



MONTCLAIR STATE
UNIVERSITY

Montclair State University
**Montclair State University Digital
Commons**

Theses, Dissertations and Culminating Projects

5-2015

Les politiques linguistiques coloniales et leurs effets sur les femmes indigènes en Amérique latine et au Maghreb : enjeux et perspectives

Kristi J. Delfino
Montclair State University

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.montclair.edu/etd>



Part of the [French and Francophone Language and Literature Commons](#)

Recommended Citation

Delfino, Kristi J., "Les politiques linguistiques coloniales et leurs effets sur les femmes indigènes en Amérique latine et au Maghreb : enjeux et perspectives" (2015). *Theses, Dissertations and Culminating Projects*. 394.

<https://digitalcommons.montclair.edu/etd/394>

This Thesis is brought to you for free and open access by Montclair State University Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Theses, Dissertations and Culminating Projects by an authorized administrator of Montclair State University Digital Commons. For more information, please contact digitalcommons@montclair.edu.

MONTCLAIR STATE UNIVERSITY

Les politiques linguistiques coloniales et leurs effets sur les femmes indigènes en
Amérique latine et au Maghreb: Enjeux et perspectives

by

Kristi J. Delfino

A Master's Thesis Submitted to the Faculty of

Montclair State University

In Partial Fulfillment of the Requirements

For the Degree of

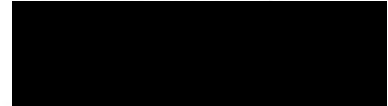
Master of Arts

May 2015

College of Humanities and Social Sciences

Department of Modern Languages and Literatures

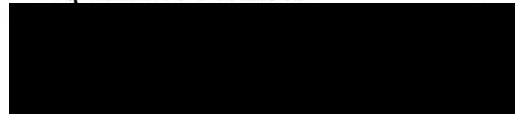
Thesis Committee:



Dr. Rabia Redouane
Thesis Sponsor



Dr. Lois Oppenheim
Committee Member



Dr. Richard Conway
Committee Member

Abstract

An aspect of colonialism that is often overlooked is linguistic colonialism – the systematic suppression of the indigenous language in favor of the colonial language. Through laws and official policies, colonial powers impose their language, culture and way of life, often resulting in the suppression of indigenous culture. In the case of South America and North Africa, the colonial powers may have left decades and even centuries ago – the 1820s and the 1950s and 60s, respectively – but the effects of their presence persist still in the languages spoken today. This has created a system that favors the colonial language and puts indigenous language speakers at a distinct disadvantage, especially in the realm of education. This fact is true throughout indigenous communities, but it is most strongly felt by women. They are marginalized, denied education and access to resources such as health care services, and underrepresented in government. They are more likely than men to be illiterate and are often excluded from the job force.

While much postcolonial research has explored the effects of language policy, few studies have compared North Africa and South America, two regions with vastly different histories and cultures but that also share a brutal colonial experience that shapes their society, even today. This thesis concentrates on Peru and Bolivia in South America, and Algeria and Morocco in North Africa. By comparing these two regions, this thesis will analyze the similarities and differences between the colonial language policies of the French and the Spanish and elucidate the effects they continue to have on indigenous women.

This study is divided into four parts. The first chapter analyses the colonial and

post-colonial language policies in these four countries. The second deals with the educational system in each country. This is perhaps the most important aspect of our study, as it serves as the base of the following arguments. In this chapter we see how schools in these countries discriminate against indigenous people and their language. In the third chapter, we will analyze the historic and current status of indigenous women. By analyzing their pre-colonial status, we can clearly see the effects that colonization and the imposition of the colonial language has had on them. In particular, we will see how the educational systems and their inadequacies result in far-reaching consequences. The fourth and final chapter looks at the governmental reforms and grassroots efforts to improve the status of indigenous women. By the end we hope to have accomplished a comprehensive contrastive study that will have illuminated the many unexpected ways in which colonial language imposition has affected and continues to affect minority language speakers, focusing on the specific situation of women.

LES POLITIQUES LINGUISTIQUES COLONIALES ET LEURS EFFETS SUR LES
FEMMES INDIGENES EN AMERIQUE LATINE ET AU MAGHREB: ENJEUX ET
PERSPECTIVES

A THESIS

Submitted in partial fulfillment of the requirements

For the degree of Master of Arts in French

by

KRISTI J. DELFINO

Montclair State University

Montclair, NJ

2015

Acknowledgements

There are many people/entities without whom this paper would not have been possible:

- Dr. Redouane, for her support and guidance, as well as her tireless work in correcting my mistakes;
- Dr. Oppenheim and Dr. Conway, for agreeing to serve on my committee and for correcting even more of my mistakes;
- Google, Google Books in particular, whose book previews *literally* made this paper possible;
- Coffee, which fueled many a long night of writing and subsequent long day;
- All of my professors at Montclair State, each of whom had an invaluable impact on my academic growth these last few years;
- My family, especially my parents, for both their interest in my studies, however feigned it may have been, and their support of all my crazy adventures;
- and Joe, without whose love, support, patience, and unflagging cleanliness I probably would have given up on this thing ages ago.

Thank you!

Table de matières

Introduction.....	1
Chapitre 1: Le colonialisme et l'imposition de la langue et la culture.....	5
<i>Les politiques linguistiques coloniales et postcoloniales au Pérou et en Bolivie</i>	
La situation linguistique au Pérou et en Bolivie avant la colonisation.....	5
La situation linguistique au Pérou durant et après la colonisation.....	6
La situation linguistique en Bolivie durant et après la colonisation.....	10
<i>Les politiques linguistiques coloniales et postcoloniales au Maroc et en Algérie</i>	
La situation linguistique au Maghreb avant la colonisation.....	12
La situation linguistique en Algérie durant et après la colonisation.....	14
La situation linguistique au Maroc durant et après la colonisation.....	21
Chapitre 2: Les systèmes éducatifs.....	25
<i>Le système éducatif au Pérou et en Bolivie</i>	
L'éducation avant et durant la colonisation.....	25
L'éducation au Pérou après l'indépendance.....	27
L'éducation en Bolivie après l'indépendance.....	30
<i>Le système éducatif en Algérie et au Maroc</i>	
L'éducation en Algérie avant et durant la colonisation.....	34
L'éducation en Algérie après l'indépendance.....	36
L'éducation au Maroc avant et pendant la colonisation.....	40
L'éducation au Maroc après l'indépendance.....	43
Chapitre 3 : La situation historique et actuelle de la femme.....	47
<i>La situation de la femme au Pérou et en Bolivie</i>	
La femme péruvienne et bolivienne avant et pendant la colonisation.....	47
La femme péruvienne et bolivienne après l'indépendance.....	52
<i>La situation de la femme en Algérie et au Maroc</i>	
La femme algérienne et marocaine avant et pendant la colonisation.....	57
La femme algérienne et marocaine après l'indépendance.....	61
Chapitre 4 : Les réformes gouvernementales et les mouvements indigénistes et féministes.....	65
<i>Les mouvements indigénistes et féministes en Amérique latine</i>	
Les réformes gouvernementales.....	65
Les mouvements féministes et indigénistes.....	67
<i>Les mouvements indigénistes et féministes au Maghreb</i>	
Les réformes gouvernementales.....	69
Les mouvements féministes et indigénistes.....	71
Conclusion.....	74
Œuvres citées.....	79

Introduction

Un aspect très important mais souvent oublié du pouvoir colonial est le colonialisme linguistique, c'est à dire la suppression systématique de la langue indigène¹ en faveur de la langue coloniale. À travers les lois et les politiques officielles, les pouvoirs coloniaux ont imposé leur langue, culture et mode de vie, un fait qui a eu pour conséquence la suppression de l'identité indigène. Bien que les colonisateurs soient partis depuis longtemps, les effets de leur occupation persistent toujours sur les langues parlées aujourd'hui. Au Pérou et en Bolivie, par exemple, la langue indigène la plus commune, le quechua, est parlée par plus de huit millions de personnes, mais elle est considérée inférieure à l'espagnol, qui continue à être la langue officielle (Hornberger 9). La situation en Algérie et au Maroc est encore plus complexe : alors que la langue officielle est l'arabe, accompagnée d'une reconnaissance constitutionnelle des langues berbères, le français reste la langue de prestige, parlée dans les affaires, l'économie, les médias, et l'éducation supérieure, surtout dans les sciences. Ce fait crée un système qui favorise les locuteurs de la langue coloniale et met les locuteurs de la langue indigène dans une position désavantageuse.

Ce désavantage a de grandes répercussions pour toute la communauté minoritaire, surtout pour les femmes qui sont largement plus affectées que les hommes par ce phénomène. Ceci se reflète dans leur situation sociale et leur accès à l'éducation. Est-ce que la marginalisation de ces langues indigènes continue à affecter les femmes dans une plus grande mesure que les hommes ? Quelle est la portée de ces effets ? Et est-ce qu'il y

¹ Aux fins de cette étude, on dira 'indigène' pour indiquer la langue parlée par le peuple avant l'arrivée des colonisateurs. Dans le cas de l'Afrique du Nord, nous disons que la langue arabe et le berbère sont les langues indigènes car elles ont été parlées dans la région depuis longtemps.

a une différence évidente entre les colonies francophones et hispanophones à cet égard ?
Ce sont les questions qui seront posées dans cette étude et auxquelles nous répondrons.

Ce travail se concentrera sur le Pérou et la Bolivie en Amérique du Sud, et sur l'Algérie et le Maroc en Afrique du Nord. Ces pays ont été choisis à cause de leurs similarités et de leurs différences : le Pérou et la Bolivie partagent une histoire pareille par rapport aux langues parlées, aux politiques, et à la position sociale inférieure de la femme. Ces deux pays se sont déclarés indépendants à la même époque et ont suivi un trajet historique similaire. L'Algérie et le Maroc sont différents en ce qui concerne la durée et l'intensité de leur occupation, mais ils partagent la même influence française et les effets persistants de la politique linguistique française.

Une exploration de la littérature traitant la politique linguistique dans ces pays nous permet de constater que ce sujet a suscité un grand intérêt des linguistes ainsi que des sociologues. Parmi les chercheurs qui se sont intéressés au problème de la politique coloniale et postcoloniale en Afrique du Nord et le rapport complexe entre les langues indigènes et la langue française, nous notons Dobie, Madeleine (2003), Benrahbah, Mohamed (2007), Laroussi, Farid (2003), Errihani, Mohammed (2008), Marley, Dawn (2004, 2005), et Redouane, Rabia (1998). Pour ce qui est du Pérou et de la Bolivie, nous citons Mannheim, Bruce (1984), et Thorp, Rosemary, Caumartin, Corrine, and Gray-Molina, George (2006), et d'autres qui ont traité la politique linguistique de ces deux pays.

Mais notre propre contribution et l'originalité de notre étude se manifestent par la comparaison entre ces quatre pays dans deux régions si différentes. De nombreuses études postcoloniales ont étudié les effets persistants du colonialisme linguistique, mais

peu d'entre elles entament une comparaison entre l'Amérique latine et l'Afrique francophone et explorent les effets de ces politiques sur les femmes en particulier. Le but de cette recherche est d'accomplir ces deux tâches, et en comparant ces deux régions distinctes, nous verrons clairement les similarités et les différences entre les politiques linguistiques espagnoles et françaises et comment leurs effets continuent à affecter les femmes aujourd'hui.

Pour faire cette étude nous procéderons à une démarche sociolinguistique et sociologique. Nous comparerons l'usage et le statut des langues entre les différentes classes sociales et les groupes ethniques majoritaires et minoritaires, et investiguerons comment la langue qu'on parle peut affecter la vie d'une grande portée.

Ce travail se composera de quatre parties. La première partie analysera les politiques linguistiques coloniales et postcoloniales dans les quatre pays qui affectent l'usage des langues indigènes.

La deuxième partie abordera les systèmes éducatifs dans chaque pays. Ce sera peut-être l'aspect le plus important de notre étude car elle pose les bases des arguments suivants. Dans cette section nous verrons comment les écoles dans ces quatre pays ont discriminé les indigènes, nous discuterons les mouvements éducatifs qui ont influencé et imposé la marginalisation persistante.

Dans la troisième partie, on abordera la situation historique et actuelle de la femme. En analysant leur statut avant la colonisation, nous verrons clairement les effets que la colonisation et l'imposition de la langue coloniale ont eus sur elles. Nous verrons comment les systèmes éducatifs les laissent en arrière, et ensuite nous tracerons les effets qui en résultent.

Dans la quatrième partie nous avancerons les changements éventuels attribuables aux mouvements progressifs dans ces quatre pays. On analysera aussi les taux de représentation gouvernementale des femmes. En fin de compte nous visons avoir accompli une étude contrastive compréhensive qui aura élucidé les manières innombrables et inattendues dont l'imposition coloniale de la langue a affecté et continue à affecter les locuteurs des langues minoritaires tout en concentrant sur le cas particulier de la femme.

Chapitre 1

Le colonialisme et l'imposition de la langue et la culture

Dans ce premier chapitre, nous examinerons les politiques linguistiques imposées par le colonialisme dans les deux régions, à savoir l'Amérique latine représentée par le Pérou et la Bolivie et le Maghreb par le Maroc et l'Algérie, et aussi les politiques linguistiques postcoloniales. Après une esquisse de la situation linguistique de chaque pays, nous mettrons l'accent sur les politiques linguistiques coloniales, dont le but principal était de rayer les langues indigènes et imposer les langues coloniales, et leurs contreparties, les politiques postcoloniales, qui ont lutté pour le retour et la promotion des langues indigènes ainsi que la réaffirmation de la culture et l'identité nationales. Nous ne visons pas une analyse exhaustive de la période coloniale, mais bien un survol qui servira de base pour notre étude et pour les prochains chapitres, étant donné que cette époque est à l'origine de tous les problèmes politiques, socioculturels et linguistiques que ces pays ont subis et endurent encore. Les questions auxquelles nous tentons de répondre sont les suivantes : Quelles étaient les langues parlées avant la colonisation des quatre pays ? Comment les colonisateurs ont-ils imposé leur langue ? Quel était le statut des langues indigènes et leur rôle dans la lutte pour l'indépendance ?

1. Les politiques linguistiques coloniales et postcoloniales au Pérou et en Bolivie

1.1 La situation linguistique au Pérou et en Bolivie avant la colonisation²

Le quechua était la langue parlée au Pérou et en Bolivie avant la colonisation. La justesse quant à son origine et sa relation avec d'autres langues indigènes n'a pas été

² L'histoire linguistique de cette région sera traitée car les distinctions frontières modernes n'existaient pas pendant l'époque précoloniale.

clairement déterminée et précisée (Comrie 17). Durant l'empire inca entre 1438 et 1533, le quechua existait à côté de plus de 200 autres langues et dialectes distincts dont les plus parlés étaient l'aymara, l'aru, la puquina et la mochica (Cerrón-Palomino 14). L'expansion de l'empire inca à l'époque favorisait l'usage du quechua sur les autres langues. Le centre administratif de l'empire qui se trouvait à Cuzco au Pérou a désigné la variation du quechua de cette région comme langue prédominante et officielle. Néanmoins l'empire restait une « mosaïque linguistique » composée de différents dialectes régionaux qui continuaient à exister dans un état qui « maintained, and perhaps even promoted, cultural and linguistic diversity among the conquered populations » (Mannheim, 'The Language of the Inka' 16-18). Les incas n'imposaient pas leur langue ; ils adoptaient, par contre, une attitude tolérante envers les langues indigènes qui se manifestait par l'apprentissage des administrateurs locaux du quechua pour communiquer avec les indigènes. La langue quechua était aussi promulguée naturellement grâce aux guerriers vaincus qui fonctionnaient comme des émissaires de la langue : « These *mitmaq* [étrangers] ... came from different regions of the empire to Cuzco to learn the culture and language of the Incas, then to return to their respective home regions to teach their people Quechua and the Incan culture » (Clements 159).

1.2 La situation linguistique au Pérou durant et après la colonisation

La colonisation espagnole des territoires de l'empire inca commença en 1528. Comme la mission des Espagnols était d'épandre l'empire espagnole et convertir les natifs au catholicisme, la diversité linguistique de l'empire inca les dérangeait. Les colons espagnols affirmaient que les langues « were implanted by right of conquest, that

religious indoctrination could only take hold through the medium of European languages, and that linguistic conversion would guarantee loyalty to the Spanish empire» (Mannheim, *The Language* 34-35). Pour cette raison, ils ont imposé l'enseignement de leur langue, le castellan, surtout aux élites pour remplacer le quechua qui selon eux ne contenait pas de vocabulaires suffisants et précis pour exprimer les idées chrétiennes. Même si les Espagnols ont poussé pour l'élimination de la langue indigène et la promotion du castillan, ils craignaient la menace du système colonial par un indigène qui connaissait le castellan (Mannheim, 'The Language' 65). Pour cette raison, ils ont établi les deux langues, quechua et le castellan, comme langues principales des colonies, reconnaissant ainsi l'importance fonctionnelle du quechua pour communiquer avec les natifs. Mais, ceci ignorait le fait que le quechua n'était qu'une langue parmi d'autres parlées par les natifs. L'adoption du quechua comme langue officielle et l'élimination des autres langues minoritaires « by physical and cultural genocide » (Mannheim, *The Language* 37) a aidé le quechua à propager partout dans les territoires.

À côté de ces initiatives lancées dès le début de la période coloniale, d'autres recommandations ont été entreprises notamment l'apprentissage des autres langues indigènes. Le Troisième Conseil de Lima exigea que les prêtres apprennent les langues indigènes et que les prières soient faites non seulement en castillan, mais aussi en langues locales. En 1580, la *Cédule de Badajoz* autorisa l'apprentissage des langues indigènes pour les prêtres qui prêchaient et écoutaient les confessions (Lerner 287). En plus, le Conseil des Indes recommanda en 1596 que les indigènes soient instruits en castillan « to accelerate the disappearance of the indigenous languages, which the council considered to be sources of idolatry and superstition » (Lerner 287). Malgré le rejet du roi Philip II

de cette recommandation, les Espagnols n'ont jamais abandonné les plans d'« hispaniser » les indigènes, et l'acceptation des langues indigènes n'a pas duré assez longtemps. Dans les années 1605, 1634, et 1686, des décrets royaux ont ordonné que les indigènes apprennent le castillan (Clements 161). En 1770, Charles III a finalement décrété dans la *Cédule d'Aranjuez* l'imposition officielle du castillan (Lerner 287). Ce décret a suscité des révoltes parmi les indigènes pendant le dix-huitième siècle, dont nous parlerons plus tard. Il est clair que le gouvernement « associated the cultivation of Quechua ... with political nationalism and the revolutionary movement » (Mannheim, 'Una nación' 300).

Selon Mannheim la politique linguistique de l'Espagne était celle de « social subordination » où les indigènes étaient exploités et subjugués (77). En plus de l'imposition du castellan, les Espagnols ont établi une hiérarchie sociale rigide, basée sur l'ethnicité où chaque groupe occupe une place sociale spécifique et bénéficie des privilèges sociaux. Quatre groupes ethniques ont été distingués : Les vrais Espagnols étaient ceux qui sont nés en Espagne ; les Créoles étaient les Espagnols nés au nouveau monde ; les Métis étaient les enfants d'un des parents espagnol ou indigène ; et les Indigènes qui occupaient le dernier échelon social. Ce dernier groupe social des indigènes était lui aussi divisé en deux classes: Une classe moyenne « [...] from which the leadership came. Education and economic opportunities in a dynamic trade circuit linked to the Potosí mine were the basis for this elite to emerge in the eighteenth century » (Thorp, Caumartin et Gray-Molina 466), et une autre classe forcée dans une sorte d'esclavage légal où les indigènes travaillaient sous la docilité et la servilité des Espagnols dans des travaux et projets publics pour des salaires minimales, tout en payant

illégalement des tarifs élevés aux Espagnols pour avoir ces travaux (Crow 404). Ce type d'asservissement et confinement avait aussi des conséquences linguistiques; les indigènes n'avaient pas l'opportunité d'apprendre le castillan à cause du manque de contact interethnique (Clements 162). Cette exclusion sociale persiste jusqu'aujourd'hui, un phénomène qui sera discuté en détail dans les chapitres qui suivent.

Pour maintenir cette hiérarchie qui force la division ethnique, la langue espagnole était aussi utilisée comme « an important mechanism of social control » (Mannheim, 'Una nación' 301). Un exemple de ce contrôle social cité par Mannheim était les annonces de vente des terrains qui ont été rédigées en espagnol pour que les indigènes « could not protest in time to prevent the sale of land out from under them » (301). Ceci est le résultat direct d'une confusion intentionnelle des indigènes : la langue a été exercée sur eux afin de les subjuguier.

Tout au long de l'occupation du Pérou, les populations indigènes luttèrent contre ce traitement asservi et pour leur indépendance. Entre 1730 et 1780, il y avait à peu près trente soulèvements uniquement au Pérou durant les luttes (Mannheim, 'The Language' 73). Les mouvements pour l'indépendance ont pris de l'élan pendant le dix-huitième siècle partout en Amérique latine, dont le but principal était de gagner l'autonomie des indigènes et de reconnaître officiellement leur langue native. La révolte culminante de 1780, menée par Tupac Amaru II, un Métis éduqué par les prêtres, mais qui a continué à s'identifier avec ses racines indigènes, était la première révolte unifiée entre les indigènes marginalisés contre les pouvoirs coloniaux et marquait « the last large-scale colonial revolt in Southern Peru to have a decidedly Quechua nationalist tone » (Mannheim, 'Una nación' 300). Après la perte de presque quatre-vingts mille vies indigènes, la révolte a

échoué. Amaru était condamné à mort, et les colons agissaient sévèrement contre les indigènes abolissant leur langue et leur culture. (Crow 407).

Après l'indépendance de 1821, les abus contre les indigènes continuaient. L'instabilité politique a laissé la population indigène dans une situation pareille à celle durant la colonisation. Les indigènes souffraient des injustices institutionnelles comme le service obligatoire dans l'Armée péruvienne pendant la Guerre du Pacifique (Thorp, Caumartin et Gray-Molina 467). Malgré la reconnaissance temporelle du quechua en 1975, l'oppression des locuteurs des langues minoritaires persistait encore. Ce n'était qu'en 1979 quand les adultes indigènes non-alphabétisés en espagnol ont gagné le droit de vote (Mannheim, 'The Language' 77). En 1993 la constitution péruvienne reconnaissait aussi le quechua, l'aymara et d'autres langues indigènes comme langues officielles.

1.3 La situation linguistique en Bolivie durant et après la colonisation

La situation linguistique en Bolivie durant la colonisation est similaire à celle au Pérou puisque c'était une région dépendante du Pérou. Les événements péruviens de 1780 ont influencé une révolte pareille en Bolivie, mais contrairement à ce qui est arrivé au Pérou, les luttes ont conduit à un mouvement révolutionnaire. En 1781, Tupac Katari, un membre de la tribu indigène Aymara, a siégé la capitale, La Paz. Cette révolte n'a pas elle aussi réussi à l'instar de celle au Pérou en 1780, mais ses conséquences n'étaient pas aussi sévères que celles au Pérou où les indigènes ont perdu la plupart de leurs droits. Thorp et al., attribuent ce fait à la géographie de la Bolivie : La Paz « was in the heart of indigenous territory in Bolivia. The rebels laid siege to the capital city itself and were

able to cut off supplies ... This geography forced a politics of accommodation radically different from the Peruvian situation, where the rebel forces could be isolated and decimated » (471). Après une guerre qui a duré plus de seize ans, les Boliviens ont finalement gagné leur indépendance en 1825. Comme au Pérou, la situation des indigènes n'a pas tellement changé après l'indépendance. Des soulèvements indigènes culminaient après la guerre Chaco, où la majorité des soldats indigènes étaient « force-drafted », et plus que 60,000 boliviens ont perdu la vie (Peloso 156). Cet événement, conjointement avec la répression brutale des ouvriers des plantations et des massacres commis par l'armée contre les manifestants, deviendra central dans la mobilisation des indigènes dans la vie politique (157).

Les résistances des indigènes ont atteint leurs sommets avec la Révolution Nationale de 1952. Cette révolution résulta d'un vote universel, de l'abolition de l'exploitation du travail, et aussi d'un développement économique très important pour les indigènes grâce à la réforme agraire de 1953. Avant cette réforme agraire, et selon le recensement de 1950, 8% des propriétaires terriens possédaient 95% du terrain, pendant que 69% de petits propriétaires terriens possédaient 0,4% du terrain. La nouvelle redistribution a affecté les pauvres indigènes en leur donnant l'opportunité de gagner, comme le soulignent Thorp et al., « the spoils of power » (473). Cependant, les avantages venaient avec de nombreux aspects négatifs: la réforme agraire « erased all mention of 'Indian peoples', 'Indian race' ... or Quechua identity from official discourse » (472). Selon Apaza, ces réformes « ont signifié un processus de désapprentissage³ des langues et cultures indigènes. Non seulement la langue du conquérant a été inculquée, mais l'usage

³ J'ai adopté ici une traduction directe du mot espagnol, « desaprentisaje ».

des langues indigènes a été aussi annulé, ce qui a causé une perte d'identité culturelle et linguistique » (172, ma traduction). Les indigènes se trouvaient une fois de plus marginalisés sans droit de préserver leurs propres langues et cultures. Il fallait attendre l'année 1994 pour reconnaître les langues indigènes.

Nous constatons après cet aperçu que les Espagnols ont imposé leur langue graduellement. Pendant le début de la période coloniale ils ont accepté l'emploi des langues indigènes à côté de la langue coloniale, mais au dix-huitième siècle il y avait une castilianisation forcée des indigènes, ce qui a entraîné des luttes pour l'indépendance. Mais l'indépendance n'a pas amélioré la situation de la population indigène et de sa langue. Au Pérou comme en Bolivie les indigènes souffraient de la marginalisation même après l'indépendance. Ce n'était qu'aux années 1990 que les langues indigènes ont gagné la reconnaissance officielle.

2. Les politiques linguistiques coloniales et postcoloniales au Maroc et en Algérie

2.1 La situation linguistique au Maghreb avant la colonisation

Les habitants originels des trois pays (le Maroc, l'Algérie et la Tunisie) qui constituent le Maghreb ou l'Afrique du Nord sont les Berbères. Des références aux Berbères remontent à 3000 AEC (Rholetter 62), et diverses suppositions ont été arguées au sujet de leurs origines. Bousquet soutient que

les Berbères sont le résultat, fixé depuis longtemps déjà et saisissable encore dans quelques groupes bien racés, de croisements entre peuples venus d'Europe et d'Asie à des époques très différentes, le fonds primitif pouvant être attribué à des

migrations préhistoriques successives de dolichocéphales et de brachycéphales (12).

Le terme « Berbère⁴ » qui a une connotation étymologiquement péjorative est de plus en plus remplacé par le terme *amazigh* ; le pluriel est *imazighen*. Le féminin *tamazight* est souvent favorisé pour signifier la langue (Redouane 'De la dualité à la complémentarité' 1). Le tamazight était promulgué plutôt à l'oral qu'à l'écrit, mais un système d'écriture existait depuis 200 AEC (Rholetter 62).

Au Maroc, trois dialectes sont distingués: Tashelhait ou Soussia, parlé dans les parties du sud du grand Atlas ; Tarifyt, parlé dans les montagnes Rif au Nord, et Tamazight, parlé dans les parties dans le centre des montagnes du moyen Atlas (Redouane, 'De la dualité à la complémentarité' 3). En Algérie, les Kabyles sont un des groupes majeurs de Berbères originaire de la Kabylie, une région au nord de la capitale Alger. Quelques communautés de Kabyles sont éparpillées dans le Sud. Les Kabyles parlent une des variétés dialectales, le kabyle. D'autres dialectes incluent Tamazight, Mzab, Shawiya, Tshalhit, Touareg, Tarifit, parmi d'autres.

La langue arabe a été introduite au Maghreb au septième siècle avec la conquête arabe dans le but de proroger la religion islamique. Les premiers envahisseurs arabes arrivent à supprimer la primauté chrétienne byzantine sur le Maghreb et convertissent les natifs juifs et chrétiens à l'Islam. Dans ce premier contexte, comme le but était d'islamiser les habitants, la langue arabe n'était pas imposée et les Berbères ont pu conserver leur langue (Redouane, 'Arabisation' 2).

⁴ Les deux mots « Berbère » et Imazighen » vont être utilisés dans notre étude comme leur emploi est interchangeable dans la littérature.

Avec la nouvelle vague de conquérants arabes venus d'Égypte vers la seconde moitié du septième siècle, les imazighen sont assimilés à la langue et la culture arabes. Rholetter avance que la présence depuis le septième siècle de l'arabe dans cette région peut nous régir à la considérer comme une des premières langues de la région (62).

En ce qui concerne la langue arabe, il s'agit donc de deux variétés : l'arabe classique ou littéral, langue officielle utilisée dans le domaine d'éducation et dans tous les secteurs administratifs et gouvernementaux, et l'arabe dialectal de tous les jours qui se diversifie en plusieurs parlers régionaux.

La colonisation française du Maghreb a défoncé la langue française qui devint la seule langue officielle dans les deux pays durant cette période française. Les parties qui suivent sur la période coloniale dans les deux pays élaboreront sur ce sujet. À ce canevas linguistique, il ne faut pas oublier la présence de langues dites marginales, à savoir la langue espagnole qui était ordonnée comme langue du colonisateur dans les régions du nord et du sud dans le cas du Maroc, et l'anglais qui a surgi avec la présence des Américains (Redouane, 'Arabisation' 2).

2.2 La situation linguistique en Algérie durant et après la colonisation

La présence coloniale en Afrique du Nord a commencé beaucoup plus tard qu'en Amérique latine et plus précisément au Pérou et en Bolivie. C'était pendant le dix-neuvième siècle, à peu près au moment où les guerres d'indépendance se sont étendues dans l'Amérique latine, que les Français ont conquis l'Afrique du Nord. L'arrivée des Français en Algérie en 1830 marqua le début de l'occupation française de cette région. Comme les Espagnols, les Français avaient pour mission de 'civiliser' les peuples

'barbares', mais ils se distinguaient des Espagnols par le fait qu'ils estimaient avoir une supériorité raciale qui les obligeait à 'libérer' les populations indigènes de la tyrannie par le biais de l'assimilation totale: « Such a racialized conception of social class and its association with liberation from tyranny was put to use by French colonial expansionists of the early-to-mid nineteenth century ... coming to fruition with the colonization of Algeria in the 1830s and 40s » (Fredrickson 106).

L'acculturation entière des Algériens implique l'assimilation culturelle et la centralisation administrative. Les Français voulaient intégrer les Algériens dans une grande France (Blanton, Mason, et Athow 478) en éliminant les deux langues natives, l'arabe et le tamazight, et la culture originelle de la sphère publique. D'après Rebai Maamri (2009), la colonisation de l'Algérie était « an extensive annexation which aimed at eradicating its culture » (78). Un exemple de cette annexion était l'imposition du français comme langue de l'administration, l'enseignement, l'affichage et dans tous les milieux publics. L'usage des deux langues natives était « discouraged and debased » (Armitage 42). Genty DeBussy, un fonctionnaire français en Algérie, souligne l'utilité du français et la puérité de l'arabe :

It is more pressing to put the indigenous peoples in possession of our language than for us to study theirs. Arabic would only be useful for relations with the Africans; French not only begins their rapport with us, but it puts them in contact with our books, with our professors, that is with science itself. Beyond Arabic, there is nothing other than language; beyond French there is all that human knowledge, all that the progress of the intellect have accumulated for many years. (cité par Kashani-Sabet 266)

Cette citation témoigne clairement cette idée de suprématie raciale et linguistique qui imprégnait le colonialisme français. À ce sujet le Code de l'Indigénat⁵ a été implémenté en 1865. Ce code introduit d'abord en Algérie, puis appliqué sur toutes les colonies françaises, déclara que :

L'indigène musulman est français ; néanmoins il continuera à être régi par la loi musulmane. Il peut être admis à servir dans les armées de terre et de mer. Il peut être appelé à des fonctions et emplois civils en Algérie. Il peut, sur sa demande, être admis à jouir des droits de citoyen français ; dans ce cas, il est régi par les lois civiles et politiques de la France. (Art. 1)

Avec cette déclaration les Algériens se trouvaient dans une situation ambiguë ; sans être Français ni étranger, ils occupaient une position « intermédiaire » où leurs pratiques culturelles et religieuses, permises par les Français comme « un privilège », justifiaient leur exclusion de la citoyenneté (Cole 6). Le décret Crémieux de 1870 a accordé la citoyenneté aux juifs algériens tout en n'accordant rien aux musulmans, un acte qui visait la division et la classification des groupes ethniques en Algérie privilégiant donc les juifs (6). En 1881 le code de l'indigénat a été modifié pour inclure de nombreuses infractions comme les actes irrespectueux, la réunion sans autorisation, la saisie de territoire, et l'emprisonnement indéfini (6). Ces actions soulignent l'aspect racial de l'occupation coloniale française où les Algériens étaient discriminés et mal traités, mais l'exclusion des musulmans « créaient un fossé croissant entre les deux groupes [les Arabes et les Juifs] en termes d'opportunités économiques, de capital culturel et de voix politique... » (Cole 7).

⁵ Il est à noter que, d'après les Français, tous les Algériens natifs étaient considérés « indigènes » (Cole 6).

Mais cette politique de division n'était pas seulement une question des juifs et musulmans, mais aussi des arabophones et berbérophones. D'après Sharkey, les Français propageaient un « mythe des Berbères » qui soutenait que les Berbères étaient « less fanatical, more authentic, and more civilisable than Arabs » (432) et qu'ils étaient d'origine aryenne et que leur langue était d'origine indo-européenne (Benrabah, *Language Conflict* 28). Ceci promouvait l'idée que la langue est un facteur déterminant de l'origine raciale et soulignait l'aspect racial du colonialisme français. La distinction entre les Berbères et les Arabes était exploitée afin de créer une séparation entre la communauté algérienne (Kashani-Sabet 264) et ainsi justifier la suppression de la langue arabe et la dégradation de la culture indigène algérienne. Les soulèvements kabyles de 1871 ont effectivement tué le mythe Berbère, ainsi reléguant tous les Algériens au statut « arabe » ou « indigène », c'est-à-dire « hopeless for Frenchification » (Benrabah, *Language Conflict* 28).

Comme en Amérique latine, les luttes contre l'occupation coloniale ont commencé au moment de la colonisation. Et, comme au Pérou, la langue a été employée comme un véhicule de manipuler les populations indigènes. Un exemple de ce phénomène est la signature d'un traité en 1836 par le militant et leader de la résistance contre l'occupation française Abd al-Qadir El Djezairi, lors de sa négociation avec les Français la question d'unir les tribus arabes. Les deux versions du traité en français et en arabe contenaient un langage différent et ambigu :

The Arabic terms tended to discard the impression of Abd al-Qadir's insubordination... the title of Amir implied to him independence; the word

"consuls," which in two instances was translated for the French word "representants" also implied independence to him. (cité par Kashani-Sabet 265)

Dans un acte de malhonnêteté, le texte présenté aux Français donnait l'impression qu'Abd al-Qadir avait accepté la souveraineté de la France. Cet événement marquait la première instance parmi plusieurs qui représentait « the essence of the Franco-Algerian linguistic controversy, » dont l'objectif majeur est de confondre et subjuguier les Algériens, « which would stream through the ensuing years of revolt and independence » (Kashani-Sabet 266).

Bien que la lutte pour l'indépendance soit importante dans le contexte historique, il serait impossible de rendre ici tous les aspects de cette période tumultueuse. Nous pouvons, pourtant, facilement envisager la langue comme un aspect très important pour cette lutte et pour tous les mouvements de résistance. Nous ne signalons tout de même ici que deux groupes majeures comme exemples de la lutte contre le colonialisme : l'Association des Oulémas Musulmans Algériens, ou AOMA, et la Glorieuse étoile nord-africaine. Ces deux groupes s'éloignaient de la politique d'assimilation⁶ et luttaient pour l'élimination complète de l'influence française dans la société. En dépit de leurs différentes idéologies, ils avaient en commun « the defense and maintenance of Arabic as the language of the people, the promotion of Islam as the religion of the state, and the resurrection of the Muslim Algerian nation, free of French occupation » (Djité 18). La guerre a culminé en l'indépendance en 1962.

Après l'indépendance, le gouvernement algérien a enfoncé une politique linguistique d'arabisation. Cette politique visait la réclamation de la langue et la culture

⁶ Le groupe "Jeunes algériens" du début du vingtième siècle adoptait une position modérée : l'adoption de l'arabe comme langue nationale et l'autonomie politique, tout en maintenant un « Franco-Arab alliance » (Djité 20).

arabes qui ont été supprimées depuis si longtemps. Il est à noter que cette politique n'était pas limitée seulement en Algérie, mais s'est répandue aussi aux autres pays du Maghreb à savoir le Maroc et la Tunisie. L'historien Mohamed El Ayadi souligne que :

L'arabisation est à l'ordre du jour. Les Arabes s'efforcent aujourd'hui de réaffirmer leur identité culturelle, après avoir rétabli leur indépendance politique. La réhabilitation de la langue arabe s'inscrit dans la défense de "l'authenticité", de "la spécificité" des valeurs arabes et islamiques contre l'hégémonie culturelle de l'Occident. Après une marginalisation de la langue arabe pratiquée par les différents colonialismes dans le monde arabe, il est tout à fait naturel et légitime que la langue arabe cherche à récupérer sa place de jadis. (cité par Alalou 416)

Se limitant uniquement aux aspects linguistiques de cette politique postcoloniale d'arabisation, nous citons la loi de 1990 qui « insisted that official institutions be fully arabized by July 1992 » et qui menaçait les entreprises qui employaient le français dans leur publicité (Maddy-Weitzman 121). Mais l'arabisation était imposée « quickly and often heavy-handedly » (Dobie 33). Benrabah ajoute qu'elle était aussi plus « systematic and assertive » que celle dans les autres pays du Maghreb, et que son application par le gouvernement algérien exige une « intransigence idéologique », ce qui a suscité la croissance du fondamentalisme et une guerre civile dans les années 1990 ('Language Planning' 25-26) qui a duré toute une décennie connue comme la « décennie noire ». L'arabisation n'était pas aussi en faveur des Berbérophones car l'usage de leur langue tamazight était aussi interdit. Les partisans de l'arabisation ignoraient la diversité ethnique des Algériens et la vraie réalité que pas tous les Algériens parlent l'arabe standard, ce qui a causé beaucoup de problèmes, y compris la confusion : « many

Algerian families watched Arabic television in a fog, guessing at and interpreting, and sometimes arguing over, what they all thought they had heard » (Sharkey 438).

Cependant, en 1994 des mouvements amazighs ont été déclenchés revendiquant la reconnaissance de la langue tamazight et de la culture berbère. Les autorités algériennes léguèrent donc l'identité amazighe par la création du Haut Commissariat à l'Amazighité. En plus, en 1996 la constitution a été amendée pour reconnaître l'importance des amazighes dans l'identité algérienne. Cependant, cet acte a échoué et une loi prescrite la même année força l'usage de l'arabe dans toutes les institutions gouvernementales et civiles (Maddy-Weitzman 121), ainsi continuant la marginalisation des berbérophones en Algérie.

L'émeute de 2001, appelée le printemps noir, aboutit aux mouvements en faveur de l'établissement de la démocratie, la reconnaissance officielle du tamazight et de l'identité amazighe à côté de l'arabe (Maddy-Weitzman 122). Ce soulèvement ne réussit pas, mais en conséquence le gouvernement a reconnu le tamazight comme une langue nationale, non officielle, en 2002, affirmant que « L'Etat oeuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national » (*Const. d'Algérie*, art. 3 bis), mais tout en promouvant l'arabe comme la seule langue officielle. Cette manœuvre adepte était « a game they knew best: co-opting, manipulating, offering partial concessions, and so on », ce qui a isolé la question kabyle des plus grands intérêts algériens (Maddy-Weitzman 123). Les effets de cette politique ont été sentis plus fortement dans le domaine de l'éducation, un domaine que nous examinerons en détail dans le prochain chapitre.

2.3 La situation linguistique au Maroc durant et après la colonisation

La situation linguistique au Maroc pendant la colonisation avait de nombreuses similarités et différences avec celle de l'Algérie. Le protectorat du Maroc a commencé en 1912, plus que quatre-vingts ans après la colonisation de l'Algérie, dont l'objectif principal était « to preserve Moroccan institutions and most particularly the sultanate through better management », mais l'organisation sociale marocaine, surtout les aspects favorables à la France, « were to be identified, preserved, and administered under French guidance » (Hoffman 728). La réalité du protectorat était plus complexe. Certains croyaient que le Maroc était essentiel au maintien du pouvoir colonial dans tous les territoires conquis. Le Contrôleur Civil Maurice Le Glay argumentait en faveur de la promotion de la langue française afin d'éliminer l'usage de la langue arabe pour la survie de l'hégémonie française dans la région (Hoffman 736). Comme en Algérie, la langue arabe était vue comme dangereuse : « mentions of Arabic language in the colonial archive consistently characterize it as wedded to Islamic religion and thus inherently anti-European, even *xenophobe* » (Hoffman 725). Hoffman argumente que la peur n'était pas de parler la langue arabe en soi – mais bien l'acquisition des « Arabic literacy practices, given that Arabic-language texts (most importantly the Qur'an) allegedly challenged the authority of French codifications of legal traditions » (738). Cette peur donnait lieu aux politiques linguistiques qui favorisaient les Berbères dans une certaine mesure sur les Arabes. Cependant, ces politiques ignoraient le fait que beaucoup de régions berbères avaient déjà l'arabe vernaculaire comme leur langue quotidienne (Hoffman 727).

Inspirés par le mythe Berbère en Algérie, les Français « believed they could exploit Arab–Berber animosity and ... romanticized the “noble savages” of *la montagne*

berbère as France's natural allies » (Wyrzten 231). En séparant les districts urbains des districts ruraux – ainsi séparant les arabophones des berbérophones – les Français croyaient que « the further Arabisation and Islamisation of Morocco would be prevented » (Armitage 41). Un décret en 1914 a protégé les tribunaux de coutume berbère contre la « contamination » de l'arabisation (Hoffman 740). Aussi le « dahir berbère » de 1930 clarifiait et formalisait ce dernier. Ce décret était perçu comme « an emblem for a constellation of Protectorate 'Berber policies' » que les nationalistes arabes « claimed were intended to destroy the unity of the Moroccan *umma* » (Wyrzten 232). En manifestant contre ces politiques berbères, le mouvement nationaliste, qui existait depuis le début du protectorat, se mobilisait en faveur d'une idéologie d'une nation unie par une langue et proliférait la notion que « Arabic should be the official language of the Protectorate and that the official use of Berber ... should be banned » (Wyrzten 232). La politique de diviser et ainsi de stabiliser le Maroc n'a pas tellement réussi ; contrairement elle a engendré et exploité la tension entre les deux groupes et leurs langues.

Ironiquement, malgré les politiques coloniales en faveur des Berbères, Hoffman souligne que les agents du Département pour les affaires natives et même les colons « were typically more competent in speaking colloquial Arabic than Berber » et que leurs pratiques ont accéléré « a language shift away from Berber toward vernacular Arabic, and increased the prestige of using classical Arabic outside of religious domains » (725). Wyrzten (2001) ajoute que cette politique qui visait la séparation des Berbères des Arabes était « totally unviable » à cause des processus que les Français ont mis en place comme la conscription des hommes berbères dans l'armée. La migration des Berbères

vers les villes due aux problèmes économiques a aussi entraîné une arabisation concomitante (244 ; 245).

À la suite de quarante-cinq ans de protectorat, le Maroc devint indépendant en 1956. Mais l'indépendance politique n'a pas formellement engendré une indépendance linguistique et culturelle parce que la langue française a continué d'être prépondérante dans les écoles, les agences gouvernementales et dans tous les domaines de la vie sociale au Maroc. La période après l'indépendance était marquée par la politique d'arabisation. Comme en Algérie, cette politique visait à « replacing French, the language of the colonizer, with Arabic, the language of tradition and 'authenticity' » (Marley, 'Language Attitudes' 29) pour accomplir la vision d'un Maroc monolingue uni par l'arabe standard. Cependant, comme on a déjà vu, dans le cas de l'Algérie ce processus a été assailli par des obstacles. L'implémentation de cette politique a conduit à des émeutes par les Berbères. (Dobie 34). Certains activistes l'apercevaient comme « cultural and linguistic genocide » et une abolition de tous les dialectes tamazight (Zouhir 44).

De nombreux mouvements amazighs ont lutté pour la préservation du tamazight, dont nous parlerons en chapitre 5. Néanmoins il faut noter que la politique d'arabisation en Algérie est distincte à celle adoptée au Maroc à cause de leurs expériences différentes de la colonisation, un fait qui « resulted in a far more adversarial relationship between the post-independence Algerian state and significant portions of its Berber community » (Zouhir 46). D'après Crawford, ce rapport antagoniste inflige « the Arab resistance to seeing Berbers as a valid part of North African culture and society » (cité par Zouhir 47).

La première initiative de parler et inclure le tamazight dans un contexte et discours officiels était en 1994 quand le roi Hassan a mentionné son importance et le

besoin de l'implémenter dans les écoles (Zouhir 48). Cependant ces déclarations « did little to advance the status of Berber culture » (Maddy-Weitzman 123). Les réformes introduites par le roi Mohammed VI en 2001 et qui étaient une réponse à un manifeste berbère incluent « the introduction of Tamazight into Moroccan schools, ... the expansion of the Amazigh presence in the audio-visual media, and the recognition of Amazigh culture as an important component of Moroccan national identity » (124). Ces réformes avaient aussi pour conséquence la création de l'Institut Royal de la Culture Amazighe en 2001, et la reconnaissance constitutionnelle du tamazight comme langue officielle en 2011 (124).

Après ce bref examen de la situation linguistique durant et après la colonisation dans les quatre pays, nous passons à un autre domaine pour montrer l'impact du colonialisme : le système éducatif. Comment est-ce que le système éducatif durant la colonisation fonctionnait dans les quatre pays ? Quelles étaient les langues utilisées ? À quel prix les langues indigènes étaient-elles supprimées et remplacées par la langue de la colonisation dans le domaine de l'éducation ? Le problème persiste-t-il toujours à nos jours ?

Chapitre 2

Les systèmes éducatifs

Comme nous avons vu dans le chapitre 1, l'imposition de la langue coloniale non seulement accorde aux envahisseurs des avantages manifestes et contestés dans la société cible, mais aussi marginalise les habitants natifs et dévalorise leurs langues. Un des domaines où cette marginalisation se révèle évidente est le système éducatif. La linguiste Tove Skutnabb-Kangas avance que les écoles sont « every day committing linguistic genocide » (x), et que les minorités et leurs langues « are stigmatised as being traditional, backward, narrow, and inferior ; they are marginalised, deprived of resources » dans le système éducatif (*Linguistic Genocide in Education*, xi). Dans ce chapitre nous investiguerons le rôle que les écoles ont joué dans la marginalisation des indigènes et leurs langues dans les quatre pays en traçant les systèmes éducatifs qui existaient avant et durant la colonisation, les politiques éducatives coloniales imposées ainsi que les changements portés sur ce domaine après l'indépendance.

1. Le système éducatif au Pérou et en Bolivie

1.1 L'éducation avant et durant la colonisation

Pendant l'empire inca, l'éducation formelle n'était offerte qu'aux quelques élites, notamment la noblesse et les fils des chefs vaincus qui apprenaient les mathématiques, l'histoire et la religion de l'empire inca, la langue quechua, ainsi que l'astronomie, la géographie et les tactiques militaires (Paulston 26). Pour la masse et la classe populaire, l'éducation se caractérisait par l'apprentissage informel des arts, des artisanats, et des

modes de vie (Wood 8). Cette division entre l'éducation élite et l'éducation populaire « reflected the needs of the empire for well-trained workers, and for leaders in public administration, the Church, and the military » (Paulston 25).

Pour imposer leur langue et culture dans ce nouveau monde, les Espagnols étaient obligés d'éliminer les racines de l'empire inca :

... to supplant whatever it found there, and to incorporate the natives of America into this new, imposed civilization which was henceforth to be their way of life. The process of transculturation meant, therefore, teaching the Indian to change his way of life from almost every point of view. (Wood 2)

En réalité, l'accès aux écoles était très limité pour les indigènes. Les prêtres responsables de leur éducation refusaient de le faire, « ...because education might reveal unfairness in the Indians' condition and cause them to turn against their clergy » (Saignes 115). Pour cette raison, seuls les enfants des indigènes nobles pouvaient fréquenter des écoles appelées '*Colegios de Caciques*' (collèges des chefs) qui étaient contrôlées par les prêtres et dont l'objectif était d'encourager une éducation bilingue parmi les élites (Mannheim, '*Una nación*', 294).

Parmi les actions entreprises pour forcer l'usage du castellan, Mannheim souligne la prescription de deux décrets : D'abord un décret ordonné vers la fin du dix-septième siècle qui exigea l'éducation jusqu'à l'âge de dix ans, et obligea l'enseignement du castellan aux indigènes, mais celui-ci n'était pas répandu. Ensuite, le décret de l'hispanisation à la suite des soulèvements indigènes pendant les années 1780 qui a poussé pour une institution plus vigoureuse des écoles espagnoles afin d'éliminer l'usage des langues indigènes. Et pour ceux qui refusaient de fréquenter ces écoles, les

châtiments étaient très sévères ('Una nación' 300). Cependant, comme dans le cas de la langue, les colons espagnols jugeaient que l'éducation de tous les indigènes serait une menace pour leur pouvoir car « it was in their interest to use the language barrier to maintain ethnically reinforced social hierarchy » (301). Pour cette raison, les Espagnols..... et jusqu'à 1820, il n'y avait même pas une seule école pour chaque paroisse (301).

1.2 L'éducation au Pérou après l'indépendance

La période après la guerre de l'indépendance péruvienne était marquée par le transfert du pouvoir des Espagnols aux élites indigènes et métisses. José Carlos Mariátegui, un activiste indigène de la première partie du vingtième siècle, souligna que les effets de la présence coloniale des Espagnols sont disséminés dans tous les domaines à cause de leur imposition d'un système qui favorisait les élites.

The Spanish heritage was not only psychological and intellectual but above all economic and social. Education continued to be a privilege because the privileges of wealth and class continued. ... Not having abolished feudalism in Peru, independence would not abolish ideas about education. (cité par Spring 117)

Entre 1823 et 1933, le gouvernement a promulgué 10 constitutions, chacune revendiquant l'obligation de l'état d'éduquer toute la population. Mais le système colonial continuait toujours à fournir une éducation formelle seulement aux élites, et en particulier les colons et les métisses riches, mais « the great mass of citizens received no formal schooling whatsoever » (Paulston 41). Des réformes en 1855 et 1866 ont forcé une éducation centrale et ont organisé l'éducation en deux groupes. En premier lieu,

l'éducation populaire, qui cherchait à enseigner les élèves l'arithmétique et les pratiques catholiques dans la langue espagnole, et en deuxième lieu, l'éducation secondaire qui comportait seulement des écoles pour les élites afin de les préparer pour des études supérieures (Paulston 43). Au mépris de ces réformes, l'accès des indigènes aux écoles restait limité à cause de l'opposition forte de l'église et des prêtres qui considéraient ces réformes comme « unimportant and superfluous », dangereuses pour l'âme des enfants, et précisément menaçantes à leur pouvoir. Cette opposition a réussi d'isoler les indigènes de la vie moderne (Paulston 45). Après même l'indépendance, la marginalisation des indigènes continuait toujours.

Mais, le vingtième siècle apporta de nombreux efforts de changer le système éducatif. Une politique assimilationniste a été adoptée pendant les années 1920 qui visait « the implementation of bilingual teaching in order to Castilianize the vernacular-speaking groups » (Cerrón-Palomino 25). Cette politique avançait que l'éducation des indigènes est le seul moyen pour s'intégrer dans la société, mais en même temps elle encouragea « linguistic and cultural desertion » (250). L'idée que l'unification nationale ne pouvait être aboutie que par l'acquisition de l'espagnol persistait au Pérou jusqu'aux années 1990.

En 1993, la constitution péruvienne a reconnu les langues indigènes, mais elle a aussi affirmé l'importance de l'éducation bilingue interculturelle ou le programme EBI. D'après Valdiviezo, l'éducation bilingue implique l'instruction dans plus qu'une seule langue, et l'interculturalité est « the coexistence, equal rights, and recognition of all cultures » (31). Cette politique a été émise dans la Loi Générale de l'Éducation de 2003. Cette loi « garantit l'apprentissage des élèves dans la langue maternelle et considère le

castellan comme langue seconde ». Aussi elle « promeut la valorisation et l'enrichissement de la culture ainsi que le respect de la diversité culturelle » (Article 20, ma traduction). Même si cette éducation bilingue est estimée meilleure que la castellanisation forcée, elle invoque toujours une inégalité qui se manifeste par l'apprentissage obligé du castellan par les indigènes, et non pas de la langue indigène par les hispanophones. En plus, les études secondaires se déroulèrent principalement en castellan, et l'examen d'entrée au lycée est offert uniquement en castellan (Valdiviezo 34).

Valdiviezo a réalisé une recherche basée sur des entrevues avec des enseignants au sujet de leurs expériences avec le programme EBI. Beaucoup d'enseignants ont critiqué son implémentation et avançaient l'idée suivante : « [I]t does not really value Quechua or social mobility for Indigenous people » et, de plus, « [It is] still taught under Westernized paradigms that do not actually include Indigenous culture » (34). Les enseignants hispanophones attestèrent que le but de l'éducation devrait être la castellanisation, tandis que les enseignants indigènes favorisaient le droit de l'apprentissage de la propre langue, le quechua aux élèves. Aussi ceux qui étaient en faveur de ce programme EBI pensaient qu'il pourrait abolir la discrimination des locuteurs des langues indigènes et améliorer leur statut social. Mais ce n'était pas le cas ; dans cette étude, un des enseignants indigènes attesta que « We [the indigeneous people] have always been discriminated against by the people in the cities. For that to change, they should also be learning about interculturality, not only us! » (40). Il est intéressant de noter que les opinions des enseignants varient selon leur propre langue maternelle. Le

système éducatif continue à marginaliser les indigènes, tout en promouvant cette politique qui était supposée être plus égalitaire.

1.3 L'éducation en Bolivie après l'indépendance

En Bolivie, l'instabilité qui a suivi la guerre d'indépendance a empêché le développement d'un système éducatif public. Après la déclaration de Simon Bolivar en 1825 que l'éducation est la première obligation du gouvernement, un plan est mis formellement en place en 1826 ('Breve Reseña' 5). L'école est censée enseigner l'écriture et la lecture en castellan, ainsi que les préceptes de la religion, la moralité, et l'agriculture (5). Dans les capitales régionales et les zones urbaines, des écoles secondaires devaient être établies pour enseigner ses matières, mais ce projet n'était pas exécuté. En 1851, l'éducation primaire gratuite a été ancrée par la constitution bolivienne ; toutefois, comme auparavant, ce programme n'était pas ratifié dû aux ressources limitées. Au début du vingtième siècle, peu d'écoles n'existaient que pour servir les élites urbaines. Dans les régions rurales, l'alphabétisme était « pushed ... to the edge of the curriculum in the rural Indian school, since to read and write was deemed a useless, if not dangerous, source of knowledge among a feisty, often litigious peasantry » (Larson 54). Les seules écoles rurales qui existaient étaient des écoles vocationnelles où des professeurs d'origine indigène enseignaient en castellan l'agriculture et le développement des petites industries.

Entre 1910 et 1930, des chefs indigènes qui souffraient de la persécution à cause de leur activisme ont mené un mouvement important pour lutter « non seulement pour la défense de leurs terres, mais aussi pour l'établissement des écoles dans leurs

communautés » (Plaza & Albó, ma traduction 71). Ce mouvement était un « précurseur de l'éducation populaire participative » (71). En 1931, une école Warisata désignée spécifiquement pour les indigènes a été fondée. Avec un curriculum qui respectait la vie indigène, cette école est devenue « an icon in the resistance against the ... state schools and their attempts to acculturate the Indian » (Osuna 7) et un modèle pour d'autres écoles dans la région. Malheureusement, cette école ignorait l'importance de l'éducation en langue maternelle et « son but et sa méthode d'enseignement était le castellan » (Plaza et al., 71). Cette période est perçue comme celle de l'intégration où l'éducation était « a way 'to civilize the Indian' » en lui enseignant la langue espagnole pour pouvoir s'assimiler dans la société nationale (Delany-Barmann 183). Cette école continua à exister jusqu'à 1940.

La Révolution Nationale de 1952 affirma encore une fois l'importance de l'éducation universelle gratuite, mais cette éducation était encore en castellan. D'après Delany-Barmann, les réformes éducatives de cette période étaient aussi de nature assimilationniste : « Universal free schooling should 'Bolivianize,' meaning, teach the Indians to read and write in the nation's official language » (Sichra, cité par Delany-Barmann 183). Alors, en 1956, le gouvernement a établi les fondements d'un système éducatif universel obligatoire pour les élèves âgés de sept à quatorze ans, mais ce programme a été assailli parce que peu d'élèves indigènes fréquentaient les écoles, et seulement un tiers des élèves de la première année accédait à la cinquième ('A Country Study : Bolivia', n.p.). Aussi, le taux d'élèves qui abandonnaient leurs études était plus élevé dans les régions rurales indigènes. Ceci est dû principalement au manque de l'éducation bilingue ('A Country Study', n.p.). Jusqu'aux années 1990s, « dans la

pratique universelle, le castellan est imposé dans le système entier dès l'école maternelle jusqu'à l'université, et à la campagne l'usage de la langue vernaculaire est puni » (Plaza et al., 70, ma traduction).

Pendant les années 1970 et 1980, malgré les efforts de fonder des écoles bilingues (Plaza et al., 72-74), le système national restait figé et inefficace jusqu'à 1994 quand le gouvernement adopta la Loi de la Réforme Éducative. Comme au Pérou, cette loi institua un programme bilingue et interculturel. Cependant, il est important de noter que cette loi bolivienne institua une éducation bilingue, supposée être adéquate et juste, qui maintient que les hispanophones monolingues doivent apprendre une des « langues nationales originaires » (Article 9, *Ley de Reforma Educativa*, ma traduction), et que dans les régions rurales, « non-Spanish-speaking children [are taught] to read and write in their mother tongue (Aymara, Quechua or Guaraní) before transitioning them to Spanish » (Contreras 18). Ce système éducatif a amélioré l'inscription des élèves aux écoles rurales pendant les premières huit années de son implémentation (58).

Mais la Loi de la Réforme Éducative suscita des critiques parce que ses objectifs n'étaient pas disséminés clairement au public. La plupart des parents estimait que l'enseignement des langues indigènes est régressif et que le castellan est la langue du progrès. Aussi l'éducation en langue indigène aurait être contreproductive. Par conséquent, un ancien ministre de l'éducation spéculait si « the reform erred... in emphasizing the indigenous languages to such a degree that bilingual education appeared to the public to be monolingual indigenous language education » (194). En outre, dans une étude réalisée auprès des enseignants boliviens pendant la période des réformes, les mêmes sentiments ont été exprimés par les indigènes comme ceux des Péruviens dans la

recherche de Valdiviezo : « The Indigenous continue to be the ones who concern themselves with interculturality and bilingualism, while the hegemonic sectors tend not to make them a priority » (Delany-Barmann 192).

En 2006, le gouvernement sous le président Evo Morales d'origine indigène créa une nouvelle loi de l'éducation qui remplaça celle de 1994. Cette nouvelle loi proclame que les réformes de 1994 n'ont pas pris en compte « la réalité nationale et les demandes populaires » et ont conduit l'éducation à « un échec » (*Nuevo Ley de Educación*). Elle réprova aussi toutes autres réformes liées à l'éducation coloniale d'une façon très critique :

L'éducation coloniale, imposée par les envahisseurs, destinée exclusivement aux colons et leurs descendants, visait à légitimer moralement et idéologiquement le système de domination coloniale, justifier l'oppression des majorités indigènes en imposant les valeurs culturelles du colon, [...] et en essayant de détruire la culture et effacer la mémoire historique des peuples originaires soumis. (Exposición de motivos, ma traduction)

Cette nouvelle loi déclara aussi que l'éducation bolivienne « est décolonisatrice, libératrice, anti-impérialiste ... orientée vers l'autodétermination et la réaffirmation ... des autres expressions culturelles de l'état plurinational bolivien » (Article 1, ma traduction). Pour toutes ces raisons, nous constatons que le but de ces nouvelles réformes était d'améliorer le problème de l'éducation rurale, mais ce qui est frappant c'est qu'elles ont mis l'accent sur l'éradication des influences coloniales tout en promouvant la langue coloniale à côté des langues indigènes.

2. Le système éducatif en Algérie et au Maroc

2.1 L'éducation en Algérie avant et durant la colonisation

En Algérie, le système éducatif comprenait des écoles coraniques où les élèves apprenaient les rudiments de la lecture et l'écriture en arabe ainsi que les principes de la religion musulmane (Sharkey 432). D'après Benrabah, ces écoles dépendaient des mosquées et des confréries religieuses pour les ressources, et la religion et l'éducation étaient indissociables dans le curriculum (*Language Conflict* 32). Comme ces écoles étaient efficaces et répandues partout en Algérie presque tous les Algériens arabophones savaient lire et écrire, et dans chaque village on comptait deux écoles (32).

Dès le début de la colonisation française en 1830, les Français ont fermé les écoles religieuses. En 1843, ils ont pris tous les lieux consacrés aux fins religieux (« A Country Study : Algeria ») afin d'éradiquer la langue arabe, la religion, et les traditions culturelles algériennes (Benrabah, *Language Conflict* 12). Ils ont aussi visé la création d'un système éducatif similaire en France où la seule langue d'instruction était le français. Deux décrets ont été formulés par le gouvernement français en France en 1883 et 1892 qui visaient le déploiement de l'éducation en Algérie et l'ouverture des écoles françaises, mais l'administration française en Algérie refusait de les implémenter, parce que selon elle, l'éducation et l'alphabétisme auraient favorisé l'autonomie des Algériens (32). Même avant ces décrets, les Algériens étaient sceptiques du but du système éducatif français. Beaucoup de parents craignaient que les écoles fussent une façon de « drive their offspring away from Islam » et préféraient que leurs enfants restaient analphabètes au lieu de les envoyer dans une école sacrilège (32-33). Malgré la création de la première école bilingue arabo-française en 1875, l'inscription des jeunes algériens restait très

faible. Selon Rebai Maamri, moins de 5% de jeunes algériens fréquentaient une école pendant les années 1870 (80). En 1898, les colons français ont fermé les écoles bilingues arabo-françaises (Djité 17), ne laissant que les écoles françaises. En 1892, il n'y avait que 69 Algériens inscrits dans les écoles secondaires (Benrabah, *Language Conflict* 33). Le taux d'alphabétisme parmi les Algériens a plongé pendant le dix-neuvième siècle à cause de ces décisions (Sharkey 432).

Après la première guerre mondiale les attitudes envers l'éducation coloniale commença à changer, mais ceci n'a pas engendré un plan pour répandre le système éducatif car les colons « preferred racial demarcation » (*Language Conflict* 33). Le système éducatif favorisait les colons et leurs enfants, et l'éducation des Algériens menaçait leur pouvoir. D'après Benrabah, la politique coloniale de l'assimilation ignorait la valeur de la langue arabe comme symbole de la culture algérienne, qui durant la résistance se transforma en une langue de libération ('Language in Education' 229). Pendant les années 1930, des groupes nationalistes ont établi des écoles coraniques indépendantes qui sont considérées un précurseur de la lutte pour l'indépendance et un symbole de la résistance contre le système éducatif inégalitaire français. En 1950, plus que 125 écoles indépendantes existaient déjà (Djité 19). Pour limiter l'influence de ces écoles, les Français ont permis l'enseignement de la langue arabe dans toutes les écoles en 1947, mais l'abrogation antérieure de l'arabe rendait difficile son implémentation (Sharkey 432). Heggoy atteste qu'il n'y avait qu'un seul instructeur d'arabe pour chaque 1.200 élèves en 1960 (cité par Sharkey 433). Le manque d'enseignants compétents à enseigner en arabe est dû au système éducatif colonial qui a privé les Algériens de l'éducation. En 1962, quand les Algériens ont gagné leur indépendance, le taux de

l'analphabétisme a atteint 90% pour la raison suivante avancée par Sharkey que:

French education for Muslim Algerians had never been for the masses. One analyst concluded that 'although Algeria is often portrayed as a country where French replaced Arabic, reality was a little more complex; for the native population French suppressed Arabic but left many with neither French nor Arabic education'. (433)

Il est à noter que les Berbères étaient aussi affectés par cette politique éducative française. À la fin du dix-neuvième siècle, les Français ont établi des écoles françaises dans les régions rurales pour enseigner le français aux Berbères. Ils ont aussi renforcé la division territoriale entre les Arabes et les Berbères, et ont encouragé la migration des ouvriers Kabyles en France au lieu des régions algériennes arabophones, un fait qui a poussé la majorité des Kabyles à choisir le français comme langue seconde au lieu de l'arabe (Benrabah, 'Language Conflict' 34). Toutefois le nombre d'Algériens d'origine arabe ou berbère qui était éduqué reste faible par rapport au nombre d'enfants des colons.

2.2 L'éducation en Algérie après l'indépendance

La période postcoloniale algérienne se définit par la politique linguistique et éducative l'arabisation qui vise à éradiquer l'usage du français et promouvoir la langue arabe comme la seule langue de communication et d'instruction. En 1962, le premier président, Ahmed Ben Bella, a commencé l'arabisation des écoles primaires dont le but est de diminuer graduellement l'instruction en français et augmenter l'instruction en arabe. En 1965, les écoles primaires étaient « fully arabised and the amount of time developed to Arabic-language teaching rose to 10 hours in all other levels » (Benrabah,

'Language in Education' 229). Cependant, la transition était difficile. À cause de la suppression et de la marginalisation de la langue arabe durant la colonisation française, peu d'Algériens pouvaient la lire et l'écrire. Mais après l'indépendance, les Algériens ont suscité un intérêt et un besoin d'apprendre cette langue nationale, et le nombre d'élèves inscrits pour l'apprendre a haussé. Comme auparavant, il n'y avait pas d'enseignants compétents à enseigner ces élèves, et pour contrebalancer cette pénurie, le gouvernement a commencé « ...the recruitment of school teachers from Egypt and other Middle Eastern nations... » (Dobie 33). Cela s'avère problématique car l'arabe parlé par les enseignants égyptiens et d'autres du Moyen Orient était « incompréhensible » aux Arabophones et Berbérophones algériens à cause des différences phonétiques, lexicales et d'autres qui existent entre les variétés de la langue arabe (Benrabah, 'Language in Education' 230).

Le gouvernement a continué avec le processus d'arabisation (Benrabah, 'Language Maintenance' 207), et en 1974 cette politique a été quasiment complète à tous les niveaux élémentaire et secondaire (Kashani-Sabet 271). Néanmoins, ceci n'a pas signifié l'élimination totale du français car un bref retour à la francisation⁷ a eu lieu en 1977. En plus de cela, l'interdiction de l'enseignement dans une langue autre que l'arabe suscita la création de nombreuses écoles indépendantes pendant les années 1990 pour un enseignement bilingue arabo-français. En 2003, entre 380 et 600 de ces écoles indépendantes existaient (Benrabah, 'Language in Education' 233). Pour limiter son usage, le français était classifié comme une langue étrangère dans les écoles publiques et partageait le même statut que l'anglais, un acte symbolique qui niait son

⁷ Le Ministre de l'Éducation Primaire et Secondaire Mostefa Lacheraf favorisait une arabisation graduelle ; pendant la période d'une année et demie il a institué l'enseignement des sciences en français. Tous ces changements ont été annulés avec sa résignation en 1978 (Benrabah, 'Language in Education' 231).

ancien statut ; nonobstant « the number of pupils who chose English was negligible » (233), ce qui montre une vue favorable envers la langue française comme une langue de prestige et son importance dans la société algérienne en dépit des efforts de la relier avec un passé colonial traumatisant.

La politique de l'arabisation a connu un échec (Benrabah 'Language Maintenance' 194 ; Laroussi 89). Cet échec est dû à son exécution et à son application qui était « too often associated with short-term political gains, either by showing the nation's cultural independence from France, or by trying to woo voters from the religious wing » (Benrabah 'Language Maintenance' 89). C'est aussi dû à l'idéologie de « la clôture élite » qui imposait l'arabisation « at all costs » pour la masse, tout en éduquant leurs propres enfants aux écoles françaises « to have less competition for the well-paying jobs and prestigious career options... which require competence in French ». Ceci confirme une stratégie de la « différenciation sociale » et du maintien des iniquités sociales ('Benrabah 'Language Maintenance' 207). La présence continue du français jusqu'à nos jours dans les domaines gouvernementaux et administratifs atteste la difficulté de diminuer le prestige perçu de la langue coloniale. En dépit des efforts d'éliminer le français, Laroussi affirme que la politique a eu un effet inverse :

Overall, when one considers the history of Algeria since independence (forty years ago), the schooling programs, however disjointed they have been, have done more for the promotion of the French language than France ever did during its one hundred and thirty-two years of occupation. (89)

Tout au long du processus de l'arabisation, les Berbères ont souffert d'une double marginalisation car ils « preferred French to Arabic » (Djité 22). Les écoles arabisées

étaient « traumatic » pour les élèves berbères car les enseignants « punished children caught speaking Kabyle, ... perhaps being struck », ce qui a poussé les élèves à devenir « more self-consciously Berber » (Sharkey 438). Mais, en 1980, les Berbères résistaient et contestaient cette marginalisation, « refused the Arabisation of the educational system ... banned the use of Arabic by their children at home ... [and] deliberately [spoke] French or Tamazight in cafes, restaurants, hotels and certain administrative centers » (Benrabah, 'Language in Education' 234). Cette résistance intensifiait dans les années à venir, et a incité une révolte connue comme le printemps berbère. À cet effet, le gouvernement a créé une commission dont les objectifs étaient de défendre la cause berbérophone, reconnaître la culture berbère, et introduire le tamazight dans l'éducation (235). Bien que l'enseignement du tamazight fut implémenté « with a great deal of haste » faute du manque de la planification adéquate, « Tamazight has been taught as a subject of Middle Schools nationally » (235) depuis 2003.

Cependant, Benrabah, dans une étude réalisée auprès des étudiants au sujet de leur choix et usage des langues, affirme que le tamazight continue à être marginalisé. Plus que 44% de participants dans cette recherche ont choisi le français comme leur langue préférée, et plus que 55.3% ont préféré l'étudier au lieu de l'arabe (37.6%) ; seulement 1.2% ont choisi le tamazight ('Language in Education' 238). Aussi, plus que 87% ont affirmé que c'est un avantage de parler plusieurs langues y compris l'arabe, le français et l'anglais. Peu d'entre eux ont choisi le tamazight comme une des langues (11.9%) (243). Aussi, seulement 13% ont attesté que le tamazight doit être reconnu comme une langue nationale et officielle, un chiffre qui démontre le statut dévalorisé du tamazight (242). Benrabah attribue cette dévalorisation à la « propagande » anti-Kabylie qui représente ce

groupe comme « anti-Algérien » et « séparatiste ». D'ailleurs, même si les participants dans la recherche Benrabah n'avaient pas une compétence linguistique dans la langue, ils « held strongly negative attitudes ... and had little respect for it » (243).

Cette idée est confirmée par la loi d'orientation sur l'éducation de 2008 qui explique l'emploi des langues dans le système éducatif algérien. L'article 33 de cette loi explique que la langue arabe « est dispensée ... à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement ». Par contre, l'article 34 déclare que « l'enseignement de la langue tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national ». D'après Dourari, les langues nationales « ne sont pas servies équitablement » (86). L'arabe dispose des « académies et institutions culturelles » en plus du « puissant et omniprésent réseau de mosquées », tandis que le tamazight « ne possède ni académie, ni conseil supérieur » (86).

2.3 L'éducation au Maroc avant et pendant la colonisation

Avant le Protectorat français au Maroc, un système éducatif traditionnel a été déjà établi. Ce système consistait de trois niveaux et n'opérait qu'en arabe : le premier niveau comprenait des écoles primaires coraniques, connues comme *masjid* ou *jama*, où les élèves apprenaient à lire, écrire, et mémoriser le Coran à un jeune âge (Redouane 'Arabisation' 197). D'autres sujets comme l'arithmétique et les arts ont été ajoutés au programme d'études à la suite de la réforme de 1968 des écoles coraniques, endossée par le Roi Hassan II, pour encombrer les lacunes dans les écoles primaires publiques (Hammoud 34). Le deuxième niveau comprenait des écoles secondaires coraniques dans

les régions urbaines connues comme *madrassa* (école) ou *zaouia* dans les régions rurales. Le curriculum dans ces écoles contenait la langue arabe, la littérature, l'arithmétique, la théologie, le droit islamique et l'interprétation du Coran (34). Le troisième niveau comportait des universités islamiques, comme l'université de Karaouine. Ces universités offraient une éducation plus générale et universelle, et le curriculum incluait une variété de sujets comme la philosophie, la biologie, et les mathématiques.

Avant même le protectorat français en 1912, les Français étaient déjà présents au Maroc ; la langue française a été offerte comme un cours pour adultes à Tangier en 1892 (Alalou 410). La première école française a été ouverte en 1898, suivie par plusieurs d'autres. En 1907, 208 étudiants apprenaient déjà la langue française (410).

Avec le commencement du protectorat en 1912, les Français ont introduit un système moderne de l'éducation fondé sur celui qui existait en France. Contrairement à la situation en Algérie, le système éducatif traditionnel et ce nouveau système français coexistaient ; néanmoins cette coexistence était « a contemporary source of conflict between the Arabo-Islamic tradition and Western culture... » (Redouane 'Arabisation' 196). Le système français contenait trois types d'écoles : Deux types d'écoles publiques (européennes et franco-islamiques), et les écoles libres privées. Les écoles publiques européennes sont limitées et réservées seulement aux enfants de la communauté française, et aussi aux enfants de la bourgeoisie marocaine. Ces écoles suivaient le même curriculum qu'en France, et sont composées de trois cycles d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur). Les écoles franco-islamiques servaient les enfants de la population ordinaire. Le type d'écoles libres contenait les écoles 'des fils de notables' qui étaient des écoles primaires dans les régions urbaines, réservées à un nombre limité des

enfants marocains des familles riches, et les écoles libres privées, dont beaucoup sont maintenant sous le contrôle du gouvernement marocain. Dans tous ces trois types d'école, le français a été institué comme la seule langue d'instruction et l'arabe classique était considérée comme une 'langue étrangère' (Redouane, 'Arabisation' 197). Ces écoles établies par les Français n'étaient pas populaires parmi les Marocains parce que leur programme « was selective and aristocratic » et en 1938, il y avait 23,270 élèves inscrits dans les écoles primaires franco-islamiques, mais seulement 608 dans les écoles secondaires franco-islamiques (Zouhir 43).

Les Français ont réduit l'usage de l'arabe classique, le symbole d'identité nationale et culturelle, non seulement par l'imposition du français, mais aussi par le soutien et la promotion des dialectes berbères, et l'arabe marocain dans l'enseignement formel et dans les écoles coraniques arabes, surtout dans les régions rurales occupées par les Berbères. Cela était décidé par le Dahir berbère de 1930 dont le but était de créer « a new generation of Berbers integrated into the French Christian culture instead of the Arabic Islamic one, and thereby erode the cultural and linguistic solidarity that existed ... and intensify the separation between the two ethnic groups » (Redouane, 'Arabisation' 198). Ceci a aidé à la préservation des dialectes berbères, mais au détriment de la tradition islamique vibrante de l'éducation (Zouhir 43). Des écoles sont créés où l'arabe est exclu, et seulement le français et le berbère sont enseignés. Ainsi, le système français d'éducation au Maroc avant l'Indépendance était comme a précisé Bentahila:

...a vehicle for the policy of divide-and-rule, designated to multiply the types of schools, to encourage the separation of Arabs and Berbers, and to contrast sharply

with the traditional Moroccan system of education with which it co-existed. (9-10).

Au début des années 1920, plusieurs nationalistes marocains ont réagi contre cette politique de division, et le système scolaire ainsi que le statut associé à la langue arabe durant le Protectorat. Ces nationalistes ont établi des écoles islamiques privées appelées *madaris al hurra* (écoles libres) dans les villes qui offraient un programme d'études modernes en utilisant l'arabe comme le seul médium d'instruction. En plus, au cours des années 1940, l'administration coloniale, sous la pression des nationalistes, a désigné des commissions pour évaluer et améliorer le système éducatif (Hammoud 31).

2.4 L'éducation au Maroc après l'indépendance

Quand le Maroc a obtenu son indépendance en 1956, l'objectif principal du gouvernement marocain était de créer une identité nationale pour le pays en promouvant la langue nationale. Alors, le gouvernement a opté pour la politique de l'arabisation dont le but était de supprimer la langue française et la remplacer par la langue arabe dans le système éducatif. Cette politique était non seulement une réfutation contre la dépendance politique, économique et culturelle française, mais aussi une affirmation de l'identité Arabo-islamique du pays. L'arabe est devenu le symbole de l'identité nationale. Le gouvernement a formé l'Institut des Études et des Recherches pour l'Arabisation en 1960 pour amorcer cette tâche.

L'implémentation de la politique éducative était « largely symbolic » car la majorité des Marocains étaient analphabètes et n'avaient jamais appris ni français ni arabe standard (Marley, 'From Monolingualism' 1488). Pendant les premières années,

une politique bilingue a été adoptée pour les écoles publiques où la durée d'instruction en arabe a augmenté progressivement (Redouane, 'Arabisation' 199). À la fin des années 1980, les écoles publiques étaient complètement arabisées. Par contre, les universités continuaient à enseigner en français, ce qui a eu un effet négatif sur la performance des étudiants à l'université et sur leur réussite. Dans une étude réalisée par Ennaji auprès des professeurs universitaires, les résultats ont montré que les étudiants « barely speak and write French ; [the teachers] keep correcting [students'] mistakes instead of looking at content » (cité par Alalou 413). Ce point est confirmé aussi par Marley qui, dans une enquête impliquant des enseignants marocains, lamente le fait que l'arabisation des écoles « has not been followed by Arabization in universities, and students are therefore unprepared for higher studies » ('From Monolingualism' 1495). Puisque les écoles publiques ne préparaient pas adéquatement les étudiants pour les universités francophones, les écoles privées qui sont « in large majority French run », ont émergé pour combler ce vide (Laroussi 89). Mais, comme ces écoles étaient chères, seulement « the future elite » en profitaient (89). Cette classe, similaire à la « clôture élite » en Algérie, proclamait généralement l'arabisation pour la masse, tout en affirmant « the knowledge that French continues to be necessary for social and professional success, and thus ensure that their own children are educated bilingually » (Marley, 'From Monolingualism' 1489).

En plus, l'arabisation du système éducatif encourageait la division entre les classes sociales et contribua à la création d'un sous-prolétariat qui se trouvait exclu des avantages du système éducatif, comme l'indique Errihani :

[Arabization] has created a new class of the underprivileged who have no choice but to learn most school subjects in Arabic, while those who happen to come from well-to-do families are able to learn in French or even in English if they so choose. ... It is common knowledge that those who orchestrated this policy meant it for 'the others' and not for their own children, most of whom received their education in French schools. Therefore, instead of providing equal opportunity for all the children of Morocco, this policy did just the opposite by widening the gap between the haves and have-nots. (147)

Malgré l'importance donnée à cette réforme éducative par les gouvernements successifs depuis l'indépendance, il est clair qu'une arabisation totale reste quelque chose loin d'être accomplie. À la fin des années 1990, une nouvelle politique semble être nécessaire.

Cette nouvelle politique est soutenue par les activités et les intellectuels berbérophones qui s'opposaient vigoureusement à la politique d'arabisation en la considérant une nouvelle conquête. Ils revendiquèrent la reconnaissance officielle de leur langue native, le tamazight. La reconnaissance officielle du tamazight et de la culture amazigh a été immédiatement suivi d'un changement dans le système éducatif. En 2000, une nouvelle réforme éducative sous une forme d'une « Charte Nationale d'Éducation et de la Formation » a été produite. Cette charte réaffirme l'importance de la langue arabe, mais offre la possibilité aux « autorités pédagogiques régionales ... [de] choisir l'utilisation de la langue amazigh ... dans le but de faciliter l'apprentissage de la langue officielle au préscolaire et au premier cycle de l'école primaire » (Article 115). Cette politique « is unique because it calls for all school-age Moroccan children, regardless of their ethnic or linguistic background, to learn tamazight » (Errihani 'Language Policy in

Morocco' 143). L'exécution et la mise en œuvre de cette politique était une collaboration entre l'IRCAM (L'Institut Royal de la Culture Amazighe)⁸ et le ministère de l'éducation. Cette politique est entrée en vigueur en automne 2003 lorsque le tamazight a été introduit dans 300 écoles primaires à travers le pays (143). Depuis 2003, la langue tamazight est intégrée progressivement dans les écoles à tous les niveaux. En 2006, le tamazight a été enseigné dans plus de 900 écoles à travers le Maroc (143).

Ces mesures, plus limitées que voulues, « at least recognize the existence of language variation in Morocco and accept that these languages will continue to exist alongside the national language » (Marley 'Language Attitudes' 32). Tout compte fait, la charte invoque que l'arabe étant la langue nationale et officielle du pays occupe une place importante et primordiale dans la société, mais son apprentissage « is no longer the sole aim of language policy » (32).

Nous passons maintenant à une investigation des effets du système colonial et postcolonial sur les femmes, surtout les femmes indigènes des quatre pays colonisés. Quel était leur statut social avant et après la colonisation ? Est-ce qu'elles ont souffert aussi d'une forte discrimination pendant la période coloniale comme nous avons vu dans les chapitres précédents en ce qui concerne les langues indigènes et le système éducatif ?

⁸ L'IRCAM a été établi en octobre 2001 après le discours prononcé par le Roi Mohammed VI le 21 juillet 2001 à Kenitra où il a reconnu l'identité amazighe de la majorité des citoyens marocains.

Chapitre 3

La situation historique et actuelle de la femme

La situation de la femme indigène dans les quatre pays constituera le volet de ce chapitre. Dans un premier temps, nous focaliserons l'attention sur le statut et le rôle de la femme indigène avant le colonialisme et les changements survenus lors de la colonisation qui l'ont marginalisée, et l'ont privée de son droit. Tout au moins, la femme indigène a joué un rôle important dans les mouvements nationalistes pour l'indépendance. Dans un deuxième temps, nous tracerons comment les systèmes éducatifs ont exherédé la femme de son droit. Cette exclusion affectera sa vie sociale et généra des problèmes surtout dans le domaine de la santé⁹.

1. La situation de la femme au Pérou et en Bolivie

1.1 La femme péruvienne et bolivienne avant et pendant la colonisation

La condition de la femme indigène avant l'arrivée des Espagnols est difficile à préciser puisqu'il n'existe que peu de textes historiques qui aborde le sujet. Les seuls textes dénichés ont été écrits par des prêtres et soldats espagnols et favorisaient le système occidental de dominance masculine (Silverblatt 38). Sous l'empire inca, la société était divisée en deux hiérarchies distinctes mais égales, celle des hommes et celle des femmes. Powers et Silverblatt affirment qu'en dépit de cette structure, la femme inca exerçait son droit et vivait dans un système presque égalitaire où elle pouvait donc pratiquer des métiers importants tels que prêtresses, médecins, guérisseuses et artistes.

⁹ Il est hors du cadre de cette étude d'élaborer la marginalisation dans tous les domaines; alors nous concentrons seulement sur les problèmes qui résultent directement de l'éducation et qui affectent le domaine de la santé.

Quelques femmes étaient même des souveraines locales et régionales jusqu'à l'arrivée des Espagnols (Powers 512-3). Le seul métier que la femme indigène ne pouvait pas occuper était celui d'une impératrice. En outre, la femme indigène avait le droit de la propriété de la terre et gardait sa propriété et son statut légal après le mariage, une chose inconcevable aux Européens dans cette époque. Même si le mariage se passa à l'âge de maturité sexuelle et était souvent arrangé pour des fins politiques, il demeure aussi une chose conformément égalitaire. Les hommes et les femmes étaient considérés complémentaires et égaux dans la société inca, comme le décrit Silverblatt : « Together, men and women prepared the fields for cultivation-the men breaking the soil with hoes and the women placing seeds in the earth-and together they weeded and gathered the harvest » (44). Ce parallélisme qui représentait une interdépendance des sexes a duré jusqu'à l'arrivée des Espagnols.

Mais, ceci ne signifie pas que le système était idéal et favorable à la femme indigène. Les vierges du soleil étaient des jeunes belles filles qui étaient choisies pour vivre dans des couvents pour servir l'empereur inca et ses prêtres comme concubines et préparatrices des rites religieux. Toutes les femmes inca, même ces vierges du soleil, n'exerçaient, elles aussi, aucune autonomie, car leur rôle « as all other roles in inca society, were chosen by the state » (Burkett 104). En ce qui concerne l'éducation, par exemple, elle n'était offerte qu'aux vierges du soleil qui apprenaient les « tâches féminines » comme le tissage, le filage, et la préparation du maïs pour les cérémonies religieuses (Silverblatt 48). Les filles des classes inférieures, par contre, apprenaient seulement les tâches domestiques reliées à la maison. Bien que la femme soit considérée

un membre important de la société inca dans l'ensemble, son rôle était assez limité par rapport à l'homme.

Sous l'occupation espagnole, les femmes étaient subordonnées aux hommes. Les Espagnols avaient une conception envers la femme indigène complètement différente à celle des Incas. Pour eux la femme était inférieure à l'homme, et ainsi elle avait besoin de la protection. L'église catholique appuyait aussi cette perception et soutenait que les hommes devaient s'occuper du « physical and spiritual well-being of their wives, sisters, mothers, daughters, and other female members of their households ... conversely, women were obligated to subordinate themselves to men and to obey them » (Powers 519). Les femmes n'avaient ni droit ni autonomie. Même celles au pouvoir étaient démisées de ce privilège et remplacées soit par leurs fils, maris, ou frères (Powers 522). Les Espagnols ont institué alors un système qui privait la femme de ses droits et qui avait des répercussions soutenues :

In one felt swoop, the Spanish colonial regime had lopped off half of the indigenous political system and transformed its organization from gender-parallel to male-centric. A system in which women and men had shared power and the privileges of office ... was replaced by one in which women were completely excluded and would now have to depend on indigenous men for formal political representation (Powers 521).

Ce changement social a bouleversé l'institution du mariage. Les femmes indigènes ont perdu leur propriété et ont été reléguées au second rang. Elles souffraient du traitement inégal et d'un abus excessif de la part des hommes qui les ont mises « at risk of sexual exploitation when European soldiers or traders demanded concubines » et

dans une situation de dette et disgrâce (Schwartz et Salmon 449). Le viol des indigènes était une pratique commune et « an integral part of the drive for submission that characterizes all conquest » (Burkett 105). Même les filles des nobles enduraient ces répercussions; tandis que le don des femmes comme épouses était une pratique courante pendant l'empire inca, les Espagnols souvent « seized on Inka princesses and noblewomen, whether by gift or by less correct means, in the expectation of winning hereditary access to Inka wealth » (Schwartz et Salomon 479). Selon Powers, le pire c'est que quelques Espagnols ont interprété ces arrangements comme « concubinage at best and illicit affairs at worst, thus denigrating, instead of raising the status of the indigenous noblewomen who partnered with them » (Powers 528-9).

Bien que ce changement dans l'institution du mariage soit appliqué principalement aux classes élites, les indigènes des classes inférieures ont joué un rôle important dans la colonisation en travaillant comme des traductrices et des enseignantes des langues indigènes. Burkett souligne que malgré les conditions économiques dures pour les femmes, peu participaient à la prostitution (114), un phénomène qui était très fréquent au Maghreb. À cause de cette nouvelle structure sociale, les filles se trouvaient sans privilège social, sans pouvoir politique et sans éducation. Quand les Espagnols ont commencé à établir leurs écoles, les filles étaient exclues. Bien que les filles nobles aient profité auparavant d'avantage de leur statut social, dans l'ensemble elles perdaient de position. Powers nous fait remarquer que c'était dû au fait qu'elles n'avaient pas le droit d'assister aux nouvelles écoles car elles étaient ouvertes uniquement pour les hommes indigènes (521). L'éducation offerte aux filles indigènes pendant cette époque consistait seulement à leur enseigner les principes de la féminité chrétienne. Quelques familles

« began to value female purity and to practice enclosure (woman's seclusion) in order to guard female sexuality and protect familial honor in the Spanish style » (528), une chose complètement différente de la vie publique à laquelle la femme était exposée pendant l'empire inca. Cependant ceci était vrai pour toutes les filles, puisque selon Burkett, peu d'Espagnoles étaient aussi éduquées formellement (114). Ce n'était qu'aux années 1780 que le gouvernement colonial a commencé à exiger l'éducation pour toutes les filles. Malgré l'appel pour la création d'une école pour les filles dans chaque province, en 1788 seulement deux écoles ont été établies dans tout le pays (Wood 69).

Tout en reconnaissant le fait que les femmes étaient marginalisées tout au long de la période coloniale, il faut cependant noter qu'elles résistaient et luttait contre ces changements sociaux en se présentant aux tribunaux pour défendre leurs droits et leurs causes (Powers 522). Elles continuaient aussi à pratiquer leurs rites religieux traditionnels malgré la présence forte du catholicisme. De plus, elles prenaient part aux batailles importantes pour l'indépendance où elles jouaient un rôle primordial à côté des hommes. Par exemple, pendant les révoltes de 1780, la femme de Tupac Amaru¹⁰, Micaela, participa directement dans les batailles, lutta avec son mari, et serva comme commandante des troupes. Elle était considérée la « Mère des pauvres », une reine inca, et une héroïne culturelle par les rebelles qui apportaient des portraits d'elle à la bataille (Campbell 177). Ces rébellions de 1780 étaient des efforts de toutes les familles indigènes qui utilisaient tant les femmes que les hommes. Parmi les 100 personnes punis à mort pour leur participation, 32 étaient des femmes (Campbell 168). Plus tard, pendant la guerre d'indépendance, quelques femmes agissaient comme espionnes. Une

¹⁰ Le leader des mouvements d'indépendance au Pérou; voir chapitre 1.

Péruvienne de la classe élite, Josefa Carrillo, envoyait et recevait des messages des rebelles et persuada d'autres membres des classes élites à participer à la rébellion (Davies, Brewster et Owen 143). La Bolivienne Juana Azurduy de Padilla participa activement dans la guerre d'indépendance comme soldat et a été promue au grade de lieutenant-colonel après avoir capturé une source importante de l'argent à Potosí en 1816. Après la guerre, les femmes se sont trouvées marginalisées encore une fois par les rôles traditionnels des sexes : « once independence from Spain was finally achieved, they were expected to return to their embroidery » sans avoir atteint « a greater voice in the independent Spanish America than they had possessed during the colonial period » (Davies et al.156). Tout compte fait, la participation active des femmes indigènes durant la colonisation révèle une épreuve militante pour ressaisir leur position après des siècles d'asservissement, si temporaire soit-elle.

1.2 La situation de la femme péruvienne et bolivienne après l'indépendance

Après l'indépendance la lutte majeure des deux pays était de rendre l'éducation accessible aux filles. Les zones urbaines, qui tendent être hispanophones, montrent un taux d'inscription des filles dans les écoles beaucoup plus haut qu'à celui dans les écoles rurales. Au Pérou, d'après Heyman et al., en 1993 à peu près 25% de la population rurale indigène ne fréquenta pas l'école, mais les enseignants affirment que le nombre est plutôt 50% (10). Ceci est dû à l'insensibilité et l'incompréhension des parents des avantages de la scolarité de leurs filles et aussi leurs inquiétudes pour leur sécurité (12-3). Un autre facteur est l'inadaptation de l'infrastructure des écoles rurales comme le manque de toilettes distinctes pour les garçons et pour les filles (13). De plus, la langue d'instruction

dans les écoles rurales affecta l'inscription des filles qui étaient souvent plus limitées dans leurs habilités bilingues que les garçons ; elles souffraient de la moquerie pour leurs difficultés (25) et étaient beaucoup plus susceptibles d'abandonner leurs études.

La situation était pareille en Bolivie. Bien que le taux d'inscription officielle soit 97% en 2001, 24% des filles abandonnèrent leurs études avant de terminer l'école primaire (Zapata, Contreras et Kruger 590). Comme au Pérou, ceci est dû à plusieurs facteurs, y compris l'incompatibilité du calendrier scolaire avec le calendrier agricole, qui affecta plutôt les filles rurales parce qu'elles avaient des obligations familiales à exercer durant cette période. Aussi la privation des ressources et l'attente culturelle de la société que la fonction primordiale des filles est de s'occuper des tâches domestiques, rendaient ainsi l'éducation inutile (Villarroel 22-3).

Il est évident que le problème de l'éducation des filles indigènes au Pérou comme en Bolivie est associée aux zones rurales. Le fait que les professeurs ne voulaient pas travailler aux communautés rurales isolées, et que les femmes rurales ne parlaient pas l'espagnol, empêcha l'accès à l'éducation dans ces régions. Selon Craske, « The large number of indigenous languages in the Andean highlands... can act as a barrier to gaining access to education. In these communities women are more likely to be monolingual non-Spanish speakers » (42). Cette barrière de la langue se voit dans les taux d'analphabétisme dans les deux pays. En Bolivie, le taux d'analphabétisme pour toutes les femmes était de 19.4% en 2001, mais pour les femmes dans les régions rurales il était presque de 38% (Contreras et Talavera Simoni 8). Même s'il y a un déclin dans les taux d'analphabétisme en 1992 (27.7% total et 49.4% dans les régions rurales) en les comparant aux pourcentages des hommes (6.9% total et 14.4% dans les régions rurales),

nous constatons que le problème persiste toujours (8). Au Pérou, les chiffres sont similaires. Tandis que le pourcentage d'analphabétisme est de 7.4%, pour les femmes il est de 11.3%, et parmi celles qui vivent dans les régions rurales plus de 30% sont analphabètes. Aussi pour les femmes qui ne parlent pas le castellan comme langue maternelle, le taux d'analphabétisme est à 32.6%, et plus que 40% dans les régions rurales (« Perú : Indicadores de Educación por Departamentos 2001-2010 »). Cet analphabétisme patent et cette défaillance de l'éducation suscitent des problèmes et des conséquences néfastes pour les femmes indigènes surtout dans le domaine de la santé comme nous allons voir dans ce qui suit.

Selon un professionnel de la santé péruvien, « The main cultural problem for access to health is language » (15). Au Pérou, par exemple, le secteur de la santé fonctionne en espagnol. Et comme beaucoup de femmes indigènes sont monolingues dans une langue indigène, la plupart du temps elles ne connaissent pas les services disponibles pour les aider avec leurs symptômes et problèmes de santé. En outre, beaucoup de médecins et spécialistes parlent uniquement le castellan et ne peuvent ni communiquer ni comprendre les femmes qu'ils traitent (« Fatal Flaws » 16). Les Nations Unies affirment que « an overall lack of health-care professionals who speak or understand local Indigenous languages, ... can frustrate basic services delivery and can result in improper diagnoses » (Wintonn.p.). Dans une entrevue avec une femme indigène péruvienne, cette idée se révèle claire : « We're scared when they speak to us in Spanish and we can't reply... I start sweating from fear and I can't speak Spanish... what am I going to answer if I don't understand Spanish? It would be really good [if they could speak in Quechua] » (30). Aussi, peu de professionnels de la santé sont bilingues, et les

cliniques n'offrent pas d'interprètes. En outre, Terborgh, Rosen, Santiso Gálvez, Terceros, Bertrand et Bull avançaient que d'après les hispanophones, les indigènes peuvent parler le castellan, mais choisissent de ne pas le faire. Cette attitude se manifeste dans la production des matériaux informatifs : « Either there are no mass media and client education materials at all in indigenous languages, or there are only poor translations of materials or messages designed for Spanish-speaking audiences » (144).

Plus délétère est l'histoire de la stérilisation forcée au Pérou. Pendant les années 1990, le président Alberto Fujimori a promulgué un programme de la santé publique qui visa la diminution de l'accroissement démographique. Ce programme a rendu légal plusieurs formes de la contraception. Cependant, son implémentation cibra les populations rurales indigènes, et elle avait souvent pour résultat la stérilisation forcée et involontaire des femmes indigènes. Dans plusieurs cas, ces femmes se sont fait opérer en cherchant seulement du traitement pour une autre maladie comme la grippe ou en s'informant sur la contraception. Des « festivals de la santé » ont été organisés comme une manière de remplir les quotas institués par le gouvernement (Vasquez Del Aguila 114). À ces festivals, beaucoup de femmes ont été trompées à cause de la barrière linguistique :

Testimony ... said that the health workers always look for the poorest women, especially those who don't understand Spanish. They make them put their fingerprint on a sterilization paper they don't understand because they can't read (115).

Un autre aspect de ce programme était la stérilisation des femmes et cela avec le consentement de leur mari. Dans ces cas, les hommes autorisaient la stérilisation de leurs

femmes après qu'elles l'auraient refusée (114). Ceci est une autre manifestation de l'assujettissement dont les femmes souffraient dans ce système patriarcal qui a persisté après la colonisation. Il est estimé que plus de 400,000 indigènes ont été stérilisées pendant ce programme, dont la majorité étaient des femmes. Les conséquences de ce programme se répandaient même en Bolivie, où les femmes se méfient toujours des programmes de santé de peur que les médecins aillent les stériliser (Chelala n.p.).

2. La situation de la femme en Algérie et au Maroc

2.1 La femme algérienne et marocaine avant et pendant la colonisation

Au Maghreb, la situation de la femme indigène pendant la période précoloniale reste peu connue en raison de la dispersion et l'insuffisance des ressources et documents anciens, et ceux qui existent renvoient souvent à un « unfamiliarity with the culture ... and the general prejudices they harbored against Islam » (Lazreg 21). Lazreg note qu'en Algérie durant la période précoloniale, les femmes étaient actives dans les sphères économiques et culturelles, et participaient comme les hommes dans le système d'échanges culturels et commerciaux qui liaient l'Algérie rurale et urbaine (29). Dans les régions urbaines, les femmes occupaient une partie intégrale de la vie citadine (22) tandis que les femmes rurales, elles, tissaient des tapis, des couvertures, et des vêtements à vendre au marché. Aussi, toutes les femmes, rurales et urbaines, préparaient des produits cosmétiques comme le henné, produisaient de la nourriture, et pratiquaient les métiers de l'artisanat. D'après Lazreg, « the stereotypical image of women as unskilled, idle and bored that the French colonial literature propagated in the nineteenth century was a figment of the French imagination » (26). Les relations entre les sexes dans les régions

rurales semblaient être plus libres que dans les régions urbaines, par exemple les femmes ne portaient pas le voile qui était une pratique très commune dans les centres urbains, et jouissaient d'une liberté sexuelle surtout dans deux tribus particulières, Les Nailiyat et les Azriyat (29-33). Donc il n'existait pas une seule société monolithique de l'Algérie précoloniale, et selon Lazreg, « it is precisely this range of variability that will diminish as the colonial system of control becomes established » (35).

Les opportunités éducatives pour les filles variaient de région à région, mais surtout dans les régions urbaines, l'éducation était vue comme un attribut important pour les femmes et beaucoup savait lire et écrire, un fait qui contrastait avec la perception coloniale que la femme algérienne est analphabète et soumise (26).

Pareils aux colons Espagnols au Pérou et en Bolivie, les colons français considéraient aussi la femme maghrébine inférieure. Malgré l'époque des Lumières du dix-huitième siècle en France qui invoquait des changements pour ce qui est le statut et la situation de la femme française, les améliorations, par contre restaient « partielles et peu durables » (Katzenellenbogen 3). La femme française restait reléguée au domaine domestique, laissant les activités coloniales aux hommes. Pour cette raison, quand les Français sont arrivés au Maghreb, la dimension raciale de la colonisation française était plus fortement ressentie par les femmes. La femme indigène était vue non seulement comme une femme, inférieure à l'homme par sa nature, mais comme une représentation de sa culture entière. Les Français conjecturaient que les femmes étaient maltraitées par la société et ainsi servaient de « preuve de l'infériorité de tout le corps social » (4). Les colons donc « utilisèrent les femmes pour montrer l'infériorité du peuple colonisé » et les pratiques culturelles comme le port du voile et le harem étaient aussi « perçu[s] comme la

preuve manifeste du retard et de l'infériorité des sociétés arabo-musulmanes » par les Français (Katzenellenbogen 9).

Cette idée d'infériorité s'est manifestée par la prise de territoire et la subordination des populations indigènes. Pour les femmes en particulier, les effets de ces actions étaient souvent plus graves. Par exemple, la prise forcée du territoire, devenue légale au Maroc en 1913, avait pour résultat la décimation des économies rurales. Cela a donné lieu à l'exode des petits villages vers les grandes villes comme Casablanca à la recherche des travaux (Maghraoui 24). Mais les nouvelles lois obligèrent que les indigènes portaient une carte d'identité, une chose à laquelle les femmes rurales n'avaient pas accès. Ceci avait pour conséquence leurs arrestations et leurs emprisonnements sans qu'elles aient commis aucun délit. Mais, ce qui est plus pernicieux c'est l'utilisation de ces indigènes détenues pour une prostitution concentrées dans des espaces clos et des quartiers réservés. Maghraoui explique comment ces lois ont donné lieu à l'expansion de la prostitution, parfois volontaire et parfois forcée :

As a result, a woman who was caught without identification was automatically perceived as illegal and hence her situation was a justification for arrest by the police. No proof of prostitution had to be presented about a woman to be arrested and brought to Bosubir. It was therefore usual to bring in very young women not exceeding the age of twelve and who end up as prostitutes at a minor age. (30)

Taraud ajoute qu'en Algérie dès 1831, l'armée française a établi des bordels militaires de campagne (BMC) pour satisfaire aux désirs et besoins sexuels des troupes (341). C'était de même pour le Maroc et la Tunisie à partir de 1914. En raison du nombre augmentant de soldats, l'administration française avaient besoin de recruter plus de prostituées, et

l'expansion de l'occupation coloniale « created an ideal social pool » dans lequel le recrutement de « ... more women from within the subdued tribes » était possible (Maghraoui 25).

Bien que la prostitution ait existé avant la colonisation, son expansion a été causée par la colonisation et par la propagation des soldats français. Les BMC mis en place par les colons continuèrent à fonctionner en Algérie jusqu'en 1962, et au Maroc et en Tunisie jusqu'en 1955 où des indigènes étaient exploitées et abusées en toute liberté (Capdevila 2).

Comme nous avons déjà vu dans le deuxième chapitre, les Français ont considérablement limité l'accès des indigènes à l'éducation en Algérie ainsi qu'au Maroc, et cela était plus vrai pour les filles :

[L]es autorités françaises choisirent fréquemment de ne pas insister sur le développement de l'éducation des jeunes filles musulmanes. Ils limitèrent bien sûr l'accès des musulmans aux meilleures écoles françaises dans tout le Maghreb, et ils le firent même moins pour les filles que pour les garçons. (Katzenellenbogen 9)

En général, la scolarisation des filles est demeurée un phénomène citadin et surtout pour les filles de notables (Zerari 69). D'après Tucker, une des explications pour cette limitation d'éducation est que les écoles étaient trop chères pour former des filles qui n'étaient acceptées ni par leur propre société ni par la société française (86). C'est aussi une façon de décourager les femmes indigènes musulmanes d'entrer dans la vie professionnelle, et ainsi préserver les emplois pour les femmes européennes

(Katzenellenbogen 9). En résultat, à la fin du dix-neuvième siècle, il y avait juste 1.984 filles inscrites dans les écoles algériennes (Tucker 86).

Comme c'était le cas au Pérou et en Bolivie, la femme indigène a aussi joué un rôle très important dans les mouvements de résistance. Dès les premières années du protectorat français au Maroc, les femmes berbères ont protesté contre les Français et la politique berbère qui séparait les Arabes et les Berbères et les privait de leurs droits. Ainsi en 1913, les femmes de la tribu berbère de Zemmour au Moyen Atlas contestèrent dans la ville de Khemisset l'action des Français de déshériter une femme de cette tribu en exécutant le droit coutumier. Durant la colonisation, les femmes collaboraient à côté de l'homme pour l'indépendance :

Elles approvisionnaient en eau et nourriture les combattants, chargeaient les fusils et parfois remplaçaient les morts au front. Elles marquaient les hommes qui fuyaient les combats avec du henné pour les ridiculiser et les marginaliser et interdisaient à leurs épouses de s'approvisionner en eau aux puits et aux sources... Les femmes surveillaient également les mouvements des troupes ennemies et renseignaient les combattants avec un code spécial. (Bendada 2)

Plusieurs femmes ont aussi participé à des batailles importantes. Par exemple, au Maroc, Itto, la fille du résistant Mouha Zayani, a participé au combat aux côtés de son père contre les Français (Bendada 2). En Algérie, les femmes ont aussi aidé directement aux batailles. Les groupes indépendantistes exploitaient les stéréotypes de la femme musulmane soumise et passive pour tromper les Français tandis que les femmes sans voile se faisaient passer pour être pro-Français, et les femmes voilées transportaient des armes et des médicaments (Vince 454). Djamila Amrane a publié un entretien avec Fatma

Baïchi, une Algérienne qui a été torturée pour avoir caché des armes pendant la guerre de l'indépendance. Dans cette interview, Baïchi raconta les deux reprises de sa torture, et celle de ces amies en démontrant le rôle important que les femmes ont joué.

2.2 La situation de la femme marocaine et algérienne après l'indépendance

Après l'indépendance, l'implémentation de la politique éducative de l'arabisation ne visait pas l'instruction des filles dans toutes les régions. Comme en Amérique latine, la différence entre les régions rurales et urbaines est importante. En Algérie, l'inscription des filles dans les écoles croissait à 75% pendant les années 1980 (Benrabah, 'Language Maintenance' 200). Présentement, le taux d'inscription pour les garçons et les filles est presque égal, 85% et 80% respectivement (Kateb 2). Cependant, malgré ces améliorations dans le domaine de l'éducation depuis l'indépendance, l'éducation rurale reste toujours inadéquate, particulièrement pour les filles. En 2003, la moitié des gens ruraux était analphabète, et les femmes ont deux fois plus de chances d'être analphabètes (3-4).

Au Maroc, le système éducatif continue à subir aussi une disparité de sexe. Les filles, surtout dans les régions rurales, sont dissuadées de poursuivre une éducation puisque « they were only destined for marriage and motherhood » (World Bank xii). Même s'il y avait du progrès pendant ces dernières décennies, les filles sont plus susceptibles à laisser leurs études, particulièrement si l'école est loin de la maison (xvi). Dans l'éducation primaire, l'inscription a augmenté, mais le secondaire a vu une baisse d'inscription particulièrement chez les filles rurales – 53% dans tout le pays mais 23.6% dans les régions rurales ('UNICEF Annual Report' 2). Le problème de l'analphabétisme

est aussi fréquent. Selon l'UNESCO, presque 55% de toutes les femmes au Maroc sont analphabètes ; le chiffre est de 35% en Algérie. Mais le problème rural persiste encore, et presque 75% des femmes dans les régions rurales du Maroc sont analphabètes (Bougroum, Wade, Kissami et Tawil 5). Ces chiffres représentent une amélioration de plus de 10% depuis 1990 ('Literacy and Adult Education in the Arab World'). Il est aussi important de noter que les taux d'alphabétisme réfèrent à la capacité de lire et écrire la langue nationale et officielle, l'arabe classique. La compétence en français, qui est toujours considérée importante pour atteindre les études supérieures surtout dans le domaine des sciences, n'est pas prise en compte. Il est évident donc que les femmes qui abandonnent leurs études n'avaient pas l'opportunité d'atteindre une compétence en français, un fait qui limite leur accès aux services sociaux qui sont offerts en français.

Comme c'est le cas en Amérique latine, les effets du manque de l'éducation sont toujours ressentis. Quant à l'accès aux services de la santé, les Algériennes sont confrontées à plusieurs difficultés. Mettant de côté les issus culturels comme l'interdiction de voir un médecin sans un chaperon¹¹ qui limitent l'accès aux services de la santé pour les femmes, les aspects linguistiques de la société algérienne signifient que les femmes sans instruction risquent de recevoir des services de la santé inadéquates. Puisque la formation médicale en Algérie se déroule exclusivement en français, c'est difficile pour les médecins de discuter les maladies en arabe vernaculaire, ainsi dépendant du français technique et du jargon. Les patients avec peu ou pas de compétence en français sont à risque à cause de la confusion et du manque de compréhension mutuelle

¹¹ Selon l'étude de International Foundation for Electoral Systems, 71% des femmes arabophones et 45% des femmes berbérophones peuvent aller chez le médecin sans accompagnement (« SWEMNA Project » 8-9). Ces chiffres sont les résultats d'une étude faite au Maroc, mais les issus culturels s'appliquent aussi en Algérie.

(Belaskri 15). L'étude de Belaskri auprès des attitudes des patients et des médecins a révélé que ce n'est pas seulement la communication des médecins qui est inadéquate, mais aussi les hôpitaux qui favorisent le français ayant les signes et les affichages bilingues mais les formulaires uniquement en français (118). Considérant que beaucoup de femmes, particulièrement celles des régions rurales, abandonnaient souvent leurs études, il est facile d'appréhender qu'elles n'ont pas acquis un niveau de compétence en français suffisant pour comprendre le français technique.

Hughes-Rinker trouve une situation similaire au Maroc. Elle cite un exemple où les femmes de Rabat sont obligées d'acheter un « Carnet de Santé de la Femme » qui sert comme archive de toutes les visites chez un médecin. Les titres de chaque section sont écrits en arabe et en français, mais le texte du carnet n'est écrit qu'en français. En outre, les infirmières et médecins écrivent toujours l'information en français, ainsi laissant les femmes qui ne savent lire ni arabe ni français sans aucune idée de ce qui est écrit à propos de leurs corps et leurs conditions (Ch. 1).

Cette idée est appuyée par une recherche de l'International Foundation for Electoral Systems, qui a trouvé que deux tiers des Marocaines arabophones ont du mal à accéder aux services de la santé, mais les femmes berbérophones ont plus de chances de dire que les services eux-mêmes sont défectueux ou inexistantes (« SWEMNA Project » 5). Quand nous considérons que les services de santé sont disponibles dans une langue que ces femmes ne peuvent pas comprendre, il n'est pas difficile d'imaginer qu'elles les trouvent insuffisants. Faisant abstraction de cette différence régionale, il n'est pas clair dans la recherche si cette distinction est due à un biais actif contre les berbérophones, un sens de malaise de la part des femmes avec la langue, ou une combinaison des facteurs.

Un autre résultat du problème c'est le fait que la langue agit comme une barrière contre la femme qui veut signaler la violence domestique. Les femmes analphabètes ont du mal à accéder aux polices car elles ne savent pas les numéros, et celles qui ne parlent pas l'arabe ressentent souvent du mépris de la part de la police ('Morocco : Challenges' 7).

Le statut et la situation de la femme, comme nous avons essayé de montrer, étaient marqués durant la colonisation et même après l'indépendance par des inégalités imposantes. Les mouvements indigénistes et féministes et les avancées récentes lors des dernières années ont-ils amélioré la situation de la femme indigène? Dans le quatrième et dernier chapitre nous tenterons de voir si la situation de la femme indigène est en voie de changement. Et, si oui, dans quelle mesure.

Chapitre 4

Les réformes gouvernementales et les mouvements indigénistes et féministes

Sous l'influence de réformes gouvernementales, et d'organisations et mouvements indigénistes et féministes, le statut et la place des femmes dans ses quatre pays surtout dans la vie politique et sociale seront posés avec plus de force. Nous tenterons, dans ce dernier chapitre de montrer si les avancées récentes et les changements survenus dans la vie des femmes indigènes lors des dernières années ont amélioré leur rôle dans la société et leur participation dans les politiques et programmes publics dans ses quatre pays.

1. Les mouvements indigénistes et féministes en Amérique latine

1.1 Les réformes gouvernementales

Les lois au Pérou et en Bolivie ont été changées pour refléter une égalité graduelle des sexes. En Bolivie, le Code civil de la famille de 1976 a défait les anciennes lois, qui exigeaient que les femmes devraient obéir à leurs maris et qui autorisaient la violence domestique. Des réformes constitutionnelles introduites en 1949 ont reconnu les femmes et les hommes comme des citoyens égaux, et en 1952, les femmes ont gagné le droit de vote (Walter 17). La violence domestique a été aussi abolie officiellement en 1995 (19). En plus, la constitution de 2009 garantit des conditions égales pour les hommes et les femmes et protège le droit de tous mais « surtout les femmes de ne pas souffrir de la violence physique, sexuelle, et psychologique dans la famille ainsi que dans la société » (Article 15, ma traduction). En plus, l'article 48 de la constitution garantit aussi l'égalité salariale entre les hommes et les femmes.

En plus de la constitution qui offre l'égalité aux femmes, il existe aussi des quotas qui exigent la participation des femmes dans le gouvernement. Ces quotas sont importants car selon les Nations Unis, la participation de la femme dans la politique est importante puisqu'elle peut transformer la gouvernance d'un pays « en le rendant plus réceptif aux préoccupations de tous ses citoyens ... sa contribution dans le domaine politique favorise également des changements directs et tangibles sur les politiques qui revêtent les priorités, les expériences, et les contributions des femmes » (51, ma traduction). En Bolivie la loi depuis 1997 oblige 25% de femmes candidates dans des domaines différents et les résultats sont plus stables que ceux du Pérou. Surtout pendant l'administration du Président Evo Morales, la participation de la femme a beaucoup augmenté. À cause de ses initiatives pour la promotion de la participation des femmes, 30% des sièges dans le corps législatif sont occupés par des femmes. En 2010, Evo Morales a nommé dix femmes à son cabinet, y compris trois indigènes, pour atteindre une représentation égale, un acte dont il a rêvé de réaliser depuis le début de son administration (Schipani n.p.). Il attribue son désir de soutenir la participation des femmes à sa mère, sa sœur et sa fille, et aussi au concept du *chacha warmi*, une idée de l'égalité complémentaire de la femme et de l'homme de son héritage Aymara (Schipani n.p.). Ce concept nous rappelle le statut précolonial de la femme inca où les deux sexes profitaient d'un statut presque égalitaire.

Dans le cas du Pérou, tandis que la constitution interdit la discrimination basée sur le sexe, elle n'offre pas autant de protection comme celle de la Bolivie. Il n'y a pas de protections du travail ni du salaire, ce qui explique le manque de femmes dans les positions supérieures (OECD 126). La constitution ne fait pas de référence à l'abrogation

de la violence et la loi de 2002 donne la responsabilité de ces politiques aux autorités locales (126). Sous le Code civil péruvien, une femme peut posséder des terrains indépendamment de son époux, mais une propriété appartenant aux deux peut être vendue par l'époux sans consentement de sa femme, la laissant donc sans pouvoir sur sa propre portion (127).

Au Pérou, la loi électorale de 2007 oblige qu'au moins 30% des candidats soient des femmes, mais en dépit de cela, seulement 22% de ces femmes ont été élues membres du congrès (*Quota Project*).

1.2 Les mouvements féministes et indigénistes

En outre de ces réformes et changements gouvernementaux pour la participation des femmes dans le domaine politique, les mouvements féministes et indigénistes non-gouvernementaux sont aussi puissants dans ces deux pays. Après l'agitation politique des années 1980¹², les femmes au Pérou commençaient à s'organiser pour améliorer leurs conditions et celles de leurs familles. De nombreuses femmes sont devenues des leaders locales, des organisatrices des groupes comme « soup kitchens » qui soutenaient leurs communautés (Barrett 83). Un grand succès est l'institution du programme « Vaso de leche » (verre du lait), qui distribue une portion du lait par jour à chaque étudiant qui fréquente l'école. Le programme, qui a commencé en 1983 et qui existe toujours à nos jours, a été créé et installé par des groupes féministes¹³. Selon le rapport de 1993 publié par Human Rights Watch, les Péruviennes jouent un rôle très important dans

¹² L'histoire de cette période est hors du cadre de cette étude.

¹³ Dans la recherche, on réfère généralement aux groupes mais on ne donne pas de noms précis.

l'implémentation des programmes sociaux comme celui-ci surtout par les femmes désavantagées :

In urban areas, most grassroots organizations are run by poor women. As Peru's economy has floundered, these so-called "survival organizations"-soup kitchens, "common pots," mothers' clubs and "Glass of Milk" committees-have expanded dramatically, keeping hundreds of thousands from starvation. ... Many feminists work with survival groups to press for legal reforms to benefit women, education and family planning. ("Human Rights in Peru One Year after Fujimori's Coup").

Si les femmes ont une voix limitée dans le gouvernement, elles jouent par contre un rôle très important dans ces groupes et dans leurs communautés.

En Bolivie, la situation est pareille. De nombreux mouvements féministes influencent le discours public aujourd'hui. Nous citons le groupe Adela Zamudio. Créé pendant les années 1980, ce groupe reçoit des fonds du gouvernement pour encourager la participation des femmes dans les projets du développement de leurs communautés. D'après Hippert, l'objectif d'Adela Zamudio et de tous les autres groupes similaires est de valoriser les femmes pauvres en leur fournissant de l'information ainsi que l'opportunité d'apprendre des compétences de travail, améliorer leur statut financier et celui de la communauté (503). Le gouvernement ne soutient pas directement ce groupe depuis les années 1990, mais il continue à aider les femmes pauvres grâce aux dons internationaux. En dépit de leur rôle restreint dans le gouvernement, les femmes demeurent très actives dans ces groupes populaires (Hippert 502).

Les mouvements indigénistes sont aussi très puissants en Bolivie. L'élection du Président Evo Morales, premier président bolivien d'origine indigène d'une famille

aymara, était un grand pas vers l'égalité. Il a institué une politique où chaque fonctionnaire public est obligé d'apprendre une langue indigène « pour offrir un meilleur service dans l'administration publique ... pour ainsi obtenir et promouvoir une culture de paix et de compréhension entre tous » (HoyBolivia.com, ma traduction). Il est intéressant de noter qu'il n'existe pas de mouvements indigénistes puissants au Pérou comme ceux en Bolivie. José Lucero avance deux théories pour expliquer cette lacune : d'une part, la décennie de 1980 était une période de violence au Pérou, mais pour les autres pays de la région, comme la Bolivie et l'Equateur c'était la période de l'organisation des associations et groupes régionaux ; d'autre part, les organisations péruviennes tendent de se concentrer sur les questions de classe plutôt que sur l'ethnicité (290).

2. Les mouvements indigénistes et féministes au Maghreb

2.1 Les réformes gouvernementales

Comme en Amérique latine, les lois au Maghreb commencent à reconnaître l'égalité de la femme, même si elles ne sont pas toujours appliquées. En Algérie, la constitution garantit l'égalité des sexes en interdisant la discrimination basée sur le sexe (Article 29). Chaque citoyen est protégé de la violence « physique et morale, » même si les femmes ne sont pas explicitement mentionnées (Article 34). Les révisions constitutionnelles de 2008 cherchent à promouvoir les droits des femmes en augmentant leurs représentations dans le domaine politique (Article 31bis). Comme résultat de cette loi, en Algérie les femmes font partie de 30% des membres du gouvernement (*Quota Project*).

Au Maroc, la constitution œuvre aussi pour l'égalité des hommes et des femmes, mais comme le déclare Zerari, « la réalité n'est pas toujours conforme aux énonciations de principe » (74). Les femmes ont moins de chances de tenir des positions de responsabilité par rapport aux hommes, mais il y a un progrès à ce sujet (75). Aussi importants sont les changements au Code de la Famille, ou la Mudawanna. Ce code a été écrit après l'indépendance en 1957 comme une manière d'unifier un Maroc divisé (Harrak 2), et a été amendé en 1993. Les réformes à ce code en 2004 ont amélioré le statut de la femme en formalisant l'égalité entre les hommes et les femmes dans le domaine de la famille, facilitant le divorce et permettant à la femme de le demander, et changeant les règles de la polygamie. Ces changements, d'après Zerari, n'auraient pas pu voir le jour « sans une large mobilisation menée par les diverses organisations dont les organisations de femmes, à partir de réseaux et collectifs, réunissant la société civile » (78). Loin d'être révolutionnaires, ces réformes sont plutôt un test du progrès réalisé par le Maroc dans la sphère des droits humains et représentent une victoire des efforts de la part des organisations des femmes (Harrak 8) comme l'Association démocratique des femmes du Maroc et l'Union de l'action féminine (Sadiqi 2).

En outre de ces réformes, le Maroc a aussi réalisé des changements dans le domaine de la participation des femmes dans la vie politique. La loi de 2011 oblige la réservation d'un tiers des sièges de la chambre basse pour les femmes, mais malgré cette loi les femmes n'occupent que 17% des sièges (*Quota Project*). Ce chiffre est peut-être attribuable aux attitudes contre la participation des femmes dans le gouvernement. Dans une enquête menée par l'International Foundation for Electoral Systems auprès des attitudes des hommes et des femmes envers la participation des femmes dans la politique,

la majorité des femmes soutiennent fortement cette participation (61% sont fortement en faveur et 27% sont plutôt en faveur), mais 25% des hommes ne l'appuient pas (SWMENA 2). Cette discordance des hommes pour la participation des femmes dans la politique est engendrée par l'attitude patriarcale de la société marocaine envers les femmes en général.

2.2 Les mouvements féministes et indigénistes

Le mouvement culturel berbère est une forme de contestation et de revendication de la politique de l'arabisation qui a suivi l'indépendance. En Algérie comme au Maroc, les efforts mentionnés déjà dans le chapitre 2 contre cette politique étaient souvent ignorés. Le printemps berbère de 1980 en Algérie a fini par un massacre, et la création de l'Association Marocaine de Recherche et d'Echange Culturel en 1967 a démontré une hésitation de défendre ouvertement la langue et la culture amazighe (Maddy-Weitzman 120).

La situation pendant la guerre civile algérienne était encore plus contentieuse. Un changement majeur est survenu en 1994 quand une grève scolaire en Kabylie a entraîné la création du Haut Commissariat à l'Amazighité qui visait la reconnaissance du tamazight et son introduction dans les écoles et les médias (Maddy-Weitzman 121). Comme nous avons vu dans le chapitre 2, ces efforts ont engendré l'introduction du tamazight dans les écoles en 2003.

Au Maroc la création d'un manifeste berbère, écrit par plus de 200 intellectuels berbères, a incité la reconnaissance de l'importance de la culture amazighe dans la culture marocaine (124). En 2014, pour répondre au « mouvement du 20 février », une nouvelle

constitution a approuvé la reconnaissance officielle de la langue tamazight. En contraste, l'Algérie n'a pas vu beaucoup de changements dans la sphère politique en dépit du soutien puérile. Maddy-Weitzman suggère que les souvenirs amers de la violence des années 1990 ont causé une aversion de la manifestation qui a diminué la force et la continuité de ce mouvement en Algérie (133-4).

Quant aux mouvements féministes au Maroc, elles ont commencé pendant les années 1980 avec la création des associations féminines militantes (Abyad 2). Comme nous avons vu, ces groupes ont joué un rôle très important dans les réformes au code de la famille. Aujourd'hui il y a une tension entre les groupes féministes séculaires et les groupes féministes islamistes qui visent la continuation de la division des rôles entre les hommes et les femmes (Feliu 103). D'une part, les féministes séculaires proposent l'égalité totale de la femme et de l'homme. D'autre part, les féministes islamistes croient que l'égalité des sexes est garantie par Dieu, en dépit de leurs rôles distincts et fixes, et que les femmes ont besoin de l'exiger du gouvernement (105). Des organisations comme l'Union de l'Action Féminine visent la protection légale des femmes et la promotion des associations locales et les conversations autour de la participation des femmes dans la vie politique (SWMENA n.p.). Depuis la création de la première association de femmes, l'Association Démocratique des Femmes au Maroc, en 1985, des dizaines d'associations féministes ont été établies avec le but d'intégrer la femme au développement (Zerari 78).

En Algérie, des groupes féministes protestaient contre le statut inférieur de la femme pendant les années 1980 et encore une fois entre 1990 et 2000. L'établissement de l'Association pour l'Égalité des droits entre les Femmes et les Hommes en 1985 a entraîné la création de l'Association pour le Triomphe des Droits des Femmes en 1989 au

moment où la discussion s'est concentrée sur l'extrémisme et sur le rôle des femmes dans la société (Moghadam 25). Récemment, le Rassemblement Algérien des Femmes Démocratiques devient très actif dans la collecte des témoignages des violations des droits humains (26). Les Algériennes aujourd'hui commencent à émerger comme une force économique et sociale. Selon Slackmen, les femmes constituent 70% des avocats et 60% des juges dans la société algérienne (n.p.). Les femmes constituent 20% du marché du travail, mais ce nombre a doublé depuis une génération. Slackman suggère que ce changement peut avoir comme résultat une augmentation des femmes dans le gouvernement : « ... women may have emerged as Algeria's most potent force for social change, with their presence in the bureaucracy and on the street having a potentially moderating and modernizing influence on society... » (n.p.).

Conclusion

Il s'avère d'après cette étude comparative des conséquences des politiques linguistiques coloniales sur les femmes indigènes en Amérique latine représentée par le Pérou et la Bolivie, et le Maghreb par le Maroc et l'Algérie qu'il y a des similarités que ces quatre pays partagent et des différences qui les distinguent. La manière dont les pouvoirs coloniaux ont imposé leurs langues, marginalisé et dévalorisé la langue ou les langues indigènes et leurs locuteurs est semblable. La langue coloniale était utilisée pour confondre et subordonner les indigènes. En signant des traités ou en saisissant des territoires, les pouvoirs coloniaux manipulaient le système afin de favoriser les locuteurs de leur langue. Les indigènes dans les quatre pays ont aussi lutté pour leurs droits et pour l'indépendance de leurs pays qui est atteinte à divers points dans le temps.

Les différences à noter à cet égard sont marquantes. Au Pérou, les politiques linguistiques coloniales manquaient de cohésion parmi la population indigène qui persiste aujourd'hui ; en Bolivie, par contre, les indigènes ont vu une résurgence des droits et une unification qui a abouti à l'élection d'un président d'origine indigène, Evo Morales. La situation complexe et plurilingue de l'Algérie et du Maroc se voit dans la politique coloniale de division que ces deux pays ont connue. Ce qui est frappant c'est la réaction de ces quatre pays après l'indépendance. Au Pérou et en Bolivie, la période postcoloniale était marquée par l'instabilité politique. La situation des indigènes, particulièrement au Pérou, ne s'est tellement pas améliorée avec l'indépendance et les langues indigènes n'étaient reconnues qu'à la fin du vingtième siècle. Ayant été un protectorat français, le Maroc n'était pas soumis au code de l'indigénat et ses punitions comme dans le cas

d'Algérie. Aussi, la politique linguistique postcoloniale d'arabisation au Maghreb a-t-elle créé une situation pareille où la politique linguistique ne reflète pas la réalité linguistique. De même, la période postcoloniale bien qu'il soit contentieuse, elle n'a pas conduit aux mêmes difficultés et problèmes que l'Algérie a connus. Selon Armitage, la raison en est que « Morocco... suffered less at the hands of the French, mainly because the period of occupation was shorter... » (41).

Mais dans les quatre pays, les systèmes éducatifs ont été employés par les pouvoirs coloniaux pour influencer l'usage de la langue qui leur convient. Cela est commun dans les deux régions, bien que les méthodes spécifiques qui ont été employées soient différentes. En Amérique latine, les Espagnols dépendaient beaucoup des prêtres qui enseignaient un petit nombre d'indigènes. En Algérie et au Maroc, les écoles traditionnelles islamiques ont été remplacées par des écoles séculaires françaises qui ont servi une minorité élite. En tous les cas, la majorité des indigènes était exclue, donnant lieu à un système de castes linguistiques qui persistait après l'indépendance. Toutefois, il y a plusieurs différences dans le domaine de l'éducation. En Amérique latine, la langue coloniale reste la langue d'instruction primaire, malgré les efforts d'implémenter un système bilingue, tandis qu'au Maghreb la période postcoloniale apportait un démontage systématique des structures éducatives coloniales. Cependant, en Algérie ainsi qu'au Maroc, le français reste toujours une langue de prestige dans la société ; à cet égard les deux régions sont similaires. Le cas de la langue indigène du Maghreb, le tamazight, ajoute plus de complexité à la situation postcoloniale. L'implémentation de l'arabisation a laissé les berbérophones marginalisés, mais les mouvements récents ont réintroduit cette langue dans le système éducatif et dans d'autres secteurs.

Toutes ces politiques ont eu aussi un effet plus néfaste sur la femme indigène. En Amérique latine, le système égalitaire de l'empire inca a été remplacé par une société fortement patriarcale dont l'autonomie des femmes était limitée, un fait qui dure à nos jours. Le Maghreb précolonial était patriarcal mais les femmes étaient actives dans plusieurs domaines. Encore une fois le pouvoir colonial a limité sérieusement leurs options. Une manière dont cela s'est manifesté était la limitation de l'éducation pour les filles. Important aussi est la différence entre les régions urbaines et les régions rurales. En Amérique latine, les zones urbaines sont mieux servies et dépendent de ressources plus amples; c'est pour cela que les taux de présence scolaires sont plus hauts. Mais dans les zones rurales, où les langues indigènes prédominent, les filles sont plus susceptibles d'abandonner leurs études parce qu'elles ne maîtrisent pas l'espagnol. Le Maghreb connaît le même problème avec la différence que dans cette région, ce n'est pas la langue coloniale mais bien la langue nationale, l'arabe classique, qui est un handicap pour ses filles. Cette distinction est pertinente car elle appelle l'attention aux différences dans l'expérience postcoloniale dans chaque pays, mais les résultats restent les mêmes. Les filles ont beaucoup plus de chances d'abandonner leurs études et rester analphabètes que les garçons.

De plus, l'abandon des filles de leurs études a eu des effets très pernicioeux sur leurs vies. Au Pérou, beaucoup de femmes indigènes sont analphabètes dans leur langue maternelle ainsi que dans l'espagnol, ce qui limite leur accès aux services de santé et les laisse vulnérables à l'exploitation. Le programme de stérilisation forcé mis en place pendant les années 1990 a exploité leur manque d'éducation et de compétence en espagnol et affecte toujours la perception des services médicaux. Au Maghreb, les

femmes subissent un problème pareil. Puisque les médecins parlent en français, les femmes qui sont analphabètes et qui ne parlent pas cette langue ne comprennent pas leur statut médical.

Tout en reconnaissant toutes ses conséquences des politiques linguistiques coloniales et les problèmes postcoloniaux, il faut cependant noter qu'il y a un progrès considérable, et les choses commencent à changer. C'est grâce aux changements des lois et de nouvelles réformes qui visent à améliorer la condition de la femme en général, et indigène en particulier dans la société, et aux mouvements indigénistes et féministes qui tentent de soutenir la participation forte de la femme dans la société.

Des lois et articles constitutionnels qui accordent une position égale aux femmes et aux hommes sont développés dans chaque pays, mais leurs résultats sont variables. Par exemple, au Pérou les femmes se trouvent toujours marginalisées dans le milieu de travail, et les Marocaines ont dû mal à atteindre les positions supérieures. En plus les gouvernements de ces pays ont établi des quotas pour garantir la participation de la femme dans la politique; néanmoins sa participation demeure inégale.

Par ailleurs, les mouvements indigénistes sont inextricablement liés à la langue et à la reconnaissance du tamazight et de l'amazighité au Maghreb tandis qu'en Amérique latine ils sont liés aux issus de la classe et d'autres problèmes socioéconomiques.

Ce que nous avons essayé de faire dans cette étude, c'est présenter les similarités et les différences des effets du colonialisme et les politiques coloniales dans ces quatre pays sur la langue, l'éducation, et spécifiquement sur les femmes. Les futures études dans le même domaine pourraient comparer d'autres pays dans les mêmes régions étudiées ici, ou d'autres colonies des autres pouvoirs impériaux pour voir si les résultats seront

semblables ou différents. Ces études pourraient révéler une affinité entre les pays qui semblent si différents et permettre un échange d'idées et, peut-être, l'adaptation des solutions.

Œuvres citées

- "A Country Study: Algeria." *Library of Congress*. Ed. Helen Chapan Metz. Library of Congress, 22 Mar. 2011. Web. 19 Jan. 2015.
- "A Country Study: Bolivia." *Library of Congress*. Eds. Rex A. Hudson and Dennis M. Hanratty. Library of Congress, Dec 1989. Web. 5 Mar. 2015.
- Abyad, Wafa. "À l'origine du féminisme marocain." *Les Marocains du Monde*. Fondation Banque Populaire. 11 avril 2012. n.pag. 30 avril 2015.
- Alalou, Ali. "Language and Ideology in the Maghreb: Francophonie and Other Languages." *The French Review*, 80.2 (2006): 408-421. Web.
- Amrane, Djamila. "Femmes dans la guerre d'Algérie. Entretien avec Fatma Baïchi." *Clio. Histoires, femmes et sociétés*, 9 (1999): 1-13. Web.
- Apaza Apaza, Ignacio. "La descolonización cultural, lingüística y educativa en Bolivia." *Estudios Bolivianos*, 17 (2012): 155-186. Web.
- Armitage, Anne. "The Debate over Literary Writing in a Foreign Language: An Overview of Francophonie in the Maghreb." *Alif: Journal of Comparative Poetics*, 20 (2000): 39-67. Web.
- Barrett, Pam. *Peru*. Singapore: APA Publications, 2002. Web.
- Belaskri, Khadidja. "A Sociolinguistic Study of Communication and Language Barriers in Algerian Health Care Settings." Diss. University of Tlemcen, 2012. Web.
- Bendada, Assia. "Les femmes dans le mouvement nationaliste marocain." *Clio. Histoires, femmes et sociétés*, 9 (1999): 1-5. Web.

- Benrabah, Mohamed. "Language Maintenance and Spread: French in Algeria." *International Journal of Francophone Studies*, 20.1&2 (2007): 193-215. Web.
- . "The Language Planning Situation in Algeria." *Current Issues in Language Planning*, 6.4 (2014): 379-502. Web.
- . *Language Conflict in Algeria: From Colonialism to Post-Independence*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters, 2013. Web.
- Bentahila, Abdelali. *Language attitudes among Arabic-French bilinguals in Morocco*. Clevedon: Multilingual matters, 1983.
- Blanton, Robert, T. David Mason and Brian Athow. "Colonial Style and Post-Colonial Ethnic Conflict in Africa." *Journal of Peace Research*, 38.4 (2001): 473-491. Web.
- Bougroum, Mohamed, Amadou Wade Diagne, Abdellatif Kissami and Sobhi Tawil. "Literacy Policies and Strategies in the Maghreb: Comparative Perspectives from Algeria, Mauritania and Morocco." Research paper commissioned within the United Nations Literacy Decade. (2007): Web.
- Bousquet, G.H. *Les berbères (Histoire et Institutions)*. Paris : Presses universitaires de France, 1961. Print.
- Burkett, Elinor C. "Indian Women And White Society: The Case Of Sixteenth-Century Peru". Asunción Lavrin, ed. Westport, CT : Greenwood Press, 1978. Web.
- "Breve Reseña Histórica del Sistema Educativo." *Organización de Estados Iberoamericanos*. Secretaría Nacional de Educación y Organización de Estados Iberoamericanos (1997). 5 mars 2015. <<http://www.oei.es/quipu/bolivia/>>

- Campbell, Leon G. "Women and the Great Rebellion in Peru, 1780-1783." *The Americas*, 42.2 (1985): 163-196. Web.
- Capdevila, Luc. "Christelle Taraud, La Prostitution Coloniale. Algérie, Maroc, Tunisie (1830-1962)." Rev. of *La Prostitution Coloniale. Algérie, Maroc, Tunisie (1830-1962)*. *Clio. Femmes, Genre, Histoire* 2011: 292-94. Web. 29 Apr. 2015.
- Cerrón-Palomino, Rodolfo. "Language Policy In Peru: A Historical Overview." *International Journal Of The Sociology Of Language* 1989.77 (1989): 11-33. Web.
- Clements, J. Clancy. *The Linguistic Legacy of Spanish and Portuguese Colonial Expansion and Language Change*. New York: Cambridge University Press, 2005. Print.
- Constitution d'Algérie. Article 3.
- Constitution de Bolivie.
- Cole, Joshua. "Antisemitisme et situation coloniale." *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 108 (2010): 3-23. Web.
- Contreras, Manuel E. and Maria Luisa Talavera Simoni. "The Bolivian Education Reform 1992-2002: Case Studies in Large-Scale Education Reform." *The World Bank: Education Reform and Management Publication Series*, 2.2 (2003). Web.
- Craske, Nikki. *Women and Politics in Latin America*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1999. Print.
- Crow, John. *The Epic of Latin America*. Berkeley: University of California Press Berkeley, 1992. Print.

- Davies, Catherine, Claire Brewster et Hillary Owen. *South American Independence: Gender, Politics, Text*. Liverpool: Liverpool University Press, 2006. Web.
- Delany-Barmann, Gloria. "Teacher Education Reform and Subaltern Voices: From Política to Práctica in Bolivia." *Journal of Language, Identity, and Education*, 9 (2010): 180-202. Web.
- Djité, Paulin G. "The Arabization of Algeria: Linguistic and Sociopolitical Motivations." *International Journal of the Sociology of Language*, 98.1 (2009): 15-28. Web.
- Dobie, Madeleine. "Francophone Studies and the Linguistic Diversity of the Maghreb". *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 23.1&2 (2003): 32-40. Web.
- Dourari, Abderrezak. "Politique linguistique en Algérie : entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société". *Synergies Pays germanophones*, 5 (2012): 73-89. Web.
- Errihani, Mohammed. "Language Policy in Morocco." *Journal of North African Studies*, 11.2 (2006): 143-154. Web.
- Feliu, Laura. "Feminism, Gender Inequality and the Reform of the Mudawana in Morocco." *The Scientific Journal of Humanistic Studies*, 3.5 (2012): 101-111. Web.
- Fredrickson, G. M. "Mulattoes and Métis: Attitudes toward miscegenation in the United States and France since the seventeenth century." *International Social Science Journal*, 57.183 (2005): 103-112. Web.
- "Funcionarios públicos deben aprender un idioma native en tres años." *HoyBolivia.com*. Web. 20 August 2012.

- Hammoud, M.S.D. "Arabicization In Morocco: A Case Study In Language Planning And Language Policy Attitudes." Diss, University of Texas, Austin, 1982.
- Harrak, Fatima. "The History and Significance of the New Moroccan Family Code." Institute for the Study of Islamic Thought in Africa (ISITA). Working paper, March 2009. Northwestern University
- Heyman, Cory, Lorie Brush, Stephen Provasnik, Marina Fanning, Drew Lent, Johan De Wilde. "Changing Girls' Education in Peru." *46th Annual Meeting of the Comparative and International Education Society*, Orlando, FL, 6-9 March 2002. Web.
- Hippert, Christine. "Women's spaces, gender mainstreaming, and development priorities: Popular participation as gendered work in rural Bolivia." *Women's Studies International Forum*, 34 (2011): 498-508. Web.
- Hoffman, Katherine E. "Purity and Contamination: Language Ideologies in French Colonial Native Policy in Morocco." *Comparate Studies in Society and History*, 50.3 (2008): 724-752. Web.
- Hornberger, Nancy H. and Serafin M. Coronel-Molina. "Quechua language shift, maintenance, and revitalization in the Andes: the case for language planning". *International Journal of the Sociology of Language*, 167 (2004): 9-67. Web.
- Hughes Rinker, Cortney. *Islam, Development, and Urban Women's Reproductive Practices*. New York: Routledge, 2013. Web.
- "*Human Rights in Peru One Year After Fujimori's Coup.*" Washington, DC: Human Rights Watch. April 1993. Web.

- Kashani-Sabet, Firoozeh. "The Swinging Pendulum: Linguistic Controversy in Post-Colonial Algeria." *Middle Eastern Studies*, 32.4 (1996): 264-280. Web.
- Kateb, Kamel. "The expansion of access to education and the demography of Algeria." Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2003/4, The Leap to Equality.
- Katzenellenbogen, Simon. "Femmes et racisme dans les colonies européennes." *Clio. Histoires, femmes et sociétés*, 9 (1999): 1-15. Web.
- Laroussi, Farid. "When Francophone Means National: The Case of the Maghreb." *Yale French Studies*, 103, French and Francophone: the Challenge of Expanding Horizons (2003): 81-90. Web.
- Larson, Brooke. "Capturing Indian Bodies, Hearts, and Minds. The Gendered Politics of Rural School Reform in Bolivia, 1920s-1940s" in Andrew Canessa (ed). *Natives making nation. Gender, Indigeneity, and the State in the Andes*. Tucson: The University of Arizona Press (2005): 32-59. Print.
- Lazreg, Marnia. *The Eloquence of Silence: Algerian Women in Question*. New York: Routledge, 1994. Web.
- Lerner, Isaías. "Spanish Colonization and the Indigenous Languages of America" in Edward G. Gray and Norman Fiering. *The Language Encounter in the Americas, 1492-1800: A Collection of Essays*. Berghahn Books (2000): 281-292. Print.
- Ley de Reforma Educativa Boliviana*. 1994.
- "Literacy and Adult Adult Education in the Arab World." *UNESCO Institute for Education*. (2003). Web.

- Lucero, José Antonio. "Indigenous Politics: Between Democracy and Danger." *Routledge Handbook of Latin American Politics*. Ed. Peter R. Kingstone and Deborah J. Yashar. New York: Routledge, 2012. 285-301. Print.
- Maddy-Weitzman, Bruce. "Arabization and Its Discontents: The Rise of the Amazigh Movement in North Africa." *The Journal of the Middle East and Africa*, 3.2 (2012): 109-135. Web.
- Maghraoui, Driss. "Gendering Colonial Urban Casablanca: The Case of the Quartier Reservé of Bousibir in Casablanca." Ed. Kamran Asdar Ali and Martina Rieker. *Gendering Urban Space in the Middle East, South Asia and Africa*. London: Palgrave, 2008. Print.
- Mannheim, Bruce. *The Language of the Inka since the European Invasion*. Austin: University of Texas Press, 1991. Print.
- . "Una nación acorralada: Southern Peruvian Quechua Language Planning and Politics in Historical Perspective." *Language in Society*, 13.3 (1984): 291-309. Web.
- Marley, Dawn. "From Monolingualism to Multilingualism: Recent Changes in Moroccan Language Policy". ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism, ed. James Cohen, Kara T, McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, Somerville, MA: Cascadilla Press (2005):1487-1500
- . "Language Attitudes in Morocco Following Recent Changes in Language Policy." *Language Policy*, Vol.3 (2004): 25-46.
- Moghadam, Valentine M. "Feminism in Iran and Algeria: Two Models of Collective Action for Women's Rights." *Journal of Iranian Research and Analysis*, 19.1 (2003): 18-31. Web.

“Morocco: Challenges with addressing domestic violence in compliance with the Convention Against Torture.” 47th Session of the Committee Against Torture, The Advocates For Human Rights And Global Rights. 2011. Web.

Nueva Ley de Educación Boliviana. 2006.

Atlas of Gender and Development: How Social Norms Affect Gender Equality in non-OECD Countries. Organization for Economic Co-operation and Development. OECD Publishing, 2010. Web.

Osuna, Carmen. “Unexpected Consequences of Intercultural Education Policies in Bolivia.” *Anthropology in Action*, 20.3 (2013): 4–10. Web.

Paulston, Rolland G. *Society, Schools and Progress in Peru*. Oxford: Pergamon Press Ltd, 1971. Web.

Peloso, Vincent. *Race and Ethnicity in Latin American History*. New York: Routledge, 2014. Web.

“Perú: Indicadores de Educación por Departamentos, 2001-2010.” *Encuesta Nacional de Hogares*. Instituto Nacional de Estadística e Informática. 2011. Web.

Plaza, Pedro and Xavier Albó. “Educación Bilingüe y Planificación Lingüística en Bolivia.” *International Journal of the Sociology of Language*, 77 (1989): 69-91. Web.

Powers, Karen Vieira. “Andeans and Spaniards in the Contact Zone: A Gendered Collision.” *American Indian Quarterly*, 24.4 (2000): 511-536. Web.

Quota Project. International IDEA, the Inter-Parliamentary Union and Stockholm University, 2013. Web. 26 October 2014.

- Rebai Maamri, Malika. "The Syndrome of the French Language in Algeria". *International Journal of Arts and Sciences* 3.3 (2009): 77-89. Web.
- Redouane, Rabia. "Arabisation in the Moroccan Educational System: Problems and Prospects." *Language, Culture and Curriculum*, 11.2 (1998):195-203
- . "De la dualité à la complémentarité : Le cas du bilinguisme au Maroc." *Language Problems and Language Planning*, 22.1 (1998).
- Rholetter, Wylene. "Languages: Prehistory to 1400: Africa." *Cultural Sociology of the Middle East, Asia, & Africa: An Encyclopedia*. Ed. Andrea L. Stanton, Edward Ramsamy, Peter J. Seybolt, and Carolyn M. Elliott. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2012. II61-63. Web.
- Sadiqi, Fatima. "L'égalité des sexes au centre de la nouvelle constitution marocaine." *Service de Presses de Common Ground*. 9 septembre 2011. Web. 1 mai 2015.
- Saignes, Thierry. "The Colonial Condition in the Quechua-Aymara Heartland." *The Cambridge History of the Native Peoples of the Americas*. 1st ed. Vol. 3. Salomon, Frank, and Stuart B. Schwartz, eds Cambridge: Cambridge University Press, 1999. Cambridge Histories Online. Web. 26 October 2014.
- Schipani, Andrés. "Bolivian women spearhead Morales revolution." *BBC News*. 11 Feb 2010. Web. 18 April 2015.
- Sharkey, Heather J. "Language and Conflict: The Political History of Arabisation in Sudan and Algeria." *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 12.3 (2012): 427-449. Web.
- Silverblatt, Irene. "Andean Women in the Inca Empire." *Feminist Studies*, 4.3 (1978): 36-61. Web.

- Skutnabb-Kangas, Tove. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 2000. Print.
- Slackman, Michael. “Algeria’s Quiet Revolution: Gains by Women.” *New York Times* 26 May 2007. n. pag. Web.
- Spring, Joel H. *Pedagogies of Globalization: The Rise of the Educational Security State*. New York: Routledge, 2006. Web.
- “The Status of Women in the Middle East and North Africa (SWMENA) Project.” The International Foundation for Electoral Systems (IFES) & The Institute for Women’s Policy Research (IWPR), 2010. Web. 15 April 2015.
- Taraud, Christelle. *La prostitution coloniale. Algérie, Maroc, Tunisie (1830-1962)*. Paris : Editions Payot & Rivages, 2009. Print.
- Thorp, Rosemary, Corrine Caumartin and George Gray-Molina. “Inequality, Ethnicity, and Political Mobilisation and Political Violence in Latin America: The Cases of Bolivia, Guatemala and Peru.” *Bulletin of Latin American Research*, 25.4 (2006): 453-480. Web.
- Tucker, Judith E. et Guity Nashat. *Women in the Middle East and North Africa: Restoring Women to History*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1999. Web.
- United Nations Children’s Fund. *UNICEF Annual Report 2012 for Morocco, MENA*. New York, 2012.
- Valdiviezo, Laura A. "Vertical And Horizontal Approaches To Ethnography Of Language Policy In Peru." *International Journal Of The Sociology Of*

Language 2013.219 (2013): 23-46. *Communication & Mass Media Complete*.
Web. 3 Mar. 2015.

Villarroel Smeall, Grazia. "Bolivia: Women's Rights, the International Women's Convention, and State Compliance." Lynn Water, ed. *Women's Rights: A Global View*. Greenwood Publishing Group, 2001.15-28. Web.

Vince, Natalya. "Transgressing Boundaries: Gender, Race, Religion, and "Françaises Musulmanes." *French Historical Studies*, 33.3 (2010): 445-474. Web.

Winton, Jenna. "UN Hosts First Meeting on Indigenous Sexual Health and Reproductive Rights". *First Peoples Worldwide*. Feb. 2007. Web.

Wood, Robert D. *Teach Them Good Customs: Colonial Indian Education and Acculturation in the Andes*. Culver City, CA: Labyrinthos, 1986. Print.

World Bank. *Kingdom of Morocco. Moving Out of Poverty in Morocco*. July 2007. Web.
27 Mar 2015.

Wyrzten, Jonathan. "Colonial State-Building and the Negotiation of Arab and Berber Identity in Protectorate Morocco." *International Journal of Middle East Studies*, 43 (2011): 227-249. Web.

Zapata, Daniela, Dante Contreras et Daniela Kruger. "Child Labor And Schooling In Bolivia: Who's Falling Behind? The Roles Of Domestic Work, Gender And Ethnicity." *World Development*, 39.4 (2011): 588-599. Web.

Zouhir, Abderrahman. "Language Policy and State in Morocco: The Status of Berber." *Digest of Middle East Studies*, 23.1 (2014): 37-53. Web.