concours quinquennaux), renforcé au niveau des unités

[857] Bertrand Geay, « Espace social et "coordinations". Le mouvement des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n°86-87, 1991, pp. 2-24.
[858] Jacques Ion, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Privat, coll. « Pratiques sociales », Toulouse, 1990.
[859] Marsollier Christophe, *Les maîtres et l'innovation. Ouverture et résistance*. Poche Éducation, Anthropos, 1998, p. 18.
[860] Danilo Martuccelli, François Dubet, *Dans quelle société vivons-nous ?*, Éditions du Seuil, Paris, 1998, p. 112.

éducatives par la présence des conseillers pédagogiques et des membres des associations scolaires[861].

Tout ceci témoigne d'une volonté de pression du gouvernement sur les *maestros*, qui est mal vécue dans l'ensemble. Sans compter que les autorités ministérielles s'efforcent à dénoncer les « mauvais » enseignants dans leurs discours publics pour légitimer l'application de la réforme. L'image de « l'enseignant fainéant » paraît injustifiée pour la plupart des *maestros* interrogés. Selon eux, il n'y aurait pas de « mauvais » enseignant mais plutôt de « mauvaises » conditions de travail. Quant à l'activité professionnelle, l'enquête de terrain tend à la montrer sous un jour bien plus complexe et bien moins routinière qu'il n'y paraît. Tout au long de leur vie professionnelle, les enseignants n'ont de cesse de chercher, de « tâtonner », notamment parce qu'ils ont, dans leur pratique quotidienne, tous affaire à une multitude d'êtres humains, socialisés, et qui constituent un objet mouvant, impossible à classifier une fois pour toutes. Certes, chaque jour, l'enseignant répète certains actes : entrer dans la classe, respecter des horaires très précis, commencer par corriger les devoirs, interroger quelques élèves, ce qui constitue les aspects formels, codifiés du travail enseignant. Et en même temps, parce qu'il a affaire à des individus différents entre eux (d'une année sur l'autre, d'une région à l'autre, d'un service à l'autre, etc.), il doit sans cesse remettre en question ses façons de faire, tout en conservant une base d'acquis qui l'empêche d'être totalement démuni face à la classe au quotidien[862]. Les années de service obligatoire jouent, de ce point de vue, un rôle important dans l'apprentissage du métier en ce sens qu'elles donnent l'occasion aux *maestros* de construire « *un modèle pratique de ce qu'il est pertinent et acceptable de faire vis-à-vis des élèves, qui remplace petit à petit le modèle théorique des débuts de carrière* », comme le soulignent Agnès Van Zanten et Marie-France Grospiron, au sujet des enseignants travaillant dans des établissements difficiles en France[863]. Enseigner c'est par conséquent « *œuvrer au sein d'un environnement complexe, multivarié, impossible à*

[861] Au sein des écoles, la présence de ces nouveaux acteurs concurrence par ailleurs le travail du délégué syndical.
[862] Ces résultats d'enquête rappellent en partie ceux de Anne Barrère, qui a étudié la population des enseignants du secondaire en France, et que l'on retrouve dans l'ouvrage : *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, L'Harmattan, Paris, 2002.
[863] Agnès Van Zanten, Marie-France Grospiron, « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI Enjeux*, n°124, mars 2001, p. 238.

contrôler entièrement »[864], car l'incertain semble inhérent à ce métier, dans le sens où l'enseignant doit juger et agir en fonction d'informations incomplètes[865].

Si cette étape de transition du groupe professionnel est parfois difficile à vivre pour les enseignants boliviens, c'est aussi parce qu'ils sont, pour beaucoup, enthousiastes à l'idée de changer leurs pratiques, d'innover, de s'améliorer (les *maestros* qui appliquent les principes de la réforme sont satisfaits des résultats qu'ils obtiennent) en même temps qu'ils ont le sentiment de n'être pas assez reconnus pour le travail fourni. Il en va d'ailleurs de même pour les directeurs d'établissement qui regrettent l'absence de valorisation de leurs efforts pour appliquer la réforme[866]. Or, l'absence de mise en avant du travail des enseignants, doublée d'un contrôle accru de leur exercice professionnel, ne peut contribuer à la construction d'une identité professionnelle valorisée et valorisante[867].

2.2. Les mécanismes d'identification

2.2.1. L'impasse

Les entretiens réalisés avec les enseignants de La Paz mettent en lumière une situation d'impasse à laquelle nombre d'entre eux estiment être confrontés. Très fréquemment, les *maestros* expliquent qu'ils ne savent que faire lorsque, d'un côté, le syndicat leur demande de suspendre les activités scolaires, et de l'autre, le ministre leur demande de continuer à travailler. La pression qu'ils subissent des deux côtés est un fait nouveau pour les enseignants boliviens. Jusqu'à la fin des années 1980 et au début des années 1990, le gouvernement, par désintérêt pour le secteur, laissait une grande autonomie aux organisations syndicales

---

[864] Maurice Tardif, Claude Lessard, *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les Presses de l'Université Laval, Canada, 1999, p. 31.

[865] Pour preuve du caractère incertain de cette profession, le titre d'un ouvrage de Philippe Perrenoud consacré aux enseignants : « *Enseigner : agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe* » (ESF, Paris, 1996).

[866] L'exemple le plus frappant est celui de l'équipe éducative de l'école JSV. Lorsque la bibliothèque, construite par les parents d'élèves, est inaugurée en 1999, puis en 2000, aucun représentant des autorités ministérielles ne répond à l'invitation de la directrice et des enseignants, alors même que ces derniers espéraient non seulement un encouragement à poursuivre leurs efforts, mais également le don d'un ordinateur pour les élèves de l'établissement.

[867] On remarquera des similitudes entre le discours des enseignants boliviens et celui des vendeuses de La Paz qu'a étudiées Véronique Marchand. Comme chez les commerçantes, on observe deux discours mêlés : l'un reprend le sens commun et identifie l'enseignement comme une activité dévalorisante, qui est exercée faute d'autres possibilités (choix par défaut) ; l'autre s'attache à marquer leurs nombreuses compétences et valorise l'utilité de la profession.

enseignantes urbaine et rurale dans la gestion administrative et financière de l'Éducation nationale. Aucune décision n'était prise sans l'aval des syndicats.

Le pouvoir politique, en décidant de reprendre en main la gestion du système éducatif national, se pose en concurrent de l'organisation syndicale. C'est pourquoi il s'emploie, tout comme le syndicat, à développer des stratégies d'incitations en direction des *maestros* afin qu'ils appliquent la réforme. Quand le syndicat cherche à valoriser la participation à l'action collective protestataire (notamment par le biais d'une remise annuelle du diplôme du « *maestro al meritorio* » pour récompenser les meilleurs défenseurs de « l'Éducation publique unique et gratuite »), le gouvernement cherche, quant à lui, à valoriser ceux qui appliquent la réforme et renoncent aux débrayages comme aux grèves (*via* le « salaire au mérite »). De la même manière, lorsque le syndicat en appelle au sens du devoir des enseignants pour les inciter à se mobiliser collectivement pour conserver leurs droits et obtenir un meilleur salaire, le gouvernement met en avant les responsabilités des *maestros* pour qu'ils se forment et travaillent davantage. L'un prône l'union et la solidarité, l'autre la compétition et la formation individuelle.

Mais les incitations sont finalement peu nombreuses au regard des mesures coercitives que les deux groupes mettent en œuvre. Tout d'abord, le syndicat comme le gouvernement s'appliquent à stigmatiser les réfractaires. Le premier les désigne par « traîtres », le second par « mauvais » professionnels. Tous deux jouent sur la culpabilité des enseignants, non sans une certaine efficacité si l'on en juge par les témoignages des *maestros* : d'un côté, ils se sentent honteux de laisser aux collègues le soin de se battre pour l'obtention d'un bien collectif, de l'autre, ils culpabilisent à l'idée de laisser leurs élèves à « l'abandon ». A ce travail de stigmatisation s'ajoutent les pénalités d'ordre économique. Celui qui ne participe pas aux actions du syndicat (manifestations de rue, grèves, vote aux élections pour le renouvellement de la direction, etc.) doit payer une « amende » à l'organisation ; à l'inverse, celui qui participe aux actions protestataires ne récupère plus le salaire des jours non travaillés. Enfin, un comportement déloyal vis-à-vis du syndicat s'accompagne de la perte de toute aide des dirigeants syndicaux en cas de difficultés ou problèmes rencontrés avec l'administration ou au sein de l'établissement scolaire ; en revanche, la participation aux protestations fait peser le risque aux contestataires de perdre leur emploi.

Dans un contexte de crise économique (qui fait peser la menace du chômage) et de diminution de pouvoir du syndicat (l'organisation a notamment perdu le droit de nommer les autorités administratives de l'Éducation nationale), les enseignants sont plus hésitants que jamais lorsqu'il s'agit d'opter pour l'action collective. Même s'ils sont les premiers à critiquer les dysfonctionnements dans la mise en place de la réforme éducative et à déclarer qu'ils ne font pas confiance au pouvoir politique, il leur est cependant de plus en plus difficile de choisir la voie de la lutte collective pour protester, à un moment où le syndicat échoue à faire aboutir leurs revendications (le retrait de la loi de réforme éducative, la revalorisation salariale, la conservation de leur *escalafón*, etc.).

2.2.2. Le problème de l'engagement

Comme Bruno Duriez et Frédéric Sawicki l'ont souligné, « *s'engager, ce n'est pas seulement épouser une cause et y consacrer une partie de son temps, c'est aussi endosser un rôle et une identité sociale, s'inscrire dans un système d'échanges et d'obligations réciproques, bref prendre des engagements à l'égard des autres* »[868]. C'est pourquoi si l'adhésion automatique et obligatoire des enseignants au syndicat doit être considérée comme un atout sérieux pour l'organisation, elle ne peut suffire à garantir l'engagement de ses membres dans la poursuite des actions qu'elle mène.

L'attention portée aux dirigeants syndicaux de la Fédération des travailleurs de l'éducation urbaine du département de La Paz a permis de mettre en lumière les ressources dont ils disposaient, et notamment de faire le lien entre le front syndical, l'Union révolutionnaire des enseignants (URMA), à la tête de la FDTEULP depuis les années 1980, et le Parti ouvrier révolutionnaire (POR), auquel les principaux syndicalistes sont affiliés. Le POR, qui existe depuis les années 1930 et se revendique comme un parti marxiste-léniniste orthodoxe, a une influence considérable sur le groupe de la URMA dans la mesure où ces derniers bénéficient d'une formation politique théorique et pratique, notamment par le biais des enseignements de Guillermo Lora, figure du POR en Bolivie, au sein de l'Université populaire de César Lora. Si l'influence du parti sur les militants *urmistas* doit être particulièrement soulignée, c'est parce que l'un des buts affichés du parti trotskyste est de

[868] Duriez Bruno, Sawicki Frédéric, « Réseaux de sociabilité et adhésion syndicale : le cas de la CFDT », *Politix*, n° 63, Paris, 2003.

convertir les syndicats en « *organisations révolutionnaires des masses* ». L'objectif ultime pour les militants du POR/URMA est de parvenir à une révolution nationale qui permettra l'instauration d'un régime politique de type socialiste. Pour accomplir leur mission, les militants trotskystes, fortement sélectionnés, s'en donnent les moyens. La formation politique qu'ils reçoivent et les recommandations qui entourent le travail militant (comme le secret que le parti impose) révèlent un fort engagement de leur part, ainsi que la force de conviction politique qui les anime.

Le parti ouvrier révolutionnaire apparaît clairement comme un parti qui se crée ses propres normes et valeurs, lesquelles apparaissent concurrentes de celles du reste de la société. Ces normes sont des frontières qui distinguent ses militants des autres et qui, en même temps, leur fournissent une forte identité sociale[869]. Or, l'adhésion des enseignants boliviens à ses normes et valeurs n'apparaît pas spontanément dans les discours des *maestros* interrogés. Le projet politique qui sous-tend l'action des militants trotskystes n'est pas revendiqué par les enseignants qui sont d'ailleurs davantage réformistes que révolutionnaires. Nombreux sont ceux qui déclarent aujourd'hui qu'ils ne souhaitaient pas, en 1995, le retrait de la loi 1565, mais seulement la révision de certaines dispositions, contrairement aux dirigeants de la FDTEULP. D'ailleurs, si la direction du syndicat tente fréquemment de faire fusionner le combat corporatiste (lutte pour les intérêts de la corporation enseignante) et le combat révolutionnaire (lutte pour les intérêts des « masses opprimées »), les enseignants font clairement la distinction entre les deux et ne semblent pas enclins à se lancer dans le second type de combat. C'est pourquoi Michel Dobry préconise de distinguer « captation » et « loyauté » dans l'analyse, car « *"des droits d'entrée" élevés (la sévérité de l'initiation) et une pénalisation de la défection peuvent fort bien contribuer à asseoir la captation des calculs, sans que ne se développe nécessairement la loyauté des membres, sans qu'aucun attachement d'ordre affectif aux finalités, valeurs, normes ou intérêts sectoriels, ne devienne observable* »[870].

Si les dissensions entre les membres de la base et les représentants de la direction du syndicat sont perceptibles dans les différences de discours, elles apparaissent clairement à travers les critiques que les premiers adressent aux seconds. Nombreux sont les enseignants

---

[869] Valérie Lafont, « Les jeunes militants du FN : trois modèles d'engagement et de cheminement », *Revue française de sciences politiques*, vol. 51, n° 1-2, février-avril 2001, pp. 175-198.
[870] Michel Dobry, *Sociologie des crises politiques*, PFNSP, Paris, 1992 (1986), p. 103.

qui reprochent le comportement et les propos « *trop radicaux* » de leurs dirigeants. Les campagnes médiatiques que le gouvernement mène pour dénoncer les actions du syndicat, et en première ligne celles de la direction de la FDTEULP, expliquent en partie pourquoi les *maestros* ne veulent plus endosser un rôle fortement stigmatisé auprès de la population et manifestent parfois aussi une profonde exaspération envers leurs dirigeants. La réduction de leur image à celle de militants radicaux, révolutionnaires ou perturbateurs, n'est pas du goût des *maestros* qui voudraient avant tout être reconnus pour le travail qu'ils accomplissent quotidiennement en tant qu'enseignants.

Face à ce mécontentement envers leur direction, les bases du syndicat disposent de peu d'options. Si l'on applique le modèle d'Albert Hirschman[871] au cas des enseignants boliviens, on notera qu'ils peuvent choisir, premièrement, de demeurer fidèles à la direction du syndicat (« *loyalty* »), c'est-à-dire supporter la situation sans rien dire. Stanley Milgram, qui a étudié le phénomène de l'obéissance, définissait celle-ci comme « *le mécanisme psychologique qui intègre l'action individuelle au dessein politique, le ciment naturel qui lie les hommes aux systèmes d'autorité* »[872]. Une telle soumission à l'autorité entraîne quelquefois la disparition du sens de la responsabilité individuelle, qui à long terme empêche tout changement puisque les dirigeants sont maintenus dans l'autosatisfaction. Hormis la loyauté, les enseignants peuvent opter pour la prise de parole (la « *voice* »), c'est-à-dire exposer leurs doléances dans le but de modifier la situation. Cependant nous avons vu que très peu osent critiquer les dirigeants, d'une part, par peur de ne pas être entendus (les dirigeants s'arrangent parfois pour interrompre les « contestataires » en leur coupant le micro lors des assemblées), et d'autre part, par peur d'être immédiatement désignés comme « traîtres » et de s'attirer des problèmes avec la direction comme avec leurs collègues. Parmi les comportements pour exprimer leur mécontentement, il leur reste la défection (« *exit* »), autrement dit abandonner l'organisation sans rien dire. Toutefois dans le cas d'un système de syndicalisation automatique et obligatoire, la fuite est impossible à adopter. Sans compter que pour A. Hirschman, la défection n'est envisageable que lorsqu'il existe des alternatives, c'est-à-dire un groupe concurrent. Or, ce n'est pas le cas à la FDTEULP, puisque les dirigeants s'arrangent pour contrecarrer l'organisation d'une dissidence. En fait, c'est le recours à « *l'apathie* »[873] qui semble de plus en plus caractériser le comportement des *maestros* boliviens. En effet, les

---

[871] Albert Hirschman, *Défection, prise de parole et loyauté*, Fayard, Paris, 1995 (1970).
[872] Stanley Milgram, *Soumission à l'autorité*, Calmann-Lévy, Paris, 1974, p. 17.
[873] Guy Bajoit, « Exit, voice et loyalty...and apathy », *Revue française de sociologie*, XXIX, Paris, 1988.

résultats des derniers conflits étant peu encourageants et le recours aux autres formes d'expression de mécontentement difficile, beaucoup optent pour une certaine indifférence, qui s'apparente souvent à de la résignation. A partir de la fin de l'année 2000 et en 2001, nombre de conseils consultatifs sont annulés parce que peu de délégués syndicaux se déplacent, les assemblées générales sont également désertées par les enseignants, et la perspective d'organiser un congrès départemental est faible. La nouvelle direction de la FDTEULP, élue en novembre 2000 dans des conditions difficiles (après les mauvais résultats de la protestation qui s'achève, le lynchage des candidats de *Magisterio Antiimperialista* par les militants de la URMA), hérite d'une organisation qui est sur le déclin : la diminution des entrées financières commencent à affecter l'organisation, les bases sont déçues et mécontentes des résultats médiocres des dernières luttes, voire en colère contre leurs dirigeants.

En résumé, même si les raisons de se mobiliser demeurent, l'étape de transition que connaît le groupe professionnel des enseignants en Bolivie n'est pas propice à la poursuite des actions collectives initiées par leur syndicat. Le rapport de force entre le syndicat et le gouvernement a changé : si auparavant, le syndicat jouissait d'un pouvoir important, notamment parce qu'il contrôlait presque à lui seul l'ensemble du secteur de l'Éducation nationale, il est désormais soumis à de nouvelles règles qui favorisent le pouvoir politique en place.

ÉPILOGUE

Malgré les difficultés croissantes, les protestations des enseignants boliviens contre le gouvernement continuent. Au début de l'année 2002, les *maestros* se mobilisent pour réclamer une nouvelle augmentation de salaire[874]. Le conflit met une fois de plus en lumière les dissensions à l'intérieur de l'organisation syndicale des travailleurs de l'Éducation nationale et l'absence d'innovation dans le répertoire d'actions. Le 11 mars 2002, les fédérations départementales de La Paz, Oruro, Potosi et Sucre commencent une grève à durée

[874] Si l'augmentation réclamée est d'abord de 1.000 %, elle passe rapidement à 20 %.

indéterminée. Si l'appel est relayé par la Confédération nationale[875], le reste des fédérations fait la sourde oreille. Dix jours plus tard, au moment où la Fédération de Cochabamba se greffe à l'action, et celle de Santa Cruz réalise une grève de 48 heures, une centaine d'enseignants de tout le pays arrivent à La Paz après avoir effectué une marche qui a débuté à Caracollo le 13 mars. Dans la capitale, on retrouve les mêmes groupes de *maestros* qu'en septembre-octobre 2000 : des *maestros* de Oruro et de Uncia[876]. Début avril, Amalia Anaya, ministre de l'Éducation (membre de l'ETARE dans les années 1990) prend la décision de licencier vingt-deux enseignants grévistes (dont dix-neuf de La Paz) pour dissuader les autres de poursuivre l'action collective[877]. Les enseignants licenciés décident alors de se lancer dans une grève de la faim pour récupérer leur poste. Les divisions apparaissent de toutes parts. Selon la presse, les *juntas escolares* semblent partagées à La Paz : certaines sont d'accord pour que les classes reprennent avec de nouveaux enseignants engagés pour remplacer les grévistes, d'autres souhaitent que la ministre réincorpore les personnes licenciées à leur poste[878]. De son côté, la COB n'est d'aucun secours pour les *maestros*, car elle peine dans le même temps à organiser son XII[è] Congrès ordinaire, en raison des menaces de boycott de nombreux secteurs d'activités (dont celui de l'Éducation nationale)[879]. Les dissensions touchent aussi les organisations enseignantes : le 6 avril, les *maestros* de Cochabamba font savoir qu'ils reprennent leurs activités pour éviter le renvoi de 31 enseignants, et qu'ils acceptent de récupérer les jours de grève. Leur négociation avec le préfet, sans l'aval des dirigeants nationaux, est un fait nouveau. Deux jours plus tard, le conflit national s'achève par la signature d'un accord entre les dirigeants de la Confédération nationale et la ministre. L'augmentation salariale sera de 4 % en 2002, les enseignants bénéficieront du versement d'un *bono de cumplimiento* de 600 bs s'ils effectuent leurs 200 jours de classe d'ici à la fin de la gestion scolaire et les *maestros* renvoyés retrouveront leur poste. Un article de *La Razón*

---

[875] *La Razón*, 13 mars 2002.

[876] Je reconnais environ un tiers de ceux qui ont effectué la marche en septembre 2000. Ils sont logés une fois encore à la *Casa social del maestro*.

[877] Le quotidien *La Razón* (du 2 avril 2002) rend compte de l'assemblée générale qui se tient au local de la FDTEULP le 1[er] avril après l'annonce des premiers renvois : « *Hier, à la* Casa social del maestro, *lorsque les destitutions furent annoncées, les réactions des enseignants furent surprenantes : alors que certains réclamaient une radicalisation des mesures de pression contre le gouvernement, d'autres suggéraient d'agir avec précaution et prudence. Cette attitude fut considérée par certains enseignants comme une trahison au mouvement, ce qui occasionna une querelle* ». Finalement, le journaliste explique que le chaos s'empare de la salle, un dirigeant reçoit un coup à la tête et de nombreux enseignants finissent par réclamer la poursuite du mouvement.

[878] *La Razón*, 4 avril 2002.

[879] Cela fait quinze mois que la tête de la Centrale ouvrière bolivienne est dirigée par un comité intérimaire, faute d'avoir su organiser des élections.

précise que les représentants des fédérations de La Paz, Oruro et du syndicat de Uncia étaient opposés à la signature de cet accord[880].

Quelques mois plus tard, le groupe de militants de la URMA revient à la tête de la FDTEULP[881]. En 2004, ils innovent dans leur répertoire d'actions protestataires, en réalisant une action médiatique d'ampleur : le 4 juin, dans l'après-midi, ils kidnappent le vice-ministre de l'Éducation nationale, Celestino Choque, alors qu'il se rendait à la préfecture de La Paz pour nommer les nouveaux directeurs administratifs du secteur. Il est ensuite conduit à la *Casa social del maestro*. L'action s'accompagne d'humiliations : devant une centaine d'enseignants présents dans la salle, les dirigeants trotskystes exhibent le vice-ministre un bonnet d'âne sur la tête et une pancarte autour du cou sur laquelle est inscrit « *mentiroso* » (« menteur »). La photo de Celestino Choque ainsi affublé fait la une des quotidiens le lendemain. Les syndicalistes refusent de le libérer tant qu'il n'aura pas signé un accord avec eux pour augmenter le salaire des enseignants. Finalement, l'intervention de représentants de l'Église catholique et de l'Assemblée des droits de l'Homme permet sa libération dans la soirée après cinq heures de séquestration.

Qu'elle soit symbolique ou physique, la violence tend à accompagner de plus en plus les actions protestataires en Bolivie. Depuis la forte protestation qui a eu lieu en avril 2000 contre la privatisation du réseau de distribution de l'eau à Cochabamba, conflit appelé « la guerre de l'eau », les groupes protestataires, surtout *campesinos*, se radicalisent. Le pouvoir politique, fortement contesté par un certain nombre de secteurs, en est d'ailleurs affaibli. Gonzalo Sánchez de Lozada, qui inaugure son second mandat présidentiel en août 2002, doit gérer d'importantes tensions et conflits. Dès le premier mois de son mandat, les enseignants font une grève pour protester contre les mesures que le président de la République a prises entre 1993 et 1997. En janvier 2003, la politique d'éradication de la culture de la coca du gouvernement fait à nouveau plusieurs morts[882]. Des milliers de retraités font des barrages de route pour réclamer le paiement de leur retraite, le *bonosol*. Le mois suivant, une mutinerie de policiers opposés à un impôt spécial, destiné à redresser les finances du pays, dégénère en affrontements armés avec les militaires à La Paz, en pillages et incendies. Le bilan fait état de

---

[880] *La Razón*, 9 avril 2002. L'article mentionne également le fait qu'un groupe d'enseignants, mené par Vilma Plata, s'est rendu aux portes du ministère pour protester contre les autorités et contre les dirigeants syndicalistes nationaux qualifiés de « *traîtres* » et de « *laquais du pouvoir* »

[881] Je n'ai malheureusement aucune donnée sur les élections de la FDTEULP en 2002.

[882] Depuis 1988, le conflit qui oppose *cocaleros* et pouvoir politique a engendré environ 200 morts dans la région du Chaparé.

34 morts. En septembre, de nouvelles protestations émergent, cette fois contre le projet gouvernemental d'exportation du gaz bolivien, principale ressource naturelle du pays, vers le Chili. Le pays est paralysé par les barrages de route et la violence fait rage[883]. Malgré l'appui des États-Unis, le président choisit de démissionner et s'échappe rapidement à Miami. Depuis lors, la Bolivie est dirigée par un gouvernement intérimaire, à la tête duquel se trouve Carlos Mesa, ancien journaliste et écrivain, et vice-président sous le dernier mandat de Gonzalo Sánchez de Lozada.

Ce contexte de fortes tensions sociales est favorable à l'émergence de nouvelles protestations. On comprendra pourquoi les dirigeants de la FDTEULP se permettent, dans ce climat de fortes tensions sociales, de tester de nouvelles stratégies d'action, comme le kidnapping et la séquestration d'autorités ministérielles. Cependant, on peut douter du caractère « rassembleur » de ce type d'actions auprès des enseignants qui se plaignaient déjà des actions et des propos « *trop radicaux* » de leurs dirigeants entre 2000 et 2002. De manière générale, Marco Guigni rappelle que les formes d'action les plus radicales sont celles qui mobilisent le moins[884]. De plus, on constate que les habitants de La Paz, exaspérés par tant de manifestations et d'agitations sociales, manifestent leur mécontentement lors des actions de rue. Mais les enseignants ne sont pas le seul groupe à être affecté par la vindicte populaire. La presse nationale ainsi que de nombreux contacts sur place confirment que des habitants et commerçants de la ville malmènent de plus en plus les manifestants. De même, des parents d'élèves, organisés au sein de la *Federación de los padres de familia* de El Alto, se heurtent de plus en plus souvent aux enseignants lors des manifestations de rue. L'absence de fronts syndicaux alternatifs à la direction de la FDTEULP peut être avancé comme une des explications du retour de la URMA, de même que les difficultés de prise de parole peuvent expliquer pourquoi un comportement plus tempéré, comme le réclament nombre d'enseignants, n'est pas adopté par les dirigeants. Même si les actions menées par le groupe de militants trotskystes ne semblent pas porter leur fruit, les dirigeants *urmistas* jouent néanmoins le rôle de « garde-fou ». Non seulement ils ne cessent de dénoncer les mesures gouvernementales qui vont à l'encontre des intérêts des enseignants, et des travailleurs en général, mais en plus ils n'hésitent pas à pointer du doigt le comportement des autres

---

[883] A Warisata, commune à 70 km de La Paz sur l'*altiplano*, sept personnes sont tuées et 15 autres blessées par l'armée et la police lors d'une manifestation ; le 12 octobre, 30 personnes sont tuées et 90 autres blessées par des tirs à l'artillerie lourde de l'armée et la police à El Alto ; le 13 octobre, treize civils sont tués à La Paz.

[884] Marco Guigni, « L'étude de l'action collective entre deux traditions sociologiques », *Revue suisse de science politique*, 2(1), Genève, 1996.

organisations syndicales. Car ils représentent l'un des rares groupes en Bolivie à ne pas être impliqué dans des affaires de corruption avec l'État, phénomène qui touche fortement le milieu syndical en Bolivie.

BIBLIOGRAPHIE

1. OUVRAGES, ARTICLES

Abrile de Vollmer María Inés, « Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes », in *Revista Iberoamericana de Educación*[885], n° 5, Calidad de la Educación, Mayo - Agosto 1994.

Aguerrondo Inés, *América latina y el desafío del tercer milenio. Educación de mejor calidad con menores costos*, Documento de trabajo n°10, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), enero de 1998.

Albó Xavier, « Ahora si vale la pena ser maestro », in *Cuarto intermedio* n°40, agosto de 1996, La Paz, Bolivia.

Alejo Ticona Esteban, *Organización y liderazgo aymara, 1979-1996*, AGRUCO-Universidad de la Cordillera, La Paz, 2000.

Alvarez José Luis, « Educación bilingüe » in La propuesta de la escuela intercultural bilingüe en el contexto de la reforma educativa, *Foro-debate con los auspicios de la UMSA*, La Paz, Bolivia, febrero de 1994.

Anaya Amalia, López Enrique Luis, « Protagonismo del aprendizaje, interculturalidad y participación social : claves para una reforma educativa », *UNITAS Revista* n°11, La Paz, Bolivia.

Andolfatto Dominique, Labbé Dominique, *Sociologie des syndicats*, La Découverte, Repères, Paris, 2000.

[885] La revue *Revista Iberoamericana de Educación* est consultable à partir du site internet : http://www.campus-oei.org/revista/

Archondo Rafael, « La camisa grande de la reforma educativa : un proyecto al que le urgen los puentes », *Tinkazos*, Bolivia, 4 de agosto de 1999.

Autes Michel, *Les paradoxes du travail social*, Dunod, Paris, 1999.

Bajoit Guy, « Exit, voice et loyalty...and apathy », in *Revue française de sociologie*, XXIX, Paris, 1988.

Barrera Susana, *La educación campesina : testimonio de un conflicto cultural*, UNICEF, La Paz, Bolivia, 1985.

Barrère Anne, *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. L'Harmattan, Paris, 2002.

Beaud Stéphane, Pialoux Michel, « L'esclave et le technicien », in *Autrement,* Ouvriers et ouvrières, Paris, janvier 1992.

Beaud Stéphane, **Weber Florence**, *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, Paris, 1997.

Bélanger André-J., Lemieux Vincent, *Introduction à l'analyse politique*, Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1996.

Berríos Gosálves Marlene, *¿Quién le teme a la reforma educativa ?* Informe especial, Cedoin, Bolivia, 1995.

Bizeul Daniel, « Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause », in *Revue française de sociologie*, vol. XXXIX-4, Paris, 1998.

Boudon Raymond, *L'art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*, Fayard, Paris, 1990.

Bourdieu Pierre, *Le sens pratique*, Éditions de minuit, Paris, 1980.

Bourdieu Pierre, **Chamboredon Jean-Claude**, et **Passeron Jean-Claude**, *Le métier de sociologue*, Mouton, Paris, 1983.

Bourdieu Pierre, *Raisons pratiques*, Seuil, Paris, 1994.

Boyer Régine, Coridian Charles, Erlich Valérie, « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage », in *Revue Française de pédagogie*, n°136, juillet-août-septembre 2001.

Braud Philippe, *Sociologie politique*, Librairie générale de droit et jurisprudence, Paris, 1998 (1992).

Calderón Fernando, Roberto Laserna, *Paradojas de la modernidad*, Sociedad y cambios en Bolivia, Los amigos del libro, CERES, Fundación Milenio, Cochabamba, 1995.

Calderón Fernando, Szmukler Alicia, *La política en las calles*, Ceres, Plural, Uasb, Bolivia, 2000.

Cajías de la Vega Beatriz, « 1955 : De una educación de castas a una educación de masas », *Revista de la Universidad Católica Boliviana*, n°3 julio de 1998.

Cárdenas Victor Hugo, «Hacia una educación para el desarrollo humano», in *Revista CLAVES*, año I, n°2, junio-julio 1995.

Cárdenas Victor Hugo, "Hacia la reforma educativa boliviana: algunos temas de reflexion", in *Educación en desarrollo, Seminario Reformas Educativas Comparadas*, Cuadernos de la Reforma, La Paz, Bolivia, 1993.

Careil Yves, *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive de l'école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF, 1994.

Champagne Patrick, « La manifestation. La production de l'événement politique », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, juin 1984.

Champagne Patrick, « La vision médiatique », in Pierre Bourdieu, La misère du monde, Seuil, Paris, 1993.

Chapoulie Jean-Michel, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », in *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973.

Charles Frédéric, Clément Jean-Paul, *Comment devient-on enseignant ? L'IUFM et ses publics*, Presses Universtaires de Strasbourg, Strasbourg, 1997.

Chazel François, « La mobilisation politique : problèmes et dimensions », in *Revue française de sciences politiques*, 25 (3), Paris, 1975.

Chazel François, « Individualisme, mobilisation et action collective », in Pierre Birnbaum et Jean Leca, Sur l'individualisme, PFNSP, Paris, 1991.

Chazel François, « Mouvements sociaux », in Raymond Boudon, Traité de sociologie, PUF, 1992.

Chazel François, « Les ajustements cognitifs dans les mobilisations collectives : questions ouvertes et hypothèses », in (sous la dir.) R. Boudon, A. Bouvier, F. Chazel, Cognition et sciences sociales. La dimension cognitive dans l'analyse sociologique, PUF, Paris, 1997.

Chevalier François, *L'Amérique latine : de l'Indépendance à nos jours*, PUF, Paris, 1997 (1993).

Choque Villca Celestino, Documento presentado en el II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas, organizado por la *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* (Proyecto MCyE/OEA); 24 al 26 de junio de 1998; Buenos Aires, Argentina.

Christin Rosine, « Une double vie », in Pierre Bourdieu (sous la direction de), La misère du monde, Éditions du Seuil, Points, 1993.

Citlali Aguilar, *La carrera laboral y politico-sindical en el magisterio*, Mimeo, Mexico, 1990.

Cohen Inti, *Les sociétés indigènes face à la modernisation de l'État bolivien. Continuités et transformations des formes traditionnelles d'organisation sociopolitique des Andes boliviennes*, Mémoire de l'Institut d'études politiques d'Aix-en-Provence, 2003.

Comboni Salinas Sonia y Juárez Núñez José Manuel, « Educación, cultura y derechos indígenas: el caso de la reforma educativa boliviana », in *Revista Iberoamericana de Educación,* Reformas educativas: mitos y realidades, n°27, Organización de Estados Iberoamericanos, Septiembre - Diciembre 2001.

Contreras Manuel, « El conflicto entre maestros/as y gobierno », in *T'inkasos*, año 2, n°4, La Paz, Bolivia, agosto-diciembre 1999.

Contreras Manuel, *El desarrollo humano en el siglo XX boliviano, una perspectiva histórica*, Cuadernos de futuro 2, La Paz, Bolivia, 1999.

Contreras Manuel, « Reformas y desafíos de la educación », in Fernando Campero P. (bajo la coord.), Bolivia en el siglo XX. La formación de la Bolivia contemporánea, La Paz, Harvard Club de Bolivia, 1999.

Corrales Javier, « Aspectos politicos en la implementación de las reformas educativas », in *Serie Documentos* n°14, PREAL, Santiago, Chile, julio 1999.

Dabène Olivier, *La région Amérique latine, Interdépendance et changement politique*, Presses de Sciences Politiques, Paris, 1997.

Dabène Olivier, *L'Amérique latine au XXe siècle.* Armand Colin, Paris, 1999.

Demailly Lise, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », in *Sociologie du travail*, n°1-87, 1987.

Demailly Lise, « Conflits autour de l'usage du temps dans les métiers à régulation temporelle complexe : le cas des enseignants », in *Clés*, n° 34, Lille, 1999.

D'Emilio Lucia, « ¿Educación bilingüe : estrategia, conquista o derecho ? », in *Revista UNITAS*, n°3, septiembre 1993, La Paz, Bolivia.

Dobry Michel, *Sociologie des crises politiques*, PFNSP, Paris, 1992 (1986).

Dubar Claude, Tripier Pierre, *Sociologie des professions*, Armand Colin, Paris, 1998.

Dubar Claude, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 2000 (1991).

Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Éditions du Seuil, Paris, 1994

Dubet François, *Le déclin de l'institution*, L'épreuve des faits, Éditions du Seuil, Paris, 2002.

Duyvendak Jan Willem, *Le poids du politique. Nouveaux mouvements sociaux en France*, L'Harmattan, Paris, 1994.

Durand Jean-Marie, « Sociologie d'une mobilisation. Les "pacifistes" et "anti-guerre" durant la guerre du Golfe (août 1990-mars 1991) », in O. Fillieule (sous la dir.), Sociologie de la protestation, L'Harmattan, Paris, 1993.

Duriez Bruno, Sawicki Frédéric, « Réseaux de sociabilité et adhésion syndicale : le cas de la CFDT », in *Politix*, n° 63, Paris, 2003.

Durkheim Emile, *Éducation et sociologie*, Quadrige, PUF, Paris, 1997 (1922.).

Erostegui Rodolfo T., *Economia, sindicato y conflicto laboral*, ILDIS, Friedrich Ebert Stiftung, La Paz, Bolivia, 1996.

Favre Henri, *L'Amérique Latine*, Dominos, Flammarion, Paris, 1998

Fillieule Olivier et Péchu Cécile, *Lutter ensemble. Les théories de l'action collective*, L'Harmattan, Collection « Logiques Politiques », Paris, 1993.

Fillieule Olivier (ss la dir), *Sociologie de la protestation. Les formes de l'action collective dans la France contemporaine*, L'Harmattan, Paris, collection « Dossiers sciences humaines et sociales », 1993.

Filonov, « Anton Sémionovitch Makarenko (1888-1939) », in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO : Bureau international du travail, Paris, volume XXIV, n° 1-2, 1994.

Fontaine Cristelle, « Réforme éducative et protestation des enseignants en Bolivie », Mémoire de recherche en DEA de sociologie réalisé sous la direction de Jean-Pierre Lavaud, USTL, Institut de sociologie, Lille, septembre 1999.

Franqueville André, *La Bolivie, d'un pillage à l'autre,* Presses Universitaires du Mirail, IRD Editions, collection Hespérides Amérique, Paris, 2000.

Franqueville André, *Du Cameroun à la Bolivie : retours sur un itinéraire*, Karthala, Paris, 2000.

Gadrey Nicole, *Travail et genre. Approches croisées*, L'Harmattan, Paris, 2001.

Gajardo Marcela, *Reformas educativas en América Latina. Balance de una decada*, Documento de trabajo n°15, PREAL, septiembre 1999.

Gajardo Marcela, « ¿La educación como asunto de todos: posible en el futuro? », *Documento de trabajo presentado al Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América latina y el Caribe*, organizado por la Oficina regional de educación de la UNESCO, Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000.

Gamboa Franco, *Contra viento y marea, tras las huellas de la reforma educativa en Bolivia*, Informe especial, Cedoin, Bolivia, 1998.

Gamson William, *The strategy of social protest,* Homewood (IL.), Dorsey Press, 1975.

García Alvaro, Gutiérrez Raquel, Prada Raúl, Tapia Luis, *El retorno de la Bolivia plebeya*, Comuna, Muela del Diablo, Bolivia, 2000.

García Alvaro, Gutiérrez Raquel, Prada Raúl, Quispe Felipe, Tapia Luis, *Tiempos de rebelión*, Comuna, Muela del Diablo, Bolivia, 2001.

Garcia Guadilla Carmen, *Nuevos escenarios y formación de personal calificado de alto nivel*, CENDES-UCV, Mimeo, Caracas, Venezuela, 1991.

Gaxie Daniel, *Le cens caché. Inégalités culturelles et ségrégation politique*, Éditions du Seuil, Paris, 1978.

Geay Bertrand, « Espace social et "coordinations". Le mouvement des instituteurs de l'hiver 1987 », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n°86-87, 1991.

Geay Bertrand, *Le syndicalisme enseignant*, Repères, La Découverte, Paris, 1997.

Giugni Marco, « L'étude de l'action collective entre deux traditions sociologiques », in *Revue suisse de science politique*, 2(1), Genève, 1996.

Glasman Dominique, *L'école réinventée ? Le partenariat dans les zones d'éducation prioritaires*, L'Harmattan, Paris, 1992.

Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne, La présentation de soi*, Éditions de minuit, Paris, 1973.

Granjou Céline, « L'expertise scientifique à destination politique », in *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. 114, 2003.

Hassenteufel Patrick, « Les automnes infirmiers (1988-1992), dynamiques d'une mobilisation », in O. Fillieule (ss la dir.), Sociologie de la protestation, L'Harmattan, Paris, 1993.

Hirschman Albert, *Défection, prise de parole et loyauté*, Fayard, Paris, 1995 (1970).

Hoggard Richard, *La culture du pauvre*, Minuit, Paris, 1971.

Huberman Michaël, Grounauer Marie-Madeleine, « Les motivations et satisfactions de l'enseignant », in Michaël Huberman, La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, Suisse, 1989.

Hughes Everett C., *Le regard sociologique*, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, Paris, 1996.

Husson Michel, « Mexique : le mouvement syndical à la croisée des chemins », in *Chronique internationale de l'Institut de recherche économique et sociale*, n°70, Paris, mai 2001.

Ion Jacques, *le travail social à l'épreuve du territoire*, Privat, coll. « Pratiques sociales », Toulouse, 1990.

Jurado Erick, « La racionalidad del gasto ejecutivo del PRE, Reforma educativa y manejo del presupuesto », in *Boletines Cebiaepress*, Bolivia, diciembre de 2002.

Klandermans Bert, « Mobilization and participation : social-psychological expansions of resource mobilization theory », in *American sociological review*, vol. 49, 5, 1984.

Lafargue Jérôme, *La protestation collective,* Nathan, Collection « 128 Sciences sociales », Paris, 1998.

Lafont Valérie, « Les jeunes militants du FN : trois modèles d'engagement et de cheminement », in *Revue française de sciences politiques*, vol. 51, n°1-2, février-avril 2001.

Lambert Jacques, Gandolfi Alain, *Le système politique de l'Amérique latine*, PUF, Thémis, Sciences politiques, Paris, 1987.

Lapeyronnie Didier, « Mouvements sociaux et action politique : existe-t-il une théorie de la mobilisation des ressources ? », in *Revue française de sociologie*, Paris, 29(4), 1988.

Lavaud Jean-Pierre, « L'accalmie politique bolivienne (1982-1989) », in *Cultures et conflits*, L'Harmattan, Paris, n°1, hiver 1990.

Lavaud Jean-Pierre, *L'instabilité politique de l'Amérique Latine, le cas de la Bolivie*, L'Harmattan, Collection « Recherches et documents Amérique Latine », IHEAL, Paris, 1991.

Lavaud Jean-Pierre, « La Bolivie de la réforme », in *Problèmes de l'Amérique Latine*, n°28, Janvier-mars 1998.

Lavaud Jean-Pierre, *La dictature empêchée, la grève de la faim des femmes de mineurs, Bolivie 1977-1978,* CNRS Edition, Paris, 1999.

Lavaud Jean-Pierre, « Les gains de l'irrationalité », in Jean Baechler (dir.), L'acteur et ses raisons : mélange en l'honneur de Raymond Boudon, PUF, Paris, 2000.

Lavaud Jean-Pierre, « Essai sur la définition de l'Indien : le cas des Indiens des Andes », in Jean-Pierre Lavaud et Gabriel Gosselin (dir.), Ethnicité et mobilisations sociales, L'Harmattan (Logiques sociales), Paris, 2001.

Lazarte Jorge, « El movimiento obrero : crisis y opción de futuro de la Central Obrera Boliviana », *Seminario Crisis del sindicalismo en Bolivia*, FLACSO, ILDIS, La Paz, Bolivia, 1987.

Lazarte Jorge, *Movimiento obrero y procesos politicos en Bolivia: Historia de la COB 1952-1957*, EDOBOL, La Paz, Bolivia, 1989.

Lazarte Jorge, *Entre dos mundos. La cultura politica y democratica en Bolivia*, Plural/microcosmos, La Paz, Bolivia, 2000.

Le Bot Yvon, « Le temps des guerres communautaires », in Michel Wieviorka (ss la dir. de) Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat, La Découverte & Syros, Paris, 1996.

Lelis Isabel (PUC-Rio, Brésil), « La construction sociale de la profession enseignante: un réseau d'histoires », in *La Revue Education et Francophonie*, Le renouvellement de la

profession enseignante: tendances, enjeux et défis des années 2000, Volume XXIX, numéro 1, printemps-été 2001.

Lénine Vladimir Illitch Oulianov, *Que faire ?* Editions du Seuil, Paris, 1966 (1902).

Lénine Vladimir Illitch Oulianov, « *L'autonomie "nationale culturelle"* », in Notes critiques sur la question nationale, Éditions sociales/Éditions du Progrès Paris, 1952 (1ère édition russe 1913).

Lénine Vladimir Illitch Oulianov, « *L'état et la révolution* », in Œuvres, Tome 25, Éditions sociales/Éditions du Progrès, Paris/Moscou, 1962 (1ère édition russe, 1917).

Lemoine Maurice, *Les 100 portes de l'Amérique latine. Les dates, les chiffres, les noms, les faits*, Éditions Autrement, Paris, (1988), 1997.

Lessard Claude, Tardif Maurice, Gauthier Clermont, *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*, PUF, Paris, 1998.

Lipsky Mickael, « La contestation comme ressource politique », in Padioleau Jean, L'opinion publique, Paris, Mouton, La Haye, 1981.

Loaysa Natasha Castro, *El trabajo de las mujeres en el mundo global. Paradojas y promesas*, La Paz, CPM, « GA », 1997

Loayza Mónica, Santa Cruz José, Pereira Rodney, *Bolivia*, UDAPE, Bolivia, 1998

Lopez Luis Enrique, « Sigue el debate sobre educación bilingüe », in *Cuarto Intermedio*, n°36, Cochabamba, Bolivia, agosto 1995.

Lopez Luis Enrique, « Valeurs communes, diversité culturelle et éducation : apprendre quoi et comment ? », PROEIB Andes, Centre international de l'éducation, Genève, 5-8 septembre 2001.

Lora Guillermo, *El stalinismo en los sindicatos*, Ediciones Masas, La Paz, Bolivia, 1963.

Lora Guillermo, *Bolivie : de la naissance du POR à l'assemblée populaire*, Etudes et Documentations Internationales, (Introduction, notes et traduction de François et Catherine Chesnais), Paris, 1972.

Lora, Guillermo, Bacherer Juan Pablo, Gentino Elena, Plata Vilma, *Sindicalismo del magisterio [1825-1932], la escuela y los campesinos, reforma universitaria [1908-1932]*, Ediciones Masas, La Paz, Bolivia. 1979.

Lora Guillermo, Mantilla Julio, « Debate mas alla del estado de sitio », *Debate conducido por la periodista Cristina Corrales en la radio FIDES*, el 14 de mayo de 1995, Prefectura del departamento de La Paz, Bolivia.

Loyo Aurora, « El sindicalismo magisterial en México », in *Proyecto Sindicalismo docente y reforma educativa en América latina*, Boletin n°3, Buenos Aires, marzo de 1999.

Loyo Aurora, De Ibarrola Maria, « Estructura del sindicalismo docente en América Latina », in Guillermina Tiramonti y Daniel Filmus (coords.) Sindicalismo docente y reforma educativa en América Latina, FLACSO-Temas, Grupo Editorial, Buenos Aires, 2001.

Mabilon-Bonfils Béatrice, Saadoun Laurent, *Sociologie politique de l'école*, PUF, Paris, 2001.

Mac Adam Doug, *Political process and the development of black insurgency 1930-1970*, The University of Chicago Press, Chicago, 1982.

Mc Carthy John, Zald Mayer, « Resource mobilization and social movements : a partial theory », in *American journal of sociology*, vol. 82, University of Chicago, 1977.

Mann Patrice, « Les manifestations dans la dynamique des conflits », in Pierre Favre, La manifestation, PFNSP, Paris, 1990.

Mann Patrice, *L'action collective : mobilisation et organisation des minorités actives*, Armand Colin, Collection « U Sociologie », Paris, 1991.

Mansilla H. C. F., *La identitad social y el rol politico del sindicalismo boliviano*, Cuadernos del CEBEM n° 6, La Paz, Bolivia, 1993.

Marsollier Christophe, *Les maîtres et l'innovation. Ouverture et résistance*. Poche Éducation, Anthropos, 1998.

Marchand Véronique, *Organisations et protestations des vendeuses de La Paz (Bolivie)*, thèse de sociologie, USTL, Institut de sociologie, soutenue le 7 décembre 2001.

Martinez Juan Luis, *Politicas educativas en Bolivia 1950-1988*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1988.

Martínez Juan Luis, *Reformas educativas comparadas : Bolivia, Mexico, Chile, España*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1995.

Martinic Sergio, « Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina », in *La Revista Iberoamericana de Educación*, Reformas educativas: mitos y realidades, n°27, Organización de Estados Iberoamericanos, Septiembre - Diciembre 2001.

Martuccelli Danilo, Dubet François, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, Paris, 1996.

Martucelli Danilo, « les contradictions politiques du multiculturalisme », in Michel Wievorka (sous la dir. de), Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat, La Découverte & Syros, Paris, 1997.

Martuccelli Danilo, Dubet François, *Dans quelle société vivons-nous ?*, Éditions du Seuil, Paris, 1998.

Massicard Elise, « Etre pris dans le mouvement. Savoir et engagement sur le terrain », in *Cultures et Conflits*, Dossier : Les risques du métier : engagements problématiques en sciences sociales, L'Harmattan, Paris, automne 2002.

Mathieu Lilian, *Mobilisations de prostituées*, Belin, coll. « Socio-Histoires », Paris, 2001.

Mayorga René Antonio, *Crisis del sindicalismo en Bolivia*, FLACSO, La Paz, Bolivia, 1987.

Mincu Monica Elena, « Le pluralisme et l'éducation interculturelle dans les pays de l'Europe de l'Est », *Actes du VIIIè Congrès de l'Association pour la recherche Interculturelle* (ARIC), Université de Genève, 24-28 septembre 2001.

Mizala Alejandra, **Romaguera Pilar**, **Reinaga Teresa**, « Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia », *Documento de trabajo n°61*, Centro de economía aplicada (CEA), Departamento de ingeniería industrial, Universidad de Chile, 1999

Morduchowicz Alejandro, *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes*, Documento n°23, PREAL, Buenos Aires, Argentina, Mayo 2002.

Morin Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Paris, 1999.

Mouriaux René, « Des mots et des choses », in *Les tendances dans l'histoire du syndicalisme enseignant*, série Histoire du syndicalisme, Les dossiers de l'Institut de la FSU, dossier n°1, février 2000.

Mucchielli Laurent, *Violences et insécurité, fantasmes et réalités dans le débat français*, La Découverte, Paris, 2001.

Muñoz Diego, *Políticas publicas y agricultura campesina, encuentros y desesncuentros*, IIED-Plural Editores, La Paz, Bolivia, 2000.

Neveu Erik, *Sociologie des mouvements sociaux*, La Découverte, Collection « Repères », Paris, 1996.

Oberschall Anthony, *Social conflict and social movements*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1973.

Offerlé Michel, *Sociologie des groupes d'intérêt*, Coll. Clefs politiques, Montchrestien, Paris, 1994.

Olson Mancur, *Logiques de l'action collective*, PUF, Paris, 1978 (1965).

Perrenoud Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, ESF, Paris, 1999 (1996).

Perrenoud Philippe, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage,* ESF, Paris, 1999.

Peyronie Henri, *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, PUF, coll. Education et formation, 1998, Paris.

Pimentel Juan Carlos, « Opciones para la reformabilidad del sistema educativo boliviano », *Seminario : Reformas educativas comparadas*, ETARE, Cuadernos de la reforma, Bolivia, 1993.

Pimentel Juan Carlos, Nogales Ivonne, *Informaciones necesarias para el analisis de salarios del Magisterio*, CEBIAE, Agosto de 1989, La Paz, Bolivia.

Polac Catherine, « Protestation et crédibilité des agents des Finances : analyse de la grève de mai à novembre 1989 », in Olivier Fillieule (ss la dir.), Sociologie de la protestation. Les formes de l'action collective dans la France contemporaine, L'Harmattan, Paris, collection « Dossiers sciences humaines et sociales », 1993.

Pontzeele Sophie, *Burundi 1972/Rwanda 1994 : l'efficacité dramatique d'une reconstruction idéologique du passé par la presse*, Thèse de doctorat réalisée sous la direction de André Guichaoua, USTL, Institut de sociologie, Lille, Juin 2004.

Poupeau Franck, *Une sociologie d'État. L'école et ses experts en France*, Éditions Raisons D'agir, Paris, 2003.

Puryear Jeffrey, *La educación en América latina : problemas y desafíos*, documento de trabajo n°7, PREAL, 1996.

Quenan Carlos, « Peut-on parler d'économies émergentes en Amérique Latine ? », in G. Couffignal (ss la dir.), Amérique latine, tournant de siècle, La découverte, Les dossiers de l'état du monde, Paris, 1997.

Quintanilla Mario, « Analisis de reglamento de las carreras docente y administrativa del servicio de educación publica », Instituto de investigación y formación pedagogica y social, La Paz, Bolivia, 1995.

Ratinoff Luis, « La crisis de la educación : el papel de las retoricas y el papel de las reformas », in *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXIV, 3° y 4° trimestre, México, D.F., 1994.

Reynaud Jean-Daniel, Adam Gérard, *Conflits du travail et changement social*, PUF, Collection Sociologies, Paris, 1978.

Reynaud Jean-Daniel, *Sociologie des conflits du travail*, PUF, Paris, 1982.

Rivero José H., « Reforma y desigualdad educativa en América Latina », in La *Revista Iberoamericana de Educación,* ¿Equidad en la Educación? n°23, Organización de Estados Iberoamericanos, Mayo - Agosto 2000.

Romero Pittari Salvador, « La reforma del Estado y la decentralización », in *Seminario : Reformas educativas comparadas*, Cuadernos de la reforma, ETARE, La Paz, Bolivia, 1993

Romero Pittari Salvador, « El desarrollo reciente de la educación en Bolivia : algunas de sus caracteristicas », *Seminario demografico del Instituto nacional de estadistica*, La Paz, Bolivia, Noviembre de 1976.

Romero Ballivían Salvador, *Reformas, conflictos y consensos*, Numero Especial : Opiniones y Analisis, Fundación Hanns-Seidel, Fundemos, Bolivia, 1999.

Sandoval Isaac Rodriguez, *Legislación del trabajo*, Los amigos del libro, La Paz, Bolivia, 1998.

Sainsaulieu Renaud, *L'identité au travail*, Presses de Sciences Po, Paris, 1996.

Siméant Johanna, « La violence d'un répertoire : les sans-papiers en grève de la faim », in *Cultures et Conflits*, L'Harmattan, Paris, n° 9, printemps/été 1993.

Siméant Johanna, Dauvin Pascal, *Le travail humanitaire. Les acteurs des ONG, entre siège et terrain*, Presses de sciences po., Paris, 2002.

Snow David (et alii), « Social networks and social movements : a microstructural approach to differential recruitment », in *American sociological review*, vol. 45, octobre 1980.

Snow David, Benford Robert, « Ideology, frame resonance and participant mobilization », in *International social movement research*, 1, 1988.

Suarez Ruy Omar, *El conflicto en Bolivia, 1995-1996*, Instituto latinoamericano de investigaciones sociales (ILDIS), ILDIS-PNUD-PRONAGOB, versión preliminar, La Paz, marzo de 1997, mimeo.

Subirat José, *La lucha por la hegemonia en la educación boliviana : entre las propuestas del gobierno y de la Central obrera*, CEBIAE, La Paz, Bolivia, 1988.

Subirat José, « Crisis de la educación boliviana : ¿ hay soluciones ? », in *UNITAS Revista* n°4, diciembre de 1991, Bolivia.

Talavera Simoni María Luisa, *Otras voces, otros maestros. Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*, PIEB, La Paz, Bolivia, 1999.

Talavera Simoni María Luisa, Urquiola Miguel, Wilson Jiménez, Werner Hernany, *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño*, Universidad Católica Boliviana, Sierpe, La Paz, 2000.

Tardif Maurice, Lessard Claude, *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, Les Presses de l'Université Laval, Canada, 1999.

Tarrow Sidney, *Democracy and disorder : protest and politics in Italy 1965-1975*, Clarendon Press, Oxford, 1989.

Tarrow Sidney, *Power in movement, social movements, collective action and politics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996 (1994).

Tilly Charles, *From mobilization to revolution*, Addison-Wesley, Reading Mass, 1978.

Tiramonti Guillermina, « Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90 », documento n°19, PREAL, Argentina, mayo de 2001.

Toranzo Roca Carlos, *Crisis del sindicalismo en Bolivia*, Bolivia, 1987.

Toranzo Roca Carlos, « Bolivia y la modernidad », in *Educación en desarrollo, Seminario Reformas Educativas Comparadas*, Cuadernos de la Reforma, La Paz, Bolivia, 1993

Torres Rosa María, «¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial », en La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos, Centro de Estudios Multidisciplinarios, Miño y Dávila Editores, Madrid, 1999.

Torres Rosa María, « ¿Mejorar la educación para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para mejorar la educación ? », in Itinerarios por la educación latinoamericana, Cuaderno de viaje, Editorial Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México, 2000.

Touraine Alain, « Faux et vrais problèmes », in Michel Wievorka (sous la dir. de) Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat, La Découverte & Syros, Paris, 1997.

Urquiola Miguel, Jiménez Wilson, Talavera Maria Luisa, Hernany Werner, *Los maestros en Bolivia*, Maestrías para el desarrollo, Universidad Católica Boliviana, sept 2000, La Paz, Bolivia.

Van Zanten Agnès, Grospiron Marie-France, « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », in *VEI Enjeux*, n°124, mars 2001.

Vargas Humberto, « La participation populaire : une source de conflits », in *Problèmes de l'Amérique Latine*, n°28, Janvier-mars 1998.

Weber Max, Économie et société, Plon, Paris, 1971 (1922).

Weiler Hans, « Comparative perspectives on educational decentralization : an exercice in contradictions ? », in *Educational evaluation and policy analysis*, 12, 4 (winter), 1990.

Whitehead Laurence, « Libéralisation économique et consolidation de la démocratie », in G. Couffignal (sous la dir. de), Réinventer la démocratie. Le défi latino-américain, PFNSP, Paris, 1992.

Wippler Reinhard, « Individualisme méthodologique et action collective », in François Chazel (sous la dir. de), Action collective et mouvements sociaux, PUF, Paris, 1993.

Wolton Dominique, *War game. L'information et la guerre*, Flammarion, Paris, 1991.

Zald Mayer, Mc Carthy John, « Resource mobilization and social movements : a partial theory », in *American journal of sociology*, 82-6, 1977.

2. TEXTES DE LOI

Código de la Educación Boliviana, ministerio de la Educación y Cultura, La Paz, Bolivia, 1956.

Constitución política del Estado, 31 juillet 1961, Bolivia.

Ley de escuelas normales de Bolivia, ministerio de Educación y Cultura, La Paz, Bolivia, 1975.

Ley 1544 de capitalización, 21 mars 1994, Bolivia.

Ley 1551 de participación popular, 20 avril 1994, Bolivia.

Ley 1565 de reforma educativa, 14 juillet 1994, Bolivia.

Decreto Supremo 23858, *Reglamento de las Organizaciones Territoriales de Base*, 9 septembre 1994, Bolivia.

Ley 1654 de descentralización administrativa, 28 juillet 1995, Bolivia.

Decreto Supremo 23951, *Reglamento sobre Estructura Administrativa Curricular*, 1er février 1995, Bolivia.

Decreto Supremo 23952, *Reglamento sobre Estructura de Servicios Técnico-Pedagógicos*, 1er février 1995, Bolivia.

Decreto Supremo 23968, *Reglamento sobre las Carreras en el Servicio de Educación Pública*, 24 février 1995, Bolivia.

Ley 1702, Modificaciones y ampliaciones a la Ley 1551, de participación popular, 17 juillet 1996, Bolivia.

Decreto Supremo 24447, *Decreto Reglamentario a la Ley de Participación Popular y Descentralización*, 20 décembre 1996, Bolivia.

Decreto Supremo 25060, *Estructura de las Prefecturas de Departamento*, 2 juin 1998, Bolivia.

Decreto Supremo 25232, *Organización, Atribuciones y Funcionamiento del Servicio Departamental de Educación*, 27 novembre 1998, Bolivia.

Decreto Supremo 25255, *Administración del Personal del Servicio de Educación Pública*, 18 décembre 1998, Bolivia.

Decreto Supremo 25273, *Organización y Funciones de las Juntas Escolares, de Núcleo y Distrito*, 8 janvier 1999, Bolivia.

Decreto Supremo 25281, *Contratación temporal de maestros jubilados, egresados de normales y profesionales*, 30 janvier 1999, Bolivia.

Ley 2028, Ley de Municipalidades, 28 octobre 1999, Bolivia.

Decreto Supremo 25745, *Modificaciones al Decreto Supremo 25255 de Administración del Personal del Servicio de Educación Pública*, 20 avril 2000, Bolivia.

3. RAPPORTS ET DOCUMENTS DIVERS

« Bases para la teoria de la educación boliviana », suplemento n°2 de *Correo sindical*, FDTEULP, La Paz, Bolivia, février 1987.

« Bolivia : Amnestia Internacional lanza un llamamiento en favor de centenares de personas detenidas en virtud de la legislación de estado de sitio », Amnestia Internacional, 2 de mayo de 1995.

Cadres d'action pour répondre aux besoins éducatifs de base. Principes directeurs pour l'application de la Déclaration mondiale de l'éducation pour tous, UNESCO, Paris, 1990.

Censo Nacional de Población y Vivienda, Instituto Nacional de Estadistica, Bolivia, 1976.

Censo Nacional de Población y Vivienda, Instituto Nacional de Estadistica, Bolivia, 1992 (1993).

Conclusiones del V congreso ordinario de trabajadores de educación urbana de La Paz (27 de septiembre-1 de octubre 1993), FDTEULP, Bolivia, 1994.

Construyendo una educación contestataria, Confederación de trabajadores de educación urbana de Bolivia (CTEUB), Bolivia, 1991.

Cumbre Mundial sobre la Alimentación 1996, Mapa de desnutrición. Un proceso en curso. FAO, Roma, 13-17 Noviembre de 1996.

Declaración de principios y estatuto organico, Confederación de trabajadores de educación urbana de Bolivia (CTEUB), Bolivia, 1994.

Elementos para construir una pedagogia historico-cultural, CTEUB, La Paz, Bolivia, 1991.

« Formación docente, documento de conclusiones », in *Apuntes Educativos, Revista de información y análisis educativo del Movimiento Pedagógico Popular*, año III, n°7, noviembre de 1993, La Paz, Bolivia.

Hacia el VI Congreso ordinario departamental, documento de trabajo, FDTEULP, La Paz, Bolivia, 1995.

La educación y la cultura en el gobierno del MNR : 1985-1989, La Paz, Bolivia, 1985.

Ley marco para la reforma educativa, CONED, La Paz, Bolivia, 1994.

Organisation Mondiale de la Santé. Classification Internationale des Maladies, révision 1975, OMS, Genève, 1977.

Plan estratégico del programa de reforma educativa 1999-2002, MEC, Bolivia, 1999.

Propuesta educativa para el desarrollo nacional, Dirección general de planificación educativa, MEC, La Paz, Bolivia, 1992.

Proyecto educativo catolico, Comisión episcopal de educación, La Paz, Bolivia, 1992.

Proyecto educativo popular, COB, La Paz, Bolivia, 1991.

Reforma educativa : propuesta, Equipo técnico de apoyo a la reforma educativa (ETARE), La Paz, Bolivia, 1993.

Reglamento de funcionamiento de las celulas sindicales, FDTEULP, La Paz, Bolivia, 1994.

Reglamento del Consejo nacional de disciplina sindical de los trabajadores de educación urbana, Confederación de trabajadores de educación urbana de Bolivia (CTEUB), Bolivia, 1994.

Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 1990. Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande, 5-9 mars 1990, document de référence publié par la Commission interinstitution (Banque mondiale, Pnud, Unicef, Unesco) de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (WCEFA), Maison de l'Unicef New York, juillet 1990.

Seminario convocado por la dirección departamental transitoria del instrumento politico por la soberania de los pueblos, MAS-IPSP, La Paz, del 20 al 21 de diciembre del 2000.

Sistemas educativos nacionales – Bolivia, Organización de Estados Iberoamericanos, 1995.

Presse

La Razón, La Prensa, El Diario, Los Tiempos, Presencia, 30 Días (CEDIB).

Films/Documentaires

Boucault Mosco, « Debout les damnés (1920-1939) », Mémoires d'ex, format vidéo 4/3, Co-production : La Sept/IMA productions/Les films d'ici, Édition Montparnasse, France (sorti en 1991).

Sanjines Jorge, La nación clandestina (long métrage), Grupo UKAMAU, Bolivia, 1989.

ANNEXES

ANNEXE 1 : PRESENTATION GENERALE DE LA BOLIVIE

La Bolivie occupe une place centrale en Amérique du sud. Elle ne dénombre pas moins de cinq pays voisins : le Brésil, le Paraguay, l'Argentine, le Chili et le Pérou. Même si à côté du géant brésilien, elle paraît minuscule, la superficie de la Bolivie ne représente pas moins le double du territoire français avec 1. 098.581 km^2. Deux villes se partagent le titre de capitale nationale : Sucre, capitale historique, et La Paz, capitale administrative, devenue centre politique, économique et culturel du pays.

Ce pays est constitué de deux grands ensembles géographiques : la cordillère des Andes (à l'ouest) et les plaines de l'*oriente* (à l'est). A vrai dire, la caractéristique physique essentielle de la Bolivie demeure la chaîne des Andes qui s'étend du nord au sud à travers la partie occidentale du territoire. Celle-ci est formée par deux axes montagneux, la Cordillère occidentale et la Cordillère orientale, culminant avec l'Illimani (6 880 m) et l'Illampu (6 500 m).

Trois zones écologiques sont habituellement retenues pour présenter le pays : l'*Altiplano* ou région des hauts plateaux, les vallées et les plaines. L'*altiplano*, à l'ouest du pays, comprend les deux cordillères précédemment citées, une grande partie du département de La Paz et les départements d'Oruro et de Potosi. Cette région se situe à plus de 3 500 mètres d'altitude et occupe un peu moins de 20% du territoire. La région des vallées, qui n'occupe quant à elle que 15% du territoire, est située entre 500 et 3 000 m d'altitude dans la partie centrale de la Bolivie. Elle inclut la zone sub-andine et les Yungas, entre les départements de La Paz, Potosi et Santa Cruz, et englobe la grande partie des départements de Cochabamba, Chuquisaca et Tarija. Quant aux plaines, qui couvrent environ 65% de la superficie totale et dont l'altitude n'excède pas les 500 m, elles embrassent le nord du département de La Paz, le tropique de Cochabamba, Béni, Pando et presque tout le département de Santa Cruz.

La Bolivie, se situant dans les tropiques, connaît un climat chaud et humide ; cependant il faut noter que celui-ci diffère considérablement, notamment en raison de l'altitude. L'altiplano se caractérise par un climat tempéré froid qui connaît d'importantes incursions thermiques, atténuées cependant par la proximité avec le Lac Titicaca. En ce qui concerne les vallées, elles bénéficient d'un climat tempéré chaud, et les plaines, d'un climat tropical et subtropical. Bien entendu, cette diversité de climat donne lieu à une variété de types de culture.

Autre caractéristique du pays, les gisements de minerai, nombreux et variés, représentent une des premières industries de la Bolivie. Les ressources minières principales sont l'étain, le plomb, l'argent, le cuivre, l'antimoine, le zinc, le soufre, le bismuth, l'or et le tungstène. Sans oublier que le territoire recèle également de pétrole et de gaz naturel.

Administrativement, la Bolivie se scinde en neuf départements (Chuquisaca, La Paz, Cochabamba, Oruro, Potosí, Tarija, Santa Cruz de la Sierra, Beni, Pando), administrés par des préfets nommés par le Président de la République. Chaque département est lui-même partagé en provinces (112 au total), chacune d'elles découpée également en sous provinces. Enfin, on dénombre aujourd'hui 317 communes.

Département	**Capitale**	**Altitude (m.s.n.m.)**
Chuquisaca	Sucre	2,790
La Paz	La Paz	3,640
Cochabamba	Cochabamba	2,558
Oruro	Oruro	3,709
Potosí	Potosí	4,070
Tarija	Tarija	1,866
Santa Cruz	Santa Cruz de la Sierra	416
Beni	Trinidad	236
Pando	Cobija	221

ANNEXE 2 : GLOSSAIRE[886]

Altiplano : hauts plateaux

Aguinaldo : les étrennes

Campo : campagne, milieu rural.

Campesino(a) : paysan(ne)

Canasta familiar : le panier familial

Cholita : femme métisse

Cocalero : producteur de feuilles de coca

Ciudad : ville

Escalafón : tableau d'avancement

Fuero sindical : droit/protection syndicale

Maestros : instituteurs, enseignants

Magisterio : corps enseignant

Municipio : municipalité

Interinos : intérimaires

Juntas : associations

Juntas escolares : conseils d'école.

Juntas vecinales : conseils de voisins

Turno : service (dans l'enseignement)

Turno de la mañana : service éducatif du matin

Turno de la tarde : service éducatif de l'après-midi

Turno de la noche : service éducatif du soir

Orureño(a) : de la ville d'Oruro

Paceño(a) : de la ville de La Paz

Poriste : militant du Parti ouvrier révolutionnaire (POR)

Pulperia : épicerie

Urmista : militant du front syndical URMA

---

[886] Ces traductions prennent en compte la signification que ces termes revêtent dans le contexte social de la protestation, ou de l'éducation. Ils peuvent également avoir d'autres significations.

ANNEXE 3 : LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ADN : *Acción nacionalista democrática* ; Action nationaliste démocratique

AG : assemblée générale

AGPC : *Asociación general de profesores de Chile* ; Association générale des enseignants chiliens.

Bs : *Boliviano* ; monnaie nationale

CC : conseil consultatif

CEUB : Comité exécutif de l'université bolivienne

CIPCA : Centro de investigación y de promoción del campesinado ; Centre de recherche et de promotion de la vie paysanne

CNDS : Conseil national de discipline syndicale

CNPV : *Censo nacional de población y vivienda* ; recensement national de la population et du logement

CNS : *Caja nacional de salud* ; Caisse nationale de santé

CNTCB : *Confederación nacional de los trabajadores campesinos de bolivia* ; Confédération nationale des travailleurs paysans de Bolivie

COB : *Central obrera boliviana* ; Centrale ouvrière bolivienne

COD : *Central obrera departamental* ; Centrale ouvrière départementale

COMIBOL : *Corporación minera de Bolivia* ; Corporation minière de Bolivie

CONAMED : Conseil National d'accréditation et de mesure de la qualité éducative

CONDEPA : *Conciencia de Patria* ; Conscience de la patrie

CONMERB : *Confédéración nacional de los maestros de la educación rural de Bolivia* ; Confédération nationale des maîtres de l'éducation rurale de Bolivie

CPE : *Constitución politica del Estado* ; Constitution politique de l'Etat

CSUTCB : *Confederación sindical unica de los trabajadores campesinos de Bolivia* ; Confédération syndicale unique des travailleurs paysans de Bolivie

CTEUB : *Confederación de los trabajadores de la educación urbana de Bolivia* ; Confédération des travailleurs de l'éducation urbaine de Bolivie

D.S. : *Decreto supremo* ; Décret suprême

DEN : Direction exécutive nationale

EIB : Education interculturelle bilingue

ETARE : *Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa* ; Équipe technique d'appui à la réforme éducative

FDD : *Frente democratico docente* ; Front démocratique enseignant

FEDEPAF : *Federación de padres de familia de la ciudad de El Alto* ; Fédération des parents de la ville de El Alto

FISE : *Federación internacional sindical de la enseñanza* ; Fédération syndicale internationale de l'enseignement

FOCOSSMAF : *Fondo complementario de seguridad social del magisterio fiscal* ; Fond complémentaire de sécurité sociale du corps enseignant public

FONVIS : *Fondo nacional de vivienda social* ; Fond national du logement social

FRI : *Frente revolucionario de la izquierda* ; Front révolutionnaire de gauche

FSB : *Falange socialista boliviana* ; Phalange socialiste bolivienne

FUTE : *Frente de unidades de trabajadores de educación* ; Front des unités de travailleurs de l'éducation

IDH : *Informe de desarrollo humano* ; Rapport sur le développement humain

IMA : *Internacional del magisterio americano* ; International du corps enseignant américain

INE : Institut national de la Statistique

KND : *Katarismo nacional democrático* ; Katarisme national démocratique

LPP : *Ley de participación popular* : Loi de participation populaire

MAS : *Movimiento al socialismo* ; Mouvement au socialisme

MBL : *Movimiento Bolivia libre*, Mouvement Bolivie libre

MIP : *Movimiento indio Pachakuti* ; Mouvement indien Pachakuti

MIR : *Movimiento de la izquierda revolucionaria* ; Mouvement de la gauche révolutionnaire

MRTKL : *Movimiento revolucionario Tupaj Katari de liberación* ; Mouvement révolutionnaire Tupak Katari de libération

NFR : *Nueva fuerza revolucionaria* ; Nouvelle force révolutionnaire

NPE : Nouvelle politique économique

PDC : *Partido democratico cristiano* ; Parti démocrate chrétien

POR : *Partido obrero revolucionario* ; Parti ouvrier révolutionnaire

PP : *Participación popular* ; Participation populaire

PSB : *Falange socialista boliviana* ; Phalange socialiste bolivienne

RE : *Reforma educativa* ; Réforme éducative

SINAMED : Système national d'accréditation et de mesure de la qualité éducative

SRTEUEA : *Sindicato regional de los trabajadores de la educación urbana de El Alto* ; Syndicat régional des travailleurs de l'éducation urbaine de El Alto

UCS : *Unión cívica solidaridad*, Union civique de solidarité

UMSA : *Universidad mayor de San Andres* : Université publique Saint André de La Paz

UMSFX : *Universidad mayor de San Francisco Xavier* ; Université publique de Saint François-Xavier de Sucre

URMA : *Unión revolución de maestros* ; Union révolutionnaire des enseignants

URUS : *Unión revoluciónaria universitarios socialistas* ; Union révolutionnaire des universitaires socialistes

YPFB : *Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos ;* Gisements pétrolifères publics de Bolivie

ANNEXE 4 : GRILLE D'ENTRETIEN AUPRES DES ENSEIGNANTS

Fiche signalétique[887] **:**

Sexe, âge, fonction, service dans l'enseignement (*turnos*), diplôme (intitulé, lieu et année d'obtention), catégorie dans le tableau d'avancement, nombre d'années de service dans l'école, autre emploi, charge syndicale et situation familiale.

Guide d'entretien[888] **:**

I. Activité et parcours professionnels

Question de départ[889] : pourquoi êtes-vous enseignant ?

- Formation initiale (École Normale, « sur le terrain », etc.)
- Parcours professionnel (années de stage, lieux d'enseignement, nombre de service, effectué, catégorie, etc.)
- Difficultés rencontrées dans l'exercice enseignant et la vie professionnelle en général.
- Autre emploi (fonction, motif(s), durée, etc.)

II. La réforme éducative

Question de départ : que pensez-vous de la réforme éducative ?

- Contenu de la réforme (éléments pédagogiques ou législatifs retenus, points positifs et négatifs)

[887] Les données recueillies dans un premier temps pour la fiche signalétique servent notamment de support pour l'entretien.
[888] Le guide d'entretien présenté regroupe les questions centrales posées à l'ensemble des interviewés et le cheminement des questions. En fonction des personnes, l'ordre a pu être modifié pour ne pas gêner ou interrompre les enseignants dans leur discours. Parfois l'ordre est déterminé par l'interviewé lui-même, et mon rôle est de le relancer sur les points non abordés.
[889] Les questions de départ appellent volontairement à des réponses larges pour permettre à l'interviewé d'aborder un des thèmes de l'entretien selon son point de vue.

- Formation en service, formation spécifique à la réforme (lieu de formation, durée, motifs)
- Rapports avec le conseiller pédagogique (rôle du conseiller dans l'établissement, rapport avec l'enseignant)

III. Le syndicat et les protestations

Question de départ : que pensez-vous des protestations contre la loi 1565 de réforme éducative?

- Rapports avec la fédération départementale des enseignants urbains de La Paz (rôle de l'organisation, son utilité, son activité, ses dirigeants, etc.)
- Charge syndicale (durée, motif(s), fonction et rôle)
- Participation aux actions protestataires (action(s), date(s), motif(s), récit, résultat(s), etc.)

ANNEXE 5 : PRESENTATION DES *MAESTROS* DE L'ECHANTILLON

***Maestro*(a)**	**Age (ans)**	**Fonction**	**Service dans l'enseignement**	**Diplôme (intitulé, lieu, année d'obtention)**	**Nombre d'années de service dans l'enseignement**	**Catégorie**	**Nombre d'années de service dans l'école**	**Autre emploi**
AA1 Oscar	47	*Maestro* de ramas tecnicas	Matin	Normalien (1978, La Paz)	22	1ère	6	Electricien
AA2 Lidia	41	*Maestra* de aula	Matin/après-midi	Normalienne (1995, La Paz)	16	1ère	3	*Doble jornada*
AA3 Claudia	41	*Maestra* de aula	Matin	Normalienne (1982, Cochabamba)	18	1ère	1	Non
AA4 Seferina	36	*Maestra* de aula	Matin/après-midi	Normalienne (1984, La Paz)	15	2ème	1	Autre service dans l'enseignement public
AA5 Gabriela	48	*Maestra* de aula	Matin	Normalienne (1972, La Paz)	27	Mérite	5	Non
AA6 Alicia	53	*Maestra* de aula	Matin	Normalienne (1975, La Paz)	25	Zéro	16	Non

Maestro(a)	Age (ans)	Fonction	Service dans l'enseignement	Diplôme (intitulé, lieu, année d'obtention)	Nombre d'années de service dans l'enseignement	Catégorie	Nombre d'années de service dans l'école	Autre emploi
JSV1 Blanca	30	*Maestra de aula*	Matin/après-midi	Normalienne (1991, La Paz)	12	4ème	3	*Doble jornada*
JSV2 Silvia	24	*Maestra de aula*	Matin	Normalienne (2000, La Paz)	1	5ème	1	Non
JSV3 Gema	39	*Maestra de aula*	Matin/après-midi	Normalienne (1985, La Paz)	14	2ème	4	*Doble jornada*
JSV4 Sofia	29	*Maestra de aula*	Matin	Normalienne (1996, Santiago de Waca)	8	3ème	1	Non
JSV5 Cecilia	40	*Maestra de aula*	Matin/après-midi	Normalienne (1992, Potosi)	7	5ème	5	*Doble jornada*
JSV6 Lucia	37	*Maestra de aula*	Matin/après-midi	Normalienne (1985, Oruro)	14	3ème	3	Autre service dans l'enseignement public

***Maestro*(a)**	**Age (ans)**	**Fonction**	**Service dans l'enseignement**	**Diplôme (intitulé, lieu, année d'obtention)**	**Nombre d'années de service dans l'enseignement**	**Catégorie**	**Nombre d'années de service dans l'école**	**Autre emploi**
4j1 Gladys	48	*Maestra de aula*	Matin/après-midi	Normalienne (1976, La Paz)	23	Zéro	20	Autre service dans l'enseignement
4j2 Carla	38	*Maestra de aula*	Matin/après-midi	Normalienne (1990, La Paz)	12	2ème	3	*Maestra* suppléante
4j3 Isabel	48	*Maestra de aula*	Matin/après-midi	Normalienne (1974, La paz)	25	Zéro	20	Autre service dans l'enseignement privé
4j4 Ximena	32	*Maestra de aula*	Matin/après-midi	Normalienne (1992, Santa Cruz)	7	4ème	1	Autre service dans l'enseignement privé
4j5 Maria	38	*Maestra de aula* (maternelle)	Matin/après-midi	Normalienne (1984, La Paz)	18	1ère	4	Autre service dans l'enseignement privé
4j6 Celestina	43	*Maestra de ramas tecnicas*	Après-midi	Normalienne (1981, La Paz)	18	1ère	14	Non

***Maestro*(a)**	**Age (ans)**	**Fonction**	**Service dans l'enseignement**	**Diplôme (intitulé, lieu, année d'obtention)**	**Nombre d'années de service dans l'enseignement**	**Catégorie**	**Nombre d'années de service dans l'école**	**Autre emploi**
M1 Monica	36	*Maestra de aula*	Matin/soir	Normalienne (1986, La Paz)	13	2ème	1	Autre service dans l'enseignement privé
M2 Marcela	48	*Maestra de aula*	Matin/soir	Normalienne (1977, Sucre)	22	Zéro	1	Autre service dans l'enseignement privé
M3 Filomena	40	*Maestra de aula*	Soir	Normalienne (1982, La Paz)	18	3ème	1	consultante
M4 Olga	39	*Maestra de aula*	Soir	Normalienne (1976, Warisata)	23	5ème	1	Comptable
M5 Luis	38	*Maestro de ramas tecnicas*	Après-midi/soir	Normalien (1969, La Paz)	30	Mérite	20	*Doble jornada*
M6 Roberto	57	*Maestro de ramas tecnicas*	Matin/ soir	Normalien (1969, Sucre)	40	Mérite	8	Autre service dans l'enseignement privé

***Maestro*(a)**	**Age (ans)**	**Fonction**	**Service dans l'enseignement**	**Diplôme (intitulé, lieu, année d'obtention)**	**Nombre d'années de service dans l'enseignement**	**Catégorie**	**Nombre d'années de service dans l'école**	**Autre emploi**
UEP1 Lourdes	42	*Maestra de aula*	Après-midi	Normalienne (1981, La Paz)	17	4ème	3	Non
UEP2 Maribel	25	*Maestra de aula*	Après-midi	Normalienne (1996, La Paz)	4	5ème	1	Non
UEP3 Beatriz	39	*Maestra de aula*	matin/après-midi	Normalienne (1981, La Paz)	18	1ère	10	Autre service dans l'enseignement privé
UEP4 Raquel	38	*Maestra de aula*	Après-midi	Normalienne (1987, La Paz)	13	3ème	2	Educatrice
UEP5 Marta	40	*Maestra de aula*	Après-midi	Normalienne (1981, La Paz)	24	1ère	2	Non

ANNEXE 6 : GRILLE D'ENTRETIEN AUPRES DES DIRIGEANTS SYNDICALISTES DE LA FDTEULP[890]

I. Parcours professionnel

Question de départ : pourquoi êtes-vous devenu enseignant ?

- Origine sociale
- Formation initiale (École normale, « sur le terrain », etc.)
- Parcours professionnel (années de stage, lieux d'enseignement, nombre de service, effectué, catégorie, etc.)
- Difficultés rencontrées dans l'exercice enseignant et la vie professionnelle en général.

II. Parcours politico-syndical

Question de départ : pourquoi êtes-vous aujourd'hui dirigeant syndical?

- Parcours militant (premiers contacts avec le monde politique et/ou syndical, charge(s) syndicale(s), participation aux actions antérieures, etc.)
- Fonction actuelle à la FDTEULP
- Rapports avec les dirigeants sortants de la FDTEULP (liens antérieurs, liens avec le Parti ouvrier révolutionnaire, etc.)

[890] Devant l'impossibilité de réaliser des entretiens avec les militants du front syndical URMA et le contexte dans lequel ont eu lieu les interviews, le guide d'entretien avec les dirigeants syndicaux a dû être modifié.

ANNEXE 7 : STRUCTURE DES DEPENSES DE L'EDUCATION NATIONALE PUBLIQUE (1990 – 1995)

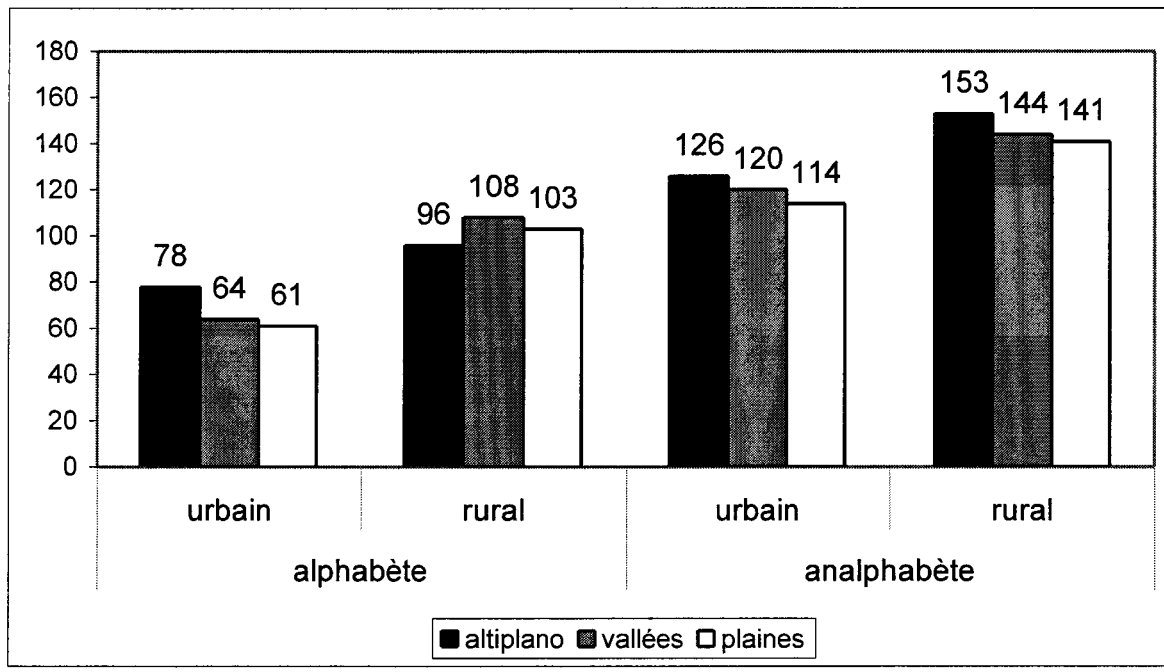
	1990	1991	1992	1993	1994
Total des dépenses[891] (hors investissements) dont le paiement des salaires du personnel	118.416.216	138.504.712	157.436.049	203.093.224	207.392.888
	117.658.116	137.617.014	156.425.888	201.788.657	206.006.229
PIB	4 871.608.833	5 344.134.078	5 630.179.028	5 766.276.347	5 998.920.086
Pourcentage des dépenses/PIB	2,43 %	2,59 %	2,80 %	3,52 %	3,46 %
Total de l'investissement	95.899	1.650.000	1.038.107	2.670.960	1.900.000
Pourcentage de l'investissement/PIB	0,00 %	0,03 %	0,02 %	0,05 %	0,03 %
Total des dépenses	118.512.115	140.154.712	158.474.156	205.764.184	209.292.888
Pourcentage du total des dépenses (investissement compris)/PIB	2,43 %	2,62 %	2,81 %	3,57 %	3,49 %

[891] Les dépenses comprennent celles de l'administration centrale, de l'ensemble des directions départementales et de district, de l'éducation initiale, primaire et secondaire, ainsi que de l'éducation alternative et supérieure (sauf universités).

ANNEXE 8 : COMPARAISON DU TAUX GENERAL DE FECONDITE ET DE L'ESPERANCE DE VIE DANS DIVERS PAYS D'AMERIQUE DU SUD

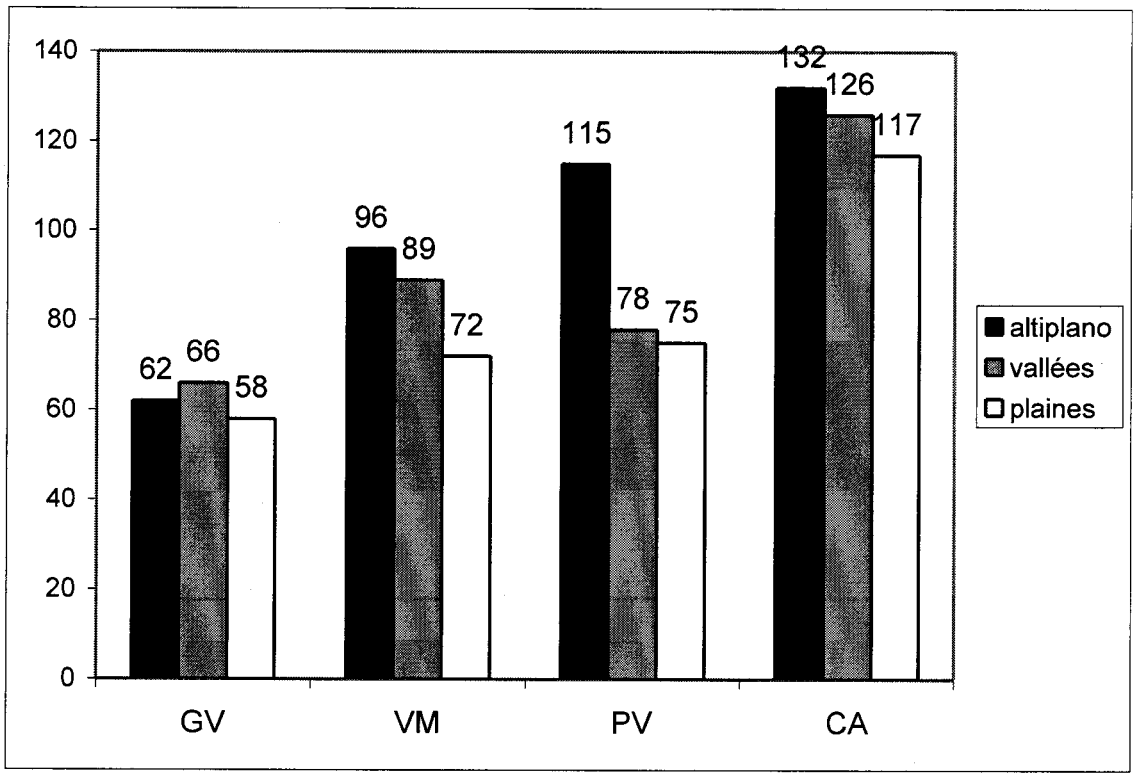
Pays	TGF (1990-1995)	Espérance de vie (1987)
Bolivie	4,8 ‰	50,8 ans
Paraguay	4,3 ‰	66,1 ans
Équateur	3,6 ‰	61,8 ans
Pérou	3,6 ‰	60,2 ans
Venezuela	3,1 ‰	67,8 ans
Argentine	2,8 ‰	70,9 ans
Brésil	2,7 ‰	63,4 ans
Chili	2,7 ‰	71,6 ans
Colombie	2,7 ‰	63,7 ans
Uruguay	2,3 ‰	71,4 ans

ANNEXE 9 : PROBABILITE DE DECES DES ENFANTS DE MOINS DE DEUX ANS SELON LES CONDITIONS D'ALPHABETISME DES MERES EN 1988



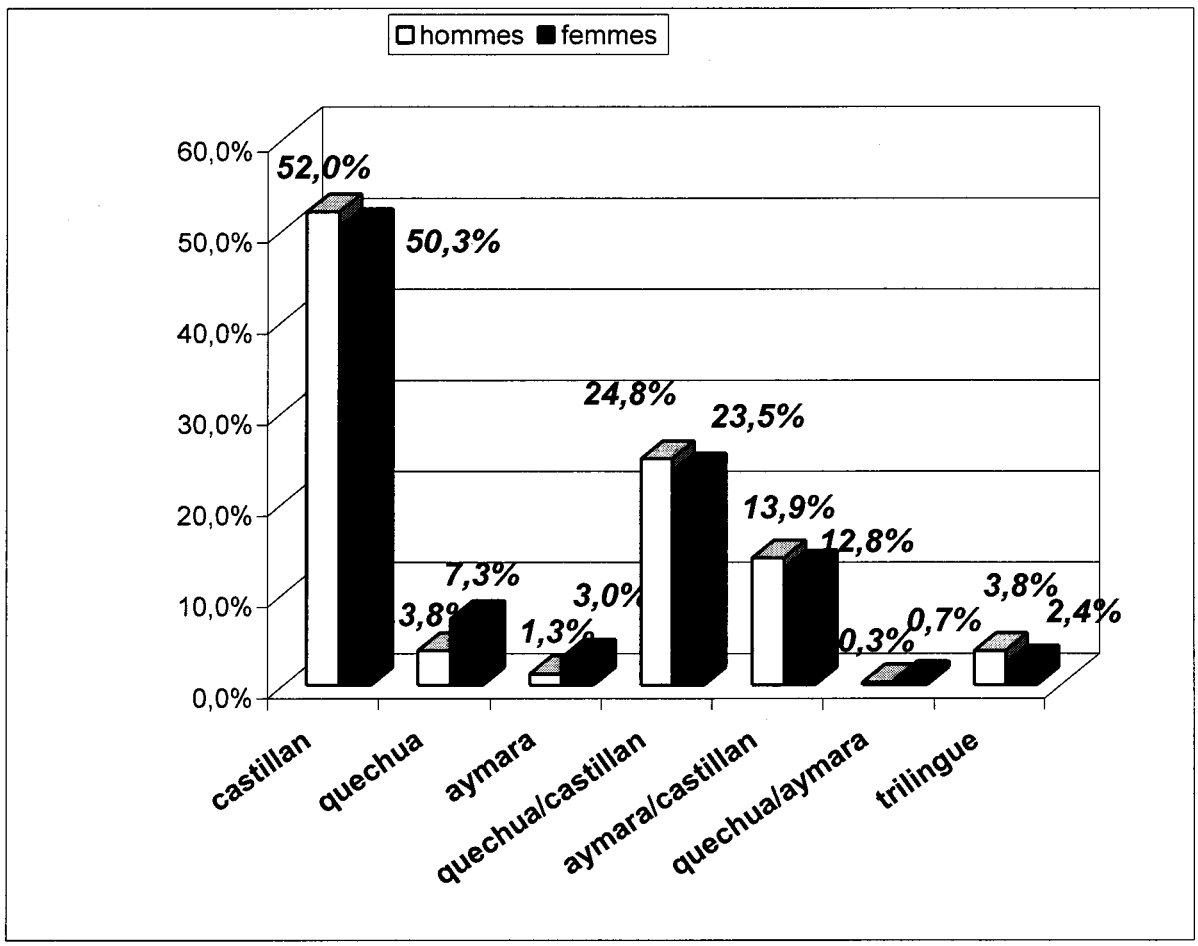
Sources : CNPV, INE, 1992.

ANNEXE 10 : PROBABILITE DE DECES POUR 100 NAISSANCES VIVANTES (ET JUSQU'A DEUX ANS) SELON LE DEGRE D'URBANITE ET LES ZONES ECOLOGIQUES, 1988



Source : IDH, 1998.

ANNEXE 11 : LANGUES USITEES DANS LA POPULATION BOLIVIENNE (AGEE DE CINQ ANS ET PLUS) EN 1992 SELON LE SEXE



Source : CNPV, INE, 1993.

ANNEXE 12 : ORGANIGRAMME DU SYSTEME EDUCATIF (D'APRES LE CODE DE 1955)

Cuadro No. 6

ORGANIGRAMA ACTUAL DEL MEC

Fuente: MEC

1. Ministro
2. Secretaría General y Coordinación de Universidades
3. Academia de Ciencias
4. Instituto Boliviano de Cultura
5. SENALEP
6. Editorial Educacional
7. Banco del Libro
8. SENET
9. Subsecretaría de Educación Urbana
10. Subsecretaría de Educación Rural
11. Dirección General de Administración
12. Dirección General de Planeamiento Educativo
13. Asesorías Pedagógica, de Planificación, Cultural, de Alfabetización, de Informática y de Sistemas
14. Dirección Nacional de Control Interno
15. Coordinación
16. Centro Nacional de Informática
17. Dirección Nacional de Investigación Educativa
18. Dirección Nacional de Programación
19. Dirección Nacional de Evaluación
20. Dirección Nacional de Estadística
21. Dirección Nacional de Infraestructura Escolar
22. Departamento de Estadística
23. Dirección General de Educación Urbana
24. Dirección General de Educación Rural
25. Departamento de Computación
26. Departamento de Análisis y procesamiento
27. Sección Archivo e Informaciones
28. Dirección Nacional de Coordinación Educativa
29. Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe
30. Dirección Nacional de Educación Urbana
31. Dirección Nacional de Educación Media
32. Dirección Nacional de Educación Superior No Universitaria
33. Dirección Nacional de Educación de Adultos No Formal
34. Dirección Nacional de Servicios Técnicos Pedagógicos
35. Departamento Nacional de Educación Especial
36. Departamento Nacional de Educación Integrada
37. Departamento Nacional de Educación de Adultos
38. Departamento Nacional de Evaluación
39. Departamento Nacional de Educación Primaria
40. Departamento Nacional de Materias Especiales
41. Departamento Nacional de Educación No Formal
42. Departamento Nacional de Orientación
43. Departamento Nacional de Educación Privada y Descentralizada
44. Departamento Nacional de Curriculum
45. División de Planes y Programas
46. División de Textos Escolares
47. División de Medios Educativos
48. Dirección Nacional de Educación Primaria
49. Dirección Nacional de Educación Media
50. Dirección Nacional de Educación Superior No Universitaria
51. Dirección Nacional de Educación de la Comunidad
52. Dirección de Capacitación de Recursos Humanos
53. Dirección Nacional de Alfabetización, Educación de Adultos y No Formal
54. Departamento Nacional de Educación Inicial
55. Departamento Nacional de Escuelas de Cristo
56. Dirección de Relaciones Internacionales
57. Dirección de Asesoría Jurídica
58. Dirección de Relaciones Públicas
59. Dirección de Tele-Educación
60. Departamento de Títulos y Legalizaciones
61. Coordinación Nacional de Administración Financiera
62. Dirección Nacional de Presupuestos
63. Dirección Nacional de Administración de Personal y Escalafón
64. Dirección Nacional de Administración de Bienes y Suministros
65. Dirección Nacional de Asuntos Estudiantiles y del Menor
66. Departamento Nacional de Operaciones
67. Departamento Nacional de Contabilidad
68. Departamento Nacional de Tesorería
69. Departamento Nacional de Presupuesto
70. Departamento Nacional de Análisis Administrativo
71. Departamento Nacional de Compras y Suministros
72. Departamento Nacional de Bienes y Mantenimiento
73. División de Revisión y Control
74. División de Control de Gestión
75. División de Sistemas Contables
76. Departamento de Archivo e Informaciones
77. Departamento Nacional de Escalafón
78. División de Almacenes
79. División de Servicios
80. División Nacional de Alimentación Urbana
81. División Nacional de Alimentación Rural
82. División Nacional de Promoción Estudiantil
83. División Nacional de Becas
84. División Nacional de Salud
85. División Nacional de Participación Estudiantil
86. Sección Archivo de Administración Financiera
87. División de Escalafón Urbano
88. División de Escalafón Rural
89. Division de Inventarios
90. Sección Talleres

ANNEXE 13 : GOUVERNEMENTS EN BOLIVIE DEPUIS 1952

1952	Révolution nationale	Le MNR est porté au pouvoir par les mineurs et les paysans suite aux journées insurrectionnelles d'avril
1952- 1956	Co-gouvernement MNR-COB	MNR (V. Paz Estensorro)
1956-1960	Élections	MNR (H. Siles Suazo)
1960-1964	Élections	MNR (V. Paz Estensorro)
1964-1965	- Élections - Coup d'État militaire	- MNR (V. Paz Estensorro) - Général R. Barrientos
1965-1969	Élections	Général R. Barrientos
1969-1970	Mort du Général Barrientos Coup d'État militaire	- Général R. Barrientos - L. Siles Salinas - Général A. Ovando
1970-1971	Coup d'État militaire	J. José Torres
1971-1978	Coup d'État militaire	Colonel H. Banzer
1978-1980	Trois élections, trois coups d'État militaires	- Général J. Pereda - W. Guevara - Colonel A. Natusch - L. Gueiler - Général G. Meza - Général C. Torrelio - Général G. Vildoso
1982-1985	Élections / restauration de la démocratie	UDP (H. Siles Suazo)
1985-1989	Élections (anticipées)	MNR (V. Paz Estensorro)
1989-1993	Élections	MIR (J. Paz Zamora)
1993-1997	Élections	MNR (G. Sánchez de Lozada)
1997-2002	Élections/ Mort de H. Banzer	- ADN (H. Banzer) - ADN (J. Quiroga Ramirez)
2002-...	Élections/ Démission de G. Sánchez de Lozada	- MNR (G. Sánchez de Lozada) - Gouvernement intérimaire (Carlos Mesa)

ANNEXE 14 : ORGANIGRAMME DE LA COB

ORGANIZACIONES NACIONALES DE LA CENTRAL OBRERA BOLIVIANA

1.- FEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES MINEROS DE BOLIVIA
2.- CONFEDERACION GENERAL DE TRABAJADORES FABRILES DE BOLIVIA
3.- CONFEDERACION DE TRABAJADORES FERROVIARIOS Y RAMAS ANEXAS
4.- CONFEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES EN CONSTRUCCION DE BOLIVIA
5.- FEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES PETROLEROS DE BOLIVIA
6.- CONFEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES EN HARINA DE BOLIVIA
7.- CONFEDERACION DE TRABAJADORES GRAFICOS DE BOLIVIA
8.- FEDERACION SINDICAL NACIONAL DE TRABAJADORES EN CAMINOS
9.- CONFEDERACION SINDICAL UNICA DE TRABAJADORES CAMPESINOS DE BOLIVIA
10.- FEDERACION UNICA DE TRABAJADORES SIRINGUEROS Y CASTAÑEROS
11.- CONFEDERACION SINDICAL DE COLONIZADORES DE BOLIVIA
12.- CONFEDERACION DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION URBANA DE BOLIVIA
13.- CONFEDERACION NACIONAL DE MAESTROS DE EDUCACION RURAL
14.- CONFEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES BANCARIOS DE BOLIVIA
15.- FEDERACION NACIONAL DE TRABAJADORES MUNICIPALES
16.- FEDERACION DE TRABAJADORES DE LA PRENSA DE BOLIVIA
17.- FEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES RADIO TELEGRAFISTAS
18.- CONFEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES EN SALUD
19.- FEDERACION NACIONAL DE TRABAJADORES EN UNIVERSIDADES DE BOLIVIA
20.- FEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES CINEMATOGRAFISTAS
21.- FEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES EN TELECOMUNICACIONES
22.- CONFEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES EN SEGURIDAD SOCIAL
23.- FEDERACION SINDICAL DE CHOFERES ASALARIADOS EN BOLIVIA
24.- CONFEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES GREMIALES Y COMERCIANTES MINORISTAS DE BOLIVIA

25.- CONFEDERACION UNIVERSITARIA BOLIVIANA
26.- CONFEDERACION DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
27.- CONFEDERACION DE ESTUDIANTES NORMALISTAS DE BOLIVIA
28.- FEDERACION NACIONAL DE COOPERATIVAS MINERAS
29.- FEDERACION NACIONAL DE COOPERATIVAS AGROPECUARIAS DE BOLIVIA
30.- CONFEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES ARTESANOS DE BOLIVIA
31.- FEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES DE LUZ FUERZA Y TELEFONOS
32.- CONFEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES EN RADIO Y T
33.- FEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES POSTALES DE BOLIVIA
34.- CONFEDERACION SINDICAL DE TRABAJADORES GASTRONOMICOS DE BOLIVIA
35.- CONFEDERACION NACIONAL DE TRABAJADORES EN COMERCIO
36.- CONFEDERACION NACIONAL DE ARTISTAS Y ESCRITORES DE BOLIVIA
37.- FEDERACION NACIONAL DE VOCEADORES DE PERIODICOS Y LOTERIA
38.- FEDERACION NACIONAL DE NOVIDENTES
39.- FEDERACION NACIONAL DE TRABAJADORES DE ESTADO
40.- CONFEDERACION DE ARTESANOS DE BOLIVIA

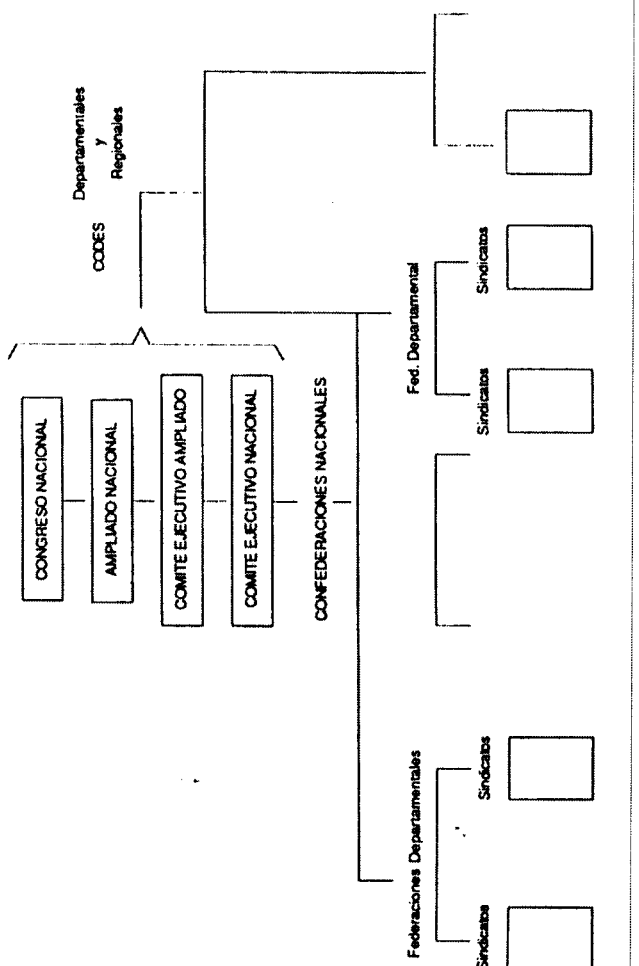
CENTRALES OBRERAS DEPARTAMENTALES

La Paz
Cochabamba
Oruro
Potosí
Santa Cruz
Chuquisaca
Tarija
Beni
Pando

CENTRALES OBRERAS REGIONALES

Tupiza
Vallegrande
Riberalta
Llallagua
Uyuni
Camiri
Gran Chaco

ORGANIGRAMA DE LA ESTRUCTURA DE LA COB



ANNEXE 15 : APPORTS SYNDICAUX (DECEMBRE 1994)

t/c 4,55 Pts

Distrito	Confederación	Federación	Tot. Mes Bs.	Tot. Año Bs.	Tot. Año u$
Sucre	5.793,01	9.963,07	15.756,08	189.072,96	41.554,50
Camargo	1.095,75	2.246,45	3.342,20	40.106,40	8.814,59
Monteagudo	726,20	1.433,53	2.159,73	25.916,76	5.695,99
La Paz	29.175,68	47.426,60	76.602,28	919.227,36	202.027,99
Cochabamba	17.121,89	29.407,81	46.529,70	558.356,40	122.715,69
Aiquile	574,25	1.154,95	1.729,20	20.750,40	4.560,53
Chapare	857,42	1.990,79	2.848,21	34.178,52	7.511,76
Oruro	7.906,41	13.590,74	21.497,15	257.965,80	56.695,78
Potosi	6.136,74	10.933,13	17.069,87	204.838,44	45.019,44
Uncia	2.498,48	4.897,98	7.396,46	88.757,52	19.507,15
Tupiza	1.417,72	2.467,26	3.884,98	46.619,76	10.246,10
Uyuni	1.397,55	2.825,56	4.223,11	50.677,32	11.137,87
Villazón	692,58	1.192,29	1.884,87	22.618,44	4.971,09
Cotagaita	249,18	573,22	822,40	9.868,80	2.168,97
Tarija	3.723,81	6.807,33	10.531,14	126.373,68	27.774,44
Yacuiba	1.033,14	1.838,10	2.871,24	34.454,88	7.572,50
Bermejo	365,23	599,98	965,21	11.582,52	2.545,61
Villamontes	421,56	729,85	1.151,41	13.816,92	3.036,69
Santa Cruz	13.792,90	23.069,56	36.862,46	442.349,52	97.219,67
Puerto Suarez	467,83	788,44	1.256,27	15.075,24	3.313,24
Camiri	1.410,44	2.656,75	4.067,19	48.806,28	10.726,65
Vallegrande	1.185,54	2.263,55	3.449,09	41.389,08	9.096,50
Concepción	178,19	272,52	450,71	5.408,52	1.188,69
Roboré	725,51	1.292,42	2.017,93	24.215,16	5.322,01
San Jose de Chiquitos	246,23	410,16	656,39	7.876,68	1.731,14
Montero	3.537,53	6.597,20	10.134,73	121.616,76	26.728,96
San Ignacio de Velasco	782,44	1.333,07	2.115,51	25.386,12	5.579,37
San Matias	221,40	434,77	656,17	7.874,04	1.730,56
Trinidad	2.473,44	4.316,07	6.789,51	81.474,12	17.906,40
Riberalta	1.351,67	2.458,62	3.810,29	45.723,48	10.049,12
Rurrénabaque	163,87	293,07	456,94	5.483,28	1.205,12
Santa Rosa	80,50	140,81	221,31	2.655,72	583,67
Santa Ana de Yacuma	384,20	649,77	1.033,97	12.407,64	2.726,95
Reyes	198,30	367,69	565,99	6.791,88	1.492,72
San Borja	382,19	704,40	1.086,59	13.039,08	2.865,73
Guayaramerin	556,89	840,48	1.397,37	16.768,44	3.685,37
Magdalena	516,49	926,24	1.442,73	17.312,76	3.805,00
Cobija	586,09	1.113,71	1.699,80	20.397,60	4.482,99
Madre de Dios	319,25	705,97	1.025,22	12.302,64	2.703,88
Total Nacional	110.747,50	191.713,91	302.461,41	3.629.536,92	797.700,42

El descuento por Aporte Sindical tiene la siguiente distribución:

En el Area Urbana

60% Federación Local
40% Confederación Nacional

En el Area Rural

70% Federación Local
30% Confederación Nacional

t/c 4,55 Pts

Distrito	Confederación	Federación	Tot. Mes Bs.	Tot. Año Bs.	Tot. Año u$
Sucre	5.793,01	9.963,07	15.756,08	189.072,96	41.554,50
Camargo	1.095,75	2.246,45	3.342,20	40.106,40	8.814,59
Monteagudo	726,20	1.433,53	2.159,73	25.916,76	5.695,99
La Paz	29.175,68	47.426,60	76.602,28	919.227,36	202.027,99
Cochabamba	17.121,89	29.407,81	46.529,70	558.356,40	122.715,69
Aiquile	574,25	1.154,95	1.729,20	20.750,40	4.560,53
Chapare	857,42	1.990,79	2.848,21	34.178,52	7.511,76
Oruro	7.906,41	13.590,74	21.497,15	257.965,80	56.695,78
Potosi	6.136,74	10.933,13	17.069,87	204.838,44	45.019,44
Uncia	2.498,48	4.897,98	7.396,46	88.757,52	19.507,15
Tupiza	1.417,72	2.467,26	3.884,98	46.619,76	10.246,10
Uyuni	1.397,55	2.825,56	4.223,11	50.677,32	11.137,87
Villazón	692,58	1.192,29	1.884,87	22.618,44	4.971,09
Cotagaita	249,18	573,22	822,40	9.868,80	2.168,97
Tarija	3.723,81	6.807,33	10.531,14	126.373,68	27.774,44
Yacuiba	1.033,14	1.838,10	2.871,24	34.454,88	7.572,50
Bermejo	365,23	599,98	965,21	11.582,52	2.545,61
Villamontes	421,56	729,85	1.151,41	13.816,92	3.036,69
Santa Cruz	13.792,90	23.069,56	36.862,46	442.349,52	97.219,67
Puerto Suarez	467,83	788,44	1.256,27	15.075,24	3.313,24
Camiri	1.410,44	2.656,75	4.067,19	48.806,28	10.726,65
Vallegrande	1.185,54	2.263,55	3.449,09	41.389,08	9.096,50
Concepción	178,19	272,52	450,71	5.408,52	1.188,69
Roboré	725,51	1.292,42	2.017,93	24.215,16	5.322,01
San Jose de Chiquitos	246,23	410,16	656,39	7.876,68	1.731,14
Montero	3.537,53	6.597,20	10.134,73	121.616,76	26.728,96
San Ignacio de Velasco	782,44	1.333,07	2.115,51	25.386,12	5.579,37
San Matias	221,40	434,77	656,17	7.874,04	1.730,56
Trinidad	2.473,44	4.316,07	6.789,51	81.474,12	17.906,40
Riberalta	1.351,67	2.458,62	3.810,29	45.723,48	10.049,12
Rurrénabaque	163,87	293,07	456,94	5.483,28	1.205,12
Santa Rosa	80,50	140,81	221,31	2.655,72	583,67
Santa Ana de Yacuma	384,20	649,77	1.033,97	12.407,64	2.726,95
Reyes	198,30	367,69	565,99	6.791,88	1.492,72
San Borja	382,19	704,40	1.086,59	13.039,08	2.865,73
Guayaramerin	556,89	840,48	1.397,37	16.768,44	3.685,37
Magdalena	516,49	926,24	1.442,73	17.312,76	3.805,00
Cobija	586,09	1.113,71	1.699,80	20.397,60	4.482,99
Madre de Dios	319,25	705,97	1.025,22	12.302,64	2.703,88
Total Nacional	110.747,50	191.713,91	302.461,41	3.629.536,92	797.700,42

El descuento por Aporte Sindical tiene la siguiente distribución:

En el Area Urbana

60% Federación Local
40% Confederación Nacional

En el Area Rural

70% Federación Local
30% Confederación Nacional

ANNEXE 16 : PREMIERE PAGE DU JOURNAL MASAS (N°1713 DU 12 MAI 2000)

MUCHOS DIRAN INCREIBLE Y LA MIOPIA POLICIAL DE LOS ASALTANTES DEL PODER EXCLAMARAN ¡"OBRA DE LOS AGITADORES TROTSKYSTAS", FINANCIADOS DESDE EL EXTERIOR!

EL HURACAN DE LA REVOLU - CION SOCIAL AVANZA INCON- TENIBLE Y BARRE CON LO QUE ENCUENTRA A SU PASO

LAS HUELGAS DE TODO TIPO MENUDEAN A LO LARGO Y A LO ANCHO DEL PAIS: DE UNIVERSITARIOS, DE POBLACIONES HASTA DE PRESOS DE LAS CARCELES.

LAS MARCHAS CALLEJERAS, LOS BLOQUEOS SON NOTICIA DE TODOS LOS DIAS.

NO BIEN ESTALLA UN BROTE DE CONVULSION SOCIAL TIENDE A GENERALIZARSE Y ARRASTRAR A SECTORES QUE PARECIAN INDIFERENTES A LA OBLIGA RESPUESTA AL TREMENDO MALESTAR IMPERANTE EN EL PAIS.

QUIEN IMPULSA A ESTE HURACAN:
LA EXTREMA MISERIA Y LA DESOCUPACION MASIVA QUE CRECE A MEDIDA QUE PASA EL TIEMPO

LOS PRECIOS SE ELEVAN MAS Y MAS, MIENTRAS CRECE LA MISERIA EXTREMA (criaturas del neo liberalismo privatizador).

LA CAPACIDAD DE COMPRA DE LOS SALARIOS CAE SIN CESAR. LA MARRAQUETA QUE SE CONSUME ES CADA DIA MAS PEQUEÑA.

LA REPUESTA:

LA REVOLUCION SOCIAL ES LA UNICA QUE PUEDE ACABAR CON LA SOCIEDAD PODRIDA Y PONER EN PIE AL GOBIERNO OBRERO-CAMPESINO (dictadura del proletariado), CAMINO HACIA EL COMUNISMO.

El fascismo afila sus garras para atrapar a VILMA PLATA tras el disfraz de un embrollo judicial, anormal y amañado por la dictadura vendepatria y hambreadora.

MASAS

1713
12/V/2000
Precio 1 Bs.

P.O.R.

Sección boliviana del CERCI

órgano central del partido obrero revolucionario,sección del comité de enlace por la reconstrucción de la IV I.

ANNEXE 17 : PAGE HUIT DU JOURNAL MASAS (N°1780)

voz de la universidad popular:

¿COMO SE FORMAN LOS MILITANTES REVOLUCIONARIOS?

¿de qué estamos hablando?

DE LOS MILITANTES BOLCHEVIQUES, ES DECIR PROFESIONALES (no porque reciben paga alguna por su trabajo y más tienen que cotizar) PORQUE ESTAN DEBIDAMENTE PREPARADOS PARA SUS TAREAS, PARTICULARMENTE EN EL SENO DE LAS MASAS Y PORQUE DEDICAN TODA SU VIDA A LA REVOLUCION.

EL PORISTA ES EL MILITANTE ESPECIALIZADO PARA TRABAJAR EN TODOS LOS SECTORES SOCIALES Y EN TODAS LAS ACTIVIDADES PARTIDISTAS.

¿dónde se forman los militantes?

EN LAS CELULAS PARTIDISTAS FUNDAMENTALMENTE (sirven como auxiliares la Universidad Popular "C,L.", cursos periódicos que organizan el P. y los CC.RR:, etc), QUE TRANSFORMAN A SIMPATIZANTES Y ASPIRANTES EN MILITANTES.

PARA COMPRENDER DEBIDAMENTE LO ANTERIOR ES PRECISO DEFINIR COMO Y DONDE FUNCIONARAN LAS CELULAS. (Una deformación consiste en el total enquistamiento de las células, extrañas a las masas y al medio en el que se encuentran). HAY CELULAS DE FABRICAS, UNIVERSIDADES, CALLES, DE PROFESIONALES, DEL CAMPO, ETC.

LAS CELULAS TIENEN QUE ORGANIZARSE ALLI DONDE SE ENCUENTRAN LAS MASAS, ESTRECHAMENTE VINCULADAS A ESTA. LOS MILITANTES TIENEN QUE VIVIR LA VIDA DE LA GENTE HUMILDE, DE LOS TRABAJADORES.

DESDE EL PRIMER MOMENTO LA CELULA TIENE QUE LLEVAR VIDA LEGAL, PUBLICA Y CLANDESTINA, PUES EN CIERTO MOMENTO DE SU EXISTENCIA TENDRA QUE ENFRENTARSE CON LA POLICIA ESTATAL O EMPRESARIAL.

¿cómo se asimila el marxismo?

LOS TEXTOS CLASICOS SON GUIA Y REFERENCIA DE LO FUNDAMENTAL DEL MARXISMO. LA CLAVE RADICA EN APLICAR EL METODO MARXISTA AL CONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS DIARIOS DE LOS EXPLOTADOS, A ANALIZAR EL CONTENIDO DE LOS IMPULSOS INSTINTIVOS QUE SE PRESENTAN, A FIN DE REVELAR SUS LEYES. ASI EL MILITANTE SE CONVERTIRA EN UN VERDADERO MARXISTA Y ASIMILANDO LA EXPERIENCIA Y OBRA DE LOS EXPLOTADOS REVELARA LAS LEYES DEL PROCESO SOCIAL, DE SU TRANSFORMACION.

UNIVERSIDAD POPULAR "CESAR LORA"

ANNEXE 18 : PREMIERE PAGE DE URMA, N°15, AVRIL 2000, LA PAZ

URMA 15
Unión Revolución de Maestros
La Paz, Abril de 2000
Gestión 2000
Precio Bs. 1.-

¡BASTA DE LIMOSNAS!
¡¡SALARIO PARA VIVIR, AHORA!!

Cada semana se disparan los precios del gas. Cada mañana los bolivianos nos levantamos con el garrote de la subida del precio de la gasolina. Estamos ante la amenaza constante de que resulte prohibitivo el uso del autotransporte.

Los millones de hambrientos estamos pagando caro el precio de los desgobiernos y vendepatrias como el del fascista Banzer, que está continuando lo hecho por Goni, quien regaló el petróleo y todas las reservas y riquezas de los bolivianos a las transnacionales.

Para la política antinacional, el único objetivo es el de enriquecer sin límite a las transnacionales, mientras los explotados sufren despidos, desocupación y congelamiento permanente de salarios, para los que todavía cuentan con alguna fuente de trabajo.

Los niveles de pobreza para el magisterio han llegado a grado extremo, inédito en Bolivia, al punto que se ha constituido en uno de los sectores más vulnerables de la sociedad. Los salarios de 552 Bs. para maestros normalistas con título en Provisión Nacional no sirven ni siquiera para que una familia reducida de 3 personas pueda sobrevivir durante un mes.

Los mercados están atiborrados de productos; pero los únicos que pueden comprar y en abundancia son los oficialistas, parlamentarios y concejales Sancho panzas, que han hecho de su profesión el robar y robar sin descanso al Estado.

Estamos obligados a defendernos contra la hambruna. Gobierno y empresarios nos lo están quitando todo, hasta el derecho a vivir. Ya no tenemos nada que perder y debemos salir todos los hambrientos como un sólo hombre, sacando fuerzas de nuestra debilidad individual, para convertirnos en una poderosa fortaleza, destinada a aplastar la política saqueadora.

A tiempo de luchar todos los sectores contra el neoliberalismo debemos pelear por arrancar un **sueldo que cubra la canasta familiar** (salario mínimo vital)_ acompañado de la escala móvil de salarios para neutralizar toda la escalada alcista de precios de las mercancías.

ANNEXE 19 : COUVERTURE DE « CONCLUSIONES DEL V CONGRESO ORDINARIO DE TRABAJADORES DE EDUCACION URBANA DE LA PAZ (27 DE SEPTIEMBRE-1 DE OCTUBRE 1993) », FDTEULP, BOLIVIA, 1994

ANNEXE 20 : PAGE SEPT DE URMA, N°15, AVRIL 2000, LA PAZ

LOS SINVERGUENZAS Y OPORTUNISTAS NUNCA HAN SIDO DEFENSORES DE LA CARRERAA DOCENTE

No pueden llamarse defensores de la carrerra docente los que actuaron como verdugos del magisterio cuando éste luchaba para derrotar a la reforma educativa, contra la falsa institucionalización, contra el mal llamado "salario al mérito" y por un aumento salarial.

Los que asaltaron sin ruborizarse los cargos ejecutivos y técnicos, pisoteando el título del maestro, desconociendo los méritos, la capacidad y la ascendencia moral, hoy, continuando con su carrera inescrupulosa pretenden aparecer como defensores de la carrera docente.

Se debe comprender que cuando uno llega a ciertos cargos por favor político, está condenado a ser un simple instrumento en contra del magisterio y que después de ser usado es botado con una patada en el trasero, como lo acontecido con miristas y adenistas, declarados en brazos caidos en la Dirección Departamental de La Paz.

Solo la consecuencia y el desprendimiento hacen grandes a los hombres.

- Pag. Nº 7 -

ANNEXE 21 : *CONFLICTOGRAMA* DU *CENTRO DE ESTUDIOS DE LA REALIDAD ECONOMICA Y SOCIAL* (CERES)

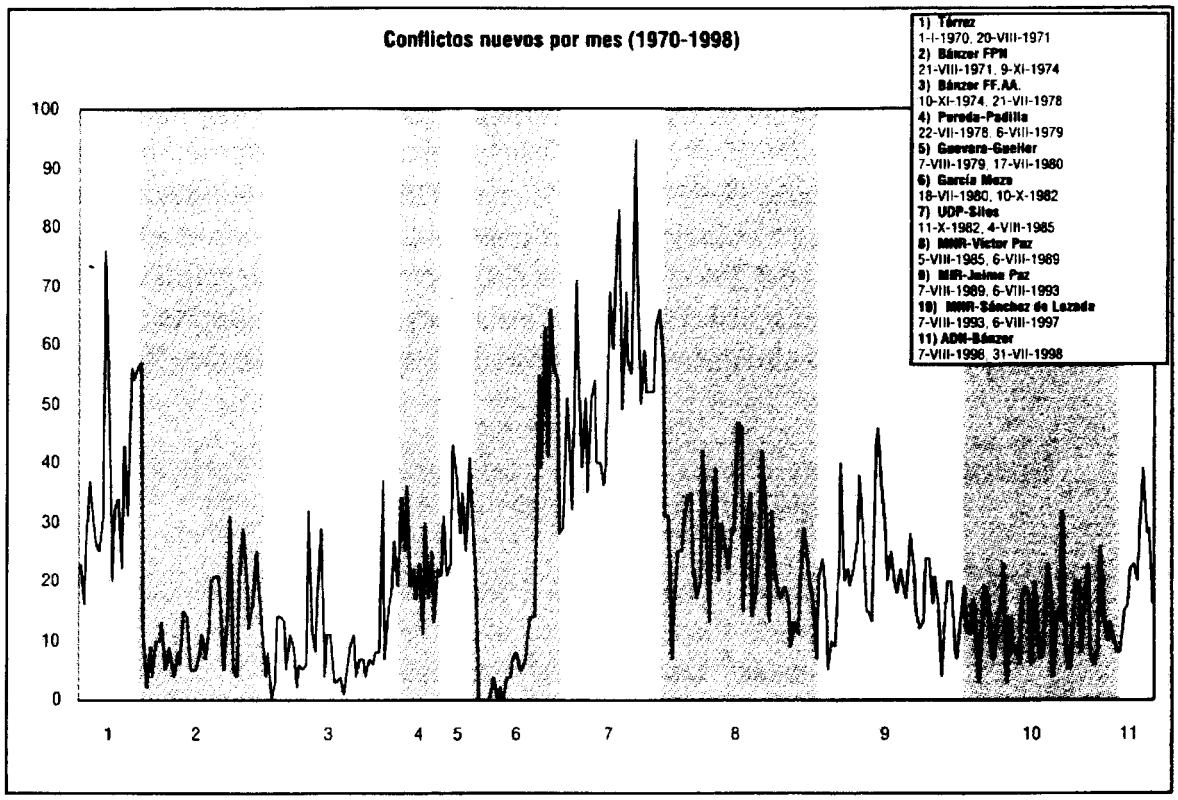


TABLE DES MATIERES

1ère partie : Le contexte général de la protestation 41

Chapitre 1. L'état du système éducatif bolivien 45

1. L'efficacité relative de l'Éducation nationale. 45
1.1. Le poids des analphabètes. 45
1.2. Désertion et instruction scolaire 50
2. Quelques explications… 54
2.1. Des motifs invoqués par les boliviens 54
2.2. Des raisons économiques. 56
2.2.1. Un pays pauvre. 56
2.2.2. Un secteur faiblement financé… 57
2.2.3… et mal administré. 62
2.3. Quelques indicateurs démographiques. 64
2.4. La diversité géographique, culturelle et linguistique 67
2.4.1. La ciudad et le campo. 67
2.4.2. Une mosaïque idiomatique 70
3. L'armature : el Código de la educación. 73
3.1. Le contexte historique du Code de 1955 : la révolution au service de l'éducation. 74
3.2. Les bases et fins du Code de l'éducation. 75
3.3. Les principes généraux du Code. 76
3.4. L'organisation du système éducatif. 77
3.4.1. La structure scolaire. 78
3.4.2. La structure administrative 79
3.5. Quel bilan pour l'éducation « révolutionnaire » ? 79

Chapitre 2. Le temps des changements. 85

1. La détérioration du système éducatif. 85
1.1. Les réformes en période d'instabilité. 86
1.2. La « décennie perdue ». 88
1.2.1. Le contexte régional. 89
1.2.2. La crise bolivienne. 91
2. Le tournant politique, économique et idéologique. 93
2.1. Le retour à la démocratie. 93
2.2. Le MNR dans le processus de réformes 97
2.2.1. Un parti singulier. 97
2.2.2. D'un paradigme éducatif à l'autre. 100
2.2.2.1. Des années 1950… 100

2.2.2.2. ...Aux années 1980. 102

3. La Loi 1565 : quel bouleversement en Bolivie ? 106
3.1. Les nouvelles bases et finalités de l'éducation. 107

3.1.1. Les proximités avec le Code. 107

3.1.2. Les changements. 109

3.2. Les « piliers » de la réforme. 112

3.2.1. L'interculturalité/bilinguisme. 112

3.2.2. La participation sociale/populaire. 115

3. 3. Une source d'inquiétude pour les *maestros* ? 120

4. L'élaboration de la Loi : un processus qui génère des inquiétudes. 123
4.1. Les antécédents. 123

4.1.1. Anteproyecto de ley et Libro blanco. 123

4.1.2. Libro rosado. 125

4.1.3. La Déclaration mondiale de l'éducation pour tous. 126

4.2. L'espoir bafoué des *maestros*. 127

4.2.1. Vers un consensus : le Conseil national de l'Éducation. 127

4.2.1.1. Les bases du projet consensuel. 129

4.2.1.2. Les conclusions du CONED. 130

4.2.2. Le consensus rompu. 132

4.2.3. L'influence des organisations internationales. 133

2ème partie : ***Les acteurs de la mobilisation*** ***145***

Chapitre 3. Les *maestros* boliviens **149**

1. Conditions d'accès à la profession et types de *maestros*. 149
1.1. Présentation 149

1.2. Quelques repères chiffrés. 150

2. les déterminants du choix professionnel 155
2.1. Ce que la législation prévoit. 156

2.2. Le métier d'institutrice : une opportunité pour les femmes ? 159

2.2.1. La place des femmes dans l'enseignement 159

2.2.2. Leurs motivations spécifiques 161

2.2.2.1. *Des valeurs « maternantes » de la profession* 162

2.2.2.2. La recherche de sécurité matérielle 163

2.3. Motivations actives dans le choix initial 168

2.3.1. Le contact avec les jeunes 168

2.3.2. L'intérêt pour une discipline précise 169

2.3.3. Un rapport positif à l'école 170

2.3.4. L'enseignement comme mission, sacerdoce 172

2.4. Des motivations passives à la découverte d'un métier 175

3. Comment devient-on enseignant ? 181
3.1. La formation au sein des Écoles normales 182

3.1.1. Une législation des Écoles normales peu cohérente 183

3.1.2. Une formation décevante 184
3.1.3. Une formation valorisante 187
3.2. Le *savoir enseigner* : produit de l'expérience 190
3.2.1. Faire son service 192
3.2.2. Caractéristiques de l'expérience enseignante 193
3.2.2.1. La rupture des cadres de vie et de travail 194
3.2.2.2. Les nouveaux face à face 197
4. *Escalafón* et salaire des enseignants. 202
4.1. Le calcul des salaires 202
4.1.1. Les catégories du tableau d'avancement 202
4.1.2. Les salaires de base 204
4.1.3. Les bonus 206
4.2. Un emploi faiblement rémunéré 207

Chapitre 4. L'organisation syndicale enseignante 215

1. Historique du syndicalisme enseignant 215
1.1. Les premières organisations 215
1.2. De l'influence de la révolution nationale 218
2. La Confédération nationale 220
2.1. La déclaration de principes 220
2.2. Une organisation à « fortes ressources » 223
2.3. La discipline syndicale 226
3. La Fédération départementale de La Paz 227
3.1. Les organes de la FDTEULP 228
3.2. Les ressources de la FDTEULP 230
3.2.1 Les ressources matérielles 230
3.2.2. L'idéologie comme support à l'action 233
3.2.2.1. La doctrine du POR comme support idéologique 235
3.2.2.2. Le POR, un lieu de formation des militants syndicaux 239
3.2.3. Portrait de deux dirigeants de la FDTEULP 244
3.3. Activer la participation aux actions collectives 249
3.3.1. La coercition syndicale 249
3.3.2. Les incitations à la participation 253
3.3.2.1. De l'utilité du syndicat 253
3.3.2.2. Le succès des victoires passées 254
3.3.2.3. La représentation positive des leaders 255
3.3.2.4. La valorisation de la participation 257
4. Le rejet de la réforme éducative 259
4.1. Contre le redéploiement de l'État 259
4.2. Et la question salariale ? 262
4.3. Contre l'éducation libérale 264
4.4. Le rejet de la politique du MNR 268
4.4.1. Goni, un président peu apprécié 269

4.4.2. Contre « l'ingérence des gringos » 270

3ème partie : Dynamique de l'action collective et mise en échec des protestations (1994-2000) *279*

Chapitre 5. Étude d'un cycle de protestation : la FDTEULP contre la loi de RE (1995) 285

1. L'occasion politique 285
1.1. Le degré d'ouverture du système politique 285
1.2. Une conjonction de mécontentements 288
1.2.1. Le champ des mouvements sociaux 288
1.2.1.1. Les universitaires 288
1.2.1.2. Les *cocaleros* 289
1.2.1.3. Les prisonniers 291
1.2.1.4. La COB et les travailleurs 292
1.2.2. Le front d'opposition politique 293
2. L'action collective protestataire 294
2.1. Les prémices du conflit. 294
2.1.1. Un répertoire d'actions limité 295
2.1.1.1. La grève de la faim à la FDTEULP 295
2.1.1.2.. Les occupations des bureaux administratifs. 297
2.1.1.3. Boycotter le jour de la rentrée scolaire 298
2.1.1.4. Un test pour les enseignants 299
2.1.2. La fermeté du gouvernement. 301
2.1.2.1. Du dénigrement à l'intimidation. 301
2.1.2.2. L'ultime provocation. 302
2.2. Le conflit. 306
2.2.1. L'activité bloquée. 308
2.2.1.1. La grève générale illimitée des *maestros.* 308
2.2.1.2. Un mouvement propagateur. 310
2.2.1.3. Le soutien de l'opposition. 311
2.2.1.4. La riposte gouvernementale 313
- *Une violence niée* 313
- Imposer sa version 315
- *Le choix de l'arme ultime: l'état de siège* 317

2.2.2. L'ouverture au dialogue 321
2.2.2.1. La pression pour le dialogue. 322
2.2.2.2. La reprise du dialogue. 325

Chapitre 6. Explication de la mise en échec des protestations enseignantes (1994-2000) 331

1. La politique offensive du gouvernement 331
1.1. Continuité du projet politique et poursuite de la réforme 331
1.2. Diviser les bases du syndicat 333
1.2.1. Différencier les salaires 333
1.2.1.1.. Le « salaire au mérite » 333

1.2.1.2. La prime d'actualisation 337
1.2.2. Contrôler l'exercice enseignant 339
1.2.2.1. Le contrôle des parents d'élèves 340
1.2.2.2. Les conseillers pédagogiques 345
1.3. Affaiblir l'organisation syndicale 349
1.3.1. Diminuer les ressources du syndicat 349
1.3.1.1. Réduire les ressources financières 349
1.3.1.2. Diminuer le potentiel mobilisable 351
1.3.2. Augmenter les coûts de la participation 353
1.3.3. Discréditer le mouvement des enseignants 355
2. Dans les écoles : la réforme avance 359
2.1. Les difficultés d'application de la RE dans les écoles 359
2.1.1. L'échec scolaire vu par les enseignants 359
2.1.1.1. Le milieu familial et social des élèves 359
2.1.1.2. Le manque de moyens matériels 363
2.1.2. Une mauvaise gestion ministérielle 365
2.1.2.1. La question du budget de la réforme 365
2.1.2.2. Des erreurs de planification 367
2.3. Le changement dans les classes 370
2.2.1. Des enseignants motivés par le changement 370
2.2.2. Où se former? 371
2.2.2.1. L'université 371
2.2.2.2. Les autres alternatives 373
2.2.3. Appliquer la nouvelle pédagogie 376
2.2.3.1. Les principes de la nouvelle pédagogie 376
2.2.3.2. Une combinaison de méthodes 378
3. Participation inégale des *maestros* à l'action collective 381
3.1. Des dispositions militantes disparates 382
3.2. Le rôle des directeurs dans la participation à l'action collective 384
3.2.1. Quand le directeur favorise l'engagement 385
3.2.2. Quand le directeur contrarie l'engagement 387
3.3. Quand le syndicat échoue à mobiliser : le cas de la FDTEULP 391
3.3.1. L'échec de la mobilisation du consensus 391
3.3.1.1. Confusion entre revendications corporatistes et projet révolutionnaire 392
3.3.1.2. Le recours à une rhétorique « trop » radicale 395
3.3.1.3. La lutte pour la conservation du leadership 398
- ***Concurrencer les militants de Oruro*** 398
- ***Lutter contre les dissidents*** 403
3.3.2. L'échec de la mobilisation de l'action 407
3.3.2.1. Un répertoire d'action qui divise 408
- *Une manifestation du rue bien réglementée* 408

- ***Une grève culpabilisante*** 413

3.3.2.3. Lorsque les bases se découragent 418

- Comportements lors des réunions à la Fédération 418
- ***Lorsque les faibles résultats découragent la participation*** 420

4. La difficile gestion de l'environnement des protestataires 423
4.1. Alliances incertaines 423

4.1.1. Déclin et rejet de la Centrale ouvrière bolivienne 424

4.1.2. Rapports ambigus entre organisations syndicales enseignantes 427

4.1.2.1. La Fédération de La Paz et la Confédération nationale des enseignants urbains 428

4.1.2.2. Les organisations d'enseignants urbains et ruraux 430

4.1.3. Rapports entre secteurs syndicaux en conflit 433

4.2. Des médiateurs aux adversaires 437

Conclusion générale ***451***

1. Le contexte général de la protestation 454
1.1. Un gouvernement ferme et décidé 454

1.2. Les transformations du syndicalisme bolivien 456

2. La difficile mobilisation des acteurs de la protestation 459
2.1. Une étape de transition pour le groupe professionnel. 460

2.2. Les mécanismes d'identification 463

2.2.1. L'impasse 463

2.2.2. Le problème de l'engagement 465

Épilogue 468

Bibliographie ***473***

Annexes ***499***

Annexe 1 : Présentation générale de la bolivie 501
Annexe 2 : Glossaire 503
Annexe 3 : Liste des sigles et abréviations 505
Annexe 4 : Grille d'entretien auprès des enseignants 509
Annexe 5 : Présentation des *maestros* de l'échantillon 511
Annexe 6 : Grille d'entretien auprès des dirigeants syndicalistes de la FDTEULP 517
Annexe 7 : Structure des dépenses de l'éducation nationale publique (1990 – 1995) 518
Annexe 8 : Comparaison du taux général de fécondité et de l'espérance de vie dans divers pays d'amérique du sud 519
Annexe 9 : Probabilité de décès des enfants de moins de deux ans selon les conditions d'alphabétisme des mères en 1988 520
Annexe 10 : Probabilité de décès pour 100 naissances vivantes (et jusqu'à 2ans) selon le degré d'urbanité et les zones écologiques, 1988 521
Annexe 11 : Langues usitées dans la population bolivienne en 1992 selon le sexe (âgée de 5 ans et plus) 522
Annexe 12 : Organigramme du système éducatif (d'après le code de 1955) 523
Annexe 13 : Gouvernements en bolivie depuis 1952 524
Annexe 14 : Organigramme de la COB 525
Annexe 15 : Apports syndicaux (décembre 1994) 527
Annexe 16 : Première page du journal *Masas* (n°1713 du 12 mai 2000) 530
Annexe 17 : Page huit du journal Masas (n°1780) 531
Annexe 18 : Première page de URMA, n°15, avril 2000, La Paz 532

Annexe 19 : Couverture de « Conclusiones del V congreso ordinario de trabajadores de educación urbana de La Paz (27 de septiembre-1 de octubre 1993) », FDTEULP, Bolivia, 1994 533
Annexe 20 : Page sept de URMA, n°15, avril 2000, La Paz 534
Annexe 21 : *Conflictograma* du CERES (voir PDF thèse 3 : laserna p. 8) 535

Table des matières ***536***

UNIVERSITÉ DES SC. ET TECHN.
BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE
LILLE