# Rapports de domination et d'inclusion entre le castillan et les langues-cultures amérindiennes

## Représentation et transmission dans les manuels d'espagnol en France

César RUIZ PISANO

Université Sorbonne Paris Nord, Pléiade EA 738

**DOI :** https ://doi.org/10.17184/eac.9112

**Résumé :** La colonisation a mis en conflit le castillan, langue de l'empire, langue officielle, de l'administration, de la religion, et les langues des communautés amérindiennes, des langues d'un système qu'il fallait annihiler, des langues qui deviennent ainsi minorées. Cependant, certaines de ces langues ont survécu malgré l'hécatombe provoquée par la colonisation et ne peuvent pas être séparées d'un savoir intimement lié à l'extension de la langue-culture espagnole en Amérique Latine. Ne pas reconnaître ces langues-cultures ancestrales revient à les discriminer ; ce qui nous renvoie aux concepts de « glottophagie » et de « glottophobie ». Dans le cadre de la transmission des « valeurs de la République », enseigner l'espagnol en France dans le milieu scolaire (second degré) impliquerait alors de reconnaître que cette langue-culture s'est nourrie et continue de se nourrir des langues-cultures minorées (et non pas minoritaires). Ainsi, quelle place est réservée à ces autres langues dans l'École de la République et ses orientations programmatiques ? Quelle est l'interprétation qui a été faite par les concepteurs des manuels scolaires ? Les manuels scolaires combattent-ils toute forme de « glottophobie » et participent-ils ainsi à la construction de futurs citoyens ouverts à l'Autre dans la construction d'un « autre monde : humaniste, juste, équitable et hospitalier » (P. Blanchet) ? Nous essayerons de répondre à ces questions dans notre article en décrivant la construction d'un imaginaire linguistique et culturel sur les rapports de domination et d'interculturalité dans la représentation des langues amérindiennes dans les manuels scolaires d'espagnol. Le corpus étudié correspond aux publications 2010-2021 et notre attention se portera tout particulièrement sur les manuels de lycée (seconde et cycle terminal) afin d'en dégager les modèles et idéaux latents.

**Mots-clés :** imaginaires linguistiques – glottophobie – variation linguistique – manuels scolaires – espagnol/-langues autochtones

## Introduction

À la mémoire de
Cristina Calderón Harban (1928-2022)
Dernière locutrice native de la langue yagán
Punta Arenas (Chili)
Pour que sa voix continue à resonner dans les multiples voix des Amériques

La place du castillan au niveau mondial, qui représente quelques 577 millions de locuteurs et un peu plus de 21 millions d'apprenants[1], est le résultat d'un processus de glottophagie mis en œuvre dès l'arrivée des conquérants et des colons sur le territoire américain. Comme le précisait Louis-Jean Calvet :

> Pour justifier l'entreprise coloniale dans les termes de la 'culture' occidentale, de l'humanisme dont on nous a tant rebattu les oreilles, il fallait oublier l'existence des autres. Le premier anthropophage est venu d'Europe, il a dévoré le colonisé, … il a dévoré ses langues, glottophage donc. D'ailleurs ces langues n'existent pas, n'est-ce pas. Tout juste des dialectes, voire des patois !… [2].

Bien que Calvet n'appliquât pas directement au castillan cette action glottophage, force est de constater que la langue exogène servant à administrer et évangéliser le « nouveau monde » a dévoré les langues endogènes qui étaient « incapables de véhiculer des notions modernes, des concepts scientifiques, incapables d'être des langues d'enseignement, de culture ou de recherche »[3]. La colonisation a donc mis en conflit le castillan, langue de l'empire, langue officielle, de l'administration, de la religion, et les langues des communautés amérindiennes, des langues d'un système qu'il fallait annihiler, des langues qui deviennent ainsi minorées.

Dévorées mais pas annihilées, de nombreuses langues amérindiennes subsistent malgré le danger de disparition qui pèse sur elles et sur les cultures qu'elles véhiculent[4]. C'est ainsi qu'au fil des siècles, de la colonisation à l'indépendance, l'extension de la langue-culture espagnole en Amérique latine s'est produite sur un rapport inégal mais bien réel avec les cultures et langues ancestrales. Au XXI$^{e}$ siècle, ne pas les reconnaître reviendrait à les discriminer à nouveau dans une perpétuation des stéréotypes présents dans les normes subjectives de l'imaginaire culturel et linguistique selon la description

[1] 72 % des élèves du second degré en France étudient l'espagnol comme LV2 pour un total de 3.220.856 apprenants, toutes filières confondues entre la LV1 et la LV2. A ces quelques trois millions d'élèves, s'ajoutent 17.177 élèves ayant choisi l'espagnol en LV3 dans les formations générales et technologiques ainsi que les élèves des 82 sections binationales Bachibac. Données extraites de *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019*, https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/51/6/depp-rers-2019_1162516.pdf, p. 110-111 (consulté le 22/07/2023). Ce que l'on appelle LV1 (ou LVA) est la langue vivante étrangère obligatoire dont l'apprentissage a été commencé à l'école primaire (dès le cycle 1) alors que la LV2 (ou LVB) est celle dont l'apprentissage a été commencé en classe de 5° (cycle 3).

[2] Calvet, Louis, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Payot, Paris, 1974, p. 12.

[3] *Ibid*, p. 123.

[4] Voir : *Atlas de las lenguas en el mundo en peligro*, UNESCO, 2010 : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189453 et *Indigenous Latin America in the Twenty-First Century : The First Decade*, Word Bank Group, 2015 : http://hdl.handle.net/10986/23751 (consultés le 22/07/2023).

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

d'Anne-Marie Houdebine[5] qui nous renvoie directement au concept de « glottophobie » définit par Philippe Blanchet, c'est-à-dire, « les discriminations à prétexte linguistique et inclut le processus de stigmatisation qui conduit à ces discriminations »[6].

Dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol en milieu scolaire (second degré) en France, la reconnaissance du rapport historique et linguistique de domination ainsi que la transmission des langues-cultures minorées (et non pas minoritaires) signifierait reconnaître le passé et le présent de ces langues-cultures. Cette richesse linguistique et culturelle trouve toute sa place dans l'École de la République car la lutte contre toute forme de discrimination (comme les formes de glottophobie) et le respect de l'altérité serviront à assoir la valeur de la tolérance chez les citoyens en devenir.

À travers ces pages, nous essayerons de montrer quelle est la place réservée à ces autres langues-cultures dans l'École de la République et ses orientations programmatiques pour comprendre par la suite quelle interprétation en a été faite par les concepteurs des manuels scolaires. Nous chercherons à savoir si les manuels scolaires du niveau lycée combattent toute forme de « glottophobie » et participent ainsi à la construction de futurs citoyens ouverts à l'Autre dans la construction d'un « autre monde : humaniste, juste, équitable et hospitalier »[7].

Nous allons essayer de répondre à ces questions dans cette étude en décrivant la construction d'un imaginaire linguistique et culturel sur les rapports de domination et interculturalité dans la représentation des langues amérindiennes dans les manuels scolaires d'espagnol. Le corpus étudié, des manuels de lycée (de la classe de seconde au cycle terminal), correspond aux publications faites entre 2010 et 2020, c'est-à-dire qu'il s'agit d'éditions qui suivent les nouveaux programmes de 2010 et ceux de 2019, actuellement en vigueur [8].

[5] Houdebine, Anne-Marie (2015), « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel », *La linguistique*, No 51, France, p. 3-40.

[6] « L'élaboration du concept de glottophobie s'inscrit dans la continuité de la conceptualisation, en sociolinguistique, de la diglossie, de la minoration ou satellisation sociolinguistiques, de l'auto-odi ou haine de soi, de l'insécurité linguistique ». Dans Blanchet, Philippe Blanchet (2021), « Glottophobie », *Langage et société* (Hors-série 1), France, p. 155. Ce néologisme employé par Philippe Blanchet depuis 1998, a, selon lui, l'avantage de « réinsérer les discriminations linguistiques dans l'ensemble des discriminations portant sur des personnes au lieu de les restreindre […] à des discriminations portant sur des langues ». Le linguiste français le définit comme « le mépris, la haine, l'agression et donc globalement le rejet, de personnes, effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par ces personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes ». Blanchet, Philippe, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel, Paris, 2016, p. 44-45.

[7] Philippe Blanchet, *op. cit.*, 2021, p. 177.

[8] De nouveaux programmes entrent en vigueur à la rentrée 2025.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

## La question au programme

La lecture des programmes officiels nous permet de comprendre une évolution dans le traitement de la discrimination comme fait historique marquant et cela aura un lien également avec la reconnaissance de la différenciation linguistique.

Le programme de la classe de seconde (2010)[9] place les questions de cohésion sociale et culturelle au centre de l'apprentissage de la culture et de l'histoire que véhiculent les langues étudiées, comme l'annonce l'entrée culturelle intitulée « L'art de vivre ensemble ». Prendre connaissance des langues-cultures ancestrales devait permettre à l'élève d'observer dans l'histoire du monde hispanique les faits de discrimination et de cohésion liés à la pratique de la langue. Bien qu'aucune référence explicite aux langues amérindiennes ne soit faite dans le texte programmatique, l'axe 8, « Le passé dans le présent » guidait la réflexion dans ce sens : « En quoi les pratiques ancestrales et les représentations historiques participent-elles à la création d'une identité collective ? ». Malgré l'absence de pistes d'étude concrètes[10], cette question donne du sens à l'acquisition de connaissances sur ce qu'est une culture commune dans le respect de la diversité. Ce même constat est fait à la lecture du programme du cycle terminal, en vigueur jusqu'à la rentrée 2019[11], où les peuples amérindiens retiennent une bien trop maigre attention[12]. Pourtant, les notions « Mythes et héros » ainsi que « Espaces et échanges » se prêtent à traiter la question qui nous occupe en ouvrant la réflexion sur les héros (légendaires ou pas, historiques ou imaginaires) des peuples amérindiens ainsi que les rapports de force vécus lors de la colonisation et jusqu'à nos jours entre formes de culture légitimées et minorées. C'est du côté de l'enseignement de spécialité, Langue Vivante approfondie de la série littéraire, que l'on propose une approche où, de manière explicite, les « langues hispaniques » sont considérées sous le questionnement suivant : « aide ou frein aux échanges ? »[13]. Sans proposer d'exemple en langue amérindienne dans les ressources du programme de Littérature étrangère en langue étrangère[14], ce questionnement ouvre toutefois la voie de la réflexion sur l'importance de la coexistence des langues sur un même territoire vue du point de vue synchronique ou diachronique.

Si l'intérêt de la construction d'une langue-culture commune est certain afin d'affirmer la cohésion du monde hispanique, ce type d'approche reproduit toutefois des idéologies culturelles et linguistiques que font de la langue espagnole, idéologème institutionnel d'une « patria común »[15], un mono-moyen de communication qui, sous

[9] *Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010* : https://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf(consultéle23/07/2023).

[10] Dans *Exemple d'objets d'étude. Espagnol*, juin 2019 : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/96/0/RA19_Lycee_GT_2nde_LV_espagnol_exemples_1167960.pdf (consulté le 22/07/2023).

[11] *Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010* : https://www.education.gouv.fr/cid53320/mene1019796a.html (consulté le 22/07/2023).

[12] On cite l'œuvre de Ricardo Espinosa *Qhapaq Ñan* (2002).

[13] *Ressources pour le cycle terminal. Exemples de sujets d'étude*, p. 8. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/90/6/RESS_LV_cycle_terminal_espagnol_sujets_etudes_251906.pdf (consulté le 22/07/2023).

[14] *Ressources pour le cycle terminal. Littérature étrangère en langue étrangère, espagnol*, avril 2014 : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/00/6/RESS_LV_cycle_terminal_LELE_espagnol_316~006.pdf (consulté le 22/07/2023).

[15] Narvaja de Arnoux, Elvira ; del Valle, José (2010), « Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo », *Spanish in Context*, Vol 7, No 1, Amsterdam, p. 17.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

couvert d'union, nie la variété linguistique et culturelle du territoire latino-américain. Face au plurilinguisme et à une approche pluriculturelle[16], l'École de la République semble, pour ce qui est des anciens programmes, reproduire, malgré elle, une forme de glottophobie.

Ce constat est en partie nuancé à partir de la rentrée 2019 et la publication de nouveaux programmes[17]. Dans les différents axes d'étude, le rapport à l'Autre s'entend dans sa dimension interculturelle et plurilingue (par exemple, dans l'axe 7, « Diversité et inclusion », cycle terminal). La visibilité des minorités est associée de manière explicite, dans le texte programmatique, à la réalité linguistique du territoire hispanique héritier du passé colonial. La question de la discrimination ethnique, économique, de genre devient ainsi indissociable de la discrimination linguistique qui vient, pour beaucoup de cas, s'ajouter aux précédentes. Lutter contre l'altérophobie linguistique[18] dans l'École de la République devient ainsi une entrée civique, culturelle et linguistique par la sensibilisation à la diversité du monde hispanique.

Suivant le cadrage officiel, les auteurs des manuels scolaires analysés traitent du point de vue pédagogique, dans leur application, la question qui nous occupe. Nous allons exposer les réflexions suscitées lors de notre analyse en fonction de l'idée de visibilité des peuples autochtones et de leurs langues au sein des séquences d'enseignement créées par les concepteurs de manuels d'espagnol en France. Pour ce faire, nous avons constitué un corpus de 44 manuels ainsi distribués[19] :

| 2de | Première | Tle |
|---|---|---|
| 17 | 14 | 13 |
| 2010: 4 | 2011: 4 | 2012: 3 |
| 2014: 1 | 2012: 1* | 2013: 1* |
| 2015: 4 | 2015: 3 | 2016: 3 |
| 2019: 8 | 2019: 5 | 2020: 6 |
| | 2020: 1 | |

## La visibilité des peuples autochtones

L'on peut clairement affirmer que les cultures autochtones sont amplement représentées dans les manuels analysés. Ce constat n'est pas nouveau car en remontant dans le temps, au moment de parcourir les publications anciennes, l'on se rend compte que les manuels d'espagnol en France ont toujours privilégié une approche culturelle forte et que cette Culture ne pouvait pas faire l'impasse des multiples cultures qui constituent l'aire hispanique[20]. Traditionnellement, les manuels de la classe de seconde introduisaient deux points civilisationnels clés : l'Espagne de la Reconquête (jusqu'à 1492) et

[16] Voir Candelier, Michel (coord.), *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, s. l., Editions du Conseil de l'Europe, 2012.

[17] *Bulletin officiel spécial n° 1 du 22 janvier 2019* : https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-\\MEN-22-1-2019/70/3/spe585_annexe2CORR_1063703.pdf(consultéle22/07/2023).

[18] Arditty, Jo ; Blanchet, Philippe (2008), « La 'mauvaise langue' des 'ghettos linguistiques' : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore », *Revue Asylon(s)*, No 4, France : http://www.reseau-terra.eu/article748.html (consulté le 23/07/2023).

[19] L'étoile à côté de la date des publications fait référence aux séries technologiques.

[20] Au-delà des méthodes d'enseignement-apprentissage et au-delà de leur application effective comme Pascal Lenoir l'a démontré, notamment, dans Lenoir, Pascal (2010), « Les manuels d'espagnol et le changement », dans *Les Langues Modernes*, No 1, France, p. 47-57.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

l'Espagne de la conquête de l'Amérique (à partir de 1492). D'une approche amplement historique (raconter les faits) et avec une vision plus proche de la notion de découverte[21] que de celle de conquête, les manuels ont laissé place au fil des publications à un récit historique d'où émane une lecture de l'Histoire qui soulève des questions légitimes à propos des conséquences néfastes de la colonisation[22]. On observe alors un tiraillement notionnel où le mot « découverte » laisse place au mot « rencontre », dans une vision positiviste, et on ose prononcer le mot « décolonisation » s'inscrivant ainsi dans l'évolution des disciplines académiques et des visées sociales[23]. C'est le cas pour le manuel *Enfoques* (2de, Hachette Éducation, 2015) où les auteurs proposent une entrée en matière à partir du titre « L'Amérique Latine questionne son histoire »[24] et un extrait d'article de presse où sont reprises des phrases d'un discours de l'écrivain colombien William Ospina prononcé lors de la remise du prestigieux prix littéraire Rómulo Gallegos. Il y parle de la conquête comme une « tragédie continentale, une grande douleur », un fait historique à déplorer. Les questions de compréhension de l'écrit posées aux élèves insistent sur cette vision de l'histoire comme dans, par exemple, « W. Ospina explique qu'il a dû déplorer la conquête dans la langue des colons. À quelle langue fait-il référence ? ». De son côté, dans le manuel *En contacto* (2de, Belin, 2019) les auteurs consacrent deux documents à placer la notion de décolonisation dans le débat historique[25]. A été sélectionné le poème d'Eduardo Galeano dans lequel l'auteur uruguayen questionne la découverte (ex. Vers 1 : « En 1492, les autochtones découvrirent qu'ils étaient des Indiens ») et une vidéo idéologiquement marquée tirée d'un journal télévisé (*Canal Telesur*, 2018) où il est question de la Journée de la Résistance Indigène célébrée le 12 octobre (Bolivie) en lieu et place de la Journée de l'Hispanité. Les images et les extraits du discours de l'ancien président de la Bolivie, Evo Mo-

[21] Les auteurs du manuel *Juntos* (Nathan, 2010) intitulent la page d'étude « El descubrimiento de América » et mettent en lien un document audio avec le tableau historiciste *Primer desembarco de Cristóbal Colón en América* (Dióscoro Teófilo Puebla Tolín, 1862). L'activité résumé de la séance porte la consigne suivante : « Explique la découverte des Amériques et précise les objectifs des espagnols ». On y observe le fait que la notion de « découverte » n'est pas remise en question. D'ailleurs, dans l'encart culturel la découverte est décrite comme l'un des faits majeurs de l'humanité. Dans la liste de vocabulaire à apprendre/mobiliser on ne retrouve pas le mot « conquête ».

[22] Le point de départ bibliographique de notre recherche se trouve dans la lecture de l'ouvrage *La « découverte » de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde* (L'Harmattan/Georg-Eckert-Institut, Paris, 1992) où Javier Pérez Siller, dans l'introduction, affirme en parlant de l'exercice d'analyse de la question historique de la « découverte » au moment Ve anniversaire de l'arrivée de Christophe Colomb sur le territoire américain : « C'est un événement charnière dans lequel toutes les sociétés sont impliquées. Il s'inscrit dans un vaste mouvement qui 'complète' ou décloisonne la planète, et qui offre aux hommes la mesure de leurs dimensions et de leurs limites. 1492 marque le début des rapports planétaires et de l'histoire mondiale. Cette dimension est bien présente dans les manuels scolaires, mais chaque pays octroie à l'événement une place fixée par l'ethnocentrisme. Comment celui-ci est-il alors replacé dans l'histoire mondiale ? Y-a-t-il des convergences de vues dans les manuels d'un même continent, d'une même aire culturelle ou religieuse ? » (p. 12).

[23] Les études sur la décolonisation ayant eu une visibilité majeure ces dernières années.

[24] C'est nous qui traduisons tous les titres et autres textes tirés des manuels.

[25] Cette visée s'inscrit dans une réflexion décoloniale qui concerne principalement l'enseignement du français et de l'histoire-géographie. Voir, entre autres : Boyer, Gilles (coord.), *La colonisation et la décolonisation dans les manuels de l'Ecole primaire, 1996-2007*, Institut National de Recherche Pédagogique, 2007 : http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/colonisation-decolonisation/reflexions-generales/colonisation-et-decolonisation-dans-les-manuels-scolaires/rap_colo_ecole_prim.pdf/view (consulté le 23/07/2023) ; Granvaud, Raphaël (2006), « Colonisation et décolonisation dans les manuels scolaires de collège en France », *Cahiers d'Histoire*, No 99, France, p. 72-81, https://doi.org/10.4000/chrhc.792 (consulté le 23/07/2023) ; Lanier, Valérie (2008), « Les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire de collège : une histoire partielle et partiale », *Recueil Alexandries*, Collections Esquisses : http://www.reseau-terra.eu/article823.html (consulté le 22/07/2023) ; Riba, Patrick (2018), « Français langue étrangère et postcolonialisme, un regard sur le FLE dans les Amériques hispanophones », *Archipélies*, No 6 : https://www.archipelies.org/399 (consulté le 23/07/2023).

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

rales, premier président issu de la communauté autochtone aymara, doivent mener les élèves vers une compréhension des injustices subies par les peuples originaires depuis la conquête. Dans le discours politique, ces idées permettent d'actualiser la notion de conquête jusqu'au XXI[e] siècle. L'accès à ces informations amènent les élèves à réaliser une activité intermédiaire d'expression orale en interaction sous forme de débat à partir de l'idée suivante : « Il n'existe qu'une seule façon de raconter la 'découverte' de l'Amérique. Pour ou contre ? ». De ce fait, l'élève construit une argumentation[26] où les objectifs culturels et linguistiques acquis servent à expliquer la découverte et la conquête de l'Amérique de manière plus nuancée, moins encyclopédique, dans une perspective décoloniale tel que Baguele Chilisa ou Linda Tuhiwai Smith, entre autres, la décrivent lorsqu'ils expriment la nécessité de créer de nouveaux cadres de référence dans la recherche et l'enseignement[27].

Cependant, ce changement épistémologique ne se traduit pas de la même manière dans tous les manuels. Certains auteurs de manuels privilégient une stratégie d'évitement de la question décoloniale à travers une mise en valeur des cultures autochtones aujourd'hui à travers la découverte de leur richesse culturelle (tourisme, artisanat, arts) ; ce qui, dans les faits, pourrait être également un nouveau cadre méthodologique au service d'une visibilité de l'Amérique originaire. Les auteurs favorisent ainsi une ellipse temporelle et nous placent dans le présent des peuples post-colombiens, souvent réduits au terme générique « indígenas ». Il s'agit d'un présent qui est davantage montré en regardant vers l'avenir comme si les peuples autochtones n'avaient pas parcouru cinq siècles de vie depuis la colonisation et comme s'ils avaient besoin d'entrer une fois pour toutes dans la modernité en passant d'un coup du calendrier maya au smartphone[28]. C'est ainsi que s'établissent des liens forts entre tradition et politique[29], écologie, économie[30], technologie, médicine[31], sport, art contemporain[32],

[26] L'un des attendus du *CECRL* pour le niveau B1.

[27] Chilisa, Baguele, *Indigenous Research Methodologies*, SAGE Publications, Thousand Oaks, 2012. Tuhiwai Smith, Linda, *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous Peoples*, Zeb Books Ltd./University of Otago Press, London/New York/Dunedin, 1999.

[28] Le mot « évolution » est alors compris comme un dépassement positif d'un stade premier. Certes, les valeurs d'intégration et d'égalité sont de mise mais cela pose le problème d'une différenciation entre peuples intégrés à un modèle social moderne face à des peuples non intégrés dont l'invisibilité serait un signe d'une culture moins légitime à l'ère de la globalisation. Par exemple, dans *Próxima parada* (Tle, Nathan, 2016), l'entrée culturelle à propos des femmes « cholas » (femmes indigènes au Pérou et en Bolivie, notamment de l'Altiplano) se fait par une affirmation de son évolution. Les élèves doivent expliquer « l'exceptionnelle évolution » des « cholas » comme si, par exemple, leur entrée en politique viendrait légitimer la réalité historique.

[29] Par exemple dans *Próxima parada* (Tle, Nathan, 2016) où il est question de « l'implication en politique des peuples originaires » à partir du cas concret de la députée péruvienne Claudia Coari Mamani. La question de la représentativité en politique des multiples peuples autochtones du territoire péruvien reste cependant à préciser.

[30] L'exemple du commerce équitable est récurrent comme dans *Juntos* (1[ère] séries technologiques, Nathan, 2012) où la photo montrant des femmes réalisant de l'artisanat au Pérou ne permet pas de les identifier dans la particularité de tel ou tel peuple autochtone tout comme le mot « indígena » n'est pas cité dans les questions. Dès lors, un lissage culturel involontaire se produit par une simplification descriptive de la relation 'artisanat – commerce équitable = autres peuples'.

[31] Dans *Dilo en voz alta* (1[ère], Hatier, 2020) où l'on parle de « rencontre entre deux types de médecine » pour parler de la médecine traditionnelle / moderne. La question posée aux élèves en expression écrite ouvrirait la porte à une négation de cette richesse de la science traditionnelle : « À titre personnel, feriez-vous confiance à ce type de médecine ? ».

[32] Dans *Miradas* (Tle, Hachette Éducation, 2020) où l'on prend connaissance du rappeur mapuche Neculmaster et du clip vidéo de sa chanson revendicatrice *Resistencia milenaria* (2019). La question d'expression personnelle à l'écrit permettrait justement de penser à des espaces de visibilité de l'Autre car il est question d'écrire un post dans les réseaux sociaux afin de partager cette chanson, les motivations de ce choix et, dans

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

etc. On promeut ainsi des valeurs d'intégration, de respect, de dépassement et de reconnaissance bien que cela se fasse en dépit du devoir de mémoire. C'est une image contemporaine et positive de l'Amérique latine, une Amérique multiculturelle, bien que le « multi » efface la particularité de chaque culture et, par conséquent, de chaque langue.

## La visibilité/l'(in)audibilité des langues autochtones

Notre premier constat est celui d'un manque évident de références aux langues minorées d'Amérique latine. Sur les 44 manuels analysés, 11 d'entre eux introduisent au moins un document où il est question de manière directe ou indirecte des langues endogènes. Ce manque est spécialement relevant car les peuples amérindiens sont amplement représentés dans la liste de manuels étudiés bien qu'ils soient, comme nous l'avons remarqué dans la partie précédente, rarement considérés dans leurs particularités identitaires.

Notre analyse nous permet ainsi de faire une classification des ressources en fonction de la visibilité et de l'audibilité des langues autochtones de sorte à mieux définir l'espace qu'elles occupent dans le rapport inégal face au castillan dans ces manuels publiés en France.

Une première lutte contre toute forme de minorisation linguistique passe par l'information. Informer l'élève sur le nombre de langues parlées en Amérique Latine[33], l'informer sur le danger d'extinction de certaines d'entre elles et célébrer le multilinguisme sont autant de manières de donner une visibilité à l'altérité linguistique du vaste territoire latino américain[34]. De la même manière, montrer à l'élève la promotion des langues autochtones comme réponse institutionnelle ou individuelle à la glottophobie permettra d'assoir des connaissances civilisationnelles et, plus largement, humanistes.

'Raconter' les langues autochtones du point de vue linguistique est également une manière de leur faire une place non seulement dans la contemporanéité historique mais également au sein même du castillan. Reprenant le titre d'une activité de compréhension de l'écrit, « les mots ont une mémoire »[35] et, par le fait de la conquête, le castillan s'est enrichi des américanismes, c'est-à-dire, des mots qui, après modification phonétique et/ou graphique, sont passés à la langue qui aurait pu les faire disparaître[36].

---

une visée réfléchie, d'argumenter en faveur de la nécessité de donner de la visibilité à ce type de messages artistiques.

[33] *En contacto* (2de, Belin, 2019).

[34] Dans *Buena onda* (Tle, Bordas, 2020) on peut lire un article sur la mémoire linguistique des tainos, peuple décimé aux premières heures de la conquête, dont certains mots ont été empruntés par l'espagnol et utilisés jusqu'à nos jours. Florencia Justo revient dans son étude sur la variation géolectal en Amérique Latine et sa représentation dans les manuels d'espagnol en France et remarque l'importance de l'exposition de l'élève à cette variation grâce à l'emploi de documents authentiques (par « la prolifération de scénographies énonciatives »). Justo, Florencia (2021), « Representaciones de la variación geolectal en manuales de español franceses », *Quaderna*, No 5, France : https://quaderna.org/wp-content/uploads/2021/04/Justo_Representaciones-variacion-geolectal.pdf (consulté le 22/07/2023). Nous arrivons à cette même conclusion dans notre analyse.

[35] *Buena onda* (Tle, Bordas, 2020, p. 208).

[36] Les élèves prennent connaissance de cette richesses linguistique dans, par exemple, *Buena onda* (2de, Bordas, 2015) à partir d'une réflexion métalinguistique sur la définition même du mot « américanisme » par

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Ces mots venus d'ailleurs sont représentés sur des affiches promotionnelles, des cartes ou à l'intérieur même de textes en castillan et acquièrent ainsi une matérialité, une visibilité, afin que les élèves puissent se rendre compte, malgré l'ellipse temporelle conquête-aujourd'hui, de la réalité plurilingue du territoire latino américain[37]. Malgré tout, ces mots restent inaudibles et ce manque d'audibilité généralisée dans la presque totalité des manuels pèse comme un silence nouvellement imposé niant ainsi les voix de l'Autre. Cette mise sous silence peut se faire malgré le bienfondé de l'objectif de promotion de ces langues comme le montrent les exemples où la langue écrite n'est pas dûment identifiée, tombant ainsi dans un amalgame totalisateur « lenguas indígenas »[38], ou, au contraire, lorsqu'elle est nommée mais elle n'est pas transcrite comme le montre l'exemple où les langues maya, zapothèque y náhuatl sont imaginées en dessin artistique et non pas transcrites[39].

Même si les exemples que nous avons trouvés restent très minoritaires, la langue de l'Autre acquiert une sonorité à travers le recours à des vidéos (un film et deux reportages) où la réalité plurilingue de l'Amérique Latine se matérialise, se rend audible, partageant l'espace sonore avec le castillan, pour faire comprendre aux élèves que les langues autochtones sont diverses, qu'elles sont effectivement utilisées dans la vie quotidienne et dans les productions artistiques et qu'elles existent au-delà d'un processus de muséification ethnographique[40].

La glottophobie en Amérique Latine est quant à elle montrée comme une réalité contre laquelle il faut lutter comme le soulignent deux documents où il est question de la rupture possible de la transmission de la langue maternelle amérindienne dans un contexte urbain ainsi que du difficile travail d'édition dans une langue autre que le castillan[41]. C'est dans le progrès d'un monde globalisé (pour avoir un avenir meilleur et pour faire du commerce rentable) que l'exclusion des langues autochtones est mise en évidence. Cette modernité peut être néanmoins compatible avec des formes d'inclusion. Nous trouvons des exemples qui prouvent que les langues autochtones sont compatibles avec de nouvelles créations artistiques (la musique, par exemple) et de nouvelles formes de communication[42]. En soi, cela est un gage d'intégration où les langues endogènes gagnent, certes de manière limitée, des espaces de communication.

déduction à partir d'une longue liste d'exemples classés selon différents champs lexicaux (ex. La végétation : « ceiba, batata, tabaco, caoba »).

[37] Comme par exemple dans la couverture d'un livre de devinettes maya (*En contacto*, 1ère, Belin, 2019). L'élève doit répondre en autonomie à la question suivante : « Ce genre de publications te paraît important ? ».

[38] Dans *Lánzate* (2de, Nathan, 2019) où il est question des concerts de musique dont les groupes portent des noms écrits dans une langue autre que le castillan. Cependant, aucune information est donnée quant à cette langue ni à l'endroit où la rencontre avait eu lieu ce qui renforce cette idée de 'pan-indigénisme' qui efface l'identité de chaque communauté.

[39] *Dilo en voz alta* (1ère, Hatier, 2020).

[40] Grâce à la bande-annonce du film *El sueño de Mara'akame* où l'on entend la langue huichol (Nayarit, Mexique) bien qu'aucun apport culturel-linguistique vienne accompagner le visionnage. Grâce également, par exemple, à une campagne audiovisuelle du Ministère de la Culture péruvien sur la Loi de Protection des Langues Autochtones (2016) où l'on entend et on peut identifier une partie de la richesse linguistique du Pérou (*Pura vida*, 1ère, Éditions Maison des Langues, 2020) comme dans l'exemple de la langue taushiro, langue en danger de disparition (reportage proposé dans *En contacto* (1ère, Belin, 2019).

[41] *Pura vida* (Tle, Éditions Maison des Langues, 2020) et *En contacto* (1ère, Belin, 2019).

[42] Du groupe chiapaneca La Sexta Vocal (Mexique) dans *Buena onda* (Tle, Bordas, 2020) et du Facebook en langue aymara dans *Enfoques* (2de, Hachette Éducation, 2015) ou de la deuxième rencontre d'Activisme Digital des Langues Autochtones dans *Lánzate* (1ère, Nathan, 2019).

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Cependant, tout comme lorsque nous avons traité la représentation des peuples amérindiens, il apparaît que si la langue n'est pas associée à une modernité du monde globalisé elle ne pourra pas survivre.

Nous nous arrêterons finalement sur quelques exemples qui, à notre avis et malgré l'intérêt artistique des documents choisis, pourraient perpétuer une certaine forme de domination linguistique du castillan sur les langues autochtones par un lissage culturel qui se voudrait inclusif. Faire appel à des grands écrivains tels que Gabriel García Márquez, Pablo Neruda et Carlos Fuentes (deux Prix Nobel et un Prix Cervantès) qui louent dans ces extraits choisis le pouvoir unificateur de la langue castillane et l'importance du métissage dans la construction de l'Amérique (« ni européen ni indigène », disait l'écrivain Carlos Fuentes), faits irréfutables, reviendrait également à nier l'individualité de chaque peuple et par-là même l'originalité de chaque langue et de sa culture longuement dominées pendant des siècles par le castillan[43]. Reprenant les mots de Pablo Neruda : « Nous avons perdu… Nous avons gagné… Ils ont emporté l'or et nous ont laissé de l'or… Ils ont tout emporté et nous ont tout laissé. Ils nous ont laissé les mots »[44]. Et nous ajoutons, ils ont emporté (et dévoré) également la langue de l'Autre, le soumettant ainsi au silence.

## Conclusion

Après ce parcours à travers les manuels d'espagnol publiés en France au cours des 10 dernières années, on ne peut que constater, par rapport à l'objet de notre étude, que l'Autre amérindien y est amplement représenté bien que sa représentation soit marquée par une ellipse temporelle qui inscrit les peuples amérindiens dans un passé lointain ou bien sur le point de départ vers un futur incertain. Leurs voix, quant à elles, sont minorisées dans l'espace public et dans l'espace didactique du manuel. Dans cet espace didactique elles ne sont pas stigmatisées, bien au contraire, mais leur passage sous silence pose la question de la possible perpétuation de la domination de la langue de la conquête sur les langues autochtones au profit d'un métissage qui rime trop souvent avec lissage culturel. Nous prônons leur visibilité et leur audibilité, dans leur individualité et dans leur propre parcours historique comme nous avons tenté de le démontrer à partir de productions cinématographiques contemporaines en langues autochtones[45].

## Bibliographie

Arditty, Jo ; Blanchet, Philippe (2008), « La 'mauvaise langue' des 'ghettos linguistiques' : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore », *Revue Asylon(s)*, No 4, France : http://www.reseau-terra.eu/article748.html (consulté le 23/07/2023).

Blanchet, Philippe, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Textuel, Paris, 2016.

[43] Dans *Nuevas voces* (1ère, Hatier, 2011), *Próxima parada* (1ère, Nathan, 2015) et *Lánzate* (1ère, Nathan, 2019).

[44] « Salimos perdiendo… Salimos ganando… Se llevaron el oro y nos dejaron el oro… Se lo llevaron todo y nos dejaron todo… Nos dejaron las palabras ». Neruda, Pablo, *Confieso que he vivido*, Seix Barral, Barcelone, 1974, p. 78.

[45] Dubois, Grégory ; Ruiz Pisano, César (2021), « Langues minorées et audiovisuel : un vecteur interculturel en cours d'espagnol en France », *Quaderna*, No 5, France : https://quaderna.org/wp-content/uploads/2021/05/Dubois_Ruiz_Langues-minore\%CC\%81es-et-audiovisuel-.pdf (consulté le 22/07/2023).

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Blanchet, Philippe Blanchet (2021), « Glottophobie », *Langage et société* (Hors-série 1), France.

Calvet, Louis, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Payot, Paris, 1974.

Candelier, Michel (coord.), *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, s. l., Editions du Conseil de l'Europe, 2012.

Chilisa, Baguele, *Indigenous Research Methodologies*, SAGE Publications, Thousand Oaks, 2012.

Dubois, Grégory ; Ruiz Pisano, César (2021), « Langues minorées et audiovisuel : un vecteur interculturel en cours d'espagnol en France », *Quaderna*, No 5, France : https://quaderna.org/wp-content/uploads/2021/05/Dubois_Ruiz_Langues-minore\%CC\%81es-et-audiovisuel-.pdf (consulté le 22/07/2023).

Houdebine, Anne-Marie (2015), « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel », *La linguistique*, No 51, France, p. 3-40.

Justo, Florencia (2021), « Representaciones de la variación geolectal en manuales de español franceses », *Quaderna*, No 5, France : https://quaderna.org/wp-content/uploads/2021/04/Justo_Representaciones-variacion-geolectal.pdf (consulté le 22/07/2023).

Lenoir, Pascal (2010), « Les manuels d'espagnol et le changement », dans *Les Langues Modernes*, No 1, France, p. 47-57.

Narvaja de Arnoux, Elvira ; del Valle, José (2010), « Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo », *Spanish in Context*, Vol 7, No 1, Amsterdam, p. 1-24.

Pérez Siller, Javier, *La « découverte » de l'Amérique ? Les regards sur l'autre à travers les manuels scolaires du monde*, L'Harmattan/Georg-Eckert-Institut, Paris, 1992.

Tuhiwai Smith, Linda, *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous Peoples*, Zeb Books Ltd./University of Otago Press, London/New York/Dunedin, 1999.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236