



HAL
open science

Pour une sociodidactique du plurilinguisme : Le cas de l'Éducation Interculturelle Bilingue pour les peuples indigènes du Honduras

Carlos Solórzano

► To cite this version:

Carlos Solórzano. Pour une sociodidactique du plurilinguisme : Le cas de l'Éducation Interculturelle Bilingue pour les peuples indigènes du Honduras. Linguistique. Université de Lyon, 2019. Français. NNT : 2019LYSES017 . tel-02496897

HAL Id: tel-02496897

<https://theses.hal.science/tel-02496897v1>

Submitted on 3 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITÉ JEAN MONNET
SAINT-ETIENNE**

THÈSE en Sciences du Langage

***Pour une sociodidactique du plurilinguisme.
Le cas de l'Education Interculturelle Bilingue pour
les peuples indigènes du Honduras***

**Carlos SOLÓRZANO
sous la direction de Marielle RISPAIL**

Membres du Jury :

- Carmen ALEN GARABATO (Université Paul-Valérie Montpellier 3)
- Claude CORTIER (Laboratoire ICAR, Lyon 2)
- Alain DI MEGLIO (Université de Corse)
- Sabine EHRHART (Université de Luxembourg)
- Véronique FILLOL (Université de Nouméa)
- Zahir MEKSEM (Université de Bejaïa, Algérie)
- Marielle RISPAIL (Université Jean Monnet)

19 novembre 2019



N° d'ordre NNT : 2019LYSES017

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
opérée au sein de
(Université Jean Monnet)

Ecole Doctorale 484
(Lettres, Langues, Linguistiques et Arts)

Spécialité / discipline de doctorat :
Sciences du Langage

Soutenue publiquement/à huis clos le 19/novembre/2019, par :

Carlos Solórzano

Pour une sociodidactique du plurilinguisme. Le cas de l'Education Interculturelle Bilingue pour les peuples indigènes du Honduras

Devant le jury composé de :

FILLOL Véronique / Université de Nouméa - Rapporteur

MEKSEM Zahir / Université de Bejaïa, Algérie - Rapporteur

ALEN GARABATO Carmen / Université Paul-Valérie Montpellier 3 - Examinatrice

DI MEGLIO Alain / Université de Corse - Examinateur

EHRHART Sabine / Université de Luxembourg – Examinatrice

CORTIER Claude / Laboratoire ICAR, Lyon 2 – Membre invitée

RISPAIL Marielle / Université Jean Monnet – Directrice de thèse

REMERCIEMENTS

La gloire est à mon père

Je tiens tout d'abord à remercier Marielle Rispaïl de m'avoir accompagné sur ce long chemin parsemé d'apprentissages et d'expériences, d'avoir partagé ses connaissances, son enseignement académique et humain et pour son amitié sincère.

Je tiens également à remercier mon épouse Bianca à qui j'ai dérobé des moments importants de nos vies et qui a su comprendre ma passion pour ce projet.

Je remercie également Bastien Boutonnet et Arnaud Carrère qui ont gentiment accepté de répondre à mes questions culturelles et linguistiques francophones.

Finalement l'expression de ma gratitude va aux témoins, membres des communautés indigènes, grâce à qui j'ai pu non seulement mener ce projet à son terme mais aussi comprendre mieux ma culture, ma société, mon pays.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE.....	4
INDEX DE TABLEAUX.....	5
LISTE DES SIGLES.....	7
INTRODUCTION.....	9
<u>CHAPITRE 1 - LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE</u>	17
1.1 Un monde de paroles et de cultures.....	18
1.2 Les premiers habitants d'Amérique Latine.....	25
1.3 Les grandes civilisations en Amérique Latine.....	33
1.4 Les peuples indigènes du Honduras.....	45
1.5 L'éducation bilingue et interculturelle en Amérique Latine.....	78
1.6 L'Éducation Interculturelle Bilingue au Honduras	94
<u>CHAPITRE 2 - CADRE CONCEPTUEL</u>	109
2.1 Les langues leurs définitions, leur dynamique et leurs statuts.....	109
2.2 Le sentiment d'appartenance à une culture et à une langue.....	134
2.3 L'enseignement/apprentissage des langues dans des contextes plurilingues.....	158
<u>CHAPITRE 3 - CADRE METHODOLOGIQUE</u>	175
3.1 Narration du recueil des données	176
3.2 Mettre en cohérence données, thèmes et analyses.....	184
3.3 Organisation et codage général des éléments du corpus.....	206
3.4 Des pistes pour analyser le corpus ainsi construit.....	212
<u>CHAPITRE 4 - ANALYSE DES DONNÉES</u>	216
4.1 Hypothèse de l'hypothèse 1 sur l'homogénéité et hétérogénéité des peuples indigènes.....	216
4.2 Examen de l'hypothèse 2 sur la rencontre des langues dans la classe.....	287
4.3 Examen de l'hypothèse 3 sur la présence de l'interculturel dans la classe.....	348
4.4 Examen de l'hypothèse 4 sur la revitalisation des langues minorées.....	397
<u>CHAPITRE 5 - INTERPRÉTATION DES DONNÉES</u>	419
5.1 Sur les différences et similitudes des peuples indigènes.....	420
5.2 Sur la prise en compte du paysage linguistique.....	423
5.3 Sur le contact des cultures dans la classe.....	424
5.4 Sur la revitalisation des langues indigènes.....	425
CONCLUSIONS GÉNÉRALES.....	431
BIBLIOGRAPHIE.....	443
TABLE DES MATIÈRES.....	458
RÉSUMÉ.....	464

INDEX DES TABLEAUX

Numéro de tableau	Nom du tableau	Numéro de page
1	Organisations indigènes du Honduras	96
2	Statistiques des effectifs qui font partie du programme EIB au Honduras	104
3	Modèle de transition et de maintien	105
4	Modèle de transition	106
5	Modèle de maintien (1)	106
6	Modèle de maintien (2)	107
7	Critères pour déterminer si une langue est minorée	117
8	Correspondances entre systèmes	125
9	Données primaires de notre enquête	183
10	Données secondaires de notre enquête	184
11	Documents écrits concernant l'EIB	185
12	Extraits des documents sur les visions homogènes et hétérogènes des peuples indigènes	185
13	Thèmes utilisés dans les entretiens	187
14	Questions du guide d'entretien pour les interlocuteurs misquito et ch'orti'	188
15	Récapitulatif des entretiens pour l'H1 Volet 2	190
16	Codage utilisé pour la transcription des entretiens	192
17	Réponses des interlocuteurs misquito et ch'orti' sur les thèmes traités	193
18	Grille d'observation pour la classe EIB	200
19	Synthèse des deux sous-hypothèses	206
20	Synthèse du codage utilisé	211
21	Synthèse des hypothèses, techniques et type d'analyse	212
22	Extraits qui représentent la vision homogène ou hétérogène des documents institutionnels	223
23	Comparaison des manuels de misquito et de ch'orti'	245
24	Comparaison des différences et similitudes entre les deux peuples	282
25	Phase 1 : les étapes de la classe	298
26	Phase 2 : les actes de langage utilisés	299
27	Phase 3 : les langues utilisées	300
28	La place des langues dans la classe	301
29	Les étapes de la séance de misquito	312
30	Les actes de langage dans la séance de misquito	313
31	Le rôle des langues dans la classe de misquito	314
32	Synthèse de la classe de misquito	315
33	Les langues utilisées sur le cahier de ch'orti'	333

LISTE DE FIGURES

Numéro de figure	Nom de la figure	Numéro de page
1	Distribution des langues dans le monde selon Marti	19
2	Modèle gravitationnel des langues selon Calvet	21
3	Périodes de l'histoire et la naissance des civilisation latinoaméricaines	29
4	Langues parlées par les Mayas	40
5	Les langues Aztèque-Tano	42
6	Niveaux de vitalité des langues	50
7	Répartition des langues dans le monde	111
8	L'écologie des langues selon Calvet	124
9	Composantes de la compétence culturelle selon Puren	152
10	Les deux localisations du siège de la SDGEPIAH	189
11	Artisanat misquito fait de tuno	272
12	Artisanat ch'orti' fait de tusa	273
13	Enfants chantant l'hymne national en ch'orti'	292
14	Espace Sciences Naturelles dans la classe de ch'orti'	336
15	Espace Sciences Sociales dans la classe de ch'orti'	337
16	Espace Langue et Culture dans la classe de ch'orti'	337
17	Texte en ch'orti' sur les murs de la classe de ch'orti'	338
18	Texte en ch'orti' sur les murs de la casse de ch'orti'	338
19	Phrase en espagnol sur le mur de la classe de misquito	342

LISTE DES GRAPHIQUES

Numéro de graphique	Nom du graphique	Numéro de page
1	Langues indigènes du Honduras et leurs familles d'origine	48
2	Famille linguistique de la langue lenca du Honduras	52
3	Famille linguistique de la langue ch'orti'	55
4	Famille linguistique de la langue tol	59
5	Famille linguistique de la langue pech	63
6	Famille linguistique de la langue tawahka	66
7	Famille linguistique de la langue misquita	70
8	Famille linguistique de la langue garífuna	74

LISTE DES SIGLES

AID : Agency for international development
CEBIHM : Comité d'Education Bilingue Interculturel pour la Mosquitia
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CICA : Conseil Indigène d'Amérique Centrale
CNB : Curriculum National de Base
COLT : Communicative Observation Language Teaching (Observation communicative de l'enseignement des langues)
CONIMCH : Conseil National d'Indigènes Maya Ch'orti'
CONPAH : Confédération de Peuples Autochtones du Honduras
COPINH : Conseil Civique d'Organisation Populaire et Indigènes du Honduras
DIGEIM : Direction Générale d'Education Intercultural Multilingue
EBB : Education Bilingue Biculturelle
EIB : Education Interculturelle Bilingue
FETRIPH : Fédération des Tribus Indigènes Pech du Honduras
FETRIX : Fédération des Tribus Xicaques de Yoro
FINAH : Fédération Indigène Nahua du Honduras
FITH : Fédération Indigène Tawahka du Honduras
FLE : Français Langue Etrangère
MASTA : Mosquitia Asla Takanka
MOPAWI : Mosquitia Pawisa Aspika (Agence pour le développement de la Mosquitia)
OFRANEH : Organisation Fraternelle Noire Hondurienne
OIT : Organisation Internationale du Travail
ONILH : Organisation Nationale indigène Lenca du Honduras
PRONEAAH : Programme National d'Education pour les Ethnies Autochtones et Afro Antillaises du Honduras
SDGEPIAH : Sous-Direction Générale d'Education pour les Peuples Indigènes et Afrohonduriens
SEDINAFROH : Secrétariat des peuples indigènes et Afrohonduriens
SIL : Summer Institut of linguistics (Institut linguistique d'été)
UNAH : Université Nationale Autonome du Honduras

INTRODUCTION

Mes motivations

Les peuples indigènes latino-américains ont été objet - *depuis la colonisation au 15^{ème} siècle jusqu'à présent* – de discrimination culturelle ainsi que de ce que Blanchet (2014) appelle glottophobie, qui est une discrimination négative des personnes à cause d'une prétendue, mauvaise utilisation des formes linguistiques qui peut se transformer en haine, mépris et agression des personnes. Clerc et Rispaïl (2011 : 5) définissent cette discrimination comme le fait de séparer un groupe social d'un autre en le traitant mal. Ces peuples indigènes ont vécu (vivent encore) cette glottophobie due à leur façon de parler l'espagnol et à leurs langues qui viennent de leurs origines indigènes. Ce phénomène les a conduits progressivement à la perte ou semi-perte de leurs langues qui sont pourtant une richesse culturelle pour les pays où ces langues sont parlées, et à l'oubli de leurs traditions et coutumes, dans le but de s'intégrer dans une société majoritaire qui les voit comme des étrangers dans leurs propres pays, communautés, sociétés.

Cette discrimination est présente quotidiennement dans un pays comme le Honduras où la corruption, la violence et l'impunité dans tous les domaines sont à l'ordre du jour. Rispaïl (2017 : 7), dans un ouvrage collectif traduit de l'espagnol au français, nous parle de la problématique du pays lors du coup d'état au Honduras en 2009, et signalait déjà des problèmes qui se sont aggravés. En parlant du Honduras, elle écrit :

« Un petit pays accueillant, chaleureux, aux forêts sombres, à la mer de rêve, qui préserve ses ethnies indigènes et tente de vivre, entre l'emprise des grandes nations, le poids de la corruption et la gangrène des narcotrafiquants »¹.

Dans ce contexte de difficultés sociales, le gouvernement actuel est impliqué directement et fait partie de la corruption² : détournement des fonds, violation de la constitution, journalisme payé pour défendre les intérêts du gouvernement, criminalisation des manifestations sociales, association avec des narcotrafiquants, réélection illégale, (cf. *Annexe 1*) etc. Les défenseurs des causes humanitaires comme les droits des indigènes

¹ Il s'agit d'un ouvrage collectif traduit en français (par Marielle Rispaïl, Jesús Henriquez et Melissa Merlo, les deux derniers Honduriens) qui recense des écrits de plusieurs auteurs honduriens en résistance contre le gouvernement responsable du coup d'état de 2009 au Honduras.

² Le frère de l'actuel président du Honduras est extradé aux Etats-Unis pour trafic de drogues. Le fils du président précédent (du même parti National) a été extradé aux Etats-Unis pour trafic de drogues aussi.

sont les premières victimes de cette violence et de cette corruption. On a connu récemment le cas de Berta Cáceres³, l'indigène assassinée le 3 mars 2016 dans la communauté de La Esperanza (dont le gouvernement hondurien jusqu'à présent a été incapable d'identifier les coupables), pour avoir défendu les territoires et les ressources naturelles qui appartiennent légalement au peuple Lenca (cf. *Annexe 2*). Mais cet exemple n'est pas le seul cas ; il y en a beaucoup d'autres qui ne sont pas présents dans les médias ou qui n'ont pas traversé les frontières honduriennes. Ces injustices, comme beaucoup d'autres dans ce pays font que certains citoyens qui ont un minimum de conscience essayent de chercher des moyens pour construire un peu plus de justice pour les moins favorisés.

Mais que peut faire un académicien ? un chercheur ? un professeur d'université pour changer la situation actuelle concernant les peuples indigènes ? Walter signale que ces langues indigènes (dans notre contexte) ont gagné du terrain comme objet de recherche dans l'actualité :

« On trouve encore heureusement des gens parlant ces langues régionales, qui sont devenues des objets d'étude privilégiés pour les spécialistes du langage » (Walter 1988 : 135).

Nous considérons que chaque discipline peut contribuer d'une façon ou d'une autre à l'amélioration des conditions de vie de ses concitoyens – c'est peut-être même la mission de l'université de construire et transmettre des savoirs dans ce sens. Dans notre cas, les langues peuvent être le pivot de notre action. En effet, à travers la recherche scientifique, nous pouvons peut-être contribuer à la revitalisation des langues et par conséquent à la construction de l'identité des personnes qui les parlent. Nous sommes persuadé que le travail académique peut contribuer à la reconnaissance des droits des peuples indigènes et, de cette façon, construire une société plus juste et plus inclusive pour l'avenir. C'est la raison d'être de cette thèse. Le *contexte d'injustice* envers les peuples indigènes est donc *ma première motivation* pour réaliser ce travail de recherche puisqu'en tant qu'enseignant universitaire, je considère que nous avons un contrat envers la société à laquelle nous appartenons.

³ https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150423_honduras_berta_caceres_am
<https://www.ouest-france.fr/monde/honduras/honduras-la-militante-ecologiste-bertha-caceres-ete-assassinee-4070939>.

Certains considèrent que la perte des langues est inévitable et nous savons que certains scientifiques affirment que les seuls responsables de la revitalisation ou de la récupération des langues indigènes sont les indigènes eux-mêmes. Certes ce sont les indigènes locuteurs qui ont cette responsabilité ou plutôt ce pouvoir de décision et d'action sur leur propre langue. Cependant les connaissances scientifiques des chercheurs linguistes dans la création d'instruments utiles (*dictionnaires, grammaires, manuels, formations, curriculums etc.*) à la conservation et au maintien de ces langues peuvent avoir aussi leurs poids, ne serait-ce que pour informer la communauté scientifique et apporter des arguments auxdits locuteurs, mais aussi pour les informer de ce qui se passe ailleurs, pour d'autres langues minorées et leur expliquer que leur cas n'est pas isolé. C'est dans cette optique que nous considérons que *notre participation en tant qu'enseignant de langues et cultures* à l'université peut contribuer à la conservation de ces langues, ou à leur (re)connaissance au moins et à celle de leurs locuteurs.

Lors de nos études de Master II aussi, à L'Université Jean Monnet de « Sainté⁴ », nous avons eu l'opportunité de découvrir et de travailler dans une nouvelle discipline, à savoir la sociolinguistique, que nous avons adoptée immédiatement comme partie fondamentale dans nos activités didactiques quotidiennes. Nos lectures sur les aspects sociolinguistiques à prendre en compte dans l'enseignement des langues nous ont conduit à la découverte de la sociodidactique, et c'est précisément dans cette discipline que notre travail de recherche essaye de se situer. C'est donc aussi la *passion pour l'enseignement des langues et cultures* à partir de nouvelles approches pertinentes dans notre contexte qui nous a motivé pour entreprendre notre recherche, étant donné le caractère multilingue et multiculturel de notre pays, le Honduras. L'envie de vouloir contribuer à la vitalité des langues de notre pays, indigènes et autres, est en effet inévitable quand on est un passionné de l'enseignement et de la recherche en langues et cultures.

Pour cette recherche, nous avons, après mûre réflexion, décidé de travailler sur *l'enseignement apprentissage des langues dans un contexte indigène*. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'étudier le Programme de scolarisation des enfants bilingues dans les communautés indigènes : *Education Interculturelle Bilingue*,

⁴ Abréviation de Saint-Etienne, nommée « Sainté » par ses habitants.

désormais EIB, que l'on retrouve dans plusieurs pays d'Amérique Latine et que nous détaillerons dans notre partie contextuelle. Ce programme a été mis en place pour régler en partie les problèmes culturels et scolaires des communautés indigènes. Mais nos observations empiriques, discussions avec des spécialistes, chercheurs, membres des communautés indigènes et nos lectures, nous montrent que certains problèmes persistent, voire que de nouveaux émergent, après la mise en place du programme EIB : l'abandon scolaire des élèves, l'utilisation de stratégies pédagogiques identiques pour tous les peuples, le manque de formation didactique des enseignants, le manque de matériel pédagogique, la formation linguistique des enseignants, les horaires de travail.

En plus des problèmes sus-cités, nous nous sommes interrogé sur plusieurs aspects qui touchent directement le programme EIB comme par exemple : les caractéristiques transfrontalières de certaines langues indigènes aident-elles à une meilleure mise en place du programme EIB étant donné sa caractéristique de modèle international ? Est-ce que les particularités de chaque peuple sont prises en compte pour l'élaboration des programmes de classe, de distribution des contenus ou des formations pour les enseignants EIB ? On le voit, c'est la dialectique entre généralisation d'une problématique et variation individuelle de chaque cas particulier qui nous intéresse.

D'autre part, en ce qui concerne les langues plus spécifiquement, nous nous demandons : Est-ce que le contexte multilingue de certains peuples favorise la scolarisation ? Le contact de ces langues est-il pacifique ou conflictuel ? Est-ce que le programme en soi est source ou conséquence de revitalisation et/ou de récupération des langues en danger ? Le bilinguisme proposé dans le modèle EIB est-il mis en place de façon à profiter du contact des langues ? Cette collection de problèmes nous invite à réfléchir et nous a amené à concevoir la problématique suivante :

En quoi le programme d'Education Interculturelle Bilingue est-il adapté ou pas aux besoins de scolarisation des communautés indigènes du Honduras ?

En effet, avec ce travail, nous voudrions savoir si tous les éléments qui sont présents dans le modèle EIB sont vraiment pertinents pour leur mise en pratique dans un contexte comme celui du Honduras. Empiriquement, nous sommes de l'avis que le programme EIB tel que nous le connaissons est une bonne chose pour la scolarisation des enfants

indigènes. Toutefois, nous voudrions le connaître plus en détail afin d'identifier les aspects qui « fonctionnent » bien et en même temps savoir quels aspects sont à revoir, sachant qu'il s'agit d'un modèle international qui doit être adapté dans notre cas à un contexte particulier.

Cette étude basée sur la problématique annoncée nous conduit à attaquer ce travail de recherche en 4 directions qui se traduisent en 4 hypothèses :

Hypothèse 1 :

« Le programme EIB a été conçu d'une façon homogène alors que chaque peuple indigène possède des caractéristiques propres d'un point de vue sociolinguistique, économique et culturel ».

Nous avons opté pour une division de cette hypothèse pour travailler en deux volets : le premier prétend prouver que la mise en place du programme EIB dans les communautés indigènes n'a pas pris en considération les différences de chaque peuple. Le deuxième volet avance que ces peuples possèdent des caractéristiques propres et des contextes différents les uns des autres.

Hypothèse 2 :

« Les pratiques de classe écrites et orales s'appuient à des degrés divers sur le bilinguisme des élèves en fonction du contexte ».

Les peuples indigènes au Honduras vivent des rencontres culturelles et linguistiques diverses et, avec cette hypothèse, nous voulons savoir si ce contexte plurilingue se retrouve dans les activités de classe.

Hypothèse 3 :

« Le concept d'interculturel est utilisé de façon inégale dans le programme EIB ».

Notre but dans cette hypothèse est de vérifier que le concept d'Interculturel qui figure dans le titre du programme est vraiment présent dans le programme.

Hypothèse 4 :

« Le programme EIB peut avoir une fonction de revitalisation de langues indigènes ».

Ici, notre but est de savoir si le programme EIB contribue à la revitalisation et/ou récupération des langues indigènes ou si au contraire il n'est qu'une conséquence de la revitalisation en soi.

Itinéraire de démonstration de la thèse

Une fois notre route définie, nous avons planifié un itinéraire qui débute avec un panorama du contexte anthropologique, historique, géographique, sociolinguistique et culturel dans lequel le programme EIB se déroule et avec la situation de contact ou conflit de langues des peuples indigènes dans la macro-société hondurienne. Ensuite nous avons essayé de faire le tour de plusieurs théories et concepts scientifiques de spécialistes dans le domaine des langues minorées dans lequel s'insère notre sujet de thèse, à savoir la sociolinguistique, la didactique des langues et cultures et la sociodidactique qui est au cœur de cette étude. Nous considérons que nous devons délimiter notre champ d'étude car les méthodologies de recueil, d'analyse et d'interprétation que nous avons choisies doivent être en cohérence avec notre cadre théorique établi. Le produit de notre réflexion théorique concernant les disciplines concernées dans notre sujet a donné comme résultats la sélection et définition de concepts-clés pour notre recherche et ces concepts nous serviront d'outils pour argumenter en étudiant nos hypothèses établies dès le début.

Une fois défini notre cadre conceptuel, nous avons conçu une démarche méthodologique, complexe certes mais enrichissante, du point de vue de l'acquisition des compétences nécessaires à un chercheur. Nous avons décidé de travailler avec deux peuples indigènes : le peuple Ch'orti⁵ et le peuple Misquito⁶ parce que de notre point de vue ces deux peuples appartiennent à des cultures différentes (les Ch'orti' provenant des peuples du nord de l'Amérique Centrale et les Misquitos provenant des cultures du l'Amérique du Sud) et sont géographiquement éloignés l'un de l'autre. Nous avons donc élaboré des instruments de recueil de données variés qui nous ont permis de rassembler plusieurs types d'informations. Pour ce faire, nous avons premièrement effectué une recherche documentaire avec des documents de loi et pédagogiques pour cerner la question ; ensuite nous avons interviewé des parents d'élèves, enseignants, formateurs, et membres des

⁵ Le peuple Ch'orti' est décrit dans le chapitre 1.4.4.2.

⁶ Le peuple Misquito est décrit dans le chapitre 1.4.4.6.

deux communautés ; puis nous avons photographié un cahier d'élève ch'orti' et finalement nous avons filmé des classes qui appartiennent au programme EIB et ceci dans les deux communautés. A la fin de cette première collecte, nous avons ressenti le besoin d'utiliser des données secondaires, que nous avons recueillies lors de notre voyage de découverte tout au début de notre projet, dans une phase de pré-enquête. A partir de toutes ces données, nous avons construit un corpus empirique, assez intéressant et complexe, ce qui nous a obligé à définir un type d'analyse à utiliser pour chaque type de données et pour mener une étude comparative.

L'analyse et l'interprétation de ces données nous permettront de valider ou invalider nos hypothèses de départ, en connexion avec nos théories et concepts définis au début de l'étude et devenus outils d'analyse.

La réponse à notre problématique et la validation ou invalidation de nos hypothèses seront présentées dans nos conclusions finales où nous essaierons de démontrer, grâce à notre travail de recherche, les conditions dans lesquelles le programme EIB se trouve actualisé au Honduras. Nous avons aussi fait quelques suggestions de manière humble, pour améliorer le programme EIB par une formation des enseignants adéquate et d'autre part nous terminons en mentionnant de possibles lignes de recherche qui pourraient compléter et poursuivre ce type de travail à l'avenir.

CHAPITRE 1 – LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Introduction

Pour que les recherches sur les langues ou l'enseignement des langues, qu'il s'agisse de langues internationales ou de langues minoritaires, aient un impact important, elles doivent tenir compte des personnes qui parlent ces langues, Comment ? Pourquoi ? Quand ? Dans quels contextes ? Ces personnes utilisent-elles ces langues ? De cette façon, le fruit de ces recherches va certainement contribuer au développement non seulement de ces langues mais aussi aux aspects culturels qui ont à voir avec les personnes qui parlent ces langues et par conséquent à une meilleure qualité de vie.

Ce travail de recherche s'intéresse particulièrement à la scolarisation des enfants indigènes mais aussi à la vitalité des langues parlées par ces enfants. C'est pour cette raison que nous avons élaboré un cadre contextuel contenant des informations qui permettront au lecteur de mieux situer les éléments qui font partie de cette recherche pour en faciliter ainsi la compréhension.

Ce chapitre, qui est composé de 6 sous-chapitres, présente un panorama des peuples indigènes et de leurs langues dans l'histoire et dans l'actualité. Le sous-chapitre 1 parle de l'importance de la diversité linguistique mondiale et de certaines représentations erronées sur les langues en général. Le sous-chapitre 2 essaye de donner une image des origines des premiers hommes qui ont habité le continent américain. Le sous-chapitre 3 fait une présentation des grandes civilisations qui ont habité les régions qui sont en rapport étroit avec les peuples et leurs langues à la base de cette recherche. Le sous-chapitre 4 élabore un portrait non exhaustif des peuples indigènes qui habitent actuellement le Honduras. Le sous-chapitre 5 traite plus particulièrement des projets de scolarisation des enfants indigènes au niveau latino-américain. Le sous-chapitre 6 se focalise précisément sur le programme d'Education Interculturelle Bilingue qui est le noyau de ce travail de recherche.

Nous avons donc essayé d'élaborer un cadre informatif à la façon d'un entonnoir, afin de parler des aspects macro de la situation des langues et peuples indigènes pour déboucher

sur des aspects micro de notre recherche comme le programme d'Education Interculturelle Bilingue au Honduras. Commençons donc le chapitre suivant en parlant de la place des langues dans le monde du XXIème siècle.

1.1 Un monde de paroles et de cultures

« Nous vivons dans un monde globalisé » : c'est la phrase typique pour commencer un article, un livre, un rapport, une recherche. Certes, le monde est globalisé mais en quoi cette situation influe-t-elle sur la vitalité des langues ? Certains auteurs considèrent que, pour faire face à cette globalisation, il faut faciliter les échanges internationaux et pour ce faire le moyen le plus pratique serait l'utilisation de l'anglais comme *lingua franca*. Il est vrai que l'anglais est parlé par beaucoup de personnes dans beaucoup de pays et qu'il a une fonction de langue de contact entre plusieurs cultures. Cependant notre point de vue diffère un peu de cette idée trop répandue.

Nous considérons que l'anglais est une langue très importante pour les sociétés mondiales mais le fait de le considérer comme « La langue » des échanges internationaux met en péril d'autres langues et leurs cultures respectives. Si nous analysons des situations comme la suivante nous sommes persuadés que l'affirmation « l'anglais est ou doit être notre *lingua franca* » ne peut être entièrement validée : il est vrai que, quand on fait un voyage dans un pays non anglophone, nous pouvons réussir nos tâches de survie grâce à l'anglais. Tout l'engrenage touristique ou de service aux touristes / étrangers à l'étranger est consolidé pour interagir en anglais. Mais, dans les cas où « le touriste » se trouve face à des contextes qui sont en dehors du scénario touristique (accident, urgences, voiture en panne...), la situation devient un peu compliquée ; les personnes dans les villages par exemple (les commerces, les bureaux publics, les hôpitaux, etc.) ne possèdent pas forcément des compétences en anglais. Cette situation illustre que l'anglais est certes très important pour les premiers contacts commerciaux mais pour avoir une communication plus effective avec des locaux il vaut mieux connaître leurs langues. Ce que nous voulons dire avec cette scène est que toutes les langues sont importantes selon la situation dans laquelle nous nous trouvons.

Notre point de vue est que l'anglais est une langue que nous devons tous apprendre (comme l'informatique par exemple) mais cela ne veut pas dire que ce soit la seule langue à apprendre. Les langues sont toutes importantes mais l'importance est subjective car

c'est le contexte qui nous indique la ou les langues que nous devons apprendre. De plus, une langue ne peut pas être jugée seulement du point de vue de son utilité.

En dehors de l'image que les personnes se font de l'anglais comme la langue numéro 1, il y a d'autres représentations que les gens ont par rapport aux langues : par exemple pour certaines personnes, à un pays correspond une langue, France-français, Espagne-espagnol, Italie-italien, Allemagne-allemand, Angleterre-anglais. Or dans chaque pays il existe une énorme quantité d'autres langues parlées que la langue officielle ou dominante, ce qui nous amène à dire que le monolinguisme est l'exception et que le plurilinguisme est la norme. Selon Marti, Ortega, Barrera, Idiazabal, Juarosti, (2006 : 63) les langues sont distribuées de manière inégale dans le monde.

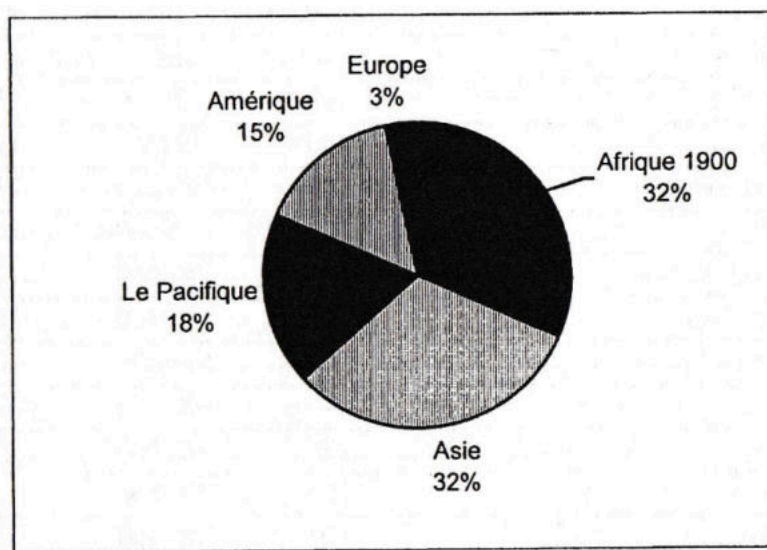


Fig.1 : Distribution des langues dans le monde selon Marti

Contrairement à ce que les gens pensent souvent, l'Europe est le continent où il y a un nombre réduit de langues parlées, alors que l'Afrique et l'Asie se partagent les 64 % des langues du monde.

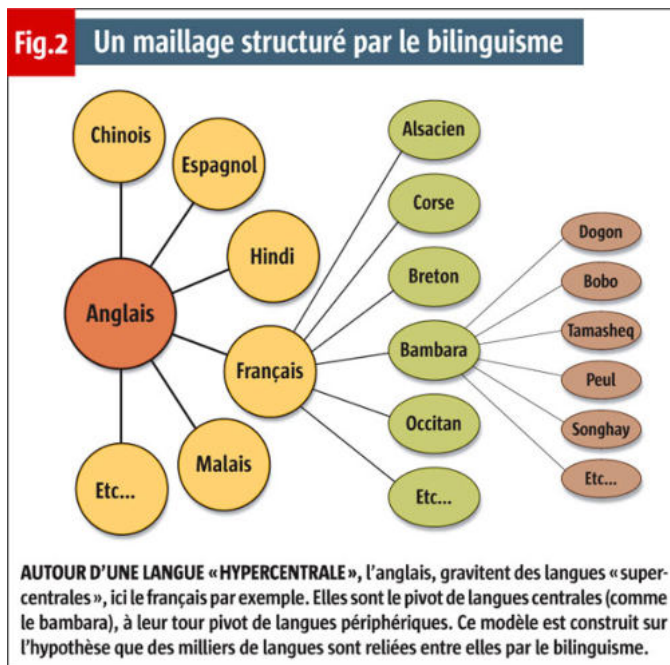
Le site internet *Ethnologue*⁷ indique que, actuellement il y a environ 7 000 langues parlées dans le monde dont 2 500 seraient en voie de disparition. Pour les personnes qui n'ont

⁷ www.ethnologue.com.

pas un intérêt particulier pour cette thématique, il est normal qu'elles pensent qu'en Amérique on parle uniquement 4 langues : anglais, espagnol, portugais et français. Et elles seraient étonnées de savoir que par exemple au Canada il y a 96 langues et aux Etats-Unis 219 langues répertoriées. Comment peut-on dans ces conditions prétendre que l'anglais est la seule grande langue internationale de communication possible entre les sociétés du monde ?

On a vu à travers l'histoire que l'imposition d'une ou de plusieurs langues dominantes (par colonisation externe ou interne, ou prise de pouvoir d'une communauté sur une autre) est la raison principale pour la disparition d'autres langues et par conséquent de leurs cultures. La perte de la langue en liaison avec la perte de la culture provoque un manque d'identité chez les locuteurs, ce qui donne comme résultat des conséquences négatives dans la scolarisation de leurs enfants par exemple.

Dans toutes les sociétés multilingues, il y aura toujours des langues en contact ou en conflit parce que les sociétés et les gouvernements ont toujours tendance à donner des statuts différents aux langues d'un territoire, ils ont besoin d'établir une ou plusieurs langues officielles afin de pouvoir gérer le pays : c'est donc une question de pouvoir, autrement dit une question politique. Calvet (1999) parle de rapport de force entre les langues et il a élaboré ce qu'il appelle le modèle gravitationnel des langues pour donner une explication sur le pouvoir des langues ou plutôt pour décrire leur fonctionnement, leur imbrication et leur cohabitation chez les individus bilingues ou plurilingues :



Source : *L'observatoire de la traduction*⁸

Fig. 2 : Modèle gravitationnel des langues selon Calvet

Dans ce tableau, nous pouvons voir que dans toutes communautés multilingues il y a une langue centrale qui est la langue la plus parlée, la plus importante, la langue du pouvoir. Ensuite il y a les autres langues qui deviennent à leur tour des langues de pouvoir par rapport aux langues moins parlées. Il faut mentionner aussi que l'apprentissage des langues se fait premièrement à partir des langues périphériques vers les langues centrales mais rarement jamais dans le sens contraire, ce qui nous amène à parler maintenant du pouvoir et marché des langues. Dans le contexte de cette recherche, nous pouvons schématiser le cas des langues indigènes au Honduras ainsi : (à partir du modèle gravitationnel de Calvet)

anglais → espagnol → misquito → tawahka

Ici l'anglais est la langue hypercentrale, l'espagnol la langue supercentrale, le misquito la langue centrale et le tawahka la langue périphérique. C'est-à-dire que l'anglais est la langue la plus importante selon la perception des gens (ou plutôt l'américain car il s'agit de la langue des Etats-Unis), l'espagnol est la langue centrale aussi importante parce que c'est la langue officielle du pays, le misquito qui est minorisé par l'espagnol et finalement

⁸ <https://www.observatoire-translation.fr/2009/04/28/langues-en-voie-dextinction-un-dossier-de-la-recherche-fait-le-point/>.

nous avons le tawahka qui est à son tour minorisé par le misquito puisque le misquito est la langue la plus forte dans la région de la Mosquitia où le tawahka est aussi parlé, mais de moins en moins à cause de l'imposition du misquito dans les échanges entre les deux peuples. Selon nos témoins, les Tawahka sont obligés d'apprendre le misquito mais les Misquitos ne parlent pas le tawahka parce que la langue utilisée dans les échanges est le misquito. Cette diglossie a des conséquences négatives pour la langue tawahka parce que, moins « utile », elle est parlée de moins en moins, ce qui la met en situation de danger progressivement.

Dans ce contexte pluriel de la diversité linguistique, on trouve ce qu'on appelle *l'écologie des langues*, « *l'étude des interactions entre une langue donnée et son environnement* », Calvet (1999 : 18) qui fait une métaphore dans laquelle la vie des langues est comparée à la vie des êtres vivants biologiques qui naissent, se reproduisent et meurent. Les langues aussi naissent, vivent et meurent, c'est un processus qu'on peut trouver normal. Cependant, comme chez les êtres vivants où il y a la préoccupation et des actions pour protéger, et revitaliser, des espèces en voie de disparition, avec les langues c'est le même cas. Il existe aussi, toujours de la façon analogique, la préoccupation pour la protection de la diversité linguistique, ce qui contribue au maintien, récupération et revitalisation des langues minorées ou en voie de disparition.

Un grand nombre de langues ont disparu, ce qui est normal dans le processus de vitalité mais il y a des facteurs qui accélèrent le processus de disparition ou de mort de ces langues : la colonisation qui impose des langues et des cultures, le manque d'identité linguistique et culturelle, la glottophobie, les migrations, l'imposition religieuse, l'insécurité linguistique, la globalisation économique, l'acculturation, le manque de politiques linguistiques qui reconnaissent et protègent la diversité linguistique et les droits à parler les langues. Toute cette panoplie et beaucoup d'autres facteurs sont à la base de la perte de beaucoup de langues dans le passé. Ce qui est inquiétant est que cela persiste au présent, alors que'on a identifié ces facteurs, ce qui donne comme conséquence que 2 500 langues soient en danger actuellement. C'est pour cette raison que les recherches en sociolinguistique, sociodidactique et didactique des langues et cultures sont importantes, parce que c'est un des moyens les plus directs de contribuer à la vitalité des langues.

Marti *et al.* (2006 : 94) considèrent que la perte des langues et des cultures est due à une politique de génocide et d'impérialisme culturels :

« (...) il faut dire que la disparition et la minoration de beaucoup de langues et cultures, en même temps que l'extension de l'anglais comme langue internationale dans la plupart des centres de décision, n'est rien d'autre que le résultat d'une politique consciente et prédéterminée de génocide et d'impérialisme culturel, menée par les grandes puissances mondiales et les petites puissances qui leur sont subordonnées ».

Ce type d'actions, comme le dit bien Marti, est la source de la disparition des langues. En effet, les grandes puissances cherchent à imposer leur modèle économique, politique, linguistique, culturel et religieux. Dans ce contexte, la sélection des langues à parler et à apprendre devient centrale dans le jeu. Mais comment déterminer qu'une langue est plus importante que d'autres ? Cette question nous amène à parler de ce que Calvet appelle le *marché aux langues*.

Selon Calvet⁹ les langues acquièrent un statut selon leurs fonctions dans la société. Ce statut joue un rôle important au moment de faire des choix linguistiques et nous sommes tous confrontés à faire des choix entre les langues à un moment donné de notre vie.

Ce statut prend forme généralement grâce aux représentations linguistiques des gens (le français est la langue de l'amour, l'anglais est la langue de l'argent, l'allemand est la langue de l'armée ...). Ces représentations ont une influence directe au moment de choisir une langue à apprendre : par exemple on apprend l'anglais pour obtenir un bon emploi, on apprend le français parce que c'est chic, on apprend le chinois ou l'allemand (et l'anglais) si on veut bénéficier d'une bourse pour faire des études à l'étranger.

Mis à part ces représentations, il existe d'autres façons de « classer les langues ». Selon le baromètre des langues de Calvet, nous pouvons classer les langues à partir de plusieurs aspects : langue officielle ou pas, nombre de locuteurs, nombre de traductions, nombre d'articles sur internet etc. C'est d'après cette classification que Calvet appelle le « poids des langues » qui nous fait décider quelle langue apprendre selon nos besoins.

⁹ Baromètre des langues, par Louis-Jean Calvet, *youtube*.

Prenons par exemple le **nombre de locuteurs** :

Classification des langues selon le nombre de locuteurs

1.- mandarin	11.- javanais
2.- espagnol	12.- wu
3.- anglais	13.- télougou
4.- arabe	14.- vietnamien
5.- hindi	15.- français
6.- bengali	16.- marathi
7.- portugais	17.- tamoul
8.- russe	18.- coréen
9.- japonais	19.- pendjabi
10.- allemand	20.- italien

Il est intéressant de voir que l'anglais est à la troisième place alors que, selon les représentations des gens, cette langue est la plus parlée dans le monde. Le cas de l'espagnol est intéressant aussi puisqu'il se trouve à la deuxième place au-dessus de l'anglais. D'autre part le portugais (7), l'allemand (10), le français (15) et l'italien (20) sont des langues vues comme internationales des plus parlées au monde, mais si on part du nombre de parleurs elles ne sont pas les plus « importantes ».

Prenons un autre critère, partons maintenant du **nombre d'articles publiés dans Wikipedia** :

Classification des langues selon le nombre d'articles publiés dans Wikipedia :

1.- anglais	11.- suédois
2.- allemand	12.- mandarin
3.- français	13.- finnois
4.- polonais	14.- catalan
5.- japonais	15.- ukrainien
6.- italien	16.- roumain
7.- néerlandais	17.- tchèque
8.- portugais	18.- hongrois
9.- espagnol	19.- slovaque
10.- russe	20.- danois

Ici on voit que le mandarin qui était en premier lieu passe à la place 12, l'anglais se met en première place et l'espagnol descend à la place 9. Ces classifications nous font réfléchir et voir « l'importance des langues » d'un autre point de vue. Tous les choix faits pour une raison ou autre montrent que les langues les plus demandées sont généralement les langues internationales ou hypercentrales et supercentrales si nous reprenons le

schéma gravitationnel de Calvet. Cette demande de langues internationales a des conséquences négatives sur les langues les moins parlées, périphériques, minoritaires et minorisées – si on se base d'un point de vue utilitaire.

Nous allons parler de ces langues minorées en Amérique Latine pour finalement parler des langues indigènes au Honduras qui occupent notre champ d'étude dans cette recherche. Mais parlons d'abord des premières personnes qui ont habité l'Amérique Latine et des langues qu'elles nous ont laissées.

1.2 Les premiers habitants d'Amérique Latine

Notre recherche s'intéresse aux langues parlées au Honduras, notamment aux langues minoritaires qui se trouvent en danger ou en voie de disparition actuellement. Mais pour parler des langues, il faut d'abord parler des personnes qui parlent ces langues. C'est pour cela que nous commencerons ce chapitre en parlant des premières personnes qui ont habité le continent américain ; D'où sont-elles venues ? Comment sont-elles arrivées dans le continent ? Quand sont-elles arrivées ? Où se sont-elles installées ? Que parlaient-elles ?

L'idée originelle est de savoir d'où viennent les langues parlées par les habitants originaires du pays, ces langues qui persistent encore aujourd'hui et qui sont parlées actuellement par les indigènes qui habitent sur le territoire hondurien et par les habitants des pays voisins.

Nous considérons, contrairement à une représentation couramment admise comme expliqué ci-dessus, qu'il est simpliste de faire l'assimilation entre un pays et une langue. Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, généralement on pense qu'en France on parle uniquement le français, en Italie uniquement l'italien, en Espagne uniquement l'espagnol, alors que la réalité est loin de cette idée. Nous devons savoir premièrement que les langues n'ont rien à voir avec les frontières géographiques et historiques. Les langues ne connaissent pas les frontières. Les gens parlent leurs langues selon leurs besoins de communication à l'intérieur des communautés et ces communautés ne sont pas divisées par les frontières étatiques. L'échange fait que la communication dépasse cette ligne imaginaire de division. Les langues étaient là avant l'arrivée des

colonisateurs extérieurs, avant l'arrivée des frontières, les indigènes cohabitaient et communiquaient sans pour autant avoir de frontières. Les peuples se déplacent, se divisent selon les circonstances ou les besoins et ils portent avec eux leurs langues, ce qui fait que les langues appartiennent aux gens et non pas aux pays.

En Amérique du nord par exemple, on ne parle pas uniquement anglais, espagnol et français, il y a aussi d'autres langues qui coexistent et qui ne sont pas officielles. D'un côté il y a les langues indigènes et les langues des colonisateurs européens qui sont devenues officielles mais on doit ajouter à ceci les langues parlées par des immigrants qui sont venus s'installer par exemple aux Etats-Unis et Canada et qui font vivre leur langue dans ces pays.

Notre travail ici porte surtout sur les langues indigènes parlées en Amérique Latine et plus particulièrement au Honduras. Mais d'où viennent ces langues indigènes parlées en Amérique Latine ? Qui habitait le continent avant l'arrivée des premiers colons ? C'est ce que nous allons essayer d'analyser dans les paragraphes qui suivent. Dans notre cas nous allons nous servir des hypothèses qui existent et qui cherchent à démontrer l'origine de l'homme en Amérique, afin de pouvoir faire une liaison avec les langues qui nous concernent directement, à savoir les langues parlées par les indigènes habitant le Honduras.

Affirmer avec certitude qui sont les premiers hommes qui ont habité l'Amérique serait prétentieux de notre part, parce que même actuellement les théories existantes n'ont pas été prouvées à 100%, les recherches avancent et de nouvelles découvertes voient le jour. Beaucoup de scientifiques chercheurs ont travaillé sur ce sujet depuis longtemps. Plusieurs proposent des théories différentes sur l'origine des premiers hommes qui ont peuplé le continent américain. Nous n'allons pas parler de toutes ces théories parce que ce n'est pas notre but dans ce travail, nous cherchons uniquement à essayer de comprendre l'évolution de ces premiers hommes et comment ils ont donné naissance aux peuples indigènes habitant le Honduras actuellement.

Nous allons nous centrer sur les cinq théories les plus connues. Pour commencer, il faut dire qu'il y a deux points de repère importants dans l'histoire qui vont nous permettre de mieux comprendre la thématique abordée ici. Les spécialistes divisent l'histoire chronologiquement en deux parties :

- *La théorie du peuplement pré-Clovis (70 000 – 13 000 ans)*
Cette théorie part des trouvailles archéologiques linguistiques et génétiques.
- *La théorie du peuplement tardif - Clovis (13000 à nos jours)*

Cette théorie propose une classification des hypothèses sur les premiers hommes américains. Elle est basée sur l'hypothèse que l'homme amérindien¹⁰ est arrivé en Amérique (Alaska) provenant de la Russie (Sibérie) par le détroit de Béring lors la dernière glaciation et qu'il est ensuite parti vers les Amériques du nord, centrale et du sud. Dans la ville de Clovis au Nouveau Mexique, ont été découvert des objets d'utilisation humaine qui datent de 13 000 ou 13 500 ans. Un site archéologique a été établi dans cette ville, on appelle ce site archéologique Clovis. C'est précisément cette date 13 000 qui sert de référence pour la catégorisation des nouvelles découvertes concernant les premiers habitants de l'Amérique. Une théorie propose que tous les peuples natifs des Amériques proviennent des hommes qui ont vécu dans la zone Clovis, mais ce n'est qu'une hypothèse. (cf. *Annexe 3*)

Dans l'image de l'annexe 3 nous pouvons observer la route de migration des premiers hommes venus d'Asie vers le continent américain. Elle nous indique jusqu'où sont arrivés les hommes de la première migration : Clovis, qui est le référent pour les découvertes postérieures. Ce passage des hommes de l'Asie vers l'Amérique aurait eu lieu pendant la 4^{ème} et dernière glaciation (glaciation de Würm) qui a créé un pont naturel et ainsi permis le passage des Asiatiques vers le continent Américain.

Buschnelil (1968 : 13) postule que le climat et la géographie ont facilité l'arrivée des premiers hommes en Amérique, parce que le seul chemin possible était le Déroit de Béring traversé à pied, avant l'invention des bateaux, entre 25000 et 9000 *av. J.-C.* approximativement.

À cette époque-là, le nord-ouest de Russie et l'Alaska en Amérique étaient connectés par une énorme plaine produite par une baisse du niveau de l'eau de la mer. Cette voie de terre solide a permis le passage des hommes venus de l'Asie qui ont avancé à l'intérieur du continent, ceci pendant plusieurs siècles. Vers 18000 *av. J.-C.* ces hommes ont été bloqués pendant plus de 8000 ans à cause d'un climat plus sévère que celui qui leur avait facilité l'accès. Selon cet auteur, entre l'an 8000 et 5000 le climat serait devenu plus

¹⁰ Qui a habité en Amérique avant la colonisation des Espagnols en 1492.

chaud et les mers ont été remplies d'eau ; ce qui aurait permis une nouvelle génération de migrations, possiblement en bateaux.

Ci-dessous nous avons élaboré un schéma qui permet de visualiser les périodes dans lesquelles les migrations ont eu lieu. Selon l'échelle des temps géologiques qui part de la géochronologie, on peut identifier les périodes quaternaire et pléistocène qui montrent chronologiquement les 4 glaciations qui ont eu lieu à cette époque-là.

Schéma 1

Schéma chronologique des 4 glaciations

- Phanérozoïque
 - Paléozoïque (-541 à -251 millions d'années)
 - Mésozoïque (-252 à -66 millions d'années)
 - Cénozoïque (-66 à nos jours)
 - Quaternaire
 - Holocène
 - Pléistocène (4 glaciations)
 - 1ère glaciation : Günz (Nebraska) 850 000 – 600 000 ans
 - 2^{ème} glaciation : Mindel (Kansas) 580 000 à 390 000 ans
 - 3^{ème} glaciation : Riss (Illinois) 200 000 à 140 000
 - 4^{ème} glaciation : Würm (Wisconsin) 110 000 à 10 000
 - Néogène
 - Paléogène
- Protérozoïque
- Archéen
- Hadéen

Ce schéma¹¹ nous indique la date approximative de la dernière glaciation appelée Würm (les Américains l'appellent Wisconsin) et c'est précisément dans cette 4^{ème} que toutes les théories des migrations ont lieu.

¹¹ Ce schéma est une interprétation faite par nous, à partir des recherches documentaires faites pour cette recherche.

Dans le tableau suivant nous pouvons voir chronologiquement tous les évènements en rapport à l'apparition des premiers hommes sur le continent Américain.

Fig. 3. Périodes de l'histoire et la naissance des civilisations latinoaméricaines

Maintenant que nous avons établi les possibles périodes des migrations, nous allons évoquer les 5 théories migratoires qui suggèrent l'origine des premiers hommes en Amérique.

1.2.1 La théorie de migration européenne

Grotius, cité par Campbell (1997 : 90) postule que les Indiens d'Amérique (ou Amérindiens) sont des personnes d'origine scandinave qui auraient émigré de Norvège via l'Islande et le Groenland. (cf. *Annexe 4*)

Grotius n'est pas d'accord avec l'hypothèse du détroit de Béring parce que, d'après lui, ces hommes seraient venus avec des chevaux. Mais quand les Espagnols sont venus en Amérique ils n'ont pas trouvé de traces de chevaux. D'autre part, selon cet auteur les habitants d'Asie à l'époque n'étaient pas des marins donc ne pouvaient pas traverser l'océan.

L'image (de l'Annexe 4) montre comment l'homme scandinave est parti de Scandinavie et Irlande, est arrivé en Islande pour après partir pour le Groenland et finalement arriver en Amérique du nord par le Canada.

1.2.2 La théorie asiatique

Alex Hrdlicka, cité par Lozano et López (1978) anthropologue tchèque nationalisé américain, propose une théorie du monogénisme qui suggère que toutes les races ont une origine commune et que l'homme asiatique est arrivé en Amérique par le détroit de Béring, lors de la dernière glaciation qui a congelé la mer, créant ainsi un passage naturel qui a permis le passage des hommes. Cela se serait passé à l'époque de Clovis vers l'an 13 000 *av. J.-C.* Cette théorie conforte ce que nous avons expliqué plus haut. Hrdlicka indique que les indigènes américains ont des similitudes physiques avec les hommes mongols d'Asie et il pense donc que les indigènes américains descendent des Mongols. (cf. *Annexe 5*)

Entre l'Asie (Sibérie en Russie) et l'Amérique (Alaska aux Etats-Unis), il y a le détroit de Béring qui fait 80 kilomètres approximativement. Comme déjà évoqué plus haut, la glaciation (il y a 20 000 ans) aurait créé un pont naturel entre les deux continents qui aurait permis le passage des peuples asiatiques vers l'Amérique qui seraient descendus jusqu'à la Terre du Feu en Argentine au cours de milliers d'années. De cette façon seraient arrivés les premiers chasseurs et récolteurs, la preuve en serait les découvertes des deux sites archéologiques : Clovis et Folsom, dans l'état du Nouveau Mexique, à l'est des Etats-Unis (11 000 à 11 300 ans *av. J.-C.*).

Dans l'image (de l'Annexe 5), nous pouvons voir clairement le passage des premiers hommes asiatiques qui sont partis de Béringie et sont arrivés en Alaska, ceci pendant la dernière glaciation dite de Wisconsin au Pléistocène.

1.2.3 La théorie australienne

Mendez Correa, anthropologue portugais, affirme de son côté, qu'il y a eu une migration en bateau provenant de l'Australie à travers l'Antarctique. (cf. *Annexe 6*)

Ces peuples seraient arrivés d'abord en Tasmanie, ensuite passés par les îles Auckland, pour arriver à l'Antarctique. Ensuite ils seraient partis pour l'Amérique, et arrivés en Patagonie.

1.2.4 La théorie autochtone

Florentino Ameghino, paléontologue argentin, à la fin du XIX^{ème} siècle, propose grâce à sa découverte qui date d'avant Clovis, ce qu'il a appelé L'Homo Pampeus. Ameghino pensait que l'homme était originaire de l'Amérique et qu'il aurait remonté ensuite de la Patagonie vers le nord pour peupler les Amériques et ensuite l'Asie. (cf. *Annexe 7*)

Il est intéressant de mentionner que contraire à ce que Ameghino postulait, selon Velasquez (1997 : 7) le Tchèque Hrdlika a démontré que l'homme d'Amérique n'est pas

autochtone puisque tous les indigènes américains¹² ont les mêmes traits physiques qui les caractérisent ; Hrdlika parle donc de l'homme amérindien, il base sa théorie d'une part sur la ressemblance entre les indigènes américains et les indigènes mongols et d'autre part, à partir sur des analogies lexicales des langues de ces deux groupes d'indigènes.

1.2.5 La théorie océanique ou d'origine multiple

Paul Rivet, cité par Velasquez *id.* (1997 : 7), ethnologue français, postule que l'homme est bienvenu en Amérique par le détroit de Béring comme l'indique Hrdlicka. Mais il considère que ce n'est pas la seule migration qui ait eu lieu. Il propose qu'il y aurait eu 4 migrations possibles provenant de : Asie, Polynésie, Mélanésie et l'Australie. Cette théorie postule que ces différentes migrations expliqueraient la diversité physique chez les indigènes américains. (cf. *Annexe 8*)

Cette image (de l'Annexe 8) illustre les possibles routes entreprises par les premiers hommes qui sont venus en Amérique et résume les 5 théories précédemment mentionnées.

Ces 5 théories se recoupent parfois et diffèrent sur des points divers. Outre ces théories, d'autres données proposent d'autres informations sur les premiers hommes en Amérique. Au Chili, l'archéologue américain Tom Dillehay et le géologue chilien Mario Pino ont découvert le site archéologique « Monteverde », qui date de 12 500 ans, 1500 avant Clovis. Dans ce site ils ont trouvé des indices des peuplements ; restes de huttes, cuir, viande de mastodonte, outils élaborés à partir d'os et l'empreinte d'un enfant.

Ainsi que Monteverde, beaucoup d'autres sites tout au long de l'Amérique du sud (Taima au Venezuela, Pedra Furada et Toca da Esperanza au Brésil, Cueva del Guitarrero et Cueva Piquimachay au Pérou, Quereo au Chili, et Monte Hermoso en Argentine) montrent que Béring n'est pas la seule voie possible du peuplement du continent américain et surtout latino-américain.

L'essentiel est que toutes les théories proposées ici apportent des informations importantes pour notre travail qui consiste à essayer d'identifier l'origine des actuels indigènes habitant le Honduras. Certaines hypothèses ont été validées, d'autres invalidées

¹² Nous parlons d'Américains dans le sens d'appartenance au continent américain et non pas la dénationalité des habitants des Etats-Unis, parce que pour nous sont américains ceux qui habitent tout le continent Américain, à savoir : Amérique du Nord, du Sud, Centrale et les Caraïbes.

et des nouvelles ont surgi et vont sans doute surgir encore. Après avoir fait cette recherche documentaire, passionnante pour nous, nous sommes arrivé à la conclusion que la théorie la plus acceptable est celle de Hrdlicka qui propose le passage des premiers hommes par le détroit de Bering. L'ensemble de ces théories nous permet de faire des comparaisons physiologiques (les ressemblances entre les Polynésiens et les indigènes honduriens par exemple) où on trouve une ressemblance évidente. (cf. *Annexe 9*)

D'autre part, si on part des éléments linguistiques qui nous intéressent particulièrement, nous pouvons voir qu'au Honduras les groupes des langues indigènes ont deux origines différentes : les langues qui ont des origines dans l'Amérique du Nord (les familles des langues tequistlatecas et maya) et les langues d'origine dans l'Amérique du Sud (familles de langues chibchas et arahuacanas). Donc toutes les théories du peuplement d'Amérique qui proposent des pénétrations par le nord ou par le sud sont acceptables, selon notre critère linguistique aussi.

On peut conclure en disant que ce qui est certain, c'est que ces hommes qui sont arrivés en Amérique soit par le nord ou le sud, le Pacifique ou l'Atlantique, qu'ils se sont déplacés à travers le temps à la recherche de ressources pour la vie et que, dans ce mouvement, à un moment de l'histoire certains se sont installés en Amérique du nord, en Amérique du Sud ou en Amérique Centrale où ils ont donné naissance à de nouvelles civilisations. Ces civilisations ont donné naissance à leur tour aux peuples indigènes qui habitent depuis des décennies non seulement l'Amérique Centrale mais les 3 Amériques. Il est évident que toute cette évolution a donné vie aussi aux langues de ces communautés migrantes puis peu à peu sédentaires, et que ces langues ont aussi évolué dans le temps.

On peut de toute façon faire l'hypothèse que, lorsque les Espagnols et autres Européens ont débarqué en Amérique, les populations parlaient des langues à elles, dont on a encore des traces. Certaines de ces langues ont disparu, d'autres sont en train de mourir et d'autres sont sûrement les langues qui sont restées jusqu'à présent et sont précisément les langues que parlent les indigènes actuellement au Honduras et dans toute l'Amérique.

Pour continuer notre étude, dans le chapitre suivant, nous allons avancer dans le temps pour parler des civilisations qui ont existé après les premières migrations. Ces civilisations ont donné naissance aux peuples qui habitent le continent Américain au présent.

1.3 Les grandes civilisations en Amérique Latine

Le but de ce chapitre est de montrer le lien entre les premiers hommes venus en Amérique grâce aux différentes migrations, (que nous avons décrits dans le chapitre précédent) et les civilisations précolombiennes d'Amérique Latine jusqu'à la colonisation. Nous allons nous focaliser maintenant sur les civilisations d'Amérique Latine, qui sont en relation directe avec les peuples indigènes actuels (selon notre hypothèse) qui sont au centre de notre étude. Pour faciliter la lecture de ces informations, nous allons d'abord situer chronologiquement, sur la ligne du temps, ces civilisations et certaines de leurs caractéristiques principales. Ensuite nous allons définir certains concepts qui sont clés pour les comprendre et finalement nous allons parler des aires culturelles où se sont développées ces civilisations.

Dans le chapitre précédent nous avons situé les différentes migrations dans le temps depuis des milliers d'années. Dans ce chapitre nous allons continuer dans cette ligne chronologique pour situer les civilisations qui d'une façon ou autre, sont les descendantes des premiers hommes qui sont venus d'autres continents.

Trois concepts sont importants pour nommer les différentes cultures qui se sont développées en Amérique Latine : **Civilisation, Culture et Empire**. Ces concepts vont nous aider à nommer ces phénomènes culturels afin de mieux comprendre leur histoire. Nous avons consulté plusieurs dictionnaires en plusieurs langues dans le but de nous procurer une définition des concepts la mieux adaptée à notre recherche. Le concept de **civilisation** nous semble souvent utilisé comme synonyme de culture. Dans notre cas, nous allons essayer de faire une différence entre les deux car cela éclairera le contexte latino-américain.

Voici donc les définitions que nous avons trouvées pour préciser notre réflexion. Dans les définitions on parle de société, société complexe et développement des sociétés.

Civilisation :

« *A highly developed phase of society...* » Morris (2012)

« *Ensemble de caractères communs aux sociétés les plus complexes...* » Legrand (1995: 193).

Culture :

« *Culture in general use, « culture » is usually treated as an attribute of the quality of refinement in the MIND, which can be accumulated or exercised through reading attending the theatre and classical MUSIC CONCERTS, and similar pursuits... » Morris (2012 : 56).*

« *...Ensemble de structures sociales et de manifestations artistiques, religieuses, intellectuelles qui définissent un groupe, une société par rapport à une autre... » Maubourget (1993 : 298).*

Cette définition insiste plutôt sur la notion d'attribut, de manifestations artistiques, d'éducation, c'est-à-dire sur les traits visibles ou concrets qui différencient une société d'une autre.

Finalement nous avons trouvé cet ensemble de définitions de Acebo (2006 : 74) qui résume ce que nous essayons d'approcher :

« *La civilización está orientada a lo exterior de nuestra existencia y está determinada por las exigencias de la masa, los medios y las instituciones, el dominio de lo estandar ; la cultura en cambio está ligada a la individualización, está orientada a la realización de la humanidad (Menschlicheit) y radica en el corazón y en el espíritu »¹³.*

« *La cultura pertenece al orden de la interioridad, en cambio la civilización está ligada al « ordenamiento burgués », al orden externo, al bienestar y a la seguridad, pero es incapaz de crear arte y literatura (von Humbolt) »¹⁴.*

« *Somos cultivados en el mas alto grado a través del arte y de la ciencia. Somos civilizados, hasta lo insoportable, para lograr buenos modales sociales y la decencia »¹⁵. (Kant)*

*Civilización nace, crea, crece, madura y decae*¹⁶. (O. Spengler)

¹³ La civilisation est orientée vers l'extérieur de notre existence est déterminée par les exigences de la masse, les moyens et les institutions, le domaine du standard ; la culture par contre est liée à l'individualisation, elle est orientée vers la réalisation de l'humanité (Menschlicheit) et s'enracine dans le cœur et dans l'esprit.

¹⁴ La culture appartient à l'ordre de l'intériorité, la civilisation par contre, est liée à « l'ordre bourgeois », à l'ordre extérieur, au bien-être et à la sécurité, mais elle est incapable de créer l'art et la littérature (von Humbolt).

¹⁵ Nous sommes cultivés au plus haut degré à travers l'art et la science. Nous sommes civilisés, jusqu'à l'insupportable, pour parvenir à de bonnes manières sociales et à la décence (Kant).

¹⁶ La Civilisation naît, crée, mûrit et se décompose (O. Spengler).

Le point de vue de cet auteur nous paraît très clair et intéressant ; il définit la culture comme quelque chose de personnel, d'intérieur, alors que la civilisation serait plutôt externe, sociale. Toutes ces analyses vont nous servir pour appeler de manière claire les différentes cultures que nous allons décrire dans le chapitre suivant.

Quant à la notion d'**Empire**, voici les définitions que nous en avons trouvées :

« ...*Autorité souveraine d'un chef d'état qui porte le titre d'empereur ; Etat ou ensemble d'Etats soumis à cette autorité...* ». Legrand (1995 : 379)

« *Régime dans lequel l'autorité politique souveraine est exercée par un empereur ; Etat ou ensemble d'Etats soumis à un tel régime* ». (Maubourget, 1993 : 382)

Dans ce cas il est fait allusion à la personne qui est au pouvoir, un empereur qui dirige un état qui soumet d'autres états.

Entre les hypothèses des premiers hommes arrivés en Amérique et les actuels groupes ethniques habitant dans les 3 Amériques, il y a eu des civilisations importantes qui ont laissé des traces artistiques, technologiques, culturelles et linguistiques, spectaculaires qui persistent jusqu'à présent. Depuis l'arrivée des premiers hommes en Amérique beaucoup de langues ont été parlées, certaines sont déjà mortes et certaines subsistent encore.

Pour parler de ces peuples il faut faire une distinction : **les groupes minoritaires** qui étaient des paysans, des chasseurs et des récolteurs, et « **les empires et les grandes civilisations** » comme les Mayas, les Aztèques et les Incas qui ont fait la guerre aux groupes minoritaires et les ont soumis et utilisés pour construire leurs grandes cités avec leurs grands et spectaculaires monuments. Notre hypothèse est que les groupes minoritaires sont ceux qui sont restés jusqu'à l'époque actuelle et ont donné naissance aux peuples indigènes du Honduras.

On appelle ces civilisations des « civilisations précolombiennes ». On les appelle précolombiennes parce qu'il s'agit de tous les peuples qui ont habité le continent américain depuis les premières migrations jusqu'à la « découverte »¹⁷ de l'Amérique par

¹⁷ Ce mot est contesté actuellement sur la base que l'Amérique n'aurait pas été « découverte ». On parle plutôt de rencontre des deux mondes.

Christophe Colomb en 1492 et l'arrivée des Espagnols qui ont commencé leur colonisation :

« Cristobal Colón, que creía haber llegado a Asia, llamó « indios » a los indígenas de las antillas. A pesar de la confusión, el nombre se mantuvo, salvo el añadido de una precisión : « indios de América »¹⁸ (Sellier, 2007 : 7).

Bonfil (s.d.) cite Ricardo e Isabel Pozas, qui signalent que :

“Se denomina indios o indígenas a los descendientes de los habitantes nativos de América - a quienes los descubridores españoles, por creer que habían llegado a las Indias, llamaron indios - ”¹⁹.

Le premier homme en Amérique a été appelé de différentes manières. Hdrlicka cité par Velasquez (1997) l'appelle Amérindien parce qu'il soutenait l'hypothèse que tous les Indiens américains avaient une même origine (Indiens d'Amérique qui ont habité l'Amérique avant l'arrivée des Espagnols en 1492), Anderson (2012 : 6) les appelle Paléo-indiens ; ce nom est dû au nom de la période où il est apparu : le « Paléolithique ». Certains linguistes américains appellent les langues parlées par ces indigènes des « langues amérindiennes » mais pour nommer les indigènes ils ont gardé le nom de « Indiens ».

De nos jours, les peuples indigènes qui habitent l'Amérique Latine sont les descendants des premiers hommes venus en Amérique qui ont évolué et nous ont laissé leurs langues et leurs cultures à travers le temps. Les indigènes du Honduras descendants des grandes civilisations - elles aussi descendantes des premiers hommes - sont actuellement un mélange de plusieurs peuples : Les indigènes autochtones (amérindiens) avec les colons européens ; Espagnols, Portugais, Français et Hollandais, mais aussi les Africains qui ont débarqué comme esclaves et les immigrants venus d'Europe et Asie (cf. Sellier, 2007).

Dans le chapitre suivant, nous allons évoquer les civilisations qui ont donné naissance aux peuples indigènes qui habitent le Honduras et à leurs langues qui se parlent encore à présent dans différentes régions du pays. Pour étudier ces civilisations, les ethnologues les divisent l'Amérique en 3 aires culturelles, à partir de caractéristiques culturelles et

¹⁸ Christophe Colomb, qui se croyait arrivé en Asie, a appelé « indiens » les indigènes des Antilles. Malgré la confusion, le nom est resté, à l'exception de la précision supplémentaire : "Indiens d'Amérique".

¹⁹ On appelle indiens ou indigène les descendants des habitants natifs de l'Amérique – à qui les découvreurs espagnols, croyant être venus aux Indes, appellent des Indiens - ".

linguistiques similaires. Lehmann (1975 : 24-25) propose les aires suivantes : Mésoamérique, Area Intermedia o circuncaribe et Area Andina. (cf. *Annexe 10*) Notre exposé suivra cet ordre ternaire.

1.3.1 Mésoamérique

On appelle Mésoamérique la région où se sont développées plusieurs cultures²⁰ précolombiennes. Le territoire comprend les pays suivants : Mexique, Guatemala, Honduras, Belize, El Salvador, Nicaragua et le Costa Rica. (cf. *Annexe 11*) Le terme Mésoamérique a été utilisé pour la première fois en 1943 par l'ethnologue Paul Kirchhoff qui l'a utilisé pour définir le contexte culturel, historique géographique et culturel des peuples qui habitaient dans cette zone (cf. Gispert, 2002 : 44).

On distingue 3 périodes où se seraient développées les plus grandes cultures de Mésoamérique :

- Préclassique, 1200 à 250 *ap. J.-C.* : ***Les Olmèques***
- Classique, 250 à 950 *ap. J.-C.* : ***Les Mayas***
- Postclassique, 950 à 1500 *ap. J.-C.* : ***Les Aztèques***

Source : (encyclopedia of native american tribes)

Nous allons les envisager l'une après l'autre.

1.3.1.1 La Civilisation Olmèque

Le mot Olmèque veut dire « les gens du pays du caoutchouc » en langue nahuatl²¹ qui est une macro-langue de la famille uto-aztèque. La majorité des chercheurs estiment que la civilisation olmèque est la plus ancienne culture précolombienne en Amérique Latine qui soit documentée. Elle est considérée comme la culture mère qui a donné naissance aux civilisations postérieures maya et aztèque. Cette civilisation comprenait plusieurs groupes ethniques qui partageaient plusieurs caractéristiques culturelles communes : croyance dans l'inframonde, sacrifice humain, polythéisme, jeu de balle, calcul du temps avec un

²⁰ On utilisera le mot "culture" pour nommer de manière générale les sociétés de Mésoamérique.

²¹ Les Aztèques dans leur période de splendeur étaient présents aussi en Amérique Centrale et leur langue, le nahuatl, a laissé des traces dans l'espagnol parlé actuellement au Honduras.

calendrier solaire et un calendrier rituel sacré, écriture avec des glyphes, système de numération vicésimal, agriculture à base de maïs et offrandes à la terre, utilisation du cacao comme monnaie, construction de pyramides de pierre.

Les Olmèques ont occupé la région sud de l'état de Veracruz dans le golfe du Mexique. (cf. *Annexe 12*) Les découvertes archéologiques montrent 3 centres principaux où les Olmèques se sont développés : San Lorenzo, La Venta et Très Zapotes. Dans le centre San Lorenzo ont été trouvées 10 têtes colossales sculptées en pierre qui pèsent plus de 30 tonnes. Elles se trouvent sur une distance de 100 kilomètres et sont représentatives de la culture Olmèque. (cf. *Annexe 13*) Leur écriture à base de glyphes n'est pas encore décryptée. La langue des Olmèques, d'origine Mixozoca, est morte sur le plan oral de transmission.

Velasquez *id.* (1997) mentionne par ailleurs que plusieurs cultures ont habité dans cette aire culturelle nommé Mésoamérique : Olmèques, Mixtèques, Toltèques, Mexicas, Mayas, Teotihuacans, Zapotèques et Totonagues entre autres. Cet auteur affirme que les Mayas avaient des influences olmèques :

« Al igual que el resto de los habitantes de Mesoamérica, y a partir de una tradición de cazadores-recolectores, los Mayas gestaron su propia cultura individual dentro de los lineamientos generales de la alta civilización. Es indudable que recibieron la influencia de la cultura Olmeca que se desarrolló en la costa del golfo y encontró un terreno particularmente propicio en el área Maya, donde se cristalizan y evolucionan algunos de los elementos Olmecas mas significativos : la astronomía, las matemáticas, la escritura, el calendario, el complejo escultorio estela altar, los cuales alcanzan con los Mayas su máxima expresión y son revertidos a toda Mesoamérica como creaciones propias »²².

Velasquez ne dit pas que les Olmèques et les Mayas ont cohabité à la même époque mais que les connaissances olmèques ont influencé la culture Maya qui les a fait évoluer : la construction de pyramides en pierre, le jeu de balle, le calendrier, l'écriture. On peut supposer que les Mayas ont commencé à apparaître quand le déclin de la civilisation olmèque a commencé.

²² Comme les autres habitants de la Méso-Amérique et issus d'une tradition de chasseurs-cueilleurs, les Mayas ont développé leur propre culture, dans le respect des principes directeurs de la haute civilisation. Sans aucun doute, ils ont reçu l'influence de la culture olmèque qui s'est développée sur la côte du golfe et ont trouvé un terrain particulièrement favorable dans la région des Maya, où certains des éléments olmèques les plus importants se cristallisent et évoluent : l'astronomie, les mathématiques, l'écriture, le calendrier, le complexe sculptural de la stèle de l'autel, qui atteignent leur expression maximale avec les Mayas et qui sont inversés dans toute la Méso-Amérique comme leurs propres créations.

Voyons maintenant ce qu'il en est de la culture maya qui a existé aussi en Mésoamérique et qui a succédé aux Olmèques dont ils ont hérité des connaissances.

1.3.1.2 La Civilisation Maya

On dit que « la Civilisation Maya » était composée de plusieurs peuples dirigés par leurs propres gouverneurs, contrairement aux empires où un seul gouverneur dirigeait tous les peuples. Ils ont été directement influencés par la culture olmèque, comme l'indique Anderson (2012) mais aussi d'autres cultures ont reçu l'influence des Olmèques :

« Olmec culture began to fade around 400 B.C. However, its influence spread north to Central America. Among those influenced by the Olmec were the Maya and Teotihuacán civilizations »²³.

Kuiper (2011 : 31) suggère que la culture maya a des influences olmèques :

« ...There were already peoples in the maya lowlands in early formative times, how-ever, and if the early Maya were Olmec, they brought little of their Olmec culture with them... »²⁴.

Les Mayas ont habité dans des régions humides qui recevaient les pluies de l'Atlantique et du Pacifique, ce qui donnait naissance aux rivières. C'est dans ces terres humides qu'ils se sont installés parce que cette terre était propice à la culture du maïs, l'élevage et la récolte. C'est précisément ces terres que les Olmèques ont habitées 700 ans avant les Mayas. A l'époque des Olmèques, les Mayas commençaient à apparaître et ils ont récupéré des connaissances des Olmèques, construire des bâtiments et pour développer l'écriture.

Les Mayas n'avaient pas un roi ou un gouverneur qui régissait toute la population ; ils étaient organisés en un ensemble de peuples regroupés dans une région spécifique entre le Mexique, le Guatemala, Le Honduras et le Belize. (cf. *Annexe 14*) Ils étaient constitués de plusieurs cités-états indépendantes les unes des autres et chaque état avait un roi. Il y avait beaucoup de cités-états mais les plus importantes étaient : Calakmul, Uxmal, Chichén Itza, Palenque (au Mexique) Tikal (au Guatemala) et Copan (au Honduras).

Dans ces cités-états il y avait des sculptures en pierre, des aqueducs, des terrasses et chemins pavés. Au centre de chaque cité-état était réservée une grande place où il y avait des pyramides qui servaient de temple pour faire des sacrifices et des rituels en l'honneur

²³ La culture olmèque a commencé à disparaître vers 400 av J.-C. Cependant, son influence s'est étendue jusqu'en Amérique centrale. Les civilisations Maya et Teotihuacán ont été influencées par les Olmèques.

²⁴ ...il y avait déjà des peuples dans les plaines mayas au début de la période de formation, cependant, si les Mayas étaient des Olmèques, ils n'ont apporté que peu de leur culture olmèque...

des dieux. Mais les plateformes de ces pyramides étaient aussi utilisées pour l'observation astronomique. Quand un roi mourait, on construisait une nouvelle couche sur l'ancienne pyramide, ce qui donnait à la fin plusieurs pyramides construites sur d'autres pyramides plus petites. Autour des pyramides habitaient les prêtres et les gouverneurs, un peu plus loin habitaient les militaires et encore plus loin habitaient les commerçants et les artisans. A l'extérieur de la ville habitaient les paysans. (cf. *Annexe 15*)

Ces villes importantes ainsi que les moins importantes partageaient le même calendrier, la même religion et la même langue.

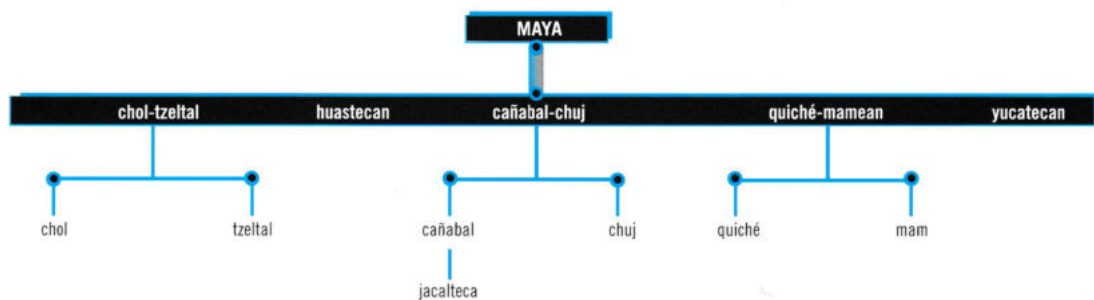


Fig. 4 : Langues parlées par les Mayas

Ci-dessus, le schéma montre les langues parlées par les peuples mayas. Dans la famille chol-tzeltal, après le chol, il y a le ch'orti (qui ne figure pas dans ce schéma) qui est la langue parlée par les Ch'orti' du Honduras et du Guatemala, un des sujets de notre étude. Il est important de mentionner que, comme le dit Léonard (2011 : 4), les langues mayas sont probablement les langues les plus étudiées en Mésoamérique.

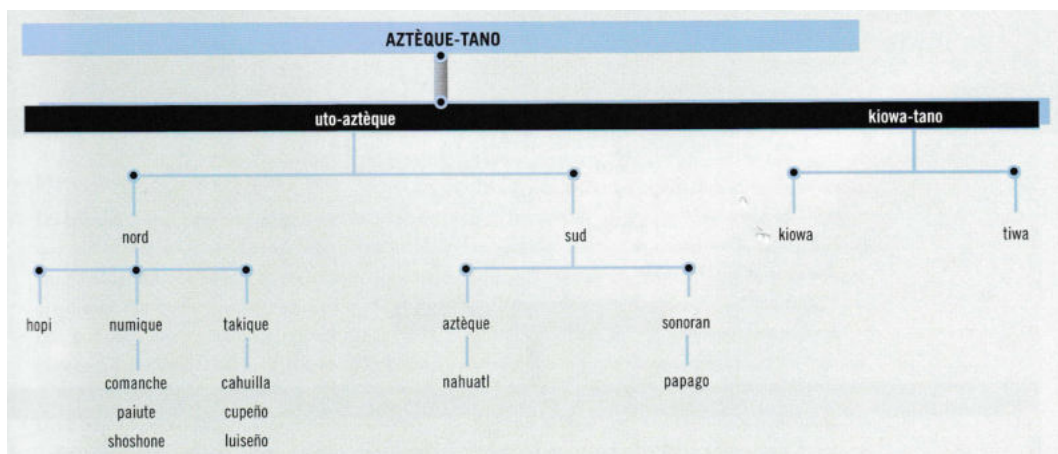
Plusieurs théories existent sur le déclin de la civilisation maya. Mais le dernier mot n'est pas dit. Kuiper (2011) considère qu'une des possibles raisons de ce déclin est que certains indigènes sont partis s'installer dans les montagnes, alors d'autres étaient absorbés par des peuples voisins. Cet auteur suggère que la surpopulation et l'abus sévère de la terre ont joué un rôle dans la disparition de cette civilisation. Anderson *id.* (2012) pense que les causes principales du déclin ont été le blocage des routes commerciales fluviales et par terre. Elles ont eu comme conséquences des guerres mais aussi la sécheresse et la déforestation. Coe (1987 :135-137) de son côté estime que de 751 à 790, les alliances faites avec les autres cités-états ont été rompues, que le commerce a été interrompu et que les conflits avec les autres villes voisines ont augmenté. Coe (*id.*, 1987) pense que, grâce

à des recherches plus récentes, les chercheurs ont trouvé qu'une partie de la population maya avait résisté à la débâcle : mais certains sont morts à cause des maladies apportées par les colonisateurs, ceux qui sont restés - qui n'ont pas connu la grande splendeur de la civilisation maya - ont erré dans les cités désertes et se sont installés dans les montagnes pour fuir de l'invasion espagnole. Les Mayas nous ont légué leur connaissance, leur patrimoine culturel et leurs langues qui existent encore au Guatemala et en Occident du Honduras, notamment à Copán.

D'abord les Olmèques ensuite les Mayas : mais ce n'est pas fini ! Après les Mayas, il y a eu une autre culture qui s'est développée au sein de la Mésoamérique aussi : les Aztèques. Nous allons maintenant aborder la culture aztèque comme dernière culture de Mésoamérique, qui a eu aussi sa période de gloire comme peuple et qui a, elle aussi, laissé des traces sur le territoire hondurien.

1.3.1.3 L'empire Aztèque

Le peuple aztèque, appelé aussi « Mexicas », était un peuple de guerriers qui provenait des tribus venues du nord du Mexique et du sud des Etats-Unis. Ils parlaient la langue nahuatl²⁵, dialecte appartenant à la famille uto-aztèque, qui est une langue assez éloignée des langues mayas.



²⁵ Le peuple hondurien Nahoas parlait le náhuatl. Actuellement les Nahoas parlent tous espagnol uniquement.

Fig. 5 : Les langues aztèque-tanos

Ils ont soumis plusieurs peuples et ils se sont établis sur le plateau central du Mexique dans la vallée du Mexique. Ils se sont installés près de rivières et de lacs. C'est pour cette raison qu'ils ont développé des technologies pour l'agriculture comme les Chinampas (terrains cultivés dans des radeaux sur les lacs). Avec le temps, les peuplements se sont élargis jusqu'à construire des villes comme Tenochtitlan et Tlatelolco dans la région où se trouve actuellement la ville de Mexico dans le lac Texcoco. Ils avaient des dieux qui personnifiaient les forces de la nature comme la lune et le soleil, mais ils avaient aussi d'autres dieux qui étaient associés aux activités humaines : l'agriculture, la guerre, la reproduction. Les prêtres étaient chargés de diriger les sacrifices humains aux dieux de la guerre « Huitzilopochtli », à qui ils offraient le cœur de la personne sacrifiée parce qu'ils croyaient que ce type de sacrifice humain était le plus précieux cadeau pour les dieux.

Au moment de l'apparition des Aztèques, les cités mayas avaient été abandonnées mais les peuples minoritaires et leurs cultures étaient restés. Cela montre qu'il y a eu un contact entre les Aztèques et les descendants des Mayas : mais ce n'étaient pas les nobles de la Civilisation Maya, c'était des peuples minoritaires (les paysans qui existent jusqu'à présent). Les Aztèques ont repris des éléments culturels des Mayas, ainsi que d'autres cultures locales moins développées.

Les Aztèques étaient dans leur grande splendeur quand les Espagnols sont arrivés en Amérique. L'empereur Montezuma II qui était le grand chef a été fait prisonnier par le conquistador Hernán Cortez et a trouvé la mort. Les successeurs de Montezuma II étaient Cuitláhuac et Cuauhtémoc qui n'ont pas réussi à arrêter Cortez. La fin de l'empire aztèque peut être datée en 1521, quand les Espagnols ont capturé la ville de Tenochtitlan (Anderson, 2012).

1.3.2 Aire culturelle Intermédiaire

Cette aire comprend le côté atlantique du Honduras, le Nicaragua, Costa Rica, Panamá, la Colombie et le Venezuela, ainsi que les Antilles. (cf. *Annexe 16*) Dans cette aire il n'y a pas eu de grandes civilisations ni empires mais elle est importante pour notre recherche, parce que c'est dans cette aire que se situent plusieurs des peuples indigènes du Honduras. Les peuples indigènes qui ont habité cette aire étaient des tribus nomades qui vivaient de la pêche, la chasse, et de la cueillette des fruits ; ils ont pratiqué la culture de tubercules.

Ces peuples avaient le maïs comme culture principale, ce qui permettait les échanges commerciaux avec les cultures venues de Mésoamérique (cf. Barahona, 2009 : 32).

Les peuples qui habitent actuellement cette aire culturelle au Honduras (et qui sont les descendants des peuples précolombiens) sont : les Lenca, les Pech, les Tawahkas, et les Misquitos. Ces peuples avaient des caractéristiques un peu différentes des peuples de Mésoamérique. Il est intéressant de voir que la langue pech descend directement de la famille des langues chibcha²⁶ d'Amérique du sud et se parle uniquement au Honduras ; cette langue est malheureusement en danger.

Selon Barahona (2009) les traits caractéristiques de ces peuples (culturels et identitaires) sont plus évidents que ceux de Mésoamérique. Certains auteurs considèrent que les peuples qui habitaient cette aire culturelle dans le passé ont émigré vers le sud et qu'ils se sont installés en Colombie notamment et ont donné naissance à la culture et la langue Chibcha. On peut donc considérer que cette aire culturelle a constitué un pont entre les civilisations de Mésoamérique et les civilisations sud-américaines.

La troisième et dernière aire culturelle à examiner est l'Aire Andine que nous allons traiter dans le point suivant.

1.3.3 Aire culturelle Andine

Cette aire se situe sur la cordillère des Andes et comprend les pays suivants : Equateur, Pérou, Bolivie, Argentine et Chili. C'est dans cette aire culturelle que l'empire Inca a eu sa splendeur vers les XIII et XIV siècles. (cf. *Annexe 17*)

L'empire Inca

Vers 1438, (début de l'expansion inca) les Chancas, un peuple indigène qui habitait la région andine a envahi le royaume Inca mais ils n'ont pas eu de succès. Les Incas qui étaient des guerriers, dirigés par Pachacuti, ont battu les Chancas. Ils s'approprient le territoire Chanca (les terres autour du lac Titicaca), ensuite colonisent le royaume Chimu dans le nord ; ensuite ils continuent leur colonisation vers le sud. On parle de plus de 100 peuples ethniques minoritaires qui parlaient une vingtaine de langues, y compris le

²⁶ Cette famille de langues se parle dans plusieurs pays : Honduras, Nicaragua, Panamá, Costa Rica Venezuela et Colombie.

quechua comme langue principale ou comme langue seconde. C'est à partir de cette victoire que les Incas commencent à envahir les peuples voisins et c'est de cette manière qu'ils bâtissent leur empire.

Les Incas ont réussi à se développer grâce à leurs succès dans la culture agricole, malgré les terrains difficiles à cultiver dans les hauts plateaux. Ils ont construit des terrasses afin de créer des terrains plats pour cultiver du maïs, des patates, des haricots, du tabac, des cacahuètes et la feuille du coca. Ils ont aussi domestiqué les lamas et alpagas. Ils cherchaient des endroits où il y avait de l'eau pour édifier leurs villes. Ensuite ils sont partis vers les hauts plateaux où ils ont construit des villes plus grandes que les autres villes de la région comme Cuzco, au nord-ouest du lac Titicaca qui était la capitale de l'empire où ils se sont installés vers 1 200 *ap. J.-C.* Ils ont construit des forteresses en pierre, des palais et des temples, et des villes à 4 000 mètres d'altitude.

A la tête de la société était l'empereur qui était considéré comme le fils du soleil. Autour de la ville de Cuzco, cohabitaient des peuples colonisés par les Incas mais ils ne faisaient pas partie de la noblesse. Seuls les vrais Incas pouvaient détenir un poste important dans la société : gouvernement, milice ou dans la religion. Le dieu des Incas était Inti mais ils adoraient aussi un autre dieu appelé Viracocha qui était le créateur de l'univers. Comme leurs contemporains les Aztèques, les Incas faisaient aussi des sacrifices humains aux dieux.

L'empire inca (tawantinsuyu) s'étendait à partir de l'Equateur, vers le Pérou, la Bolivie, l'Argentine et le Chili, sur une zone de plus de 4000 kilomètres. C'était le plus grand empire et le plus riche de l'Amérique du Sud.

Les Incas comme les Aztèques étaient contemporains mais ils ne se sont jamais rencontrés. Et quand les Espagnols sont arrivés, ces derniers ont tout détruit à Cuzco pour imposer leur culture et leur religion.

Conclusion

On peut fermer ce chapitre en disant que plusieurs peuples ont habité les Amériques, bien avant l'arrivée des colonisateurs. Ces peuples qui parlaient leurs propres langues et qui avaient leurs propres cultures ont vu naître, se développer et mourir plusieurs grandes civilisations. Les langues parlées par ces peuples se sont mélangées entre elles mais aussi

avec les langues des colonisateurs. Ce sont ces langues et cultures qui donnent identité aux peuples indigènes contemporains habitant actuellement le continent Américain.

Nous allons maintenant essayer de caractériser les peuples indigènes du Honduras, afin de pouvoir postérieurement entrer dans le vif de notre sujet de départ : la scolarisation des enfants indigènes. C'est ainsi que nous allons consacrer le chapitre suivant aux peuples indigènes du Honduras.

1.4 Les peuples indigènes du Honduras

Nous allons maintenant nous focaliser sur les peuples indigènes qui habitent actuellement le Honduras, leur localisation, leur population, leurs activités de survie et leur langue. Nous allons faire un panorama rapide de chaque groupe indigène, dans le but de donner une image d'ensemble de ces peuples au Honduras, pour après parler de l'éducation des enfants indigènes qui est le thème principal de notre étude.

1.4.1 La société hondurienne

Le Honduras est un pays multilingue y multiculturel. La société hondurienne est composée principalement de *ladinos* (les non indigènes) et des indigènes. Il y a aussi des personnes qui ont d'autres origines et qui forment des petites communautés (comme les chinois, les arabes, les américains) : mais nous n'allons pas en parler car ce n'est pas pertinent pour notre étude.

Avant de commencer, nous allons définir l'expression de *ladino*. On appelle « *ladinos* » la population métisse du Honduras, nommée ainsi par les Espagnols au moment de la colonisation. Le terme *ladino* s'utilise toujours au Honduras pour faire la différence entre les indigènes et les métis, comme par exemple : dans les documents de loi ou pédagogiques qui ont à voir avec le projet d'Education Interculturelle Bilingue on parle de peuples indigènes ou langues indigènes pour s'adresser à cette partie de la population hondurienne et on parle de *ladinos* pour ceux qui ne font pas partie des communautés indigènes et qui suivent une éducation entièrement en espagnol - comme ce fut notre cas, en l'occurrence.

La langue officielle du Honduras est l'espagnol mais l'anglais a une présence importante dans le pays. Cela est dû au fait que cette langue est la seule langue étrangère enseignée dans tout le système éducatif du pays officiellement. On peut l'expliquer par la position géographique entre le Honduras et les Etats-Unis mais surtout par les relations économiques et politiques entre les deux pays. C'est ainsi que l'on devrait plus exactement dire, sur le plan sociolinguistique, qu'il s'agit d'« Américain » et non d'anglais. À part l'espagnol et l'anglais, il y a les langues parlées par les indigènes qui habitent le pays depuis des siècles, même avant la colonisation. Ces cultures venues du nord, du sud ou des Caraïbes sont les racines des habitants actuels et constituent le patrimoine culturel et linguistique du pays. Notre recherche, on le sait, porte sur ces peuples indigènes et leurs langues.

Les indigènes qui habitent actuellement le Honduras, comme nous l'avons annoncé précédemment, sont les héritiers des grandes civilisations et des peuples minoritaires qui ont habité la région dans le passé. Ces indigènes subsistent grâce à l'agriculture, la pêche, les récoltes, selon la région où ils habitent (la montagne, les bords des rivières, des lacs et de la mer, les plaines et les vallées). Chaque groupe indigène a sa propre culture, sa propre religion, ses propres règles et codes sociaux, sa propre cosmogonie du monde. Chaque communauté parle sa propre langue mais il y a des cas où ces langues entrent en contact avec d'autres langues indigènes grâce aux échanges commerciaux, sociaux, ou de coopération, ou tout simplement de la situation de voisinage.

Voyons maintenant comment sont divisés ces groupes indigènes, selon leurs caractéristiques culturelles et linguistiques.

1.4.2 Les aires culturelles du Honduras

Pour faire un panorama des peuples indigènes, nous allons les distinguer en deux aires culturelles (Nous en avons parlé dans le chapitre 1.4.2) où habitent les indigènes actuellement. Cette division a été faite par des chercheurs et anthropologues qui considèrent que certaines similitudes sociales, culturelles, religieuses et probablement linguistiques font que les groupes appartiennent à l'une ou l'autre aire culturelle. (cf. *Annexe 18*) Escalante cité par Barahona (2009 : 32) mentionne quelques-unes de ces

similitudes concrètes : utilisation de techniques agricoles, culture du maïs, haricots, tomate, chili, préparation de la « tortilla » de maïs avec du sel et de la chaux, etc.

La première est **l'aire culturelle Mésoaméricaine** à laquelle appartiendraient les peuples Lencas et Ch'orti' qui ont reçu des influences culturelles des peuples mésoaméricains. Selon Rivas (2004 : 40-41) quand les conquistadors sont arrivés en Amérique Centrale, la majorité des peuples habitait dans l'aire culturelle de Mésoamérique. Ces groupes d'indigènes étaient organisés en tribus basées sur la solidarité. L'organisation sociale et politique de ces tribus s'appelait Caciczgo, et la personne qui le dirigeait était le « Cacique ».

« Los Caciczgos estaban generalmente constituidos por grupos indígenas sedentarios de origen mesoamericano... »²⁷ (Velasquez, 1997).

Le Cacique dominait les moyens de production, distribuait les tâches des membres de la tribu et il était à sa tête dans les guerres, dans la solution des conflits et dans les cérémonies.

« El nombre de Caciczgo indica la existencia de desigualdad social, pues por un lado, estaba el cacique, un individuo privilegiado que dirigía el grupo... »²⁸ (Rivas, 2004 : 33). On vivait de l'agriculture, de la chasse et de la pêche dans les lacs et les rivières. Tous les groupes disposaient des mêmes ressources de manière égalitaire.

La deuxième aire correspond à **l'aire culturelle intermédiaire hondurienne** où se regroupent les peuples Pech, Tolupanes, Tawahkas, Nahoa et Misquitos. Ces groupes étaient nomades et n'avaient pas de contacts entre eux. Contrairement aux groupes mésoaméricains, ils avaient reçu l'influence des cultures d'Amérique du Sud. Ils étaient moins organisés que les tribus mésoaméricaines et ils vivaient d'une agriculture rudimentaire, de la pêche et de la cueillette. D'après Barahona (2009 : 32) les conditions géographiques de cette aire ont empêché le développement et l'organisation de ces tribus car elles vivaient dans les montagnes, ce qui empêchait le développement de l'agriculture. Elles cultivaient le maïs mais celui-ci n'avait pas la même importance que pour les Mésoaméricains.

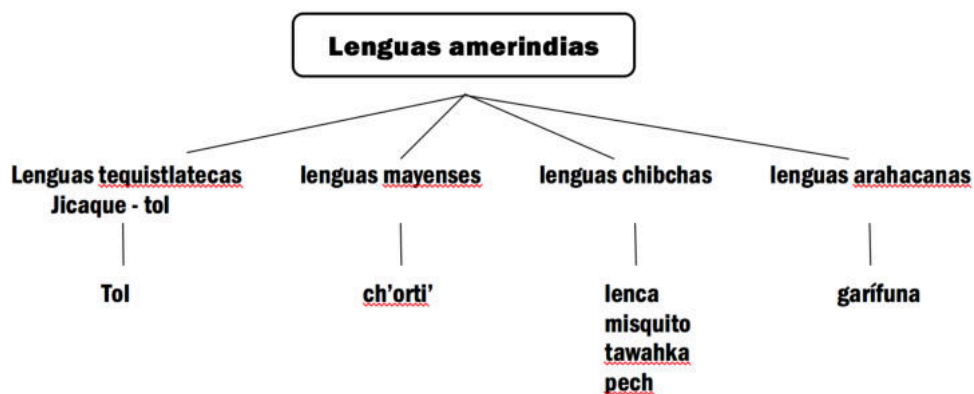
²⁷ Les Caciczgos étaient généralement constitués de groupes indigènes sédentaires d'origine mésoaméricaine.

²⁸ Le nom de Caciczgo indique l'existence d'une inégalité sociale, car d'un côté il y avait le cacique, un individu privilégié qui dirigeait le groupe.

Vers 1700 se sont ajoutés des nouveaux groupes indigènes qui sont arrivés par le littoral atlantique : les Garífunas et les « negros de habla inglesa », venus de l’Ile de Saint Vincent aux Antilles, dont on parlera plus en détail plus loin dans ce chapitre.

On peut classer les langues parlées par ces groupes indigènes de la manière suivante :

Graphique 1 : Langues indigènes du Honduras et leurs familles d’origine



Les langues tequistlatecas et les langues mayenses auraient des origines mésoaméricaines alors que les langues chibchas et arahuacanas des origines sud-américaines.

On peut conclure cette partie en disant que le contact de ces deux aires culturelles constitue un « pont » entre les civilisations mésoaméricaines et sud-américaines et que le Honduras a été et est toujours situé à un croisement des cultures et des langues grâce à sa position géographique (Barahona, 2009).

1.4.3 Les groupes indigènes au Honduras et la colonisation espagnole

L’arrivée de la colonisation en 1502 au Honduras a marqué une rupture dans la vie et les habitudes des indigènes du Honduras et de l’Amérique en générale. Les Espagnols sont venus et se sont installés, ont asservi et ont soumis les indigènes et ont imposé leur langue, leur culture et leur religion. Cette colonisation a eu des effets dévastateurs pour les indigènes à tous les niveaux. Malgré ce massacre culturel, les indigènes ont su conserver jusqu’à présent certaines des caractéristiques propres à chaque culture indigène. Mais certains peuples ont perdu leur langue à travers le temps et d’autres ont perdu même leur culture. Ce processus de perte linguistique et culturelle avance actuellement de manière accélérée dans tous les pays Latino-Américains.







Un des facteurs qui a permis la survie des certains peuples indigènes est l'organisation sociale des indigènes. En 1537 le « Cacique Lempira » a guidé la résistance Lenca, en unifiant plusieurs tribus contre les conquistadors. Petit à petit les Espagnols ont réduit la résistance et cest ainsi qu'a commencé le métissage entre la culture indigène et la culture espagnole. Malgré l'imposition de la langue et de la religion espagnole, le peuple Lenca a su conserver des éléments importants de sa culture ; rituels, mythes, croyances, et d'autres aspects culturels particuliers. (Rivas, 2004 : 61)

Dans le chapitre suivant nous allons passer en revue un peu plus en détail chaque groupe indigène actuel pour mieux comprendre le contexte de notre étude.

1.4.4 Les peuples indigènes du Honduras

Dans ce chapitre nous voulons donner un aperçu de chaque groupe indigène du Honduras. Nous allons les décrire à partir de 4 critères : la localisation, la population, les activités de survie et finalement la langue. En ce qui concerne la langue, nous allons indiquer son état à partir de l'Atlas des langues en danger de l'UNESCO²⁹. Le site de l'Unesco propose en effet une classification des langues en danger, que nous avons utilisée pour nous informer sur la vitalité de chaque langue indigène au Honduras. Voici la classification proposée et la description de niveau :

Fig. 6 : Niveaux de vitalité des langues

Niveau de vitalité	Transmission de la langue d'une génération à l'autre
 sûr	la langue est parlée par toutes les générations ; la transmission intergénérationnelle est ininterrompue >> not included in the Atlas
 vulnérable	la plupart des enfants parlent la langue, mais elle peut être restreinte à certains domaines (par exemple: la maison)
 en danger	les enfants n'apprennent plus la langue comme langue maternelle à la maison
 sérieusement en danger	la langue est parlée par les grands-parents ; alors que la génération des parents peut la comprendre, ils ne la parlent pas entre eux ou avec les enfants
 en situation critique	es locuteurs les plus jeunes sont les grands-parents et leurs ascendants, et ils ne parlent la langue que partiellement et peu fréquemment
 éteinte	il ne reste plus de locuteurs >> l'Atlas contient les références des langues éteintes depuis les années 1950

²⁹ <http://www.unesco.org/languages-atlas/>.

Source : Atlas des langues en danger³⁰

Concernant ces langues indigènes, à partir de plusieurs recherches et lectures, nous avons essayé de construire des hypothèses par rapport à l'origine de chaque langue que nous montrerons dans la description de chaque peuple.

1.4.4.1. Les Lencas

Les Lencas sont un peuple transfrontalier qui est situé dans deux pays. Ils ont habité le nord du Salvador et le Sud-ouest du Honduras. Ils étaient le peuple le plus nombreux de tout le Honduras avant la colonisation. Quand les Espagnols sont arrivés au Honduras, le cacique lenca nommé Lempira a lutté sans cesse pendant longtemps mais il a été tué après un long combat dans le village de Cerquín, près de la ville de Gracias vers 1530. Le personnage de Lempira (seigneur de la montagne en langue lenca) est devenu un symbole national au même titre que l'hymne et l'écu du Honduras. Et la monnaie d'usage courant porte son nom : le lempira.

Localisation

Selon Chapman, citée par Barahona (2009 : 82), au XVIème siècle, les Lencas habitaient dans les départements de Lempira, Intibucá, la Paz, une partie de Comayagua, Francisco Morazán, le sud et l'ouest de Santa Bárbara et le nord-est de Choluteca. Actuellement, les Lencas habitent les départements Lempira, Intibucá, La Paz, Santa Bárbara, Comayagua et Francisco Morazán. (cf. *Annexe 19*) On compte que 307 256 personnes forment les communautés Lencas, selon le recensement de 2001 (Alvarez, 2010 : 12).

Population

La population qui habite les vallées est composée dans sa grande majorité de *ladinos*. Ceci est dû à différentes raisons : d'une part, le côté historique nous montre que les colons se sont appropriés les terres les plus riches pour l'agriculture et de meilleur accès. D'autre part, les actuels propriétaires des terres les plus vastes ont, d'une certaine façon, expulsé les indigènes de ces terres, ce qui a provoqué qu'ils aillent s'installer dans les montagnes,

³⁰ <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/atlas-of-languages-in-danger/>.

dans des endroits de plus difficile accès où ils pratiquent l'agriculture. Actuellement les Lencas continuent à être le peuple le plus nombreux du pays.

Activités de survie

L'origine de ce peuple n'est pas claire. Baron Castro, cité par Rivas (2004 : 57) signale que les Lencas descendent des Mayas. Ils vivent de la culture de maïs, haricots, pomme de terre, des fruits et des légumes. La poterie est une activité caractéristique des Lencas et elle est devenue un produit important pour le tourisme.

La culture lenca est un des atouts touristiques du pays. Il existe un itinéraire touristique reconnu dans les guides touristiques : « La Route Lenca » qui consiste à passer dans tous les endroits de la zone Lenca actuels, où on peut trouver des artisans élaborant des poteries avec les techniques utilisées depuis des siècles par leurs ancêtres, des châteaux datant de la colonie ainsi que des villages typiques de la zone.

La Langue

Langue	Etat de la langue
Lenca	Éteinte

Selon Anne Chapman³¹, dans le passé, la langue lenca se parlait à travers ses différents dialectes, sur presque tout le territoire hondurien, et surtout dans les départements de Lempira, Intibucá et La Paz, une partie de Valle, Comayagua, Francisco Morazán, le sud et l'est de Santa Bárbara et le nord-ouest de Choluteca. Herranz (2008 : 280).

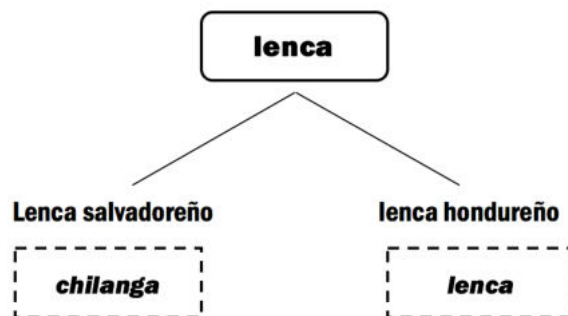
La langue lenca a ainsi servi de moyen de communication entre les Cacicazgos lors du premier contact avec les Espagnols. Selon Velasquez (1997) la langue lenca avait plusieurs variantes : care, cerquín, poton et lenca mais les Lencas parlaient aussi la langue nahuatl (langue des Aztèques) et postérieurement ils ont dû apprendre l'espagnol à cause du contact avec les colonisateurs.

La variante qui se parlait au Honduras s'appelait lenca alors que celle qui se parlait au Salvador s'appelait chilanga : C'est le nom du village où la langue était le plus parlée. Actuellement la langue ne se parle plus ni au Honduras ni au Salvador.

³¹ Anthropologue nord-américaine qui a fait des recherches sur plusieurs groupes indigènes du Honduras, notamment les Tolupanes.

Pour rappeler, le gouvernement du Honduras a mis en place un projet de scolarisation des enfants nommé Educación Intercultural Bilingüe « EIB » (nous y reviendrons dans le chapitre 1.6) depuis les années 90. Ce projet est officiellement géré par le Ministère de l'Éducation hondurien et une de ses missions est de revitaliser les langues indigènes du pays. Ce projet cherche à scolariser les enfants indigènes en langue maternelle indigène. Dans le cas des indigènes Lencas, ils ont perdu leur langue et parlent espagnol mais la culture existe encore et c'est pour cette raison que le projet EIB est travaillé uniquement sur les aspects interculturels qui contribuent à la valorisation de la culture, pour qu'elle ne se perde pas.

Graphique 2 : Famille linguistique de la langue lenca du Honduras



Il est difficile de dire d'où vient la langue lenca car plusieurs linguistes ont fait des hypothèses mais aucune n'est acceptée complètement par la communauté scientifique. Selon Herranz (1987 : 435) Thomas et Swanton considèrent la langue lenca comme une langue mésoaméricaine, alors que Lehmann la classe dans la famille chibcha de l'Amérique du Sud. Sapir, pour sa part, considère cette langue comme une langue de la famille pénutienne d'Oregon et de Californie.

Les Lencas comme les Ch'orti' sont les deux peuples qui appartiennent à la même aire culturelle. Nous allons maintenant parler des Ch'orti' dans le chapitre suivant.

1.4.4.2 Les Ch'orti'

Localisation

La culture Ch'orti' est présente au Honduras dans les départements de Copán et Ocotepeque à l'Ouest du pays, à la frontière avec le Guatemala. Donc comme les Lencas les Ch'orti' est un peuple transfrontalier. (cf. *Annexe 20*)

Il s'agit d'une petite communauté au Honduras. Mais, du côté de Guatemala, la communauté Ch'orti' est beaucoup plus nombreuse et mieux organisée. Selon Rivas (2004 : 205) ces indigènes sont les descendants directs des Mayas par rapport à leur filiation ethnolinguistique. Les Ch'orti du Guatemala et du Honduras partagent la même culture et la même langue et ils se considèrent un seul peuple malgré les frontières étatiques établies après la conformation des états centroaméricains.

Le département qui compte le plus de membres des communautés Ch'orti' est Copán, au Honduras. A Copán se trouvent les Ruines de Copán, une des plus importantes cités-états de la Civilisation Maya. Ces ruines représentent une des attractions touristiques les plus visitées du Honduras. Mais, contrairement à ces revenus dus au tourisme, ces communautés sont les plus pauvres du pays, l'explication à ce paradoxe est probablement la corruption, le manque d'intérêt de la part du gouvernement envers ce peuple, mais ceci n'est que notre hypothèse.

Population

Actuellement on compte 37 877 membres des communautés Ch'orti' éparpillés dans plusieurs hameaux aux alentours de la ville de Copan. Ils sont organisés socialement par la CONIMCH (Consejo Nacional de Indígenas Mayas-Chorti de Honduras). Cette organisation est chargée de défendre et de représenter les intérêts du peuple Ch'orti'.

Activité de survie

L'activité principale des Ch'orti' est la « milpa » qui est culture alternée de maïs et de haricots et cucurbitacées. Ils produisent aussi du « dulce de panela » (sucre en morceau d'approximativement 10 à 15 centimètres extrait de la canne à sucre). Ils travaillent aussi le « mimbre » (fibre végétale utilisée pour la fabrication de paniers et d'autres ustensiles pour la maison) ainsi que les feuilles de palmier pour l'élaboration d'artisanat. Certains travaillent comme employés dans les « Haciendas³² » ou comme récolteurs de café (Alvarez, 2010).

³² Grandes extensions de terrain appartenant à un grand propriétaire terrain, où se pratiquent diverses activités : élevage, culture etc. Ces terrains appartiennent souvent aux grands propriétaires terrain et les paysans indigènes sont employés comme du personnel de service.

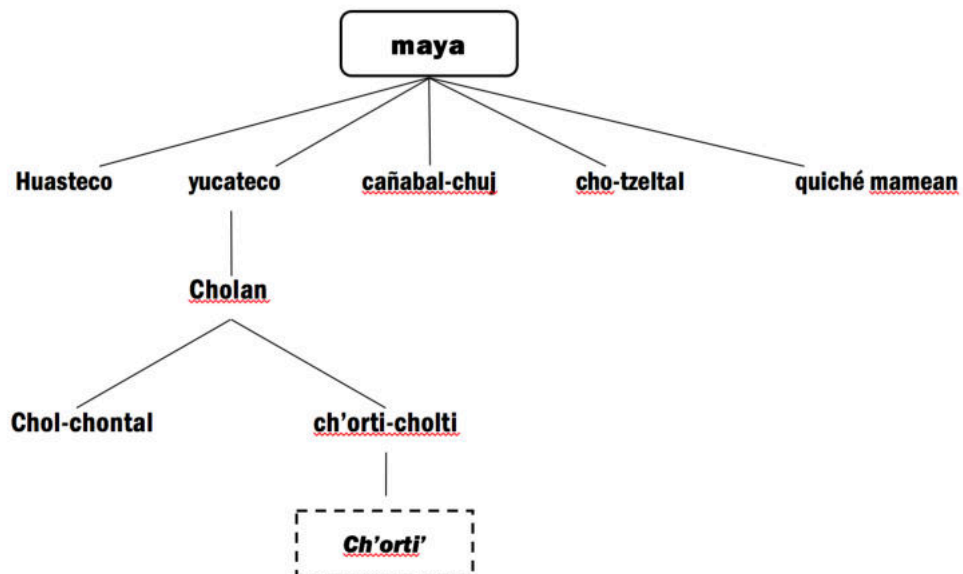
La langue

Langue	Etat de la langue
Ch'orti'	Éteinte (au Honduras mais pas au Guatemala)

C'est une langue de la famille des langues mayas qui se parlent au Mexique, Guatemala et au Honduras dans le passé. Dans le cas du Honduras il n'y a plus d'interlocuteurs de cette langue. Elle est enseignée dans les écoles EIB mais les enseignants ont dû partir au Guatemala pour l'apprendre et l'enseigner postérieurement, elle est donc considérée éteinte dans ce pays du point de vue des linguistes). Les Mayas avaient un système d'écriture à base de glyphes. Ces glyphes se trouvent sculptés sur la majorité des sculptures distribuées partout dans le site archéologique des Ruines de Copán.

Le ch'orti' qui fait partie des langues mayas est la seule langue à être parlée (bien sur dans le contexte scolaire EIB) au Honduras, parmi les langues venues de Mésoamérique. Cependant selon le site « *Ethnologue* », il n'y a plus de parleurs de langue ch'orti' au Honduras.

Graphique 3 : Famille linguistique de la langue ch'orti'



La langue ch'orti' est un cas très particulier parce qu'il n'y a, paraît-il, plus de parleurs natifs de ch'orti' au Honduras. La culture est présente mais les parleurs sont tous morts, dit-on, et la langue ne s'est pas transmise de génération en génération. Cela a provoqué

sa disparition, au moins sur le territoire hondurien. En effet, elle est parlée par une grande population au Guatemala où il y a même une académie des langues mayas qui se charge de certifier les enseignants qui vont travailler comme enseignants d'EIB au Guatemala.

En ce qui concerne l'EIB, le ch'orti' représente un bon exemple de ce que peut être la récupération des langues indigènes. En effet, le ch'orti' qui ne compte quasi plus de parleurs natifs au Honduras est enseigné par des enseignants EIB qui sont allés apprendre la langue au Guatemala pour venir l'enseigner dans le cadre du EIB au Honduras. Ce phénomène est intéressant : officiellement la langue n'est plus parlée au pays mais grâce au programme EIB elle est en train d'être récupérée. Guevara (2018) signale cette récupération dans son mémoire :

« Pour le peuple Ch'orti', la langue représente un fort symbole de son identité, et c'est cela qui le motive pour mettre en œuvre des actions pour la récupérer. En plus de la récupération de leur identité, cela signifie aussi retrouver leurs droits comme peuple ».
(Guevara 2018 : 95)

Nous avons été témoin de cette récupération puisque nous avons filmé des classes dans des communautés Ch'orti' de Copán où les enfants comprennent et répondent en ch'orti'. On ne peut pas assurer que la langue sera récupérée complètement, ni dans combien de temps, ni comment s'étendra son usage dans la communauté. Mais il est certain que d'une part les enfants sont en train d'apprendre la langue de leurs ancêtres et d'un autre côté, les membres de la communauté sont persuadés qu'il faut absolument récupérer la langue qui fait partie de leur culture.

Maintenant nous passons des cultures et langues de l'aire culturelle mésoaméricaine (Lenca et Ch'orti') à l'aire intermédiaire où on trouve les autres cultures indigènes du Honduras. Nous allons commencer cette deuxième aire culturelle avec le peuple Tolupan.

1.4.4.3 Les Tolupanes

Ce peuple est appelé Tolupan. Mais quand les Espagnols sont arrivés, ils les appelaient « Jicaques o Xicaques » ce qui voulait dire barbare ou sauvage. Eux, de leur côté se nomment Tolpans (Henriquez, 2014).

Avant la colonisation, les Tolupanes occupaient les départements de Yoro et Atlántida et leurs communautés s'étendaient jusqu'à la côte atlantique. Mais, à cause de l'invasion et

de l'exploitation espagnoles, ils ont dû s'installer dans les jungles et les montagnes de la région nord du Honduras, pour fuir le massacre des envahisseurs. Il est important de mentionner que ce peuple indigène est, encore actuellement, un des plus défavorisés du pays.

Localisation

Ils habitent dans le département de Yoro dans les communautés de Yorito, El Negrito, Morazán, Victoria et Olanchito ; et dans le département de Francisco Morazán dans les communautés de Orica et Marale. (cf. *Annexe 21*)

Lors d'une expédition pour accompagner un collègue (Jesus Henriquez, qui faisait à l'époque sa thèse à Saint Etienne sur ce peuple) pour faire une recherche, nous avons pu constater la situation dans laquelle les Tolupanes vivent actuellement. Afin d'avoir la permission pour faire des enquêtes, prendre des photos et filmer, nous avons dû d'abord demander la permission au « Cacique ». Pour cela, nous devions apporter des produits dont ils ont besoin et qu'on trouve difficilement dans leurs communautés comme de l'huile, des bougies, du riz, des allumettes, du sel, du sucre et quelques médicaments, etc. pour être acceptés dans la communauté. Ceci est dû à la situation de misère dans laquelle ils survivent. Ils demandent à chaque personne ou équipe de chercheurs de leur offrir des produits en échange des entretiens, photos etc. Cette situation nous avons pu l'identifier aussi dans les communautés Ch'orti' que nous avons visitées pour cette étude et nous savons que cet échange se reproduit dans d'autres communautés indigènes peu favorisées comme les Pech ou les Tawahka.

Dans cette expérience, nous avons été en contact avec certains aspects culturels des Tolupanes qui nous ont impressionné parce que, dans notre société de ladinos, nous ne sommes pas au courant de la façon dont vivent les indigènes de notre propre pays qui vivent complètement isolés du reste du pays et surtout des grandes villes dans lesquelles nous habitons. Pour y accéder, nous avons fait plusieurs heures en voiture sur une route pavée ; ensuite quelques heures sur un chemin de terre en traversant des rivières et montagnes et finalement nous avons dû marcher quelques heures pour arriver en haut de la montagne où ils habitent.

Ce contact avec cette communauté nous a fait une forte impression pour plusieurs raisons. D'abord les Tolupanes n'ont pas la notion du temps : nous avons demandé son âge à une femme très âgée et elle nous a dit qu'elle ne savait pas. Les prénoms n'ont pas de genre ; un homme ou une femme peuvent avoir le même prénom. Quand le chef de la famille meurt, alors ils brûlent sa maison et en construisent une nouvelle à côté, où habitera uniquement l'épouse.

Nous avons été impressionnés aussi de voir, au sommet de la montagne, un petit terrain de foot improvisé où les enfants, garçons et filles, jouent avec un ballon dégonflé. Un autre évènement qui nous a surpris : C'est le fait de voir que les adolescents de la « Montaña de la Flor »³³ écoutent de la musique Reggaeton³⁴ à la radio parce que cette musique est la musique que les adolescents écoutent dans les grandes villes. Ils veulent être à la mode quand ils descendent en ville pour aller à l'école ou au collège (pour ceux qui ont la chance de le faire). Ces expériences nous montrent à quel point l'influence de la culture ladina est présente dans ces communautés et comment ce contact peut devenir positif ou négatif par rapport à la construction de l'identité indigène. Nous trouvons ces expériences très enrichissantes mais malheureusement nous n'avons pas eu accès à d'autres peuples afin de vivre ce type unique de rencontres et d'expériences. Être chercheur dans ces conditions demande un temps très long que nous n'avions pas.

Population

On dénombre 10 573 habitants selon le recensement de 2001 (Alvarez, 2010). Il y a approximativement 28 tribus de Tolupanes et, selon Rivas, leur culture est similaire à celle des Pechs, Tawahkas et Misquitos parce qu'ils appartiennent à la « culture de la jungle tropicale », donc ils partagent des caractéristiques similaires du point de vue culturel. On peut dire que qu'il y a 3 groupes de tribus des Tolupanes selon Rivas :

- *Les tribus dans lesquelles il y a un grand nombre d'éléments ladinos qui rendent difficile l'identification indigène surtout dans son comportement.*
- *Les tribus où cohabitent les traits des deux cultures où, selon Rivas, on pourrait parler de transition entre indigène et ladino.*
- *Les tribus isolées avec très peu de membres mais qui gardent leurs traditions et leur culture : langue, aspects magico-religieux, et qui se méfient des ladinos.*

³³ Région au nord du département de Francisco Morazán, la plus peuplée des communautés Tolupan.

³⁴ Musique qui a ses origines dans le reggae jamaïcain, très écoutée dans les grandes villes du Honduras, mais qui a une connotation sexuelle très négative dans la société ladina, à cause des textes qui parlent dans leur majorité de la discrimination, soumission, ou même insulte à la femme.

Nous, nous avons eu l’opportunité d’aller dans les tribus isolées où la culture tolupan est très marquée (langue, attitude, comportements, méfiance, etc.).

Mais, de toute façon, la culture et la langue se perdent progressivement :

*“Aunque la mayoría de los tolupanes hayan perdido su lengua y buena parte de sus costumbres, continúan manteniendo su **sentimiento de pertenencia al grupo**, su forma tradicional de asentamiento semipermanente y con viviendas dispersas, y una estructura organizativa tribal”³⁵. (El diario.es)³⁶*

La Montagne de la Flor est un des endroits où ces éléments restent présents. Pourtant les Tolupanes n’utilisent, par exemple, presque plus leurs traditions médicinales. Actuellement ils ont davantage confiance dans les médicaments des pharmacies des ladinos. Seuls les « Compondores » existent (personne de la tribu indigène qui aide à guérir les fractures des os et les morsures des serpents) et sont encore écoutés et obéis.

Activités de survie

L’activité principale des Tolupanes est la culture de maïs, haricots, café et tabac pour la consommation locale, bananes, patate douce, pomme de terre, canne à sucre aussi. Ils pratiquent aussi l’élevage de porcs et de poules. Comme produit artisanal ils fabriquent des paniers à base de roseau. C’est une communauté qui vie dans l’extrême pauvreté, leur alimentation est très précaire et leurs terres pour la culture sont occupées progressivement par les ladinos (Alvarez, 2010).

Ces terres qu’ils sont en train de perdre ont été attribuées par l’Etat hondurien en 1929 et on parle de 3,200 hectares, cependant leurs droits ne sont pas respectés.

La langue

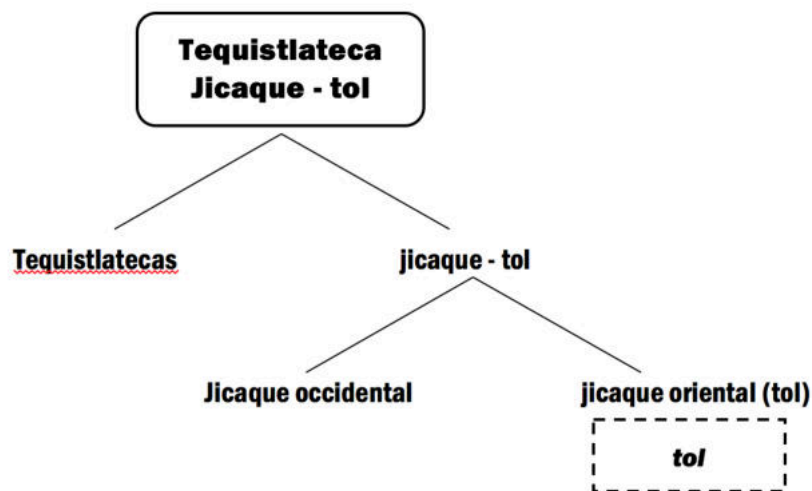
Langue	Etat de la langue
Tol	En situation critique

³⁵ Bien que la plupart des Tolupanes aient perdu leur langue et une bonne partie de leurs coutumes, ils continuent à maintenir leur **sentiment d'appartenance au groupe**, leur forme traditionnelle d'établissement semi-permanent et de logements dispersés, ainsi qu'une structure d'organisation tribale.

³⁶ https://www.eldiario.es/ayudaenaccion/Tolupanes-Honduras-lucha-pueblo-extincion_6_418268172.html.

La langue parlée par les Tolupanes est la langue tol et, selon Rivas (2004) les anthropologues et les linguistes postulent que cette langue a ses origines dans la famille nord-américaine Hokan-Sioux. Mais la discussion reste ouverte. Selon Henriquez (2014) d'autres linguistes l'associent aux langues Chibcha-Petunia de l'Amérique du Sud. Nous avons, à partir des recherches documentaires, élaboré le schéma suivant pour montrer l'origine possible de la langue tol :

Graphique 4 : Famille linguistique de la langue tol



Déterminer l'origine des langues indigènes du Honduras est une chose difficile parce qu'il y a plusieurs théories mais aucune n'a été établie comme définitive. Ici nous proposons cette théorie à partir des découvertes de Campbell (1997) et du site www.ethnologue.com dans lequel, selon ces auteurs, le tol serait une langue venue du nord, de Mésoamérique. Lors d'un voyage de recueil de données pour mon collègue Jesus Henriquez³⁷, nous avons pu observer que les enfants et les adolescents Tolupanes ne veulent pas parler leur langue. D'après les enquêtes que mon collègue et moi avons réalisées, nous avons pu constater que les enfants et les adolescents ont honte de parler leur langue quand ils sont en contact avec des ladinos, soit à l'école ou dans les villages où ils vont vendre leurs produits. Et ils ne veulent plus porter les vêtements traditionnels de leur culture comme par exemple le « balandran » (cf. *Annexe 22*).

³⁷ Jesus Henriquez, collègue de travail à l'UNAH, a fait ses études de Master II et Doctorat aussi à l'Université Jean Monnet de Saint Etienne en 2014. Le sujet de son doctorat était la langue tol.

Un des facteurs qui contribuent à la non utilisation de leur langue est la société ladina à l'école où les Tolupanes souffrent de « bullying » (harcèlement physique et psychologique de façon continue dans les écoles ou autre endroit). Cela est dû à une apparence différente (ils sont petits, cheveux raides, couleur foncée de la peau, ils ont les yeux bridés). Un autre élément très nocif est la discrimination à cause de leur façon de parler qui montre la non maîtrise « standard de l'espagnol » à l'école ou dans la société ladina ce que Philippe Blanchet appelle « glottophobie ». Évidemment, il faudrait une formation des enseignants et de la population pour y faire face positivement.

Un autre facteur expliquant le rejet de leur langue est la présence de la radio dans les communautés Tolupanes où les émissions sont en espagnol et en anglais. D'autre part, la musique que les adolescents écoutent est un vecteur qui contribue à l'oubli de la culture propre locale pour adopter la culture des ladinos. C'est-à-dire que les adolescents qui descendent en ville pour aller à l'école sont bombardés par des manifestations culturelles ladinas, et afin de mieux s'intégrer et éviter ainsi le « bullying », la mise à l'écart, ils finissent par adopter des coutumes ladinas, comme l'écoute de la musique « reggaeton » par exemple. Quand ils sont à la maison, ils ont l'opportunité d'écouter la radio et ce qu'ils écoutent - C'est ce que nous avons observé pendant notre visite - c'est le « reggaeton » et d'autres musiques comme les « rancheras »³⁸. Ces types de musique habituent les adolescents à un certain style de vie que les jeunes Tolupanes sont poussés à adopter, s'ils veulent vraiment s'intégrer dans la société.

Pourtant, les Misquitos et les Tolupanes sont les peuples indigènes qui ont fait les premiers efforts pour mettre en place une éducation contextualisée pour leurs enfants. Dans certaines communautés, les gens ne parlent pas espagnol, ce sont les communautés les plus isolées. Actuellement, selon Alvarez (2010), la langue serait parlée par une population de 700 ou 800 personnes. La langue tol fait aussi partie du Programme EIB mais malheureusement nous n'avons pas eu accès aux données qui montreraient les résultats de la scolarisation des enfants Tolupanes.

Passons maintenant au peuple Pech qui fait partie aussi de l'aire culturelle intermédiaire.

³⁸ Musique d'origine mexicaine avec des paroles qui parlent de machisme, alcool, pistolet, fierté masculine etc.

1.4.4.4 Les Pech

Ils ont été appelés « payas » par les Espagnols mais aussi identifiés sous d'autres noms tels que : poyas, poyers, polyers, pahayas. Ces indigènes se nomment entre eux Pes o Peska ce qui veut dire « Les gens » (Consemius, cité par Barahona, 2009 : 38).

Localisation

Dans le passé ils habitaient la région centrale de la Mosquitia, les îles de la Baie, le nord-est du département de Olancho et la côte nord jusqu'à Trujillo. Mais petit à petit ils ont abandonné ces territoires pour éviter des conflits avec les ladinos.

Vers le XVII^{ème} siècle sont venus les pirates français, hollandais et anglais, qui se sont installés dans la zone de la Mosquitia. Les Anglais se sont alliés avec les Misquitos et leur ont fournis des armes. Une fois armés, les Misquitos sont devenus un groupe très puissant et ils ont commencé à chasser les indigènes des autres tribus pour les vendre comme esclaves. C'est ainsi que les Pech ont été obligés de quitter les côtes et de se réfugier dans les forêts profondes. Ils se sont installés le long des rivières comme Patuca, Plátano et Paulaya (Herranz, 2008). Actuellement ils constituent des petites communautés dans les départements de Olancho et Colón et Gracias a Dios. (cf. *Annexe 23*)

Le peuple Pech est composé de plusieurs tribus : Nuevo Subirana, Pisijire, Jocomico, Agua Zarca, Santa María del Carbón, Vallecito, Dulce nombre de Culmí y Culuco dans le département de Olancho ; las Marías, Baltutik, Waiknatara dans le département de Gracias a Dios, La communauté de Silín dans le département de Colón. Malheureusement nous n'avons pas trouvé de cartes pour spécifier la localisation précise de ces communautés.

Plusieurs d'entre elles, nous le savons, se trouvent dans des endroits d'accès difficile (2 ou 3 jours à pied pour y accéder) car ils n'ont pas d'accès aux autoroutes principales : ce qui fait qu'ils se déplacent en « pipante »³⁹, à cheval ou à pied. Il existe des communautés comme las Marías qui ne sont pas nombreux. Ils se sont parfois mélangés à d'autres groupes ethniques comme les Misquitos et les Garífunas.

Population

³⁹ Canoë faite à partir du tronc des arbres.

Les Pech comptent 4 230 membres qui habitent dans les communautés mentionnées ci-dessus. Selon Sedinafroh (2012 :18) on ne peut pas déterminer avec précision l'origine du peuple Pech mais certains pensent qu'ils sont les descendants des peuples Chibchas de l'Amérique du Sud.

Activité de survie

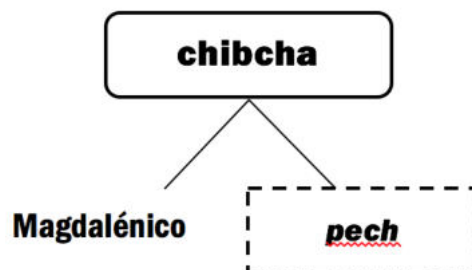
Les activités principales des Pech pour se procurer l'alimentation consistent en la culture de maïs, haricots, manioc, la pêche artisanale et la chasse ainsi que l'élevage de poules et canards. Ils pratiquent aussi le « lavado del oro »⁴⁰. Ils fabriquent aussi des cordes, des « petates »⁴¹ et des meubles en bois. Certains travaillent dans la récolte de café et l'abattage de bois (Alvarez, 2010).

Langue

Langue	Etat de la langue
Pech	Sérieusement en danger

Dans l'actualité les Pech parlent la langue pech dans les communautés les plus éloignées. Mais dans les communautés plus proches des villes où il y a l'école ils parlent aussi espagnol. La langue pech a été classée comme une langue provenant directement des langues chibcha de l'Amérique du Sud. (Campbell, 1997)

Graphique 5 : Famille linguistique de la langue pech



⁴⁰ Recherche d'or dans le lit des rivières.

⁴¹ Sorte de matelas fait à la base de feuilles de canne à sucre, palmier ou autre plante.

La langue pech est une langue proprement chibcha et on estime qu'elle date de plus de 4 000 ans. Swadesh cité par Herranz (2008 : 369) la situe dans la famille Macro-chibcha avec 10 siècles de séparation.

Dans des communautés comme las Mariás où ils se sont mélangés avec les Misquitos et Garífunas (un autre groupe indigène qui sera traité plus loin dans ce chapitre), la langue se perd progressivement à cause du contact linguistique et culturel avec ces autres peuples. Cependant les plus anciens conservent une partie de leur culture et leur langue. Les échanges commerciaux dans la côte nord sont dominés par les Misquitos, ce qui a comme conséquence que les Pech apprennent le misquito et perdent progressivement leur langue pech (Rivas, 2004).

1.4.4.5 Les Tawahka

Les Tawahka étaient à l'origine divisés en plusieurs sous-tribus : Tawahka, Ulwa, Panamaka, Kukra, Yusku, Boa, Silam et Kiu (Velasquez, 1997). Appelés aussi Sumos, les Tawahka, sans qu'on puisse vraiment l'expliquer, préfèrent être nommés Tawahka à la place de Sumos, peut-être parce que pour eux ce mot a une connotation péjorative, probablement parce que « Sumo » a une connotation d'infériorité en langue misquita (Rivas 2004).

Ce peuple a toujours été sous l'influence des Misquitos, dont ils ont adopté certains aspects culturels mais ils gardent encore des aspects propres à leur culture. Selon Rivas (2004), au XIX^{ème} siècle, les Tawahka ont failli disparaître parce que les hommes ne voulaient pas se marier avec des femmes misquitas. Cette situation était due au manque de femmes tawahka pour des raisons inconnues, et au fait que les Misquitos ne trouvent pas de problème pour se marier avec des femmes tawahka. Cette influence, l'imposition ou contact culturel entre ces deux peuples – et avec les ladinos aussi - ont fait que les communautés tawahka sont devenues trilingues ; ils parlent tawahka, misquito et espagnol. Actuellement le peuple Tawahka est un mélange de Misquitos, Pech et Ladinos.

Comme la plupart des groupes indigènes, les Tawahka vivent dans la misère ; ils n'ont pas d'électricité, ni eau potable, ni les services d'hygiène de base, ce qui fait monter le taux de mortalité. Pour accéder aux communautés, le seul moyen est le pipante (petit bateau en bois) et ce voyage peut durer 3 jours pour arriver à la communauté la plus proche.

Localisation

Avant la colonisation, ils habitaient une vaste région qui touchait le nord du Nicaragua. Ils ont été obligés de se déplacer vers le centre de la Mosquitia à cause des Misquitos qui habitaient le Nicaragua et le Honduras.

Actuellement ils habitent dans le département de Olancho mais, majoritairement, ils sont localisés dans la Mosquitia hondurienne dans les communautés de Kraupusirpe, Krautara, Kamakasna, Dimikian, Yapuwas, Wasparasni et Santa Marta, tout au long de la rivière Rio Patuca et dans l'embouchure du fleuve Wampu. (cf. *Annexe 24*)

Population

Les Tawahka sont au nombre de 2 708 actuellement (Alvarez, 2010). Selon Rivas les Tawahka vivent dans des petites communautés familiales, chaque communauté est conformée de 90 % de membres d'une même famille. Le taux de mortalité est élevé à cause du mariage entre les mêmes membres de la famille et du manque de services médicaux, du manque d'hygiène, étant donné que ces communautés sont totalement isolées.

Activités de survie

Les Tawahka vivent de la pêche et la chasse, de l'élevage de poules, de porcs et en moindre quantité de bétail, aussi de l'agriculture. Ils cultivent le manioc, le « plátano »⁴², le riz, les haricots et le cacao. L'artisanat fait aussi partie de la vie quotidienne des Tawahka. Ils n'ont jamais eu de marché à grande échelle.

La langue

Langue	Etat de la langue
Tawahka	Sérieusement en danger

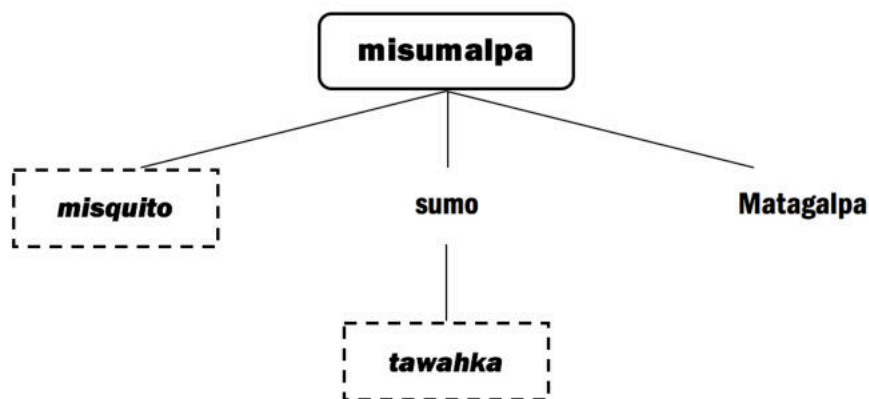
⁴² Variété de la banane.

Les Tawahka appellent leur langue « twanka ». Les Tawahka parlent tawahka, misquito et espagnol mais le misquito est la langue la plus puissante de la zone. L'église Moravia⁴³ qui s'est installée dans la zone depuis 1849 a consacré beaucoup de temps à l'étude de la langue misquita, ce qui donne comme conséquence que les Tawahka ont été évangélisés en misquito parce que le misquito était la langue la plus parlée dans la zone.

Le tawahka fait partie de la famille de langues indigènes d'Amérique Centrale, « misumalpa », parlées sur la côte atlantique du Nicaragua et la zone de la Mosquitia Hondurienne. Les langues misumalpa font partie de la famille macro-chibcha. Misumalpa est le résultat de l'abréviation des noms des langues misquito, sumo et matagalpa (langue morte qui se parlait au Nicaragua à la frontière avec le Honduras). Le tawahka, ainsi que les langues panamaka, ulua, bawihka et kukra, sont des dialectes de la langue sumo. Le tawahka est souvent appelé aussi sumo.

Graphique 6 : Famille linguistique de la langue tawahka

⁴³ Eglise de dénomination protestante qui s'est installée à la Mosquitia en 1849 avec le but d'évangéliser les indigènes de la région.



Selon Rivas le contact de ces deux peuples – le misquito étant la langue dominante - fait que le tawahka partage beaucoup d’éléments de la langue misquita du point de vue morphologique et syntaxique : ceci est dû au contact prolongé entre les deux cultures. Le misquito est la langue la plus parlée dans la région mais les tawahka parlent leur langue à la maison et la transmettent à leurs enfants.

Nous continuons maintenant avec un autre peuple qui a beaucoup de rapports linguistiques et culturels avec les Tawahka, comme on l’a vu : les Misquitos.

1.4.4.6 Les Misquitos

Les Misquitos sont un peuple transfrontalier localisé entre le Honduras et le Nicaragua avec qui ils partagent la langue, la culture et l’histoire.

En ce qui concerne l’apparition des Misquitos, Herranz (2008), Barahona (2009) suggèrent qu’un navire espagnol qui transportait des esclaves africains a fait naufrage sur les côtes du Nicaragua et Honduras. Ces noirs africains se seraient réfugiés dans les forêts et les montagnes qui étaient occupées par des tribus indigènes avec qui ils ont d’abord fait la guerre. Avec le temps, les esclaves africains ont fini par s’imposer et ils se sont mélangés avec les femmes des indigènes, ce qui a donné comme résultat un nouveau groupe ethnique appelé « Sambos ou Zambos » qui est le résultat des mélanges entre noirs et indigènes : ce nom est utilisé pour appeler les Misquitos aussi.

Au moment de la colonisation, la Mosquitia Hondurienne était dominée par les Anglais et les Espagnols qui ont toujours essayé de coloniser et d’évangéliser les Indiens de la

Mosquitia. Mais les Misquitos s'étaient alliés avec les Anglais, ce qui a empêché l'arrivée des Espagnols sur la zone de la Mosquitia. Les Anglais échangeaient avec les Misquitos et les noirs africains des « mosquetes » (mousquets) contre des esclaves d'autres tribus. Certains linguistes proposent que le mot « misquito » vienne du mot « mosquete » qui est une sorte de carabine utilisée entre le XVIème et le XIXème siècle :

« En las campañas de los siglos XVII y XVIII pelearon (los Misquitos) contra los Españoles como aliados de los ingleses. Entre sus medios de subsistencia se encontraban el contrabando y el comercio de mercancías inglesas, al igual que la venta de los esclavos tomados prisioneros en sus correrías por los territorios vecinos »⁴⁴. (Rivas, 2004 : 403)

Au Honduras, l'origine du peuple Misquito n'est pas claire : il existe plusieurs versions de leur origine. La plus connue dit que les Misquitos sont un mélange de plusieurs peuples qui se seraient rencontrés entre le XVIIème et le XVIIIème siècle. Selon Rivas, les Misquitos sont un mélange de Tawahka (Sumos), noirs africains qui ont fait naufrage sur les petites îles de la Mosquitia en 1641 et probablement d'Anglais qui s'étaient installés sur place à l'époque. Cela fait penser que les Misquitos ne sont pas vraiment un peuple autochtone mais plutôt le résultat d'un mélange de différents peuples : Ce sont malgré tout des autochtones.

Localisation

Vers 1699 les Misquitos habitaient la région qui se trouve entre Cabo Camarón et jusqu'au fleuve Brangman.

Actuellement les Misquitos sont localisés dans le département de Gracias a Dios au Honduras et sur la frontière avec le Nicaragua. Leurs villages sont dispersés tout au long des fleuves, au bord de la mer et des lagunes. Leur moyen de transport principal est le bateau à rames ou à moteur. (cf. *Annexe 25*)

Population

⁴⁴ Au cours des campagnes des XVIIème et XVIIIème siècles, ils combattirent (les Misquitos) contre les Espagnols en tant qu'alliés des Anglais. Parmi leurs moyens de subsistance, il y avait le trafic et le commerce de marchandises anglaises, ainsi que la vente d'esclaves faits prisonniers lors de leurs descentes dans les territoires voisins.

Le peuple Misquito compte 56 736 habitant selon le recensement de 2011. Avec les Garífunas, les Misquitos est une des peuples les plus nombreux du Honduras. Ce peuple est composé de plus de 80 communautés dans le Département de Gracias a Dios ; environ 30 communautés habitent dans la biosphère du fleuve Plátano⁴⁵. Les communautés les plus peuplées sont Puerto Lempira - qui est la ville principale - et Brus Laguna.

Activités de survie

Les villes de Puerto Lempira et Brus Laguna sont des ports de cabotage qui servent au commerce. Les Misquitos cultivent le manioc, le « plátano » les haricots, le maïs. Ils pratiquent aussi l'élevage de poules et des canards et un certain type de bétail. La pêche artisanale fait partie importante dans l'activité économique des Misquitos. Il est important de mentionner que la plongée sous-marine pour se procurer de la langouste et des crevettes est devenue une activité commerciale très importante dans la région. Selon un reportage, cette activité a des conséquences néfastes pour les pêcheurs misquitos puisqu'elle provoque des maladies qui tuent les personnes ou les laissent paraplégiques⁴⁶ : cela s'expliquerait par la non utilisation du matériel adéquat pour la plongée sous-marine⁴⁷.

La langue

Langue	Etat de la langue
Misquito	Vulnérable

Les Misquitos ont conservé leur langue et leur culture, d'une part parce que les Espagnols n'ont pas vraiment conquis la Mosquitia à cause de la présence des Anglais et d'autre part parce que l'accès se fait uniquement par la mer ou à pied. Il faut marcher pendant des jours pour arriver au premier village : c'est peut-être à cause de la presque impossible

⁴⁵ Réserve naturelle déclarée patrimoine de l'humanité par l'Unesco en 1982.

⁴⁶ Les plongeurs misquitos descendent jusqu'à 120 pieds de profondeur dans la mer pour pêcher la langouste mais ils le font sans l'équipement adéquat à cette activité. Pour descendre à ces profondeurs il faut des bouteilles d'oxygène pour plonger. Mais les Misquitos n'ont pas les moyens pour se procurer ces bouteilles (ni d'autres équipements), ce qui fait que les plongeurs souffrent de maladies provoquées par le manque d'oxygène dans l'organisme. Il existe une machine qui peut traiter ce problème : la chambre hyperbare (respirer de l'oxygène dans une chambre à pression), mais elle est inaccessible aux Misquitos.

⁴⁷ Reportage: La Crisis de los Buzos Miskitos desde Adentro. Récupéré de: <https://www.youtube.com/watch?v=wDWCA6rdESw>.

pénétration dans la Mosquitia qu'ils sont restés éloignés du contact avec les ladinos. Actuellement la situation n'a pas changé par rapport à l'accès ; les seuls moyens pour aller à la Mosquitia est l'avion, le bateau ou à pied, en traversant la jungle qui est aussi dangereuse.

Il est important de mentionner que la présence de l'église Morava a contribué à la vitalité de la langue misquita. Vers 1849, les missionnaires de l'église Morava (église protestante) sont arrivés à la Mosquitia et ces missionnaires ont joué un rôle important dans la culture misquita. Ils ont contribué au développement de la langue misquita en traduisant la Bible en misquito et on leur doit l'écriture de cette langue. Le succès des missionnaires Moraves a consisté en une approche pédagogique au lieu de la violence pour évangéliser les indigènes :

« Los misioneros hicieron del misquito una lengua escrita mediante la traducción de la biblia y contribuyeron decididamente a la supervivencia de dicho idioma hasta nuestros días »⁴⁸. (Rivas, 2004 : 405)

La Mosquitia est une région riche en langues. Plusieurs groupes cohabitent et échangent quotidiennement, ce qui donne comme résultat un plurilinguisme local. Sur la côte nord, le contact des langues se fait de deux manières : en misquito-anglais dans la région entre le fleuve Patuca et le fleuve Segovia et en garífuna-misquito dans la région qui comprend le fleuve Patuca et la ville de Trujillo. Un peu plus au centre, le contact se fait avec les Pech et les Tawahka, sachant que le misquito est la langue la plus puissante. A Puerto Lempira, capitale de la Mosquitia, beaucoup de ladinos sont venus s'installer ce qui fait que la majorité des gens parlent misquito et espagnol. L'éducation se fait en misquito et espagnol et l'anglais est enseigné comme langue étrangère (Herranz 2008).

La présence des Anglais dans le passé a eu des effets dans la construction de la langue misquita. En effet beaucoup de mots de la langue misquita proviennent de l'anglais. Cette particularité facilite l'apprentissage du misquito pour les ladinos, grâce à l'intercompréhension des langues si on prend l'anglais comme langue passerelle dans l'apprentissage. Par exemple :

misquito

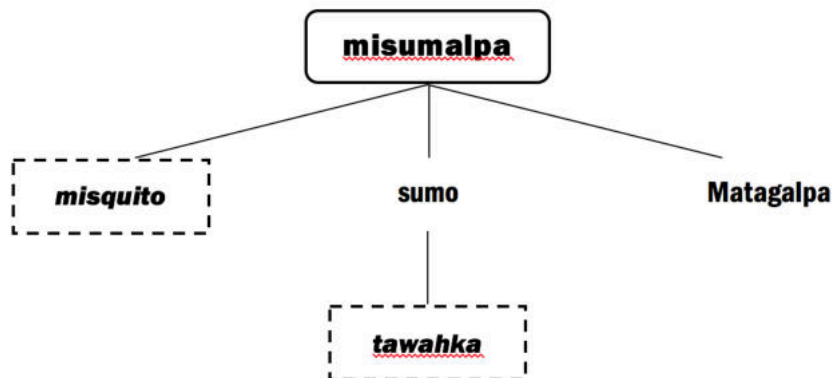
anglais

⁴⁸ Les missionnaires ont fait du misquito une langue écrite au moyen de la traduction de la Bible et ont contribué de manière décisive à la survie de cette langue jusqu'à nos jours.

Tinki	thank you
Pliskam	please
Prancis	french
Pain	fine
Laik	like
Antiki	ant

La langue misquita fait partie - avec le tawahka - de la même famille. Selon Lehmann, cité par Herranz (2008 : 431-433), la langue misquita fait partie de la famille Macro-Chibcha parlée en Amérique Centrale et en Amérique du Sud. Dans cette famille Macro-Chibcha, se trouve la famille de langues **misumalpa** de l'Amérique Centrale (On la vu ci-dessus pour les Pech).

Graphique 7 : Famille linguistique de la langue misquita



La famille misumalpa est composée de la langue misquita, la langue tawahka et de la langue matagalpa qui est une langue morte au Nicaragua. Les Misquitos sont le premier peuple à avoir pris des initiatives pour la mise en place d'une éducation en langue maternelle indigène contextualisée et c'est précisément ce peuple qui a fait les premiers efforts pour la mise en place de l'Education Interculturelle Bilingue qui est au centre de notre travail de recherche.

Nous allons continuer avec le peuple qui comme les Misquitos, est considéré comme un des plus nombreux du pays : les Garífunas.

1.4.4.7 Les Garífunas

J'ai décidé de traiter ce groupe vers la fin de ce chapitre (avec les Isleños) parce qu'il est arrivé plus récemment que les autres en Amérique Centrale, au XVIIème siècle. Au Honduras, pour parler des groupes indigènes on fait souvent une division ; peuples indigènes et Garífunas, comme dans le titre du livre de Rivas « Pueblos indígenas y Garífunas de Honduras » Une possible explication serait que d'une part, les Garífunas sont venus d'ailleurs (d'Afrique) et ne seraient pas originaire d'Amérique et d'autre part, que leur langue est un mélange de langue indigène et langue africaine, et pour finir, ils sont physiquement différents, ils ont la peau noire (comme les « Negros de habla inglesa »).

Mais cela ne veut pas dire pour autant que nous allons les mettre à part. En effet, nous prenons toutes les langues et les peuples comme des peuples qui font partie d'une société globale qui est le Honduras. Pour notre étude, ce peuple est comme tous les autres, avec ses caractéristiques, son histoire et sa langue. Donc pour notre recherche il s'agit d'un peuple de plus dans la diversité linguistique et culturelle du Honduras.

Rivas (2004 : 254) postule qu'en 1655 deux navires espagnols venant d'Afrique et chargés d'esclaves africains ont dû faire naufrage en face des côtes de l'île de Saint Vincent. Ces esclaves noirs ont fui et se sont réfugiés dans les montagnes. Avec le temps, ces Africains se sont mélangés avec les indigènes locaux, les caribes insulaires, qui étaient un peuple appartenant aux peuples Arahuc. Les Africains ont adopté certaines de leurs coutumes et leur langue « igneri » qui est une langue de la famille arahuac. Ils se sont mélangés avec les femmes caribes, ce qui a donné un nouveau peuple les « Caribes negros ». Au Honduras, Guatemala et Belize, ces Caribes noirs sont appelés Garífunas mais dans l'île de Dominique, ils sont appelés Karaphuna (ce nom est possiblement à l'origine du mot garífuna dû à la similitude de sa prononciation). Vers 1750, des colons français sont venus s'installer dans l'île de Saint Vincent. En 1775, des colons anglais sont arrivés et se sont appropriés l'île. En 1797, les Garífunas ont été expulsés de l'île de Saint Vincent et ils ont été relégués dans l'île de Roatan et à Trujillo au Honduras, le 12 avril 1797. Peu de temps après, ils se sont déplacés vers le Belize et le Nicaragua.

Localisation

Les Garífunas sont une communauté transfrontalière, issue des esclaves d’Afrique, qui est située dans 4 pays : le Belize, le Guatemala, le Honduras et le Nicaragua. Actuellement au Honduras ils occupent une grande part de la côte atlantique depuis le département de Cortés jusqu’au département de Gracias a Dios : dans les départements de Cortés, Atlántida, Islas de la Bahía, Colón et Gracias a Dios. (cf. *Annexe 26*)

Il est important de mentionner que de nos jours il y a un nombre considérable de Garífunas qui ont émigré aux Etats Unis et habitent notamment à New York (Herranz, 2008 : 456).

Population

Les Garífunas sont le groupe le plus nombreux du Honduras après les Misquitos. Herranz (2008 : 462) suggère que probablement 20 000 Garífunas habitent à New York et qu’approximativement 5 000 sont dispersés dans d’autres villes comme Washington, Chicago, St Louis et Los Angeles. Au Honduras, on en compte 51 064⁴⁹ qui habitent la côte nord. Mais on trouve aussi une grande population de Garífunas dans les grandes villes, notamment à Tegucigalpa et San Pedro Sula.

Activité de survie

L’activité principale des Garífunas est la pêche. Mais ils cultivent aussi le manioc, les haricots, la patate douce, le riz, la banane, la pastèque et le maïs. Ils élaborent aussi des produits comme le casabe⁵⁰, le pain de noix de coco et comme boisson ils font le gifiti qui est une boisson alcoolisée fabriquée localement, très connue des touristes. On trouve ces derniers produits dans les grandes villes. Ils sont élaborés par les Garífunas qui s’y sont établis et ont trouvé cette activité comme revenu économique. D’autres ont trouvé des ressources économiques dans le tourisme, comme guides touristiques principalement, mais aussi certains ont monté des tours opérateurs pour les endroits touristiques de la zone atlantique. Il faut enfin mentionner que les Garífunas ont comme moyen de survie l’envoi de fonds des membres des familles qui ont émigré vers les Etats-Unis.

La langue

⁴⁹ Recensement de 2001.

⁵⁰ Sorte de galette élaborée à base de manioc, typique de la culture garífuna.

Langue	Etat de la langue
Garífuna	Vulnérable

La langue garífuna est parlée dans toutes les communautés de l'Atlantique. Mais dans certains villages, la transmission de génération en génération ne se fait pas systématiquement. Dans des visites touristiques que nous avons faites dans la zone géographique des Garífunas, nous avons rencontré des adolescents montrant clairement qu'ils ne voulaient plus parler la langue garífuna parce qu'ils ont honte de le faire ; ils manifestent parallèlement leur motivation pour parler l'espagnol et apprendre l'anglais. Greenberg cité par Herranz (2008 : 465) classe la langue garífuna dans la famille macro-arawac. Herranz avance que la langue garífuna a des influences françaises, anglaises et espagnoles. Voici, à titre d'exemples des mots, qui le confirment et ont leurs origines dans le français :

<i>Garífuna</i>	<i>français</i>
Gusina	cuisine
Lai	ail
Lampu	lampe
Simisi	chemise
Ligílisi	l'église

D'autre part la prononciation des nombres et des jours de la semaine sont très semblables à ceux du français. Dans le cas de l'anglais, nous avons les exemples suivants :

<i>Garífuna</i>	<i>anglais</i>
Haiwata	high water
Kopu	cup
Nikinemu	nickname
Wachi	watch
Sugara	sugar

Mais il y a aussi le cas de l'influence de l'espagnol :

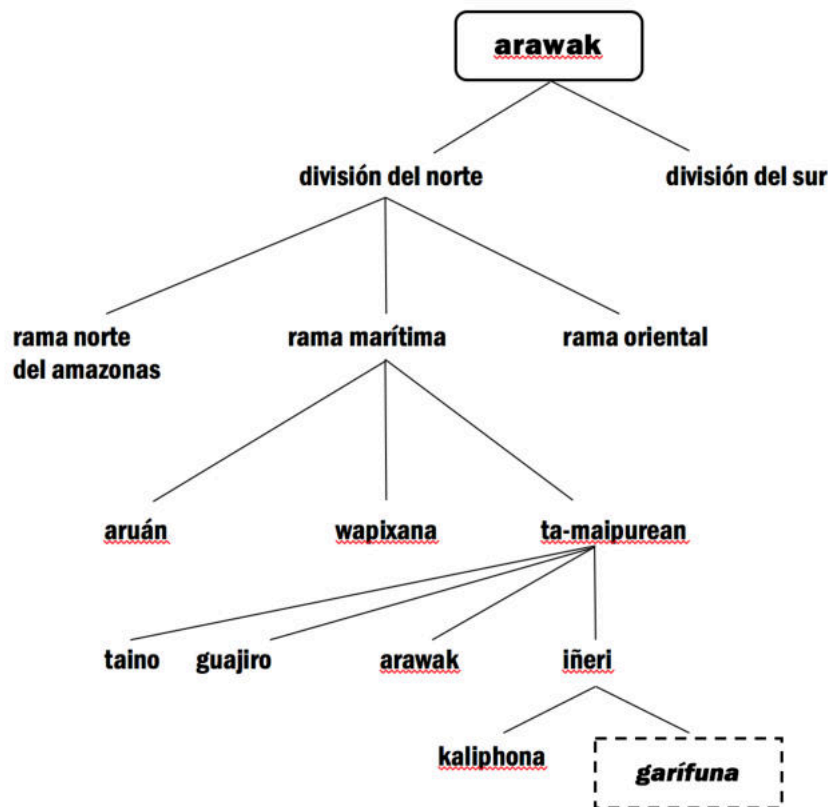
<i>Garífuna</i>	<i>espagnol</i>
Ayó	adiós
Badía	sandía
Agusa	aguja
Liburu	libro
Sebuya	cebolla.

A partir de ces exemples, nous pouvons constater que l'apprentissage du garífuna pour les anglophones, les francophones et hispanophones devient assez accessible. D'autre

part, les hispanophones qui veulent apprendre le garífuna peuvent se servir des langues comme l'anglais ou le français (s'ils parlent la langue) qui serviraient comme des langues-passerelles dans une approche d'intercompréhension des langues voisines. Nous faisons ce commentaire parce que nous avons rencontré des garífunas (surtout les enfants) qui habitent dans la capitale et qui manifestent le désir d'apprendre le garífuna. Donc cette approche d'intercompréhension pourrait faciliter les choses pour eux.

Campbell suppose quant à lui que la langue garífuna est une langue d'origine arawak (qui fait partie de la famille maipurean) :

Graphique 8 : Famille linguistique de la langue garífuna



Campbell (1997), signale que la langue iñeri parlée en Dominique et Saint Vincent est appelée kaliphona (caribe insulaire) et que celle qui est parlée au Honduras Guatemala, Belize et Nicaragua est appelée garífuna (Caribe noir).

1.4.4.8 Les Isleños

Ils sont appelés aussi « Negros de habla inglesa ». Les Isleños sont des Noirs qui parlent anglais et sont, comme les Garífunas, descendants des esclaves noirs provenant d’Afrique, Angleterre et les Caraïbes. Entre 1502 et 1821, Les Islas de la Bahia ont été la scène de guerres entre les Espagnols, les Hollandais et les Anglais.

Au XXème siècle, des Noirs qui parlaient anglais et qui habitaient les îles de Gran Caiman et Jamaïque sont venus chercher du travail et se sont installés dans les villes de Puerto Cortés, San Pedro Sula, la Ceiba et El Progreso. C’était l’époque des compagnies bananières nord-américaines qui étaient venues s’installer sur la côte nord, pour réaliser des activités de production de bananes (Sedinafroh, 2012). Leur langue maternelle est une variante de l’anglais (Bay island standard english). Certains parlent aussi garífuna, espagnol et misquito. Ils revendiquent une identité propre (Secretaría de Educación, 2012 : 4).

Quand nous sommes allés dans des voyages touristiques sur les Islas de la Bahia, nous avons discuté avec eux et ils ne s’identifient pas avec le Honduras. Beaucoup d’entre eux comprennent l’espagnol mais essayent de ne pas le parler.

Localisation

Ils habitent dans les Islas de la Bahia, Dans le département de Cortés, Atlantida et une partie du département de Colón. (cf. *Annexe 27*)

Population

Le recensement permet d’affirmer qu’il y a 13 599 habitants du peuple Isleños.

Activité de survie

Le commerce sur les Islas de la Bahia est accessible par bateau et par avion. Leur activité principale est le tourisme – plusieurs croisières arrivent à Roatan provenant du Canada, d’Italie, des Etats-Unis - mais la pêche artisanale est pratiquée aussi. Une autre source d’emploi est « el empacado »⁵¹ de poisson, langouste et crevettes pour l’exportation.

La langue

⁵¹ Emballage.

Langue	Etat de la langue
Inglés insular	En situation critique

Les habitants des Islas de la Bahia ont l'anglais comme langue maternelle. Cet anglais est qualifié d'anglais créole proche de l'anglais standard. D'autres langues sont parlées dans cette région : le misquito, le garífuna et l'espagnol (Alvarez, 2010).

Un aspect intéressant est que pour la mise en place du Programme EIB dans cette région, les Isleños ont décidé d'utiliser l'anglais standard pour la scolarisation.

Nous allons finir cette description avec le dernier peuple à être reconnu officiellement dans le pays les Nahoas ou Nahua.

1.4.4.9 Les Nahua ou Nahoas

Les Nahoas sont un peuple qui a récemment revendiqué son identité comme peuple indigène du Honduras. Ils ont perdu leur langue originelle mais ils ont gardé certaines pratiques culturelles comme les rituels pour l'agriculture. Ils ont un repas rituel : « Kanané » qui symbolise le retour à la paix, suite à la solution des conflits familiaux ou communautaires. Il y a très peu d'études sur ce peuple et il est difficile de trouver des informations sur eux.

Localisation

Ils habitent dans le département de Olancho, notamment dans les communautés de Catacamas, Guata, Jano, Gualaco (SEDINAFROH, 2012) (cf. *Annexe 28*).

Population

Le recensement de 2011 n'offre pas d'information sur le nombre de membres de la communauté Nahoas. Par contre, Sedinafroh indique que 19 800 personnes font partie de ce peuple.

Activité de survie

Ils cultivent le maïs, les haricots, et un peu le riz et le manioc. Ils pratiquent l'élevage d'animaux domestiques aussi.

La langue

Langue	Etat de la langue
Nahuatl	Eteinte au Honduras

Ils parlent espagnol et un petit pourcentage de leur population comprend le misquito. Les populations Nahua ont leur origine dans les migrations des peuples aztèques qui ont dominé toute la zone, ils parlaient donc nahuatl. Ces Aztèques ont dominé le commerce en Amérique Centrale. La langue des Aztèques, le nahuatl, était la langue vernaculaire en Amérique Centrale pendant le XIVème et le XVIème siècle. Les traces de cette langue restent dans l'espagnol parlé au Honduras. Herranz (2017 : 210) vient de publier un dictionnaire intitulé « Proceso de nahuatlización y nahuatlismos de uso en Honduras », dans lequel il explique comment beaucoup de mots utilisés dans l'espagnol du Honduras ont leur origine dans le nahuatl. Par exemple :

Espagnol du Honduras	nahuatl	français
Coyol	Coyol-li	fruit du palmier
Jocote	Xucucte	sorte de prune
Petate	Petlatl	matelas fait de feuille de palmier
Chimar	Xima	faire l'amour
Jícara	Xical-li	sorte de bol pour boire de l'eau fait à partir de la coque d'un fruit dur
Comal	Comal-li	ustensile en métal pour faire des tortillas

Ce sont quelques exemples qui attestent que la langue nahuatl que parlaient les Nahuas est restée ancrée dans l'espagnol jusqu'à présent.

Dans ce chapitre nous avons essayé de faire un panorama global des peuples indigènes du Honduras, de leur localisation, leur population, leurs activités socioéconomiques et leurs langues. Nous allons nous servir de ces informations plus loin dans notre analyse de données dans le chapitre méthodologique pour élaborer notre enquête. Passons maintenant au chapitre qui s'intéresse à l'éducation des enfants de ces groupes indigènes

en Amérique Latine. Nous nous focaliserons ensuite sur l'éducation des enfants indigènes du Honduras plus particulièrement.

1.5 L'éducation bilingue et interculturelle en Amérique Latine

Dans ce chapitre, nous allons essayer de montrer comment les différentes actions, mouvements ou événements socioculturels et politiques, ont donné forme à ce qu'on connaît actuellement comme « Education Interculturelle Bilingue ». Les informations ici présentées sont importantes pour notre travail de recherche puisque notre thème central est le Programme d'EIB, mis en place au Honduras et qui découle de l'Education Interculturelle Bilingue qui s'est et se développe actuellement en Amérique Latine. Les informations sur ce modèle d'éducation permettront de mieux comprendre la mise en place du programme EIB et donc ce travail de recherche. Nous allons commencer par essayer de définir le concept EIB pour une meilleure lecture de ce document et nous allons finir en voyant comment l'EIB a évolué et est devenue ce qu'elle est actuellement en Amérique Latine.

1.5.1 Le concept d'Education Interculturelle Bilingue

Le programme EIB est central dans notre recherche, il est donc nécessaire de le définir afin d'orienter le lecteur.

Herranz (1998 : 24) propose une définition intéressante de ce qu'est l'Education Interculturelle Bilingue :

“La Educación Bilingüe e intercultural como proyecto y realidad, es una herramienta valiosa en la que se conjugan la enseñanza de las lenguas indígenas y la lengua nacional, para satisfacer el doble objetivo de conservar y potenciar la educación intercultural de los pueblos ancestrales y garantizar un conocimiento adecuado de la lengua nacional común. Esto también contribuye al cumplimiento efectivo de la legislación nacional e internacional que garantiza el respeto de la diversidad étnica, la pluralidad y el multilingüismo en las naciones donde conviven humanidades diversas”⁵².

⁵² L'éducation bilingue et interculturelle, en tant que projet et réalité, est un outil précieux dans lequel l'enseignement des langues indigènes et de la langue nationale est combiné pour répondre au double objectif de conserver et de renforcer l'éducation interculturelle des peuples ancestraux et de garantir le savoir adéquate de la langue nationale commune. Cela contribue également à la mise en œuvre effective de la législation nationale et internationale garantissant le respect de la diversité ethnique, de la pluralité et du multilinguisme dans les pays où coexistent diverses humanités.

Cette définition nous convient parce qu'elle fait écho à notre optique. En effet elle envisage les outils, l'enseignement des langues indigènes, leur revitalisation et conservation, et en même temps le respect de la culture ladina et de la langue espagnole. Nous considérons que l'Education Interculturelle Bilingue fonctionne dans les deux sens, dans le but que les ladinos respectent et valorisent la langue et la culture indigènes mais aussi pour que les indigènes agissent de la même manière. De cette façon, tous les peuples honduriens (indigènes et ladinos) pourront cohabiter et co-construisent la nation hondurienne dans sa globalité et sa complexité.

Le « Modelo Educativo Intercultural Bilingue », pour sa part, postule que :

*“El concepto de educación intercultural o intercultural bilingüe se refiere a una modalidad de una educación basada en el mutuo conocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigida a todos y cada uno de los pueblos y de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo holístico e integral, que configura todas las dimensiones del proceso educativo, en busca de la erradicación de toda forma de racismo y discriminación”*⁵³. Secretaría de Educación (2012 : 4)

Nous pouvons voir clairement la dominante pédagogique dans cette définition, et c'est normal parce qu'il s'agit d'un document à partir duquel se met en place un programme de scolarisation bilingue et interculturelle pour les enfants indigènes.

Pour ce travail nous avons élaboré notre propre définition de l'EIB, qui s'inspire des deux conceptions précédentes. Notre réflexion part du titre-même de ce modèle éducatif où on trouve 3 notions-clés que nous utilisons pour construire notre propre définition :

Education : (lat. eductio), qui veut dire action d'éduquer, de former, d'instruire, de faire grandir, de faire accéder à l'âge adulte, de montrer le chemin. Cela n'a rien à voir avec la scolarisation, on peut être éduqué, par la famille, par l'école ou par d'autres moyens.

Interculturel : c'est l'interaction entre deux (ou plusieurs) cultures. Ce concept est capital parce que d'une part ces peuples indigènes ont été différenciés des ladinos (non indigènes) d'abord pour des raisons culturelles et d'autre part parce que les enfants

⁵³ Le concept d'éducation interculturelle ou interculturelle bilingue fait référence à une forme d'éducation basée sur la connaissance mutuelle, le respect et valorisation de la diversité culturelle, adressée à tous et à chacun des peuples et de la société dans son ensemble. Il propose un modèle holistique et intégral qui définit toutes les dimensions du processus éducatif, à la recherche de l'éradication de toutes les formes de racisme et de discrimination.

indigènes devront dans le futur s'intégrer dans la société globale hondurienne. Pour ce faire, ils doivent acquérir une compétence interculturelle, de souplesse et d'adaptation, afin d'« agir » avec tous les autres dans la société globale hondurienne. Répétons que cet aspect interculturel ne s'adresse pas uniquement aux indigènes mais aussi aux ladinos parce qu'on ne peut parler de contact entre cultures sans travail réciproque de rapprochement et de compréhension.

Bilingue : est utile parce que dans toutes les communautés, les habitants cohabitent au moins avec deux langues (espagnol et langue indigène, auxquelles dans d'autres cas s'ajoutent d'autres langues indigènes) qui servent de moyen de communication entre les diverses cultures en contact.

Ces réflexions nous amènent à définir l'EIB comme : *un modèle éducatif contextualisé qui cherche à scolariser les enfants indigènes habitant dans des contextes multilingues et multiculturels, dans leurs propres langues et à partir de leurs propres cosmovisions, dans l'objectif de maintenir, valoriser et faire respecter leurs langues et leurs cultures et en même temps pouvoir postérieurement s'intégrer dans la société globale hondurienne.*

1.5.2 La naissance de l'EIB en Amérique Latine

L'éducation des enfants indigènes a toujours été un défi pour les gouvernements. Les demandes d'une éducation adéquate pour ces enfants a été depuis quelques décennies une des principales luttes des peuples indigènes en Amérique Latine. Les systèmes éducatifs des pays Latino-Américains en place (la plupart des cas) ont été conçus de manière à ne pas tenir compte des contextes culturelles et linguistiques des enfants des communautés indigènes. L'éducation nationale est prévue pour se dérouler en espagnol qui est la langue officielle. Or les enfants indigènes ne parlent pas forcément la langue officielle, et sont obligés de suivre une scolarisation dans une langue qui n'est pas la leur, et d'apprendre une culture qui n'est non plus la leur. Le résultat est néfaste pour ces enfants parce que d'une part ils ne comprennent pas les enseignements et d'autre part ils sont obligés de valoriser une langue et une culture nationale en détriment de la leur. Ces aspects ont été à l'origine d'une réflexion de la part des indigènes, gouvernements, ONG's pour élaborer des dispositifs qui donnent réponse à cette problématique. C'est ainsi que la langue et la culture des enfants vont être prises en compte dans les politiques linguistiques des pays,

souhaitant inclure ces communautés qui ont les mêmes droits à la scolarisation que le reste de la population nationale. Des programmes surgissent : éducation bilingue, éducation interculturelle, éducation biculturelle, éducation interculturelle bilingue etc. Le but de ce type de « modèle » éducatif est l'enseignement en langue indigène, la valorisation de la culture indigène, le respect des droits. Mais la reconnaissance des langues, cultures et droits de ces enfants n'est pas le but final, ces enfants doivent en même temps apprendre la langue officielle, et découvrir et interagir dans la culture nationale pour une intégration dans la société nationale, tel que l'UNESCO (2006) le signale dans ses « Principes Directeurs » :

« Principe 1 :

L'éducation interculturelle respecte l'identité culturelle de l'apprenant en dispensant pour tous un enseignement de qualité culturellement approprié et adapté.

Principe 2 :

L'éducation interculturelle dispense à chaque apprenant les connaissances, attitudes et compétences culturelles nécessaires pour qu'il puisse participer activement et pleinement à la vie de la société.

Principe 3 :

L'éducation interculturelle dispense à tous les apprenants les connaissances, attitudes et compétences culturelles qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre individus, groupes ethnique, sociaux, culturels et religieux et nations.

L'éducation interculturelle doit donc chercher la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle des peuples indigènes mais en même temps la préparation de ces enfants indigènes pour leur insertion dans la société nationale et internationale. Voyons maintenant comment cette conception d'éducation interculturelle et bilingue a surgi à travers le temps.

L'Education Interculturelle telle qu'on la connaît aujourd'hui en Amérique Latine n'a pas surgi du jour au lendemain. En effet, plusieurs actions, mouvements, demandes, revendications, décisions etc., ont donné forme à l'EIB à travers le temps. On peut dire que plusieurs facteurs ont permis la naissance de l'EIB comme l'acceptation progressive du multilinguisme et multiculturalisme par les États, ce qui a conduit à l'inclusion des politiques linguistiques pour reconnaître la diversité linguistique des pays latino-américains. D'autre part le renforcement du mouvement indigène a joué un rôle important aussi. Et pour finir, les réformes éducatives qui ont eu lieu dans les pays Latino-

Américains ont permis l'inclusion de systèmes éducatifs contextualisés pour les enfants indigènes.

En Amérique Latine un système éducatif original s'est construit pas à pas à travers l'histoire. Ce système a eu plusieurs noms à travers le temps : Education Bilingue, Education Bilingue biculturelle, Education interculturelle, Education Interculturelle Bilingue. Il est appelé aujourd'hui EIB et son objectif principal est la scolarisation, le respect la valorisation et la protection des langues et cultures originaires des pays Latino-Américains.

Actuellement, parler de bilinguisme, interculturel, plurilinguisme ou de pluriculturalisme n'est pas rare puisque ces termes sont devenus universels. Les nations, petit à petit, commencent à abandonner l'idée que dans un pays on parle une langue uniquement et qu'on y connaît une seule culture. C'est dans cet espace médiatique que les peuples indigènes, dans le monde entier et en Amérique Latine en particulier, ont su profiter et se mobiliser afin de faire valoir leurs langues et leurs cultures. Ce mouvement a débouché sur la création des lois pour la protection des langues et des cultures des indigènes dans presque toute l'Amérique Latine. Un des résultats de ces luttes revendicatives est la prise en compte de la langue et de la culture des indigènes dans les programmes officiels de l'Education Nationale des pays en question.

Le bilinguisme est maintenant une des composantes clés des politiques linguistiques des gouvernements pour la scolarisation des enfants des communautés indigènes isolées, qui ne parlent pas ou qui parlent moyennement la langue officielle de scolarisation. Ce bilinguisme permet - au moins en théorie – l'inclusion, l'acceptation ou l'intégration des savoirs culturels et linguistiques propres aux indigènes, tout en leur permettant l'accès à la modernité.

Mais ce bilinguisme, traduit en Education Interculturelle Bilingue (ou EIB), est différent selon les pays ou les cultures et les contextes linguistiques, comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre. Après son origine commune, c'est cette diversité que nous voudrions mettre en valeur.

Généralement ce sont les gouvernements qui sont responsables de la mise en place des programmes (comme le programme EIB au Honduras) d'éducation interculturelle

bilingue et collaboration avec des ONG's et avec des financements des institutions étrangères telles que la Banque Mondiale et le BID (Banque Internationale de Développement). Pour ces 2 dernières nous ne sommes pas sûrs de leurs intentions dans les projets de scolarisation des enfants indigènes en Amérique Latine. Nous avons cherché des informations sur ces organismes internationaux sur internet et nous avons trouvé certaines opinions qui ne sont pas tout à fait positives, ce qui nous oblige à nous poser la question : S'agit-t-il vraiment d'aide au développement socioéconomique, éducatif et culturel des peuples indigènes ? Voici quelques extraits des informations. La Banque Mondiale publie dans son site internet⁵⁴ quelques résultats de leur contribution au développement en matière d'éducation au niveau mondial :

- *“Le taux mondial d’achèvement du cycle primaire s’élevait à 91 % en 2011, contre 81 % en 1999.*
- *Le taux net de scolarisation en primaire atteignait 89 % en 2011, contre 82 % en 1999.*
- *La parité filles-garçons à l’école primaire et secondaire était proche de 97 % en 2011.*
- *Entre 1999 et 2011, le nombre total d’enfants non scolarisés dans le monde a reculé de 108 millions à 57 millions (dont 31 millions de filles), sachant que l’Asie du Sud a enregistré sur cette période une réduction de plus des deux tiers du nombre d’enfants privés d’école.*
- *Toutes les régions ont connu une progression de leurs taux de scolarisation pré-primaire entre 1999 et 2011, dont notamment l’Asie du Sud qui a vu ce taux doubler pour passer de 22 à 50 %”. (Banque mondiale, 2014)*

La **Banque Mondiale**, qui manifeste que son rôle est de réduire la pauvreté dans le monde par l’intermédiaire de financement de projets de développement, nous avons trouvé ceci :

“En 2015, un informe realizado por el Consorcio Internacional de Periodistas de Investigación (ICIJ), el Huffington Post y otros medios de comunicación mostró que en 10 años el Banco había incumplido sus compromisos de "no perjudicar a la gente o al medio ambiente", y que sus políticas habían acarreado graves consecuencias para algunas de las franjas de población más pobres y vulnerables del planeta”. (RFI, 2019)

Notre traduction :

En 2015, un rapport du Consortium international des journalistes d'investigation (ICIJ), du Huffington Post et d'autres médias a montré qu'en 10 ans, la Banque n'avait pas rempli

⁵⁴ <http://www.banquemondiale.org/fr/results/2014/04/28/world-bank-support-to-education-a-systems-approach-to-achieve-learning-for-all>.

ses engagements "de ne pas porter atteinte aux personnes ou à l'environnement", et que ses politiques ont eu de graves conséquences pour certains des segments les plus pauvres et les plus vulnérables de la population de la planète.

Le journal *Le Monde* a publié un article sur la Banque Mondiale en 2015⁵⁵:

*"Quand la banque mondiale trahit les pauvres
En dix ans, les projets financés par l'organisation ont causé le "déplacement involontaire" de plus de 3 millions de personnes, selon une enquête d'une cinquantaine de journalistes de 21 pays". (Le Monde Afrique, 2015)*

Le Comité pour l'abolition des dettes illégitimes, (2019) a publié dans son site internet un article avec le titre : "La Banque mondiale au service des puissants dans un climat de chasse aux sorcières". Dans cet article, ce comité publie :

"La BM et le FMI ont systématiquement prêté à des États afin d'influencer leur politique. L'endettement extérieur a été et est encore utilisé comme un instrument de subordination des débiteurs. Depuis leur création, le FMI et la BM ont violé les pactes internationaux sur les droits humains et n'hésitent pas à soutenir des dictatures". (Cadtm, 2019)

La **BID** dans son site internet⁵⁶ offre un menu déroulant à partir duquel on peut voir les projets et financements offerts, nous avons, bien sûr choisi le Honduras comme exemple et nous avons obtenu ceci :

- Dans le secteur *agriculture et développement rural* :
30 prêts actifs pour un montant total approuvé de 1,313 millions de dollars
- Dans le secteur *éducation* :
34 prêts actifs pour un montant total approuvé de 2,905 millions de dollars
- Dans le secteur *énergie* :
47 prêts actifs pour un montant total approuvé de 4,897 millions de dollars
- Dans le secteur *environnement et désastres naturels* :
24 prêts actifs pour un montant total approuvé de 1,919 millions de dollars.

Mais cette banque est aussi sujet de critiques internationales par rapport à ses politiques. Alberto Acosta⁵⁷, ex ministre et ex président de l'Assemblée Constituante de l'Équateur a signalé que :

*« En desarrollo de sus 50 años de gestión, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), no ha hecho más que fortalecer la vinculación sumisa de nuestras economías al mercado mundial y a la lógica de acumulación del capital y a los intereses de Washington »
Cronicon.net.*

⁵⁵ https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/04/21/quand-la-banque-mondiale-trahit-les-pauvres_4620042_3212.html.

⁵⁶ <https://www.iadb.org/es> Consulté le 22 mars 2019.

⁵⁷ <https://cronicon.net/paginas/bid/nota3.htm>.

Notre Traduction :

« Au cours de ses 50 années de gestion, la Banque interaméricaine de développement (BID) n'a fait que renforcer le lien de soumission de nos économies avec le marché mondial et la logique d'accumulation du capital et des intérêts de Washington ».

Jorge Enrique Robledo⁵⁸, sénateur colombien du “Polo Democrático Alternativo” a mentionné que :

« [...] este banco multilateral “no solo presta plata, sino que, como sus semejantes, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, condiciona sus recursos a que los países “favorecidos” actúen según sus indicaciones, que son las de Estados Unidos y demás potencias ».

Notre traduction :

« [...] cette banque multilatérale "non seulement prête de l'argent, mais, à l'instar de ses pairs, le Fonds Monétaire International et la Banque mondiale, conditionne ses ressources aux pays" favorisés " pour qu'ils agissent conformément à leurs indications, qui sont celles des Etats-Unis et d'autres puissances ».

Les informations sur internet par rapport à la Banque Mondiale et la BID en matière d'aide en éducation sont nombreuses, certaines positives (plutôt les officielles) et les négatives, ce qui nous laisse plus de doutes et des questions sur le rôle de ces deux organismes internationaux pour le développement de la scolarisation des enfants des peuples indigènes.

En ce qui concerne l'information sur l'évaluation de la mise en place d'une Education Interculturelle Bilingüe pour les peuples indigènes en Amérique Latine est difficile à récupérer. Nous avons cependant trouvé un document de Matias Abram qui date de 1997 qui peut nous donner des pistes pour avoir une idée si la mise en marche de ce type de modèle éducatif donne réponse aux exigences de scolarisation des enfants indigènes :

Dans l'article de Matias Abram de 1997 nous avons trouvé des informations qui peuvent nous donner une idée globale des résultats. Abram Matias dans son article « El estado del arte de la educación Bilingüe Intercultural en América Latina » signale quelques avantages de l'EIB en Amérique Latine :

⁵⁸ <https://cronicon.net/paginas/bid/nota8.htm>.

« *La EIB tiene algunos logros, documentados en diversos proyectos, durante espacios más largos. Enumeramos aquí algunos de los más interesantes:* ». (Matias 1997 : 14)

- Réduit les redoublements et augmente le nombre d'années de fréquentation scolaire, en particulier des filles.
- Equilibre la différence entre les sexes et attire plus de filles à l'école.
- Etant donné qu' il s' agit d' une éducation pertinente par excellence augmente l'efficacité de l'investissement total, en enseignant des choses pratiques et négociables localement.
- Augmente et développe l'estime de soi en insufflant un nouveau dynamisme aux communautés.
- Prépare à la coexistence pacifique et à l'interculturalité.
- Enrichi les modèles d'éducation latino-américains en apportant de nouveaux éléments novateurs d'apprentissage, de gestion des connaissances et d'interrelation de la théorie avec l'apprentissage pratique.
- Permet la participation active des parents qui ne parlent pas espagnol ou ne parlent pas bien et encourage la participation en général.

Voyons maintenant dans le chapitre suivant comment l'EIB a évolué et ce qu'elle est devenue actuellement.

L'origine de l'EIB en Amérique Latine

L'EIB est le produit de plusieurs mouvements, initiatives, revendications, depuis la colonisation, où les cultures et langues indigènes ont eu le premier contact avec la langue et la culture des colonisateurs, ce qui a donné comme résultat le contact mais et aussi le conflit des langues comme le signale Hetch :

« *En ocasiones se pierde de vista que la EIB es un campo de derechos luchados y ganados por las comunidades y organizaciones indígenas (...)* ». (Hetch 2016)⁵⁹

Mais aussi de réformes législatives en Amérique Latine à partir des politiques linguistiques qui avaient comme but la gestion des multilinguismes dans les pays, à titre d'exemple : réformes législatives en Argentine 1983, réforme à la loi d'éducation de 1999 en Equateur, réforme éducative de 1994 en Bolivie, Constitution de la République de 1979 au Pérou.

Quand les Espagnols se sont installés sur le continent américain, ils ont entrepris des actions pour enseigner la langue espagnole aux indigènes dont ils avaient envahi les territoires. D'une part, ils avaient comme but d'imposer la religion catholique – par

⁵⁹ Récupéré de :

https://www.researchgate.net/publication/294109518_EDUCACION_INTERCULTURAL_BILINGUE_EN_ARGENTINA_UN_PANORAMA_ACTUAL.

l'intermédiaire de l'enseignement de leur langue, l'espagnol - et de supprimer toutes les traditions et les croyances propres aux indigènes qu'ils considéraient comme hérétiques. D'autre part ils considéraient que, pour les dominer, ils devaient leur faire perdre leur langue et leur faire adopter la langue et la culture du colonisateur. C'est pour cette raison que la langue du colonisateur devait être apprise par les indigènes. Dans ces actions on peut déjà constater le besoin d'enseigner une langue et sa culture, et, même si le but était la soumission d'un peuple, on peut considérer qu'il s'agit, sous une certaine forme, d'une première initiative d'« **éducation interculturelle** ». Selon Abram, cité par Fajardo (2011), l'éducation bilingue a eu ses origines dans un contexte idéologique d'intégration et d'assimilation, puisque l'État (espagnol) s'est intéressé à l'utilisation des langues indigènes comme instrument pour apprendre la langue hégémonique.

Entre le XVIIIème siècle et le XIXème siècles, les pays centroaméricains deviennent indépendants de la couronne espagnole et établissent comme langue officielle l'espagnol. Dans cette lutte d'indépendance, ces pays réclament leurs droits et leur identité comme nations. Ceci a des conséquences négatives pour les peuples indigènes puisque leurs langues ne sont pas déclarées officielles et que le modèle éducatif imposé est le modèle occidental en espagnol : c'est dire que les langues et les particularités de chaque peuple ne sont pas prises en compte dans l'éducation.

Selon Nolasco, cité par García (2004 : 63), à cette époque-là les indigènes n'étaient pas considérés comme des personnes ayant besoin d'une éducation. C'est ainsi que les communautés indigènes commencent à être isolées ; cela devient un problème économique pour l'état parce qu'elles sont éloignées, difficiles d'accès. C'est de cette façon que l'éducation se réduit alors aux grandes villes avec des infrastructures adaptées.

Première étape : les premières expériences empiriques

Entre les années 1926 et 1932, le Mexique prend les premières initiatives d'éducation bilingue avec le projet nommé « *La casa del estudiante indígena* ». Ce projet avait comme objectif d'assimiler les indigènes au reste de la population, leur proposait de s'exprimer dans leurs langues maternelles pour apprendre l'espagnol. Pendant les années 30, plusieurs expériences ont eu lieu et ont montré que les résultats scolaires étaient meilleurs dans les régions indigènes où les enseignants permettaient et utilisaient les langues indigènes. Dans cette étape, le *Summer institut of linguistics* (Institut Linguistique d'été,

désormais SIL) a joué un rôle important (López, 1998) dans le contexte latino-américain. Le président mexicain de l'époque, Lázaro Cárdenas, a invité au Mexique le « Summer Institut of Linguistics⁶⁰ » pour étudier les langues indigènes au Mexique, afin de préparer du matériel pédagogique pour alphabétiser et promouvoir l'éducation en langues indigènes. Le SIL, localisé à Dallas aux Etats-Unis d'Amérique, a mis en place une éducation bilingue pour les indigènes, qui avait comme objectif principal l'évangélisation des indigènes mexicains. Le SIL avait comme but la traduction de la Bible dans la plupart des langues indigènes et sa méthode consistait à alphabétiser à partir de la langue indigène pour apprendre ensuite l'espagnol. En 1930, le SIL a mis en place des programmes d'enseignement bilingue au Mexique et au Guatemala, Postérieurement suivis par l'Equateur, le Pérou et Bolivie.

Le SIL a été fortement critiqué et expulsé, en fin de compte, de plusieurs pays : Mexique, Pérou, Equateur, Brésil, Panama et Colombie. Entre les critiques les plus fortes nous trouvons : essai de nouveaux médicaments sur les enfants et les femmes indigènes, pillages archéologiques, dommages à l'agriculture, actions pour diviser et provoquer des affrontements entre les indigènes, influence des indigènes avec des idéologies contraires à leur culture d'origine et même espionnage du gouvernement des Etats-Unis.

Plusieurs sources relatant l'expulsion du SIL, comme par exemple le journal mexicain *Proceso* :⁶¹

“El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) no sólo se burla del gobierno mexicano que, desde hace un año, por órdenes del presidente Miguel de la Madrid, anunció su expulsión: ahora se ha expandido de tal forma que sus integrantes experimentan en mujeres y niños indígenas, medicamentos de nueva creación en Estados Unidos; saquean zonas arqueológicas; causan daños irreversibles a la agricultura y, sobre todo, dividen y enfrentan a los indígenas que habitan en el sureste del país”.

⁶⁰ Organisation évangélique nord-américaine qui travaille dans l'alphabétisation en langues vernaculaires non écrites dans divers pays du monde. Fondé par William Cameron Townsend (missionnaire chrétien), le SIL a commencé ses travaux avec le peuple Kaqchikel de Guatemala en 1919 : <https://www.sil.org>.

⁶¹ <https://www.proceso.com.mx/138286/el-linguistico-de-verano-expulsado-por-de-la-madrid-crece-y-anuncia-planas>.

Aussi la revue mexicaine *La Semana*⁶² :

“Acusado de "fomentar divisiones y enfrentamientos entre indígenas" y de "inculcarles ideologías ajenas y contrarias a la identidad cultural nacional", el Presidente mexicano, Miguel de la Madrid, ordenó el 22 de marzo la expulsión definitiva del "Instituto Lingüístico de Verano" (ILV). Tal resolución fue acogida con elogios por diversas organizaciones laborales y políticas de México, que a comienzos de marzo habían exigido públicamente la expulsión del ILV. Esta institución está integrada por misioneros protestantes que dependen de la universidad estadounidense de Oklahoma. El Congreso Internacional de Indígenas, reunido en Barbados, en 1977, había condenado las prácticas de ese organismo. Según un informe de una comisión investigadora del Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales de México, el ILV es "una institución esencialmente político-ideológica encubierta" y "un instrumento que sirve de proyecto de control, penetración, espionaje y represión del gobierno de los Estados Unidos".

Le journal *The Washington post*⁶³ a aussi publié des information concernant le SIL :

“The controversial U.S.-based Summer Institute of Linguistics, which translates the Bible into dialects in countries around the world, has been banned from carrying out further activities in Ecuador”.

Même criticables et critiquées, ces initiatives marquent le début d’une prise en compte des langues indigènes par les pouvoirs. D’ailleurs, les efforts pour l’éducation indigène au Mexique continuent dans les décennies postérieures : en 1948, se crée le « *Instituto Nacional Indígena* » (INI) ; dans les années 60, suite à une mobilisation politique massive, le débat sur les problèmes nationaux et par conséquent l’éducation et le multiculturalisme reprend au Mexique. Les institutions et enseignants bilingues originaires prolifèrent ; leur objectif est de scolariser en langue indigène, dès les premiers niveaux d’éducation primaire ; on élabore des textes scolaires pour l’enseignement de l’espagnol aux indigènes. A la fin des années 70 et début des années 80, des textes scolaires ont été élaborés et utilisés dans plus de 20 langues indigènes au Mexique et selon García (2004 : 66) l’objectif final était la disparition des peuples indigènes. Les indigènes ont critiqué ces actions comme « ethnocide ». Ils ont exigé la reconnaissance de la pluralité ethnique, le respect des valeurs et des cultures indigènes. Les langues indigènes ont alors été revendiquées comme langues nationales et l’éducation bilingue biculturelle a été promue. Vers le début du XXème siècle, se mettent en place des projets d’éducation bilingue dans les écoles de plusieurs pays en Amérique Latine : Chimborazo en Equateur, Ayllu en

⁶² <https://www.semana.com/mundo/articulo/expulsado-el-ilv-de-mexico/2152-3>.

⁶³ https://www.washingtonpost.com/archive/local/1981/05/29/ecuador-bans-controversial-linguistics-institute/11d3de59-6f02-4ae3-abb4-ba50c66bd0e8/?noredirect=on&utm_term=.b2214f070ed8.

Bolivie, des projets initiés par des enseignants dans l'Altiplano de Puno au Pérou et les initiatives pionnières au Mexique. Ces initiatives sont caractérisées par la pauvre couverture financières, administrative et logistique des projets, leur caractère expérimental et les approches méthodologiques techniques et opératoires qui ne correspondaient pas forcément au système éducatif régulier. D'autre part, ces initiatives n'ont pas eu le soutien financier des gouvernements nationaux et ce sont les gouvernements étrangers et organismes internationaux qui ont appuyé la continuité des projets (Barnach, 1997 : 23). Malheureusement nous n'avons pas d'informations précises sur quels pays auraient pu financer ces projets.

Garcia explique qu'à cette époque, on parle d'une **éducation bilingue de « transition »** où les langues indigènes seraient utilisées comme pont pour l'apprentissage de l'espagnol. Ici, l'objectif n'était pas le bilinguisme mais le sacrifice, à moyen terme, de la langue maternelle des indigènes au profit d'une homogénéisation culturelle. Ce processus a eu malgré tout pour conséquence le besoin d'élaborer une écriture pour ces langues indigènes, la normalisation linguistique, l'élaboration du matériel pédagogique, la définition des méthodologies, la formation des enseignants, la recherche linguistique, anthropologique et éducative. En fin de compte, toutes ces activités pédagogiques et de recherche ont plutôt joué dans le sens de la valorisation et de la conservation des langues indigènes – même si ce n'en était pas l'objectif premier.

Deuxième étape : premiers pas vers l'Education bilingue

Dans les années 70 et grâce à l'aide internationale, dans les systèmes d'éducation des pays concernés par l'éducation indigène, apparaît une vraie éducation qui tient compte des droits des langues indigènes. Dans cette Education Bilingue de maintien et de développement, la langue maternelle des indigènes est présente depuis les premières années jusqu'à l'éducation secondaire. La culture pour sa part est devenue un thème de réflexion pour les concepteurs des curriculums : On comprend qu'il est nécessaire de l'incorporer dans les programmes scolaires, même s'il s'agit d'une conception parfois folkloriste qui s'intéresse d'abord aux traditions et aux coutumes des cultures indigènes. Ce mouvement a donné comme résultat l'Education Bilingue Biculturelle (EBB).

Diaz-Couder (1998 : 7-8) postule qu'il y a moins de diversité culturelle que linguistique, ce qui détermine une plus grande attention aux facteurs linguistiques que culturelles dans l'éducation. Donc il faudrait mettre l'accent sur les particularités de centaines de langues mais pas forcément le même nombre de cultures, surtout si on considère quelques éléments les plus profonds comme : institutions sociales, pratiques communicatives. Malheureusement, à l'école, la culture native est traitée de façon superficielle (folklore, coutumes, légendes, etc.). Cet auteur propose 4 principes pour travailler la culture dans l'éducation de manière transversale :

- Le premier est que les aspects de la **culture matérielle** soient utilisés pour l'élaboration de matériel pédagogique, alors que les connaissances concernant l'environnement naturel peuvent figurer dans les programmes comme complément des contenus généraux.
- Le deuxième est que les **institutions et formes d'organisation sociale** pourraient s'intégrer dans les contenus des sciences sociales.
- Le troisième est que **les systèmes de valeurs et les cosmovisions indigènes** sont difficilement intégrables dans les plans d'études. Par contre on peut intégrer assez facilement les thèmes en relation avec la mythologie et le folklore, sachant que, du point de vue pédagogique, ce qui est important ce sont les valeurs, les croyances et la vision du monde qui sont à l'intérieur de ces mythologies et de ce folklore.
- Finalement il présente la **culture comme une pratique communicative** qui a des conséquences importantes sur le développement de l'enfant indigène.

Si le but de l'éducation indigène est de valoriser les coutumes culturelles autochtones et si le but pédagogique est de contextualiser les caractéristiques culturelles dans lesquelles vivent les enfants, il est donc indispensable que l'école « écoute la voix de la culture » des enfants dans les interactions quotidiennes.

Pour Moya (1998) cité par Fajardo⁶⁴ (2011), que se soit EBB (Education bilingue biculturelle) ou EIB, le concept de biculturalisme est le produit d'une proposition d'éducation indigène mais de transition et d'assimilation culturelle puisque, dans ce système, deux cultures sont en rapport avec deux langues, dont l'une est dominante et l'autre dominée.

⁶⁴ <http://www.redalyc.org/pdf/745/74522594002.pdf>.

C'est de ce mouvement de réflexion sur les langues et les cultures indigènes qu'a surgi la notion d'interculturel, puisque la diversité culturelle, loin d'être un inconvénient peut devenir une ressource qui vient s'agréger au bilinguisme et l'enrichir. Ce mot interculturel est alors devenu central dans la lutte pour les droits des indigènes.

Enfin, pour Amadio cité par Barnach (1997 : 9), il y a deux types d'interculturalité dans l'éducation bilingue : la première est définie comme la maîtrise de deux codes pour pouvoir interagir également dans les deux cultures. La deuxième consiste en une amplification du code de référence qui inclut les aspects nécessaires pour affronter des situations conflictuelles dans une situation de contact ou conflit de cultures.

La troisième étape : l'officialisation de la EIB

Vers les années 80, apparaît réellement l'éducation bilingue interculturelle (EBI), devenue Education Interculturelle Bilingue (EIB) telle qu'on la connaît actuellement. Dans cette nouvelle vision les deux aspects de bilinguisme et d'interculturel sont complémentaires dans un même processus éducatif (Barnach, 1997). Utta Von Gleich, cité par Barnach (1997), signale que le terme EIB est utilisé dans certains pays comme synonyme de « biculturel » afin de supprimer les connotations de conflit entre deux cultures et de le présenter plutôt comme un concept de pluralisme culturel.

Dans le même article, Picón cité par Barnach fait une critique intéressante (avec laquelle nous sommes d'accord à partir de nos observations empiriques) qui signale que le terme « biculturel » suppose l'existence de deux systèmes culturels qui entretiennent des rapports sur un plan égalitaire, alors que ce n'est pas le cas entre les indigènes et le système culturel métis (ladino) occidental parce qu'il y a dans la plupart des cas des langues (et culturelles) dominantes et d'autres dominées.

Dans les années 80, l'éducation bilingue pour les indigènes en Amérique Latine devient un thème politique et prend sa place dans les discours gouvernementaux. Les gouvernements de Pérou, Guatemala et Equateur décident alors d'inclure ou d'officialiser dans leurs programmes des politiques éducatives pour favoriser les peuples indigènes.

En 1989, l'OIT (L'organisation Internationale du Travail) promulgue le « Convenio 169 » qui déclare que l'éducation primaire de qualité est déclarée la deuxième priorité dans les objectifs du développement du millenium de l'ONU. Dans les années 1990, ces décisions

politiques par rapport aux peuples indigènes prises dans la décennie précédente ont comme conséquences la divulgation et la consolidation de la pluralité ethnique et linguistique, qui seront incluses dans les constitutions de la majorité des pays centraméricains et sud-américains. C'est de cette façon que l'EIB est établie et fait à présent partie des programmes officiels de l'Education Nationale.

Barnach (1997) cité par Fajardo (2011) identifie 3 étapes dans le processus de consolidation de l'EIB : L'officialisation (reconnaissance dans les lois), l'institutionnalisation (l'incorporation dans le système administratif) et la généralisation (La mise en place de la modalité géographiquement et dans tous les niveaux éducatifs).

Selon Küper et Lopez (1999) cités par Fajardo (2011), il y a 17 pays où une EBB est mise en place, suivant les contextes : Argentine, Bolivie, Colombie, Costa Rica, Chili, Equateur, Guatemala, Guyane Française, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Brésil, Paraguay, Pérou, Surinam et Venezuela. (cf. *Annexe 29*)

Il faut noter le cas particulier du Paraguay où il existe un bilinguisme dans toute la population du pays : le guarani (langue d'origine amérindienne) y est en relation diglossique avec l'espagnol (Boyer 2012 : 20), et l'éducation bilingue est ancrée à tous les niveaux et modalités du système éducatif du pays. Barié cité par Fajardo (2011) regroupe tous les pays où l'on trouve l'EIB en 3 catégories selon la constitution de chaque pays :

Le premier groupe

Les pays qui ignorent la problématique : Belize (à cause d'une grande complexité ethnique), le Chili (à cause la tradition dictatoriale), l'Uruguay (les indigènes ont été éliminés), la Guyane Française et Surinam.

Le deuxième groupe

Les droits indigènes sont reconnus, mais de façon superficielle, et dans ces pays les indigènes subissent plus de violations de leurs droits que le reste de la population : Costa Rica, Honduras, Salvador et Guayane.

Le troisième groupe

On y trouve les pays qui sont à la pointe en ce qui concerne les droits indigènes en Amérique Latine. Ce sont des pays qui reconnaissent et protègent l'identité des indigènes,

considérés comme partie essentielle dans la société : Argentine, Bolivie, Brésil, Colombie, Equateur, Guatemala, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, Vénézuéla.

C'est donc grâce aux politiques linguistiques qui reconnaissent la diversité linguistique et culturelle de leurs peuples indigènes, adoptées par les pays Latino-américains, que l'EIB s'installe officiellement, dans certains cas de façon plus développée que dans d'autres.

On arrive maintenant à l'Education Interculturelle au Honduras que nous allons aborder dans le chapitre suivant.

Conclusion

Dans ce chapitre nous avons essayé de construire historiquement le concept d'Education Interculturelle Bilingue à partir de ses 3 composantes : éducation, interculturelle et bilingue. Cette définition du concept est très importante parce qu'elle nous servira plus loin dans nos analyses de données. Ensuite nous avons essayé de donner un panorama de la façon dont la notion d'EIB est née en Amérique Latine depuis l'arrivée des Espagnols en Amérique et comment ont surgi les premiers efforts pour mettre en place une éducation bilingue de transition, pour passer ensuite à une éducation bilingue de maintien pour finir avec la mise en place d'une éducation interculturelle bilingue officielle.

Nous allons maintenant voir dans le chapitre suivant comment cette Education Interculturelle Bilingue a initié et s'est développée au Honduras spécifiquement, sujet précis de notre recherche et de notre enquête.

1.6 L'Education Interculturelle Bilingue au Honduras

Nous arrivons maintenant à la partie principale de notre cadre contextuel : l'EIB au Honduras. L'éducation interculturelle au Honduras s'est construite progressivement et fonctionne de façon différente selon les situations de chaque peuple présenté dans la partie précédente. Dans ce chapitre nous allons montrer comment l'EIB s'est développée petit à petit à travers le temps et grâce à qui. Nous allons continuer par la présentation de ses aspects légaux qui ont permis d'officialiser dans le pays. Nous finirons par une description générale en parlant du contexte pédagogique sociolinguistique, des

documents officiels et pédagogiques nécessaires pour son fonctionnement, du matériel et de la formation des enseignants et qui sont les élèves qui participent dans ce projet.

1.6.1 Les origines et l'évolution de l'EIB au Honduras

Vers les années 1940, la Mission évangélique Morava avait déjà initié un modèle d'éducation interculturelle bilingue avec les indigènes de la Mosquitia. En 1948 l'ethnologue et linguiste Werner Marx, missionnaire de l'église Morava, élabore la cartilla⁶⁵ « *Mi Patria* » dans les deux langues ; la première moitié du texte était en misquito et la deuxième moitié en espagnol. La méthodologie utilisée dans cet enseignement s'appelle « Laubach ⁶⁶ » utilisée au Mexique pour l'enseignement aux adultes. Ce document est alors le premier texte bilingue à la Mosquitia. Il s'agissait d'un programme transitionnel, c'est-à-dire qu'on commençait l'enseignement en langue maternelle pour après passer uniquement en langue espagnole. Dans ce cas la langue maternelle se perd puisque tout le processus postérieur se fait en espagnol.

En 1956, le gouvernement installe des écoles officielles pour espagnoliser les indigènes, ce qui fait disparaître les efforts entrepris par le linguiste Marx. La mise en place de ce système de scolarisation en espagnol a eu pour résultats de graves problèmes chez les enfants indigènes : absentéisme, redoublements systématiques, non compréhension des enseignements, et donc un échec scolaire énorme dû à l'imposition d'un enseignement en espagnol, langue qui n'était parlée par aucun élève.

Dans les années 80, l'Agence gouvernementale MOPAWI⁶⁷ prend en charge l'éducation à la Mosquitia. Leurs recherches montrent que la plus grande source d'échec scolaire est la langue : En effet, les enfants ont été obligés de suivre les cours dans une langue qu'ils ne comprenaient pas, ce qui a provoqué des absentéismes scolaires, redoublements, etc. C'est à cette époque que Ronas Scott Wood⁶⁸ part se former aux Etats-Unis grâce à la coopération de AID, par l'intermédiaire de MOPAWI et participe à un « diplomado⁶⁹ » sur le modèle EIB. À son retour, vers 1990, il propose avec d'autres collègues d'installer le projet d'EIB à la Mosquitia. Entre 1991 et 1993, un groupe de parents d'élèves et ce

⁶⁵ Manuel de classe pour les écoles.

⁶⁶ Méthode d'alphabétisation créée en 1955 par le missionnaire Franck Laubach.

⁶⁷ Mosquitia Pawisa Apiska: Agence pour le développement de la Mosquitia.

⁶⁸ Membre de la communauté Misquita, ancien sous-directeur de la SDGEPIAH.

⁶⁹ Formation à court terme, généralement d'une durée entre 3 à 6 mois.

groupe d'enseignants forment le « Comité d'éducation bilingue interculturelle pour la Mosquitia Hondurienne » (CEBIMH). Avec ce comité, commence la formation des enseignants et l'élaboration du matériel pédagogique en langue maternelle indigène et espagnol comme langue seconde et postérieurement se met en place l'EIB dans 40 centres éducatifs (d'après la quatrième de couverture des manuels de classe c'est la Banque mondiale qui finance ces projets).

Suite à cela se forme la CONFédération des Peuples Autochtones du Honduras (CONPAH) en 1992 : elle fait actuellement partie du Conseil Indigène d'Amérique Centrale, CICA. Cette confédération qui réunit toutes les organisations indigènes a comme objectif la coordination et la gestion des demandes envers les états concernant les droits des indigènes, et en même temps elle cherche à ouvrir des espaces de participation pour les peuples indigènes. La CONPAH du Honduras regroupe les associations indigènes de tout le pays.

Tableau 1 : Les organisations indigènes du Honduras

Peuple	Association	Date de création
Garífuna	OFRANEH Organización Fraternal Negra Hondureña	1981
Jicaques o Xicaques	FETRIXY Federación de Tribus Xicaques de Yoro	1985
Tawahka	FITH Federación Indígena Tawahka de Honduras	1987
Misquitos	MASTA Mosquitia Asla Takanka	1987
Pech	FETRIPH Federación de Tribus Indígenas Pech de Honduras	1988
Lenca	ONILH Organización Nacional Indígena Lenca de Honduras	1989
Lenca	COPINH Consejo Cívico de Organizaciones Populares e Indígenas de Honduras	1992
Nahuas	FINAH Federación Indígena Nahua de Honduras	1995
Ch'orti'	CONIMCH Consejo Nacional Maya Ch'orti'	1998

Source : http://www.territorioindigenaygobernanza.com/hon_10.html

En 1992 la CONPAH signe un accord de coopération avec le Ministère de l'Education hondurien. Cet accord est le fruit des demandes des peuples indigènes au Ministère de l'Education et cherche à développer la scolarisation des enfants et l'enseignement, le maintien et le respect des langues (et des cultures) indigènes grâce à une éducation

pertinente et contextualisée. Le 3 août 1994 est approuvé l'accord présidentiel numéro 07-19 qui donne naissance au Programme National d'Éducation pour les Ethnies Autochtones et Afro-Antillaises du Honduras (PRONEEAAH). La mission et la vision de PRONEEAAH sont les suivantes :

Mission :

« Garantizar el pleno desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en todas las comunidades educativas de los Pueblos Indígenas y Afrohondureños, generando políticas de multi e interculturalidad para la educación nacional asegurando la cobertura ».

Notre traduction :

« Garantir le plein droit de l'Éducation Interculturelle Bilingue dans toutes les communautés éducatives des Peuples Indigènes et Afrohonduriens, en générant des politiques de multi e interculturalité pour l'éducation nationale et en assurer son fonctionnement ».

Et comme vision :

« Configurar una nueva identidad hondureña multicultural, plurilingüe, incluyente y democrática que responda a los desafíos derivados de las transformaciones del país y del mundo, desde una práctica educativa integral ».

Notre traduction :

« Configurer une nouvelle identité hondurienne multiculturelle, plurilingue, incluyente et démocratique qui donne des réponses aux défis dérivés des transformations du pays et du monde, depuis une pratique éducative intégrale ».

L'objectif de ce programme est d'initier le processus de développement de l'Éducation Interculturelle Bilingue de qualité et débute avec les peuples Misquito et Garífuna, les peuples les plus nombreux du Honduras. Le 6 septembre entre en vigueur le décret 93-97 qui institutionnalise le PRONEEAAH et un budget de 600 000 lempiras (21 367 euros) est attribué à partir de 1998. Ce budget a été augmenté en 2006 grâce à l'appui de la Banque Mondiale, Secretaría de Educación.⁷⁰

En 1996 l'offre d'EIB étend la couverture du programme EIB aux peuples Tawahka, Pech, Isleños, Ch'orti', Lenca, Tolupan. Le 27 octobre 2009 se crée, au sein du Ministère de l'Éducation, une Direction Générale d'Éducation Interculturelle Multilingue (DIGEIM) pour préserver et stimuler les cultures natives du Honduras. Postérieurement la DIGEIM se transforme en Sous-direction Générale d'Éducation pour les peuples

⁷⁰ Secretaría de Educación, PRONEEAAH, sans date de publication.

Indigènes et Afrohonduriens (SDGEPIAH). C'est la SDGEPIAH qui se charge actuellement de tout ce qui est en rapport à l'Éducation Interculturelle Bilingue. SDGEPIAH (2015)

1.6.2 Les aspect légaux pour la mise en place de l'EIB au Honduras

L'État hondurien dans sa Constitution de la République de 1982 reconnaît que le Honduras est un pays multiculturel et qu'il faut préserver cette diversité culturelle :

« ARTICULO 173.- El Estado preservará y estimulará las culturas nativas, así como las genuinas expresiones del folclore nacional, el arte popular y las artesanías ».
(Constitución de la República)

L'État reconnaît la diversité culturelle, ce qui veut dire implicitement que l'État reconnaît aussi la diversité linguistique. Suite à cette reconnaissance officielle, le 22 février 2012 se crée la « Ley Fundamental de Educación », loi nationale qui dicte les normes sur la façon dont l'éducation doit se matérialiser sur tout le pays (y compris pour les peuples indigènes avec leurs caractéristiques particulières). Cette loi proclame que le Honduras est un pays multiculturel, que la diversité linguistique et les idiosyncrasies doivent être reconnues, respectées, et encouragées, car elles sont considérées comme des richesses nationales.

Article 13,

« Multiculturalidad e interculturalidad, es reconocer, respetar y estimular las diferentes idiosincrasias e identidades culturales y étnicas del país, su diversidad lingüística, sus prácticas y costumbres; asume como riqueza esa diversidad y promueve la integración del conocimiento mutuo y la convivencia armónica de los pueblos que conforman la sociedad hondureña preservando sus lenguas y promoviendo el reconocimiento del desarrollo y la práctica de las mismas ».

Dans cet article, la constitution dit clairement que la diversité culturelle et linguistique doit être reconnue et que les langues indigènes doivent être reconnues, enseignées et pratiquées. Ensuite, l'article 14 affirme l'importance de la diversité linguistique et culturelle du pays :

Inciso 3

« Fomentar la comprensión de la diversidad pluralidad y multiculturalidad del ser humano, la convivencia pacífica de las naciones y el respeto a la autodeterminación de los pueblos ».

Plus loin, dans les articles 27 et 60, cette loi décrète que, sur la base de la reconnaissance multilingue et pluriculturelle du pays, s'avère nécessaire la mise en place d'une éducation

interculturelle bilingue (EIB) qui doit s'incorporer aux programmes nationaux de l'Education Nationale, à partir de la maternelle.

Art. 27, Inciso 3.

*« Educación para los pueblos indígenas y afro-hondureños :
Es la educación que ofrece el Sistema Nacional de Educación en base al reconocimiento pleno del carácter multilingüe y pluricultural de la nación. Contribuye a preservar y fortalecer la lengua, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afro-hondureños. El estado se obliga a aplicar la normativa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ».*

Etant donné que le gouvernement reconnaît officiellement le caractère multilingue et multiculturel du pays, il est impératif de mettre en place une éducation interculturelle bilingue pour les peuples afin de préserver leurs langues et leur identité.

Art. 60

« El currículo nacional debe incorporar las diferentes modalidades del Sistema Nacional de Educación desde el nivel pre-básico, al menos : la enseñanza del idioma inglés, enseñanza en sus lenguas maternas a los pueblos indígenas y afro-hondureños (...) ».

Dans cet article on voit clairement l'importance que le gouvernement donne aux langues. Il exige que le « Currículo Nacional Básico »⁷¹ (désormais CNB) intègre l'enseignement des langues comme l'anglais et les langues des peuples indigènes dès l'école maternelle. Il est curieux de voir que le gouvernement met en premier l'enseignement de l'anglais (américain surtout dû à proximité géographique) et ensuite les langues indigènes.

En ce qui concerne la culture, l'article 61 dit que le Ministère de l'Education veillera à l'élaboration d'un curriculum adapté aux besoins spécifiques des peuples indigènes et afrohonduriens :

« La Secretaría de Estado en el Despacho de Educación emitirá las directrices para que el currículo educativo sea apegado a la historia y cultura de Honduras, contemplando los elementos propios de las regiones, considerando de manera especial a los pueblos indígenas y afro-hondureños y las características territoriales interculturales ».

Dans ce texte, le Ministère de l'Education exige que le CNB tienne compte de l'histoire et de la culture honduriennes, notamment celles des peuples indigènes. Le CNB du pays donne des directrices pour l'Education Interculturelle Bilingue. Il indique que l'EIB sera

⁷¹ Le CNB est l'instrument normatif qui établit les capacités, compétences, concepts, à atteindre par les étudiants du Système Educatif National, dans les niveaux, cycles, modalités sous l'égide du Ministère de l'Education, Direction Général de Curriculum (2003).

gérée par le Ministère de l'Éducation et le PRONEEAH, afin d'assurer une éducation multilingue et multiculturelle :

*« La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dirigida fundamentalmente a los pueblos autóctonos y afroantillanos de Honduras (sin excluir al resto de la población nacional), tiene el propósito de preservar, estimular y desarrollar las lenguas y culturas nativas del país. Se orienta a mejorar la calidad y cobertura de la educación y las condiciones de vida de los pueblos autóctonos. **Se desarrollará por la secretaría de Educación con la colaboración del programa Nacional de Educación para las etnias Autóctonas de Honduras (PRONEEAH) u otras instituciones. Aspiramos, en un país multilingüe, multiétnico y pluricultural, a una educación para todos, con la finalidad de formar ciudadanos/as que participen democráticamente en la vida social, cultural, económica y política** ». (Secretaría de Educación, Currículo Nacional Básico, 2003: 53)*

Suite à ces initiatives, s'élabore en 2006 le document "Adecuación del Currículo Nacional Básico a la Educación Bilingüe". Il a pour objectif l'adaptation et la contextualisation du CNB (élaboré pour la scolarisation en espagnol pour les ladinos) aux besoins spécifiques de scolarisation des enfants indigènes :

« Esta adecuación, consiste más precisamente en la contextualización de los programas de estudio del DCN-EB a las necesidades y características de las Regiones Indígenas y Afrohondureñas de Honduras, parte de dos premisas básicas ». (Secretaría de Educación, PRONEEAH, 2006)

Postérieurement, en 2012, Le Ministère de l'Éducation et le PRONEEAH élaborent le "Modelo Educativo Intercultural Bilingüe" qui cherche à consolider l'EIB dans le pays :

« La Secretaría de Educación, a través del programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras (PRONEEAH), en el marco de la transformación educativa en función de la atención a la diversidad, considera necesario consolidar el modelo educativo que incremente las capacidades para diseñar, normar y monitorear las intervenciones educativas en los pueblos indígenas y afrohondureños ». (Secretaría de Educación, PRONEEAH, 2012)

Ce document devient ainsi le modèle à partir duquel se planifiera l'Enseignement Bilingue et Interculturel au Honduras : conception de dispositifs de formation EIB, formation des enseignants EIB, élaboration du matériel didactique. Ci-après nous allons voir sur quels outils se met en place l'EIB au Honduras.

On voit que ces décisions et mesures sont toutes récentes, qu'il est difficile d'avoir du recul par rapport à leurs effets, ce qui rend notre thèse à la fois passionnante, nécessaire et difficile.

1.6.3 Description de l'EIB dans le système éducatif hondurien

Le programme d'Education Interculturelle Bilingue géré par le Ministère de l'Education du Honduras et le PROENEEAAH fonctionne donc depuis 1994⁷² dans 15 départements du Honduras : Atlantida, Colón, Cortés, Islas de la Bahía, Gracias a Dios, Yoro, Olancho, Copán, Ocotepeque, La Paz, Lempira, Intibucá, Francisco Morazán, Santa Bárbara et Comayagua où il n'y a pas de population indigène (cf. *Annexe 30*). Le Programme EIB a été financé par deux banques internationales (comme nous l'avons dit précédemment) : la BID et la Banque Mondiale. Environ 100 500 enfants sont concernés par ce projet.

1.6.3.1 Le contexte pédagogique

La mise en place de l'EIB se fait de différentes manières selon le contexte de chaque peuple indigène et selon les documents pédagogiques étudiés. Chez les peuples Misquito, Garífuna, Ch'orti' Tolupan, Isleños, Pech et Tawahka, les enfants reçoivent une éducation bilingue et interculturelle ou seulement interculturelle selon le cas. Le niveau de bilinguisme varie selon les communautés ; il existe plusieurs contextes sociolinguistiques dans ces communautés indigènes (on l'a vu dans notre première partie) et c'est à partir de ce contexte que l'enseignement bilingue est planifié.

Il existe 3 contextes sociolinguistiques différents dans lesquels se réalise l'EIB :

- a.- Ecoles situées dans des régions où la langue indigène est parlée par la communauté. Dans ce cas la scolarisation se fait en langue indigène et les enfants reçoivent une heure par jour de cours d'espagnol.
- b.- Ecoles situées dans des régions où la langue indigène n'est pas parlée par la communauté. Dans ce cas la scolarisation se fait en espagnol et les enfants reçoivent une heure par jour de langue indigène.
- c.- Ecoles situées dans des régions où la langue n'est pas parlée parce qu'elle est éteinte. Dans ce cas la scolarisation se fait entièrement en espagnol. Ici les enfants ne suivent pas de cours de langue indigène pour des raisons déjà expliquées, mais l'éducation est focalisée sur les aspects interculturels. Cela concerne par exemple les communautés Lenca et Naho.

Pour que l'EIB puisse fonctionner, il a fallu élaborer des documents et du matériel pédagogique orienté spécifiquement vers les peuples indigènes. Le PRONEEAAH a été

⁷²UPN, 2012, Manual de la experiencia de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Honduras.

chargé de l'élaboration du matériel suivant :

Les documents pédagogiques officiels :

- Adaptation du Currículo Nacional Básico a l'EIB
- Modelo Educativo EIB

Les manuels de langue :

Actuellement la EIB se réalise uniquement dans les 6 niveaux de l'école primaire « Pre básica ». Pour tous les 6 niveaux d'école primaire⁷³ il y a :

- Un manuel pour apprendre la langue indigène pour chaque niveau (6 au total), avec son guide pédagogique. Le manuel est entièrement en langue indigène (selon le peuple) mais le guide pédagogique, qui est le même pour toutes les langues, est élaboré en espagnol.
- Un manuel pour apprendre l'espagnol pour chaque niveau (6 au total), avec son guide pédagogique en espagnol.

Le matériel complémentaire :

- Grammaires
- Dictionnaires
- Quelques ouvrages littéraires (*des contes en langue indigène pour la maternelle, 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année du primaire*)

On étudiera plus en détail certains de ces outils de classe dans la partie documentaire de notre analyse.

La formation des enseignants :

Les enseignants sont généralement des natifs mais il y a des cas où les écoles reçoivent des enseignants venant des communautés ladinas et ne parlent pas la langue⁷⁴. Les enseignants natifs qui travaillent comme professeurs EIB ont suivi des études dans des Ecoles Normales pour devenir enseignants du niveau primaire. Leur formation de base n'inclut pas le système EIB. Il leur a donc fallu suivre une formation complémentaire orientée vers le bilinguisme et l'interculturalité. L'Université Pédagogique Nationale

⁷³ L'équivalent en France serait : de grande section jusqu'à CM2.

⁷⁴ Actuellement la SDGEPIAH travaille pour trouver une solution à cette problématique, selon Dixon Alvarez, directeur de cette institution.

Francisco Morazán (UPNFM) à Tegucigalpa est responsable de ces formations. Voici le matériel utilisé pour la formation :

- Manual del capacitador (manual du formateur)
- Manual del docente (manuel de l'enseignant EIB)

Actuellement cette formation complémentaire ne se fait plus à cause du grand nombre d'enseignants formés qui ne trouvent pas de travail. Etant donné cette situation, la SDGEPIAH est en train de mettre en place des « diplomados » EIB pour les enseignants qui sont en poste et ont besoin d'actualiser leurs connaissances mais aussi pour les enseignants (non indigènes) qui ne sont pas enseignants EIB et qui reçoivent dans leurs classes des enfants indigènes. Le but est alors de fournir à l'enseignant des outils pour qu'il sache comment s'occuper des enfants indigènes qui ne parlent pas bien l'espagnol et essayer de cette façon les intégrer pour éviter leur discrimination scolaire et sociale.

Finalement, il existe une licence EIB (dirigée par la UPNFM qui fonctionne uniquement dans 3 villes (Olancho, La Ceiba et Ocotepeque) dirigée par l'Université Pédagogique Nationale Francisco Morazán. Nous avons essayé de trouver des informations sur cette licence afin d'en connaître les contenus mais les responsables ne nous ont pas donné beaucoup d'informations.

1.6.3.2. Quelques données sur l'EIB au Honduras

Trouver des informations chiffrées concernant les peuples indigènes est difficile au Honduras. Nous avons trouvé des sources différentes mais les informations ne correspondent pas nécessairement. Voici quelques données trouvées à la SDGEPIAH concernant l'EIB selon les communautés indigènes. Il est important aussi d'indiquer que, dans ces communautés, il y a des écoles qui ne font pas partie du projet EIB où l'éducation suit le modèle officiel du pays, c'est-à-dire que toute l'école est en espagnol et que le bilinguisme et l'interculturalité ne font pas partie des pratiques pédagogiques. A notre avis ces écoles sont les écoles qui se trouvent dans les grandes villes où l'espagnol est imposé. Certaines communautés (surtout les plus « développées ») comptent avec des écoles officielles (en espagnol uniquement) et des écoles EIB et ce sont les parents d'élèves qui décident à quelle école envoyer leurs enfants.

Tableau 2 : Statistiques des effectifs qui font partie du programme EIB au Honduras

Peuple	Localisation	Nombre d'habitants	Nombre de centre éducatifs	Nombre d'élèves
Lenca	Francisco Morazán, Comayagua, Intibucá, La Paz, Lempira, Ocotepeque, Santa Bárbara	453 676	349	25 372
Misquitos	Gracias a Dios	79 994	210	23 957
Garífuna	Atlántida, Colón, Cortés	43 110	132	27 881
Ch'orti'	Copán, Ocotepeque	33 257	91	4 766
Tolupan	Francisco Morazán, Yoro	19 033	162	3 513
Isleños	Islas de la Bahía	12 339	28	3 067
Nahua	Olancho	6 338	20	?
Pech	Olancho, Colón, Gracias a Dios	6 023	23	?
Tawahka	Gracias a Dios, Olancho	2 692	14	477

Source : *Ministère de l'Éducation, SDGEPIAH*⁷⁵

Il est important de mentionner que les peuples Lenca (le plus nombreux) et Nahua (un des moins nombreux) ne réalisent pas d'éducation bilingue parce que leur langue est quasi totalement éteinte. Il est aussi intéressant de voir que le peuple Garífuna n'est pas le plus nombreux en nombre d'habitants ni en nombre de centres éducatifs mais qu'il compte avec le plus grand nombre d'élèves. Nous ne connaissons pas les raisons de cette situation.

1.6.3.3 Fonctionnement de l'EIB au Honduras : Les 4 modèles officiels

Le but de cette partie est de présenter de manière sommaire comment fonctionne l'enseignement bilingue dans les contextes des communautés indigènes, en tenant compte du fait que chaque communauté a un degré de bilinguisme différent. Ceci est clairement indiqué dans le document « Manual del capacitador » rédigé par la Secretaría de Educación⁷⁶. Cependant, selon l'opinion des représentants de la SDGEPIAH et de certains enseignants interviewés, la réalité est différente. Nous ne pouvons pas être sûrs que ce qui est dit dans le « Manual del Capacitador » ou que ce qu'affirment les acteurs reflètent exactement la réalité. Nous nous limiterons donc à ce qui est dit dans le manuel.

⁷⁵ Il faut remarquer que premièrement cette source n'a pas de date (à notre avis il s'agit d'un recensement précédant celui de 2001) ; deuxièmement que les informations concernant le nombre d'habitants sont différentes des informations trouvées dans le document : *Manual de incorporación de enfoque de los derechos de los pueblos indígenas y Afrohondureños (recensement du 2001)*.

⁷⁶ Ouvrage sans date de publication.

Selon le manuel, il existe 4 modèles de mise en place de l'enseignement de la langue, selon le contexte sociolinguistique de chaque communauté. Selon le degré de bilinguisme, un modèle spécifique est appliqué. Pour mieux comprendre les modèles, il est nécessaire de clarifier les niveaux du système éducatif scolaire hondurien. On peut essayer de le comparer avec le système français pour une meilleure compréhension de notre recherche par un lectorat français. Dans le système hondurien, la durée totale de la scolarité est de 14 ans. Si on compare avec le système français les enfants honduriens font 6 ans d'école alors que les enfants français font 5 ans au niveau primaire :

- Pre Básica (4 à 6 ans) → Petite Section, Moyenne Section et Grande Section
- Básica (7 à 12 ans) → CP, CE1, CE2, CM1, CM2
- Media (13 à 18 ans) → Collège et lycée.

Voyons maintenant les différents modèles d'enseignement bilingue proposés par le « Manual del Capacitador ».

Premier modèle

Tableau 3 : Modèle de transition et de maintien

Niveau	Cycle	Année	L1	L2
Básica	I	1ère	90%	10%
		2ème	75%	25%
		3ème	50%	50%
	II	4ème	50%	50%
		5ème	50%	50%
		6ème	50%	50%

Dans ce tableau, nous pouvons remarquer que l'enseignement commence majoritairement en langue maternelle, que la L2 augmente progressivement au cours du cycle II pour arriver à une utilisation égalitaire (de maintien) des deux langues à la fin de l'école primaire.

Deuxième modèle

Tableau 4 : Modèle de transition

Niveau	Cycle	Année	L1	L2
Básica	I	1ère	100%	0%
		2ème	80%	20%
		3ème	60%	40%
	II	4ème	40%	60%
		5ème	20%	80%
		6ème	0%	100%

Ce modèle propose d'initier la scolarisation en L1 uniquement puis de passer progressivement à la L2 jusqu'à la 6ème année où l'enseignement se fait alors uniquement en L2.

Troisième modèle

Tableau 5 : Modèle de maintien (1)

Niveau	Cycle	Année	L1	L2
Prebásica			50%	50%
Básica	I	1ère	50%	50%
		2ème	50%	50%
		3ème	50%	50%
	II	4ème	50%	50%
		5ème	50%	50%
		6ème	50%	50%

Ce troisième cas est appelé de maintien car el propose l'utilisation des deux langues au même niveau à partir de Prebásica jusqu'à la fin de Básica.

Tableau 6 : Modèle de maintien (2)

Niveau	Cycle	Année	L1	L2
Prebásica			100%	0%
Básica	I	<i>1ère</i>	100%	0%
		2ème	50%	50%
		3ème	50%	50%
	II	4ème	50%	50%
		5ème	50%	50%
		6ème	50%	50%

Ce dernier modèle suggère un enseignement uniquement en L1 à partir de Prebásica jusqu'à la première année de Básica, pour ensuite travailler avec les deux langues parallèlement, à partir de la 2ème année jusqu'à la 6ème année.

Il est difficile d'évaluer ces modèles et les choix à faire puisque dans chaque communauté indigène, plusieurs scénarios sociolinguistiques sont possibles. Par exemple, chez les Garifuna, dans certaines communautés, les habitants parlent tous la langue garífuna ; mais dans d'autres, ils ne parlent plus que l'espagnol et dans d'autres enfin, voisines des Misquitos, ils parlent garífuna, misquito et espagnol.

Nous considérons que cette diversité linguistique est un sujet de recherche très intéressant qui pourrait contribuer à une meilleure mise en place de l'EIB dans les communautés indigènes. Il faudra entre autres tenir compte dans ces recherches futures, non seulement des divers niveaux de bilinguisme des élèves et des habitants, mais aussi des stratégies trilingues mises en place grâce à la proximité d'autres langues, étrangères ou indigènes, dans leur environnement quotidien.

Conclusion générale sur la partie contextuelle

Le but de cette recherche est de comprendre le fonctionnement du programme EIB au Honduras, programme récent on l'a vu, afin de savoir s'il est adapté ou non aux besoins et caractéristiques spécifiques sociolinguistiques et culturelles de chaque peuple indigène au Honduras. Pour mieux comprendre le contexte dans lequel se met en place ce projet

de scolarisation, il était nécessaire de connaître (ou au moins d'avoir une idée globale) les caractéristiques des acteurs et les éléments en jeu dans ce système éducatif, au niveau international du continent américain premièrement et ensuite national. C'est pour cette raison que nous avons présenté d'abord un panorama de la diversité linguistique mondiale. Nous avons ensuite considéré comme pertinent de faire une présentation chronologique des premiers habitants du continent américain jusqu'à nos jours, dans le but de connaître les origines culturelles et linguistiques des habitants actuels en Amérique Latine et particulièrement au Honduras. La dernière partie de ce chapitre est consacrée à l'Education Interculturelle Bilingue, à ses origines, son évolution et sa mise en place au Honduras.

Nous pensons que les informations comprises dans ce chapitre sont d'une grande importance pour notre recherche. Mais si ce cadre contextuel, est nécessaire, il doit être complété par un cadre théorique qui nous servira de base théorique pour poser nos outils d'analyse. Nous allons donc, dans le chapitre suivant, présenter les concepts en rapport avec les éléments constitutifs de la recherche.

CHAPITRE 2 – CADRE CONCEPTUEL

Introduction

Notre recherche nous amène à travailler sur des phénomènes en interaction constante avec la culture des personnes qui constituent les communautés indigènes du pays. Plusieurs concepts sont nécessaires pour comprendre et analyser les informations recueillies dans cette recherche : nous en avons déjà défini certains dans notre partie contextuelle. C'est grâce à ces concepts que nous trouverons les outils nécessaires pour analyser et interpréter des données obtenues. Nous nous sommes servi des travaux et théories élaborés par des chercheurs français, anglais, américains et espagnols. Nous avons essayé de tirer les éléments nécessaires de leurs théories afin de les accommoder à notre situation contextuelle particulière et de produire des informations pertinentes et congruentes qui pourraient être réutilisées par d'autres chercheurs dans le futur.

Notre cadre conceptuel est organisé en 3 ensembles qui regroupent les grands concepts principaux de cette recherche :

- Les langues, leurs définitions, leurs dynamiques, leurs contacts et leurs statuts
- Le sentiment d'appartenance à une culture ou une langue
- L'enseignement/apprentissage des langues dans des contextes plurilingues.

2.1 Les langues, leurs définitions, leurs dynamiques et leurs statuts

2.1.1 La diversité linguistique mondiale

Il est important de faire une clarification terminologique par rapport au mot « langue », puisqu'il peut prendre des dimensions différentes selon la position de celui qui l'emploie. Par exemple, « langue maternelle » est considéré pour certains comme la langue qui est la langue principale chez les locuteurs alors que, d'un point de vue didactique, ce n'est pas le même point de vue et langue maternelle ne veut pas forcément dire la langue la plus utilisée, mais langue de la mère, autrement dit de la maison. Or certains utilisent beaucoup, voire uniquement leur langue familiale, et d'autres la comprennent mais ne l'utilisent pas, etc.

Nous n'allons pas nous arrêter sur les spécificités et statuts de chaque langue selon un paradigme linguistique théorique, mais plutôt, d'un point de vue sociolinguistique, sur les relations entre les langues et les locuteurs des communautés linguistiques ainsi que sur

l'apprentissage de ces langues par ces locuteurs ou leurs enfants. Nous ne garderons de nos lectures théoriques et des définitions rencontrées, que ce qui peut alimenter la réflexion suscitée par nos hypothèses. En effet, notre étude ne prétend pas donner des indications ou des solutions à la problématique de la conservation linguistique et culturelle du pays. Nous prétendons plus humblement faire surgir des informations concernant l'enseignement apprentissage et la scolarisation des petits enfants qui habitent dans ces communautés, des informations qui, selon nous, ont pour l'instant été abordées de manière superficielle, voire pas du tout, à cause de l'absence de recul sans doute sur ces phénomènes. En effet, les programmes d'éducation évoluent, s'adaptent, et on ne peut prétendre appliquer les mêmes méthodes d'enseignement à des publics qui vivent des réalités différentes, bouleversées par une grande diversité de changements sociaux, économiques, environnementaux et culturels. Notre analyse conceptuelle est destinée à nous aider à y voir clair dans cette complexité.

Nous avons d'abord voulu clarifier les divers "types" de langues qui existent à partir du contexte mondial pour atterrir sur les langues parlées ou présentes au Honduras. Calvet (2011 : 50-63), dans son magnifique ouvrage sur les langues du monde, classe ainsi les principales familles des langues du monde :

- *Les langues finno-ougriennes*
25 millions, parlées en Europe du Nord et de l'Est : hongrois, lapon, finnois, estonien...
- *Les langues caucasiennes*, 80 millions parlées du Caucasse à la Turquie : géorgien, tchèchène, tcherkesse...
- *Les langues altaïques*, une quarantaine de langues : turc, azerbaïdjanais, tatar...
- *Les langues turques*, différentes formes de turc : turc azéri, turkmène, ouzbèk...
- *Les langues austronésiennes*, 100 langues dispersées de Madagascar jusqu'au Tahiti : javanais, malais, malgache, tahitien...
- *Les langues papoues*, 200 langues parlées en Nouvelle Guinée et en Indonésie
- *Les langues dravidiennes*, parlées en Inde et Ceylan
- *Langues austrasiatiques*, 200 langues : vietnamien, khmer, munda, santali
- *Les langues tibéto-birmanes*, une vingtaine de langues : tibétain, yi, birman
- *Les langues chinoises* : mandarin ou putonghua, jin, hakka, wu, yué, min, xiang, gan...
- *Les langues nigéro-congolaises*, ici sont regroupées la majorité des langues parlées en Afrique : wolof, peul, bambara, jula, kwa, swahili, yoruba, sango, bété
- *Les langues afro-asiatiques ou chamito-sémitiques*, une cinquantaine : tamazigh, somali, arabe, hébreu, araméen, haussa...
- *Les langues nilo-sahariennes*, une cinquantaine : kanuri, songhaï...
- *Les langues Niger-Kordofan*, une quarantaine : langues bantoues et d'autres langues parlées au Soudan

- *Les langues algonquines*, une vingtaine, parlées en Amérique du Nord : blakfoot, cheyenne, ojibwa
- *Les langues Natchez-Muskogean*, parlées au sud-est des Etats-Unis : cherokee, choctaw
- *Les langues iroquoises*, langues parlées au Canada et le nord des Etats-Unis : mohawk, huron
- *Les langues soux*, une vingtaine parlées dans le nord et le sud des Etats-Unis : Dakota, crow
- *Les langues mayas*, 60 langues, parlées au Mexique et au Guatemala : yucatèque, chol, tzotzi, chorti
- *Les langues Uto-aztèques*, parlées au Mexique et au sud des Etats-Unis : náhuatl, tarahumara
- *Les langues de l'Amérique du Sud*, une quinzaine : quechua, aymara, arawak

Comme nous pouvons constater, selon lui, les langues parlées dans le monde n'ont pas de relation avec les frontières des pays, elles sont parlées par des personnes appartenant à des communautés et non pas à des pays. Ce n'est donc pas par rapport à des frontières étatiques et politiques qu'on peut les repérer et les catégoriser mais par rapport à une structure arborescente. Le site www.ethnologue.com répertorie, de son côté, l'existence de 152 familles des langues. Calvet explique que 7 000 langues sont parlées dans le monde distribuées par continents de la manière suivante :

Fig. 7 : Répartition des langues dans le monde

Nous pouvons voir que l'Afrique et l'Asie sont les régions où il y a la plus grande diversité linguistique, alors que Europe est marquée par une faible diversité linguistique, qu'on

peut attribuer en partie à sa taille dans le monde ; ce paradoxe par rapport à l'importance des langues en question, s'explique peut-être par le fait que les langues européennes sont plus « célèbres », les plus parlées ou les plus utilisées dans le monde, car langues de colonisation et de pouvoir : les films, internet, littérature, la musique, etc. Que veut dire : la plus parlée ? Où ? Par qui ? A quel moment ? Selon quels critères ? Calvet (2014)⁷⁷ a une réflexion intéressante sur ce sujet qu'il propose dans le même ouvrage :

« Quelle est la langue la plus parlée dans le monde ? Nous pourrions par plaisanterie dire que cela dépend de l'heure. Deux langues, le chinois mandarin et l'anglais, sont en effet parlées, comme langue première ou seconde, par environ 1 milliard de personnes. Mais, lorsqu'il fait nuit en Chine, il fait jour aux Etats-Unis, et vice versa. C'est pourquoi, lorsque les Chinois dorment, l'anglais est la langue la plus parlée, et lorsque les Américains dorment, c'est le chinois qui prend cette place ».

Il propose aussi d'autres facteurs pour désigner la langue la plus parlée du monde. Louis-Jean Calvet, avec son frère Alain Calvet, a créé ce qu'ils appellent le « baromètre des langues », dans lequel ils proposent 11 facteurs de classification pour répondre à la question. Parmi ces facteurs nous avons sélectionné 4 exemples :

- **Nombre de locuteurs** : 1- mandarin, 2 - espagnol, 3 – anglais
- **Langue officielle** : 1 – anglais, 2 – français, 3 - arabe
- **Articles publiés dans Wikipédia** : 1 – anglais, 2 – allemand, 3 – français
- **Les langues qu'on traduit le plus** : 1 – anglais, 2 – français, 3 - allemand

On voit d'après ces exemples que, suivant les facteurs choisis, on n'obtient pas le même classement. Cela relativise notre vision sur les langues et leur importance, ainsi que nos représentations. D'autre part, d'un point de vue didactique, on devrait faire attention quand on utilise le mot « parler » une langue, puisque « parler » fait référence, d'après le Cadre Européen de Référence pour les langues, qui est lui-même très contestable et contesté, à une des 4 (ou 5 ou 6 si on inclut les interactions) activités langagières telles que :

- Compréhension orale : comprendre les personnes quand elles parlent une langue
- Compréhension écrite : comprendre les documents écrits
- Expression écrite : être capables d'écrire un texte dans la langue visée
- Expression orale : être capables de produire un discours oral.

⁷⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=pmSIVKtDncE>.

Donc dire qu'on parle une langue désigne seulement la capacité de s'exprimer à l'oral, alors que d'autres compétences existent. Nous proposons plutôt le mot : « utiliser » une langue, qui est plus large, laisse ouverte une grande palette d'usages et n'a pas de connotation normative. Si on emploie ce mot, on observe que nous utilisons tous, à des échelles diverses, plusieurs langues dans notre vie.

2.1.2 Définition des concepts de « langue »

Définir le concept de langue n'est pas facile, parce que cela va dépendre du point de vue du chercheur. Pour ce travail nous prenons la position du chercheur en Didactique des Langues et Cultures. La sociodidactique nous oblige à donner des définitions particulières, qui incluent à la fois les dimensions sociolinguistiques, didactique, d'une notion, et leur intersection. Elles ne conviendront pas à un chercheur en linguistique, à un responsable des politiques linguistiques dans une institution éducative, ou au membre politique d'un bureau gouvernemental.

Blanchet (2018)⁷⁸ propose une définition tout à fait adaptée à nos propos. Pour lui une langue est « un ensemble de pratiques sociales qui servent à créer des relations entre les humains et à agir entre humains ». Il insiste sur cette dimension sociale et d'action pour se différencier de la définition d'une langue comme un système linguistique. Cette définition nous paraît adaptée à notre vision qui veut insister sur la communication et le contact de langues. Elle exclut, par les critères mêmes qu'elle invoque, la notion de norme, d'évaluation et de jugement.

Si on s'attache à présent à la langue maternelle, elle n'est pas forcément la première langue du père ou de la mère, ni la langue de plus fréquente utilisation. Si dans une situation de migration par exemple, un locuteur tend à utiliser sa langue maternelle de moins en moins parce qu'il en a peu l'occasion, la langue d'accueil deviendra sa première langue en raison de sa fréquence d'utilisation. Selon le *Dictionnaire de Didactique du français LE et LS* (Dir. Cuq, 2003 : 149-152), on trouve les définitions suivantes, qui sont bien sûr contestables et contextualisées :

⁷⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=LnW97xyCms0>.

- **Langue étrangère** : toute langue non maternelle est étrangère
- **Langue maternelle** : la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication
- **Langue de scolarisation** : langue apprise et utilisée à l'école et par l'école
- **Langue seconde** : langue enseignée aux allophones

Ces définitions sont discutables ou au moins à nuancer suivant les contextes où on les convoque. En fonction de notre travail et pour mieux réaliser l'analyse des données postérieurement, nous allons prendre ces concepts de la manière suivante, en cohérence avec le contexte hondurien :

Langue étrangère : langue qui n'appartient pas au pays étudié et qui est apprise à l'école. Dans le cas du Honduras, nous avons des exemples comme l'anglais qui est la première langue enseignée dans les écoles et est la seule langue étrangère enseignée officiellement dans le système scolaire national. C'est par la politique linguistique du gouvernement que l'anglais est enseigné, appris et parlé (au moins compris, dans certains cas) par toutes les personnes scolarisées sur le territoire : il s'agit donc clairement d'une décision politique, dictée sans doute par des intérêts économiques ou au moins de relations avec les Etats-Unis voisins.

Langue maternelle : en général, langue qui est parlée à partir de la naissance, donc dans la famille. Mais cette définition n'a pas de valeur didactique : par exemple, un Garífuna qui est né dans sa communauté, dans une ambiance garífuna est né avec la langue garífuna mais ses parents ne lui ont pas obligatoirement parlé garífuna depuis son enfance, comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, donc il ne la parle pas. Un autre exemple serait une famille garífuna qui déménage dans une grande ville ; les enfants de cette famille baignent dans une ambiance d'espagnol et pour ne pas être discriminés ils vont vouloir parler espagnol, pour s'intégrer à la nouvelle société. L'expression « langue maternelle » est ainsi éliminée de leur vocabulaire par certain-e-s chercheur-e-s.

Langue de scolarisation : langue dans laquelle se passe l'apprentissage à l'école. Au Honduras, il y a 3 langues de scolarisation. L'espagnol au niveau national puisque c'est la langue officielle. L'anglais comme première (ou la seule) langue étrangère enseignée ; il existe une grande quantité de lycées (privés) bilingues espagnol anglais où l'enseignement apprentissage se fait majoritairement en anglais. Ce type de lycée est accessible plutôt aux personnes qui ont des moyens économiques élevés. Un autre cas particulier est le lycée Franco Hondurien où l'enseignement se fait majoritairement en

français et qui inclut aussi des cours d'anglais qui donnent de très bons résultats. Cela donne, en fin de scolarité des élèves trilingues. Il est également très cher et donc réservé à une élite.

Langue seconde : Langue parlée par les apprenants, différente à celle du système éducatif qu'ils fréquentent ou à celle du pays d'accueil. Langue non maternelle qui peut être apprise par le contact en société ou par immersion dans le cadre de l'école (Prescod et Robert, 2014). Dans le cas de notre contexte, l'espagnol est la langue seconde pour les enfants des communautés indigènes dont la langue maternelle est le misquito, le pech, le tawahka, etc.

Langues minorées et minoritaires

Après avoir proposé une voie de compréhension de ces termes en les adaptant au Honduras, il nous reste à définir le terme à utiliser pour désigner, dans notre étude, la situation des langues (non officielles) que nous allons étudier. En effet, les langues qui sont au centre de cette recherche ne sont ni régionales (le terme français), ni étrangères ni d'origine (parce que dans le pays il y a des langues « criollas » comme l'anglais parlé dans les Iles de la Bai et le garifuna qui a ses origines dans des langues africaines et des langues de l'Amérique du Sud) et du point de vue sociodidactique il est important de bien les nommer. Nous parlons des langues minorées et minoritaires⁷⁹. Nous allons commencer par la définition que donne le *Dictionnaire de Didactique du français* dirigé par Cuq (2003) :

Langues et cultures d'origine (p. 153) :

« L'expression désigne, au niveau de l'école primaire des différents pays européens, un dispositif (non obligatoire) d'enseignement particulier, réservé aux enfants issus de l'immigration ».

Langues et cultures régionales (p. 153) :

« On désigne ainsi les langues et cultures historiques territorialisées (le basque, le breton, l'occitan, le catalan, etc.) qui sont minoritaires face à la langue et la culture française ».

Mais ces termes sont valables pour un contexte européen, et il nous faut des termes adaptés au contexte de l'Amérique Latine. Premièrement nous garderons l'idée que les

⁷⁹ Il faut noter que la notion de minoration qui est sociolinguistique n'est pas mentionnée dans ce dictionnaire qui est uniquement didactique.

langues sur lesquelles se base cette étude sont des langues minoritaires, nous l'avons démontré dans le contexte.

Langue minoritaire

Kasbarian (1997 : 185-188) signale que le principe territorial définit la langue minoritaire d'un point de vue quantitatif, c'est-à-dire qu'une langue est **minoritaire** quand elle est peu parlée dans une région, par rapport à une ou des langues majoritaires utilisées par la majorité des locuteurs.

Langue minorée

En ce qui concerne la langue **minorée**, Rispail (2017 : 69) dans le dictionnaire de l'ABCdaire de Sociodidactique signale que cette réflexion est en rapport plutôt avec une approche qualitative et dans un rapport de force entre deux ou plusieurs langues. On parle, dans notre travail des langues parlées par les communautés victimes de discrimination. Ces langues deviennent des langues menacées et meurent progressivement à cause de plusieurs raisons : insécurité linguistique, glottophobie, représentations négatives sur sa propre langue maternelle, imposition linguistique et culturelle comme par exemple les colonisations, absence d'enseignement. Dans notre cas il y a au Honduras des langues discriminées, minorisées et qui ne sont pas prises en compte par la société. Il est vrai que certaines institutions ont l'intention de valoriser ces langues mais les efforts ne sont pas encore suffisants. Une langue est minorée (c'est une participe passé) si elle a subi une action de minoration de la part d'un pouvoir dominant : cela veut dire qu'elle n'est pas considérée ni respectée. Par exemple, dans des îles comme La Réunion, le créole est majoritaire (car parlé par 80 ou 90 % des habitants) mais minoré car non valorisé et non utilisé dans les situations officielles ou formelles dans la vie sociale.

Kasbarian⁸⁰ (1997 : 185), partant d'une approche macrolinguistique, considère qu'une langue peut être considérée comme minorée si elle se caractérise par tous ou partie des critères sociolinguistiques qu'on peut découvrir dans le tableau suivant (pour illustrer ce concept nous avons pris comme exemple la langue misquita qui est une des langues sur lesquelles est basée cette étude) :

⁸⁰ *Sociolinguistique, concepts de base*, Marie Louise Moreau, éd. Mardaga, 1997.

Tableau 7 : Critères pour déterminer si une langue est minorée

	Critères proposés par Kasbarian	Langue misquita
1	L'absence de statut officiel : la langue minorée n'est pas officielle, co officielle ou nationale	Le misquito n'est pas officiel, ni co officiel ni national
2	L'absence d'usages institutionnalisés : la langue minorée n'est pas autorisée pour la rédaction des textes officiels, administratifs	Le misquito n'est pas autorisé pour la rédaction des textes officiels ou administratifs
3	Elle n'est pas médium ou matière d'enseignement	Le misquito est enseigné dans le programme EIB, mais n'est pas langue d'enseignement
4	Sa diffusion est essentiellement orale. La production écrite est inexistante ou marginale.	Le misquito se transmet oralement au Honduras et Nicaragua.
5	Elle ne bénéficie pas d'un accès aux médias audio-visuels.	Les seuls documents sur la langue et la culture misquita : dans les médias et quelques documentaires culturels à la télé ou dans des magazines.
6	L'acquisition de la langue minorée se fait essentiellement dans le cadre familial et pas à l'école	Le misquito est parlée dans la famille et un peu à l'école
7	Sa rentabilité sociale est restreinte, sa connaissance restant sans profit pour le locuteur en termes de mobilité sociale, de promotion professionnelle	La majorité de Misquitos quittent leur communauté et feront des études en langue espagnole, abandonnant partiellement leur langue maternelle. Le misquito est parlé uniquement à la Mosquitia
8	La langue minorée n'est pas en distribution concurrente avec d'autres langues mais en distribution complémentaire : la langue dominante assure la fonction de véhiculaire quand la langue dominée a des fonctions vernaculaires et emblématiques	Le misquito a le même statut que les autres langues minorées. L'espagnol est seule langue officielle dans tout le pays. Cependant le misquito est la langue dominante dans sa région, langue d'usage dans les zones de contact avec le tawahka, le pech et le garífuna
9	Les rapports fonctionnels de la langue minorée avec une langue dominante sont stables dans la longue durée	A la Mosquitia il y a des zones dans lesquelles on parle le misquito et l'espagnol, notamment dans les villes. Pas de conflit entre les deux langues
10	La langue minorée ne connaît pas de processus de normalisation standardisation. Ses différentes variétés ne font pas l'objet d'un mouvement d'unification ; il ne se crée pas une variété élaborée de langue, ou elle ne diffuse pas ; la langue minorée n'est pas soumise à des processus de grammatisation (réduction de la variation par le recours à l'écrit et la conformation des productions écrites à un standard, objet de description métalinguistique) et il n'y est donc pas associé d'outils de régulation des usages (dictionnaires, codification orthographique)	Il existe quelques grammaires, dictionnaires, manuels d'enseignement du misquito mais ces ouvrages ne sont pas des textes définitifs. Grâce aux chercheurs universitaires le misquito ainsi que les autres langues indigènes bénéficient d'une attention particulière. On trouve les premiers textes qui proposent une normalisation de ces langues mais le travail réalisé jusqu'à présent n'est pas suffisant pour parler de langue normalisée ou standardisée. Le misquito parlé au Honduras diffère un peu de celui parlée au Nicaragua.

2.1.3 La langue des communautés « indigènes »

Après avoir donné une vue d'ensemble des différentes définitions générales dont nous allons nous servir postérieurement, nous allons aborder un terme-clé de notre recherche,

afin de nommer notre expérience locale et faciliter la compréhension du lecteur, il s'agit du terme "langue indigène".

A travers les lectures que nous avons faites des documents officiels honduriens et latino-américains, ainsi que des ouvrages anglophones mais surtout francophones, de sociolinguistique, nous avons pu constater qu'il y a des différentes manières de nommer les groupes et langues ethniques, à savoir : ethnique, autochtone, régional, local, originaire, indigène, etc. Nous avons constaté que, concernant l'Amérique, notamment l'Amérique Latine, le mot le plus utilisé par les chercheurs, les gouvernements, sans doute parce qu'il est utilisé par les groupes ethniques eux-mêmes, est le mot « indigène ». Mais ce terme, selon notre point de vue, a une connotation négative de discrimination. Dans le contexte hondurien (et partout en Amérique Latine probablement) ce mot « indigène » est utilisé pour nommer les personnes qui n'ont pas d'éducation, qui sont physiquement différents (petit, peau foncée) qui parlent mal l'espagnol, etc. Nous, en tant que chercheur hondurien notre but est de contribuer au maintien, récupération des langues mais aussi à faire évoluer les représentations négatives que la société a de ces personnes, Nous voulions utiliser un autre concept moins chargé de connotation négative mais on n'en a pas trouvé.

Peu à l'aise nous-mêmes avec le mot « indigène », nous avons lancé un débat dans le Réseau Francophone de Sociolinguistique (RFS) à travers sa liste de diffusion par Internet. Au RFS participent autant de jeunes chercheurs ou de nouveaux doctorants que des chercheurs réputés tels que : Philippe Blanchet, Véronique Castellotti, Henri Boyer, Claude Cortier, Marielle Rispaïl, Stéphanie Clerc, Robert Nicolaï, Carmen Alen Garabato, Jean François de Pietro, etc. Depuis quelques mois, grâce à notre directrice de recherche Marielle Rispaïl, nous avons eu l'opportunité de nous inscrire au RFS "rfs@listes.socioling.org". Sa liste de diffusion a été créée dans le but de motiver le débats scientifiques en donnant des pistes de réflexion aux nouveaux doctorants (comme c'est notre cas) et en suscitant des débats internationaux. Une fois que nous avons lancé notre débat⁸¹, plusieurs chercheurs nous ont répondu et nous voudrions partager certaines de leurs opinions pour ensuite donner notre opinion personnelle. Nous expliquerons ainsi quel mot nous avons finalement décidé d'utiliser dans notre recherche.

⁸¹ Notre question de départ était : Comment appeler les langues des peuples ethniques au Honduras ? Sachant que le mot indigène a une connotation négative de discrimination dans notre société hondurienne.

Voici donc quelques opinions importantes pour nous et que nous résumons ci-dessous :

Leila Messaoudi

« Le mot "indigène" m'interpelle très fort car au Maghreb, il a une connotation très péjorative où il rappelle la dénomination par laquelle les colonisateurs nous désignaient, nous les "autochtones". En sociolinguistique, nous évitons l'emploi de ce mot qui appartient, pour nous, à une période douloureuse de notre histoire ».

Claude Cortier

« Je comprends bien les remarques de Leila et je pense qu'il faut être vigilant également en Europe mais comme "indigène" est la traduction directe du terme espagnol utilisé depuis longtemps et encore le plus couramment en Amérique latine "lenguas y culturas indigenas", il vient facilement à l'esprit de nos collègues latino-américains ».

Henri Boyer

« A force d'être obsédés par le politiquement correct (lequel est en général parfaitement contextualisé) on finira par ne plus utiliser des mots indispensables dans certains contextes, et vouloir à tout prix en utiliser d'autres, hors de propos, comme le montre M. Carlos Solórzano. En Amérique du sud le terme 'indigène' (trad de 'indigena' est indispensable (et 'langue régionale' n'y est pas pertinent): ainsi au Paraguay il y a des communautés 'indigènes' qui parlent un guarani ethnique, qui n'est pas celui qui s'est imposé comme vernaculaire pour l'immense majorité des Paraguayens... Mais il est vrai que le sociolinguiste ne saurait ignorer la réalité du politiquement correct ».

Miller Catherine

« L'expression langues indigènes est une traduction littérale de l'anglais Indigeneous Languages très utilisée dans tous les documents internationaux. En fait en français la traduction la plus "correcte" bien que là encore très colonialement connotée serait langues autochtones, comme on dit peuples autochtones pour Indigeneous People après pour ne pas faire d'anachronisme historique, il est certain que des manuels de langues ont été rédigés à destination des "Indigènes" de l'école coloniale ».

Marielle Rispaïl

« Il est clair que toute terminologie doit être contextualisée, aucun terme n'étant en soi plus péjoratif qu'un autre, et aucun n'est meilleur non plus, pour la même raison. Quand j'aborde ces questions dans mes initiations à la recherche en France, Amérique latine, Afrique ou ailleurs, j'essaie de faire le tour des termes, donnant leurs connotations contextualisées puis j'invite les jeunes chercheurs à choisir le leur en l'expliquant au lecteur ».

Robert Nicolai

*« Personnellement, j'ai toujours eu tendance à appeler un chat un chat, sachant bien entendu qu'il faut savoir de quel chat l'on parle (c'est là le plus important... et que même la nuit, tous les chats ne sont pas gris !)
De même, j'ai toujours tendance à viser les phénomènes plutôt que leurs représentations (sauf lorsque c'est les représentations que je prenais comme phénomène à étudier !)... Tout en sachant très bien - et en prenant acte - que c'est souvent par leurs représentations qu'on aborde les phénomènes. Ce qui, bien sûr, demande de la vigilance ».*

Amélie Leconte

« Il me semble pour ma part que si la démarche du chercheur doit bien évidemment l'amener à considérer les connotations particulières d'un terme en un endroit précis et dans une langue particulière, il se doit en revanche de s'autoriser l'usage des mots dont il a besoin pour nommer son objet. Ayant travaillé sur les langues indigènes dans le système éducatif mexicain, il m'est tout simplement apparu impossible d'éviter l'usage du mot "indigène", ne serait-ce que pour traduire l'organisation de l'éducation ou les programmes officiels (Dirección general de la educación indígena, Educación Preescolar indígena, fondo indígena, ...). Cet usage m'a été reproché lors de ma soutenance de thèse, et il est vrai qu'il est de toutes les façons à historiciser, à expliciter. Mais n'est-ce pas le travail du chercheur, d'expliquer les termes, notions, concepts qu'il utilise, notamment en pointant du doigt leur charge émotionnelle ? Finalement, pour un chercheur plurilingue qui travaille en anglais, en espagnol, en portugais, en français, sur le continent américain, et même s'il est conscient des sensibilités qui peuvent y être associées en certains endroits, n'est-il pas complètement légitime d'user du mot "indigène" sans lui accoler une connotation raciste mais une connotation culturelle ? ».

Jacques/Jawhar VIGNET-ZUNZ

« Je ne comprends pas. "Amérindien" ne convient-il pas ? ou "Précolombien" ? Ne parle-t-on pas d'"Afro-Américains" et même d'"Africains-Américains" ? Devons-nous nous accrocher aux basques anglo-saxones, qui même dans les milieux cultivés, et même dans des milieux sincèrement hostiles aux préjugés, au colonialisme, etc, continuent à parler de "Blancs", d'"Aborigènes", et même de "locaux" ("local", qu'y a-t-il de plus dévalorisant, s'il vous plaît ?) A propos, il n'y a que les Européens à se percevoir comme "blancs", n'est-ce pas la couleur de la pureté, du sans tache, etc... Ils sont vus plutôt comme "rouges" - en Afrique, aux Antilles... ; ou "colorés" - au Japon p.ex. (Devons-nous reprendre avec gourmandise leur "gender" qu'ils ont forgé parce que chez eux "sex" fait référence plus clairement à "rapport sexuel", ce qui n'est pas le cas avec "sexe" ; ou reprendre leur "gentrification" parce que "embourgeoisement" paraît désuet peut-être) Aux USA on parle de "race" (caucasienne par exemple), dans des documents tout ce qu'il y a d'officiel. Devons-nous reprendre à notre compte - et expliciter que oui, bon, mais nous on veut dire autre chose, etc - ce que pour une part notable de l'intelligentsia française n'est plus acceptable - "race", mais aussi "primitif" que l'on nous servait dans les cours du Musée de l'Homme dans les années 60 - et par des profs qui étaient d'authentiques "libéraux". Trouver un nom pour le musée du Quai Branly n'est pas allé de soi, inutile de le rappeler ici. Que les intellectuels anglo-saxons fassent le ménage chez eux, et les Latino-américains tout autant, et se débarrassent de termes chargés jusqu'à la gorge. (Et quand arriverons-nous à ne plus appeler les Etasuniens "Américains" ? Là les Latino-américains sont plus vigilants.) ».

Pour Messaoudi, le mot « indigène » a une connotation péjorative provenant des colonisateurs, Cortier et Boyer sont d'accord pour dire que c'est le mot le plus utilisé en Amérique Latine et qu'il y est indispensable, Rispaill propose de contextualiser et justifier chaque terme choisi, Nicolai balaye la question et demande de travailler sur les phénomènes plus que sur leur représentation. Leconte suggère qu'on ne peut pas éviter le mot indigène en Amérique Latine, Vignet-Zunz remet en question d'autres termes très

connotés. La plupart des interventions choisies soutiennent l'usage de ce mot, et le rapportent à son origine soit espagnole, soit anglaise.

Maintenant il va falloir prendre une décision par rapport au mot à utiliser pour les peuples et langues minorées dans ce travail et nous allons nous appuyer sur les opinions ci-dessus afin de trouver le mot le plus adéquat pour nous :

Au Honduras les membres des groupes ethniques (on les appelle ainsi en attendant de trouver mieux) souffrent de ce que Blanchet appelle la « glottophobie », c'est-à-dire la discrimination à cause de la façon de parler une langue. Dans le contexte de la société hondurienne, les groupes ethniques sont discriminés soit par leur façon de parler, de s'habiller, d'agir soit par leurs coutumes traditionnelles.

Cette société fait la différence entre un Ladino (qui n'appartient pas aux groupes ethniques) et un « Indio », nom donné aux personnes qui habitaient l'Amérique Latine au moment de l'arrivée des espagnols, croyant qu'ils étaient arrivés en Inde⁸². Avec le temps ce terme est devenu « indigène » qui veut dire : originaire du pays (Baumgartner et Ménard 1996 : 405). Le fait de dire à une personne « indio » ou « indígena » est une façon de lui dire qu'elle est « moche », non éduquée, sauvage, primitive, sans intelligence. Là réside la raison principale de notre refus pour utiliser le mot « indigène » parce qu'il est directement péjoratif, dans son emploi.

Au Honduras les groupes ethniques⁸³ ont été nommés de différentes manières mais ces désignations ont été laissées de côté progressivement, faute de satisfaire l'opinion générale. En voici quelques exemples :

Originaire : qui vient de, qui tire son origine de tel lieu, qui existe à l'origine (Mauborguet 1993 : 725).

Autochtone : (du grec khthôn, terre) Originaire par voie ancestrale du pays qu'il habite. Syn aborigène (Mauborguet 1993 : 106).

Ethnique : Relatif à ethnie. Ethnie : groupement humain qui possède une structure familiale, économique et sociale homogène et dont l'unité repose sur une communauté de langue et de culture. (Maubourget 1993 : 411).

Natif : Qui est né à. (Legrand 1995 : 759).

⁸² https://www.clarin.com/opinion/Decir-indio-indigena-mismo_0_SymmNXtiPmx.html

⁸³ (cf. définition page suivante ethnie).

Nous avons finalement retenu le terme « indigène » pour différentes raisons, malgré nos réticences de départ :

- Le mot indigène est le mot qui apparaît dans les textes de loi du pays et c'est le mot que les associations indigènes utilisent pour lutter dans la revendication de leurs droits. C'est cet argument qui nous a convaincu pour prendre la décision.
- Le mot indigène est utilisé dans la plupart des bibliographies officielles et scientifiques en Amérique Latine et cette recherche traite sur le Programme d'Education Interculturelle au Honduras et le mot indigène est au centre du programme.
- Il est convenable d'utiliser ce mot parce qu'il existe un mouvement important concernant l'EIB en Amérique Latine et il est important de « parler la même langue » afin d'échanger des expériences et connaissances entre les groupes indigènes de la zone.
- Dans le contexte latino-américain, la langue de divulgation la plus fréquente est l'anglais et les anglophones appellent les indigènes « indigenous ». Publier des recherches en anglais a du poids dans la communauté scientifique américaine donc, voilà un argument de plus pour utiliser le mot indigène.

2.1.4 L'écologie des langues

Durant les dernières décennies, la sociolinguistique s'est nourrie d'autres disciplines pour avancer, tel est le cas de l'écologie et de ses phénomènes. En effet, l'utilisation d'une métaphore qui fait une analogie entre les organismes vivants et les langues semble convenir à l'étude des langues et de leurs contextes.

Selon Haugen (1972), les linguistes se sont toujours intéressés à l'étude des aspects particuliers des langues : la phonétique, la grammaire, le lexique, etc. mais lui, il propose d'étudier les langues à partir d'une autre perspective qu'il appelle « ecology of languages » : l'étude des interactions entre les langues et leurs environnements. Selon cette approche, les langues seraient des unités faisant partie d'un écosystème dans lequel il existe des hiérarchies entre les unités qui le conforment. Nous allons passer en revue le point de vue de trois auteurs concernant cette analogie théorique, que pour notre part nous trouvons très féconde, l'écologie des langues.

2.1.4.1 Le point de vue de Bastardas

Ce chercheur catalan a travaillé sur la sociolinguistique catalane (qui s'appuie sur les rapports de force entre langues dominantes et dominées) et aussi sur l'écologie des langues. Son point de vue est intéressant pour notre recherche et nous allons nous servir de ses idées pour essayer de valider nos hypothèses. Nous allons commencer par une

citation que Bastardas fait de l'écologiste espagnol Ramón Margalef López. Celui-ci, cité par Bastardas (2003 : 199) affirme que :

« (...) es imposible dar una descripción completa de una especie, de un ecosistema, haciendo referencia solamente a aquella especie o a aquel ecosistema. Aquello que se puede estudiar y predecir desde dentro del sistema estudiado no es capaz de regularlo, y existen causas y factores importantes para los cambios futuros que ni se pueden anticipar ni probar desde dentro de nuestro sistema limitado ».

Notre traduction :

« (...) il est impossible de donner une description complète d'une espèce, d'un écosystème, en faisant référence uniquement à cette espèce ou à cet écosystème. Ce qui peut être étudié et prédit depuis l'intérieur du système étudié, n'est pas capable de le réguler et il existe des causes et facteurs importants pour les changements futurs qui ne peuvent pas être anticipés ni prouvés depuis l'intérieur de notre système limité. Margalef pense qu'il vaut mieux partir d'un système plus ample qui englobe notre système, il faut voir les langues comme unités en contexte si l'on veut comprendre la dynamique de son existence et son avenir ».

L'écologie des langues ne prétend pas l'analyse individuelle de chaque langue mais cherche plutôt à comprendre l'interaction entre les langues et l'environnement où elles coexistent et co-évoluent, à voir la dynamique entre les langues et non pas les langues comme des unités individuelles. Bastardas considère que l'étude des langues dans leur environnement est aussi importante que leur étude dans leur contexte politique. Par exemple : la configuration politique d'un état peut être bousculée par la distribution des groupes linguistiques qui le conforment et les décisions prises par ces états peuvent mettre en danger l'existence de ces groupes linguistiques.

Ce même auteur fait une analogie entre biodiversité et linguodiversité. Il commence par se poser la question sur l'origine de la diversité afin de comprendre la linguodiversité. Il cite Wilson qui considère que chaque espèce est une union génétique fermée, un groupe d'organismes qui n'ont pas de contact génétique avec d'autres espèces. Cette espèce isolée développe des caractéristiques propres et particulières. Si on compare ce phénomène avec les populations qui se séparent d'un groupe plus grand, il est évident que les langues vont évoluer et se différencier d'avec leurs origines. Donc la distribution géographique des populations sera une variable importante pour comprendre la production et l'existence de la diversité, qu'elle soit biologique ou linguistique.

Wilson (1998), cité aussi par Bastardas (2003 : 124), pense que l'élimination totale de l'habitat est la cause principale de l'extinction de certaines espèces. Mais aussi que

l'introduction des espèces exotiques agressives a un potentiel destructeur. Les langues subissent les mêmes phénomènes. Si une langue vit dans un habitat où il n'y a pas d'autres formes linguistiques avec qui entrer en concurrence, son existence est assurée. Cette langue pourra suivre son procès naturel d'évolution et elle sera toujours présente dans la communauté.

2.1.4.2 Le point de vue de Calvet

Calvet (1999 : 34) valide lui aussi une métaphore écologique entre les organismes vivants et le domaine linguistique. Il compare la dynamique de la vie des organismes avec la vitalité des langues. Cet auteur propose la classification suivante pour les organismes vivants, biologiques ou linguistiques :

La cellule est la première unité dans sa classification. C'est l'organisme le plus simple. Ensuite il y a les **organismes pluricellulaires** constitués en colonies, puis il y a les **populations** qui consistent en regroupement des individus d'une même espèce. Ces populations sont regroupées en communautés biologiques appelés **biocénoses**, ces biocénoses à leur tour sont installées dans un **biotope**. Ensuite il y a l'ensemble des biotopes, ce qu'on appelle **écosystème**. Finalement, l'**écosphère** est composée de tous les écosystèmes de la planète.

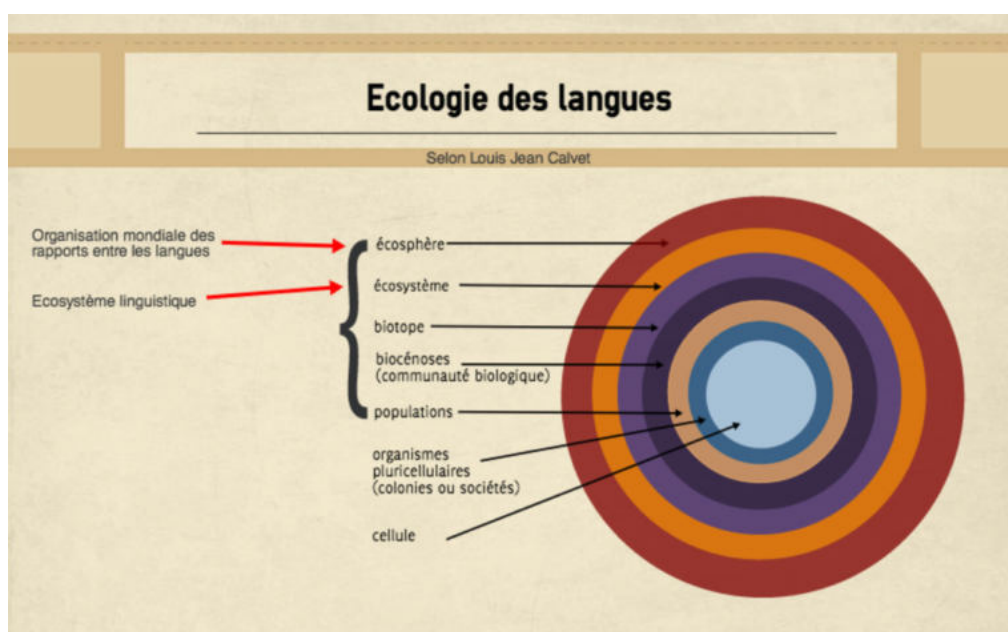


Fig. 8 : L'écologie des langues selon Calvet

En ce qui concerne l'écologie des langues, Calvet considère différents niveaux d'analyse. Comme nous pouvons le constater dans la figure ci-dessus, le niveau de l'écosphère correspond à l'organisation mondiale des rapports entre les langues. L'écosystème correspond à l'organisation mondiale des rapports entre les langues. L'écosystème correspond à un écosystème linguistique : les langues ont des rapports qui déterminent une niche écologique, constituée par la place que la langue occupe dans l'écosystème. A partir de ces données nous proposons les correspondances suivantes :

Tableau 8 : Correspondances entre systèmes

Ecologie	Ecolinguistique
Ecosphère	Organisation mondiale des rapports entre les langues
Ecosystème	Relations entre les langues
Biotope	L'environnement
Biocénose	Les communautés
Populations	Regroupement d'individus d'une même espèce
Organismes pluricellulaires	Les sociétés ou colonies
Cellule	La langue ou l'individu

L'écologie des langues est donc pour nous un concept utile et auquel nous allons nous référer dans nos conclusions.

2.1.4.3 *Le point de vue de Marti (et al.)*

Nous allons parler dans ce chapitre des modes d'écologie linguistique selon le point de vue de Marti (de 1 à 4) mais nous avons aussi ajouté d'autres concepts qui sont en rapport à ces modes et bien sûr à notre thème de recherche (de 5 à 9).

2.1.4.3.1. Les 4 modes d'écologie linguistique proposés par Marti

L'ouvrage intitulé *Un monde de paroles, paroles du monde*, de Marti et al (2006 : 53-60), propose **4 types** d'organisation écologique, en voici les noms : « Multilinguisme équilibré », « Ecologies exotiques-endémiques mixtes », « Ecologies linguistiques concurrentielles », « Ecologies linguistiques artificielles ». Nous les examinerons l'une après l'autre.

Une des langues sur laquelle est centrée cette étude, comme nous l'avons dit précédemment, est la langue misquita. La situation de cette langue, qui est parlée dans la région de la Mosquitia (déjà dit en chapitre 1 de contexte) hondurienne, est

particulièrement intéressante parce qu'elle est en contact et en situation d'échange avec plusieurs autres langues : l'espagnol comme langue officielle, l'anglais comme langue étrangère courante, le tawahka, le pech et le garífuna comme autres langues indigènes en contact de tous les jours ; car elles co-existent à la frontière de la Mosquitia. La langue misquita fait partie du premier type écologique comme nous allons le voir tout de suite.

1) Multilinguisme équilibré

Il est curieux pour nous de constater l'idée que l'on se fait au Honduras des locuteurs des langues indigènes : on pense qu'ils sont monolingues, qu'ils parlent uniquement leur langue maternelle, surtout si leur communauté est isolée. Or, si la communauté indigène est proche des villages plus développés il est normal que les indigènes parlent aussi l'espagnol. Et il est rare au XXIème siècle de trouver encore des personnes qui n'auraient eu affaire dans leur vie qu'à des interlocuteurs de leur groupe. Il est donc évident qu'à un niveau ou un autre, tous les interlocuteurs de langue minorées sont bilingues, voire plurilingues dans certains cas. Pour cette raison, Marti pense que ces locuteurs parlent ou utilisent généralement plusieurs langues à cause des inévitables échanges commerciaux, mariages mixtes entre autres entre leur communauté et le monde extérieur.

Le multilinguisme équilibré postule que les gens utilisent plusieurs langues pour échanger avec d'autres groupes, mais aussi pour exprimer les diverses facettes de leur identité sociale. Pour que la communication réussisse, ces locuteurs doivent pouvoir utiliser plusieurs langues indigènes, ce qui permet de conserver la diversité des langues vernaculaires. Cette capacité permet de construire et préserver l'identité culturelle, elle renforce les liens entre les groupes et assure l'adaptation des langues et des individus aux conditions environnementales locales. Selon Marti, dans cette situation, le double linguisme est une forme écologique féconde parce que chaque locuteur communique dans sa langue et comprend la langue de son interlocuteur : chaque langue, chaque culture sont ainsi valorisées et conservées. Il serait d'ailleurs intéressant, dans une recherche future, de recueillir des corpus d'échanges entre des locuteurs de communautés différentes pour voir quelles stratégies discursives, communicatives et linguistiques sont alors déployées.

2) Ecologies exotiques-endémiques mixtes

Un deuxième système écologique postule que les facteurs principaux pour que les langues endémiques⁸⁴ aient des contacts avec les langues exotiques⁸⁵ ont été les migrations, les invasions et les colonisations. On sait que la colonisation européenne a provoqué en Amérique Latine des changements dans les écologies linguistiques comme par exemple :

- *L'établissement dans le monde de langues exotiques telles que l'anglais, l'espagnol, le français.*
- *La naissance de langues naturelles majoritaires : l'indonésien, l'indi, le swahili et surtout la construction de créoles à base des langues des colons.*
- *Des diglossies généralisées de grande diffusion et des multilinguismes de transition.* (Marti et al. 2006 : 55)

Nous pouvons prendre comme exemple le misquito qui est une langue qui se parle uniquement dans la région de la Mosquitia hondurienne et la Mosquitia nicaraguayenne mais qui a été en contact avec les langues des colonisateurs ; espagnols, français et anglais.

3) Ecologies linguistiques concurrentielles

Marti et al. (2006 : 57) souligne par ailleurs que les écologies linguistiques saines sont caractérisées par les échanges fonctionnels entre les langues, ce qui est positif en général. Mais il peut arriver qu'un petit nombre d'entre elles soient en concurrence. Tollefson, cité par Marti (2006 : 57) ajoute dans ce sens que le marché linguistique est dominé par quelques langues privilégiées parfois nommées assassines. La compétitivité entre les langues peut se manifester de différentes manières, comme par exemple : l'élimination des locuteurs des langues minoritaires, l'assimilation obligatoire, des lois qui discriminent les langues minoritaires, l'alphabétisation en langue dominante, etc.

Selon Pandharipandi (1992), cité par Marti (2006 : 58) les conditions externes qui provoquent la disparition des langues sont : la mécanisation des professions où les compétences traditionnelles des communautés perdent leur utilité, l'urbanisation des villages qui oblige les tribus à établir des rapports avec le groupe dominant souvent

⁸⁴ Endémique : terme qui appartient à la biologie qui veut dire propre et exclusif d'une localité ou région (RAE, 2011), Langues endémiques serait donc les langues parlées uniquement sur une région spécifique.

⁸⁵ Qui vient de pays lointains (Baumgartner 1996 : 308), Qui appartient aux pays étrangers (Maubourguet 1993).

citadin et les politiques éducatives qui encouragent l'éducation dans les langues officielles ou régionales dominantes.

Cette modalité écolinguistique est intéressante pour notre recherche parce qu'elle décrit à peu près la situation du misquito au Honduras. Nous allons nous appuyer sur cette vision pour étudier nos hypothèses.

4) Ecologies linguistiques artificielles

Cette quatrième modalité d'écologie linguistique cherche à réduire de manière artificielle le nombre de langues parlées, notamment les langues ethniques minoritaires dans un souci d'efficacité, ce qui crée une écologie différente. Un exemple en est la langue romanche parlée en Suisse qui est le produit de la fusion de cinq langues rétiques⁸⁶ Marti *et al.* (2006 : 59). Outre ces 4 types d'écologie linguistique possibles, ; Marti et ses collègues s'appuient, dans leur ouvrage collectif, sur quelques concepts-clés qui expliquent ces phénomènes écologiques. Nous allons donc les passer en revue rapidement, pour pouvoir nous en servir dans notre analyse.

2.1.4.3.2. Concepts utiles de Marti

Les concepts que nous allons présenter ne sont pas spécifiques à Marti et l'ouvrage qu'il a coordonné. Ils font la synthèse des travaux sociolinguistiques précédents.

5) Contact et conflit de langues

Dans les pays ou communauté où cohabitent plusieurs cultures, il y a généralement plusieurs langues en contact (le cas du lenca étant assez rare) et ce contact, comme le signale Alen Garabato, est premier et généralisé dans le monde :

« Le monde est plurilingue et les communautés linguistiques se côtoient et se superposent sans cesse. Les langues sont ainsi constamment en contact. Le lieu de ces contacts peut être l'individu ou la communauté ». (Alen Garabato, s.d : 23)⁸⁷

⁸⁶ Langues mortes que parlaient les Rhètes, peuple qui habitaient les Alpes orientales au IIIème siècle dans les actuelles Italie, Autriche, Suisse et l'Allemagne.

⁸⁷ Introduction à la sociolinguistique, Les langues en contact. Bilinguisme et diglossie p.23. Récupéré de : https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0fr3qc3kaUsJ:https://www.coursum3.org/itic/%3Fwpdf_download_file%3D/home/ichigo1vs/www8/wp-content/uploads/cours/ITIC/Sciences%2520du%2520Langage%2520parcours%2520CMM/L3/linguistiquee%2520et%2520sociolinguistique/3-LANGUES%2520EN%2520CONTACT%2520OC.pdf+%cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=hn.

Contact et conflit sont deux concepts dont nous allons essayer de tracer l'évolution.

Weinrich (1953) a été le premier à utiliser le terme de « contact des langues » pour désigner « toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu » Moreau (1997 : 94). Certains chercheurs ont critiqué ce concept comme trop simpliste face aux situations où les langues de pouvoir menacent les langues minoritaires. C'est alors que le concept de « conflit » a surgi pour désigner les situations où une langue :

« En situation de force (pour des raisons politico-administratives ou/et socio-économiques) tend à occuper tous les secteurs de l'activité langagière au détriment d'une autre langue, souvent plus légitime du point de vue historique ». (Boyer, 1991 cité par Rispaïl, 2017 : 28)

Les situations de conflit ou de diglossie entre les langues tendent à provoquer une minoration des langues.

Quand il y a des contacts des langues, ils suscitent forcément des images, des représentations et par conséquent des comportements positifs ou négatifs induits par le statut des langues, tel que l'indiquent Alen Garabato, Boyer et Brohy :

« Ainsi la représentation de la langue A (dominante) présente un contenu nettement positif (langue de plein exercice sociétal, langue de la modernité du progrès scientifique, technologique... et de l'ascension sociale). Quant à la langue B (dominée) elle est objet d'un stéréotype ambivalent : langue des racines, du cœur, de la nature mais aussi de la ruralité, de l'inculture... et du passé. D'où les attitudes générées tout aussi paradoxales : sublimation, idéalisation, fétichisation mais aussi stigmatisation, auto-dénigrement, culpabilité ». (Alen Garabato, Boyer et Brohy 2008 : 294)

Riche et Belkhir (2005 : 132), considèrent que, dans le contexte scolaire, le bidialectisme rend possible l'interaction entre langue dominante et langue dominée et que cette interaction provoquera peut-être une appréciation des « dialectes » et un enrichissement de ces langues. Du point de vue sociodidactique, le contact des langues va influencer directement l'enseignement des langues. D'une part, Meksem souligne aussi l'importance des représentations sur les langues :

« (...) l'enseignant est la pierre angulaire sur laquelle repose l'édifice des représentations positives ou négatives des collégiens sur leur langue ». Meksem (2005 : 215)

Et d'autre part, comme le rappelle Rispaïl :

« Dans les expressions « enseigner des langues en contact » ou mieux « enseigner le contact des langues » le mot « contact » est presque plus important que le mot « langue »

car c'est dans le contact que se situe l'enjeu culturel et social de cet enseignement. Les enseignants savent « que ce ne sont pas les composantes linguistiques qui posent problème aux apprenants, mais les composantes communicationnelles et culturelles ». Les comparaisons entre langues et usages linguistiques, les confrontations culturelles s'imposent dès lors dans la classe pour ne plus enseigner les langues de façon étanche, ne plus enseigner des langues qui s'ignorent les unes les autres ». (Rispaïl 2003 : 169)

Donc, contact ou conflit, on se souviendra de ces notions dans nos analyses de données, car elles mettent en valeur l'importance de la rencontre des langues, pacifique ou conflictuelle, dans la société et à l'école.

6) Langues du pouvoir

S'il y a cohabitation et rencontre, il y a contact et / ou conflit de langues et par conséquent pouvoir d'une langue sur une autre ou sur d'autres.

Blanchet (2013) souligne qu'en sociolinguistique, il y a une relation très étroite entre langue et pouvoir :

« Les pratiques linguistiques et les langues, parce que phénomènes sociaux clés, sont des enjeux de pouvoir : ce sont des objets sur lesquels s'exercent du/des pouvoir(s)... Qui plus est, les pratiques linguistiques, et les langues dans lesquelles on classe ces pratiques, ou dont on les exclut, sont également des moyens de pouvoir. Parce que chez l'humain tout est langage au point que la capacité linguistique soit une des caractéristiques définitoires principales de l'humanité, parce que chez l'humain tout ou presque est social et culturel, tout chez l'humain est sociolinguistique ». (Blanchet, 2013 : 93-94)

Cet auteur considère que les "pratiques linguistiques" se sont transformées en un moyen pour avoir le contrôle sur la société. Tous les événements et conflits politiques de nos jours ont un versant linguistique qui les actualise, que ce soit entre langues dominantes entre elles, ou entre langues dominantes et langues dominées. Et souvent un pouvoir s'installe d'abord par une prise de pouvoir sur la langue ou les habitudes langagières de l'autre, qu'il cherche à annihiler ou dominer.

Comme exemple de pouvoir d'une langue sur une autre nous citons le cas de la langue occitane en France :

« (...) on sait aussi généralement que l'arrivée du français en un domaine qui n'était pas primitivement le sien s'est fait par étapes, entre le XVIème siècle et nos jours : une politique linguistique élaboré à Paris et dont le premier signe péremptoire est l'édit de Villers-Cotterets (1539) a imposé la francophonie à la société occitane depuis ses couches supérieures, en utilisant successivement l'appareil administratif de l'Etat, l'école, la presse, la radio et la télévision. Cette longue pression aboutit aujourd'hui à la disparition à peu près total du monolinguisme occitan, à un monolinguisme français majoritaire en milieu urbain (avec usage fort général d'un français régional à substrat occitan) et à une diglossie complexe tant au milieu urbain que rural » (Lafont 1971 : 93).

On voit dans l'exemple ci-dessus comment le français, langue majoritaire est venu s'imposer dans les médias dans l'Occitanie ce qui a provoqué une situation de danger de la langue occitane. On voit donc un exemple de comment le pouvoir d'une langue peut affaiblir une autre.

La présence de plusieurs langues dans un territoire peut avoir comme conséquence des conflits en raison du rapport de force entre les langues. La répartition inégale des rôles attribués aux langues est à l'origine de ces conflits, le statut des langues devient le problème central des langues en contact : la langue dominante aura un rôle plus important dans des domaines en rapport au pouvoir : l'administration, l'école, les institutions, les médias, l'Etat, alors que la langue dominée est utilisée uniquement dans des domaines moins prestigieux : la famille, les communications individuelles et des fois la religion, comme dans le cas de l'occitan mentionné par Laffont ci-dessus.

Les langues dominées peuvent être ; « interdites » (le berbère en Algérie), ignorées (Langues amérindiennes en Amérique), tolérées (le tibétain en Chine), autorisées légalement (Le breton en France), reconnues juridiquement comme langue nationale (le wolof au Sénégal), reconnues officiellement sur un pied d'égalité juridique (le français au Canada)

(Leclerc 2019).

7) Politique linguistique/ planification linguistique

A partir de ce contact ou de conflit de langues, les gouvernements et institutions, dans le but de gérer la diversité linguistique, ont créé ce qu'on appelle actuellement des politiques et planification linguistiques – c'est-à-dire l'aspect officiel et institutionnel de leurs actions sur la ou les langues des territoires qui dépendent d'eux. Nous allons différencier ces deux concepts qu'on confond parfois.

Pour les différencier nous allons reprendre l'explication que Calvet (1999 : 154-155) donne :

*« Nous considérons la **politique linguistique** comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale..., et la **planification linguistique** comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique ».*

Il souligne par là que la « Politique » est un cadre légal et institutionnel et la planification son application concrète dans les faits. Ces deux notions sont ensuite englobées dans un troisième concept, celui d'aménagement linguistique. Rispaïl (2017 : 97) :

« L'aménagement est une forme consciente, professionnelle, technique (et parfois scientifique) des interventions visant à la modification des langues en ce qui concerne leurs statuts et leurs pratiques ».

Selon Meksem (2013 : 188), une intervention comme la politique linguistique peut être positive ou négative ; elle peut consolider une langue et la rendre officielle ou au contraire l'écartier, l'éradiquer du paysage politique et linguistique. Ces concepts et leur différence sont importants dans notre étude parce que, selon notre point de vue, l'Éducation Interculturelle Bilingue est le produit d'une politique linguistique de l'état hondurien et fait partie des mesures de planification.

8) Revitalisation / récupération linguistique

Enfin la mise en place de politiques linguistiques dans les états ou institutions multilingues peut avoir comme objectif principal la conservation des langues minorées, fragiles, en danger comme par exemple en Amérique Latine. Un de leurs buts principaux possibles est la Revitalisation et la Récupération Linguistique. Les spécialistes affirment que ce sont les locuteurs des langues minorées qui décident du futur de leurs langues. Alen Garabato (2009 : 8) souligne qu'il est important de « ...considérer que chaque configuration diglossique à sa propre dynamique ». Mais l'action des locuteurs ne suffit sans doute pas. Il leur faut un minimum de soutien officiel pour que leurs actions soient efficaces. Nous allons voir dans les chapitres suivants les efforts réalisés au Honduras pour la récupération et revitalisation des langues indigènes.

Le dictionnaire dirigé par Rispaïl (2017 : 110) définit récupération/revitalisation des langues ainsi :

« (...) se réfère à un processus social consistant à augmenter le nombre des locuteurs, des domaines sociaux d'usage et à construire des attitudes positives envers une langue en situation minorisée, à cause du contact avec une ou des langues puissantes... ».

Ce processus de récupération d'une langue, qui est un retour en arrière sur sa minoration et une remédiation à celle-ci, peut-être promu par 3 groupes sociaux : la famille, le gouvernement et des promoteurs sociaux Rispaïl (2017). On en connaît plusieurs exemples en Europe, puisque ce concept est particulièrement promu par la communauté

Basque. Comme exemple de récupération ou revitalisation linguistique nous présentons par exemple les résultats des évaluations scolaires dans un projet d'immersion dans une communauté Basque :

« En la Comunidad Autónoma del País Vasco, aproximadamente el 75% de la población escolar sigue programas de inmersión total o parcial en euskera. Las últimas evaluaciones muestran que además de superar los niveles de formación general, los conocimientos que adquiere los estudiantes de estos programas son muy satisfactorios en euskera y también en castellano ». (Manterola, Almgren et Idiazabal 2012 : 199)

Notre traduction :

Dans la Communauté Autonome du Pays Basque, environ 75% de la population scolaire suit des programmes d'immersion totale ou partielle en euskera. Les dernières évaluations montrent qu'en plus de dépasser les niveaux d'enseignement général, les connaissances acquises par les étudiants de ces programmes sont très satisfaisantes en euskera et également en espagnol.

Un élément essentiel dans ce processus de revitalisation ou récupération de langues est la « loyauté linguistique » des locuteurs. Ce sera le dernier concept que nous allons examiner.

9) Loyauté linguistique

Comme dit précédemment, la loyauté linguistique est un élément important dans la revitalisation et récupération des langues, « c'est le moteur, dans plusieurs cas, du maintien des langues » (Moreno, 1998). Uriel Weinrich, cité par Moreno (1998 : 252), définit la loyauté linguistique ainsi :

« toda lengua como toda nacionalidad, puede ser considerada como un conjunto de normas de comportamiento ; la lealtad lingüística, como el nacionalismo, designa el estado mental en que la lengua (como la nacionalidad), en su calidad de entidad intacta y en contraposición a otras lenguas, ocupa una posición elevada en la escala de valores, posición que necesita ser « defendida » ».

On parle de loyauté linguistique quand une langue va être diminuée ou méprisée ou perdre sa place et qu'un locuteur ou un groupe de locuteurs décident de garder la langue menacée (Moreno, 1998).

Cette notion nous sera utile pour différencier certaines attitudes des locuteurs indigènes au Honduras, suivant la communauté à laquelle ils appartiennent.

Il va de soi que ces notions sont centrales pour notre problématique et qu'elles vont peut-être nous aider à y voir clair pour décrire la situation des langues indigènes observées au

Honduras, et le système scolaire qui en est un élément. Ces paramètres contextuels nous permettront sans doute d'identifier les différences d'un peuple et d'une langue à l'autre, et de nous demander en quoi elles influent sur les systèmes scolaires mis en place par l'EIB et si elles sont prises en compte dans les stratégies d'enseignement.

Mais, si nous continuons notre périple conceptuel, on voit que la notion de « loyauté » nous mène à celle d'identité et d'appartenance : on est « loyal » envers un groupe dans lequel on se reconnaît, par la culture ou d'autres éléments.

2.2 Le sentiment d'appartenance à une culture et à une langue

Dans la vie de tous les jours, nous avons besoin de classer, de comprendre, d'associer les choses afin de pouvoir créer nos propres connaissances de façon empirique, à partir de l'observation et des informations que nous avons reçues de notre société ou des autres en général. Ainsi se forge peu à peu notre identité, concept de base dans la plupart des recherches en sociolinguistique ou sociodidactique car il est à la base des choix linguistiques des acteurs. Nous allons tenter de définir l'identité linguistique, dans la relation avec les expériences culturelles, ce qui nous fera déboucher sur la notion d'interculturel.

L'identité linguistique reflète et regroupe les représentations qu'un locuteur a de sa propre langue et des langues alentour. La langue peut être vue comme une marque d'identité, d'appartenance à un groupe ou une communauté :

« (...) l'identité sociolinguistique d'un locuteur est associée à son appartenance sociale, notamment sa classe socio-économique, son ethnie dans certaines sociétés multiethniques, son âge son sexe, son niveau d'éducation, sa profession... on parle d'identité linguistique surtout dans la mesure où le langage du locuteur révèle son appartenance à un groupe ». (Salikoko Mufwene, 1997 : 160-161)

Dans le contexte des communautés indigènes au Honduras, les peuples sont en train de reconstruire leur identité linguistique et culturelle, entre autres mais pas seulement à travers l'EIB pour la revitalisation de leurs langues.

2.2.1 L'idée que les indigènes ont de leurs propres langues et cultures

Avant d'aborder les représentations, stéréotypes et attitudes nous voulons parler d'un concept qui est central et en relation étroite avec les images que les personnes se font des

autres, des langues et de la façon de concevoir le monde, on parle de « Cosmovisión » que nous allons traiter tout de suite.

2.2.1.1 Cosmovisión

« Cosmovisión » en espagnol, « vision ou conception du monde » en français et « worldview » en anglais. Cano, Mestres et Vives-Rego (2010 : 275) signalent que ce terme est d'origine allemande « *Weltanschauung* » (*welt* = monde, *Anschauung*= vision, opinion, représentation) introduit par le philosophe allemand Wilhelm Dilthey en 1914 dans son ouvrage « *Einleitung in die Geisteswissenschaften* » (Introduction aux sciences humaines). Selon la RAE (2011 : 5062) « Cosmovisión » veut dire la manière de voir et interpréter le monde. Ce terme a été largement utilisé dans le contexte indigène en Amérique Latine, On parle alors de « Cosmovisión indígena ».

Broda cité par Villela (s.d.)⁸⁸ donne la définition suivante de « Cosmovisión indígena » :

« (...) *la visión estructurada en la cual los miembros de una comunidad combinan de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en que viven y sobre el cosmos en que sitúan la vida del hombre (...)*».

Notre traduction :

« (...) *la vision structurée dans laquelle les membres d'une communauté associent de manière cohérente leurs notions sur l'environnement dans lequel ils vivent et sur le cosmos dans lequel ils situent la vie de l'homme (...)*».

On peut dire donc que la « cosmovisión indígena » est la manière dont ils perçoivent le monde, c'est-à-dire ; leur perception du travail, le surnaturel, les croyances, les religions, la vie, la mort, l'origine de l'univers, etc. et leur relation avec la nature, avec l'environnement.

Ce même auteur Villela, donne un exemple précis :

« *On ne peut pas comprendre le travail de la 'milpa'⁸⁹ si on ne connaît par les mythes sur l'origine du maïs (...)* ».

⁸⁸ Samuel Luis Villela Flores, Investigador del Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Article non daté récupéré de :

[http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/diversidad_etnica/1%20DIVERSIDAD%20ETNICA%20Y%20LINGUISTICA/4%20COSMOVISION%20INDIGENA/Estado%20del%20desarrollo%20\(Cap%2013\).pdf](http://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/diversidad_etnica/1%20DIVERSIDAD%20ETNICA%20Y%20LINGUISTICA/4%20COSMOVISION%20INDIGENA/Estado%20del%20desarrollo%20(Cap%2013).pdf).

⁸⁹ Champ de maïs.

Selon Ponce (2014) dans la « cosmovisión », l'être humain n'est pas le centre de l'univers mais une composante d'un équilibre entre la « madre naturaleza ». La terre et l'univers font un tout auquel appartiennent les êtres humains. Dans cette vision du monde les indigènes travaillent la terre, pratiquent l'agriculture et conservent l'environnement, ils consomment ce qu'ils produisent, ils pratiquent le coopérativisme ; pour l'agriculture ou construction de maisons et utilisent la force humaine au lieu d'utiliser des carburants fossiles. López Austin (1990) cité par Zolla et Zolla Marquez (2010) définit le concept de « cosmovisión » : L'ensemble structuré des divers systèmes idéologiques avec lesquels le groupe social prétend appréhender l'univers et qui englobe tous les systèmes, les ordonne et les place. Selon Zolla et Zolla (2010) la religion, la politique et l'économie et l'environnement sont étroitement liés dans la cosmovisión indigène. La cosmovisión indique une relation entre les hommes avec les dieux, établit un ordre hiérarchique du cosmos, la conception du corps humain la structure de la vie humaine et regroupe l'ensemble de mythes qui expliquent l'origine du monde.

Le surnaturel n'est pas détaché du monde social et occupe une place prépondérante. Nombreuses maladies du corps sont le résultat de l'action de déséquilibre ou dommages provoqués par les forces surnaturelles. Les calamités les tensions sociales et les confrontations entre les individus peuvent être considérés comme le résultat d'un conflit entre les hommes et les divinités (les propriétaires des eaux, des forêts, des cavernes, des colines). L'intervention des dieux est sollicitée constamment pour la protection et obtenir le bon déroulement des activités de la vie quotidienne. Les divinités sont évoquées pour la naissance, la construction des maisons, la préparation de la terre pour la cultiver et ainsi que pour chasser les entités qui menacent la tâche à réaliser.

Dans cette vision indigène, le temps et le calendrier occupent une place prépondérante. Le calendrier détermine les moments adéquats du semis et de la récolte, mais aussi les temps dans lesquels doivent se réaliser les fêtes religieuses qui servent à adorer les dieux, réaliser des échanges commerciaux et renouveler les autorités traditionnelles (Zolla et Zolla, 2010). Dans une recherche future, il serait intéressant de savoir si chaque groupe indigène des trois aires culturelles (Mésosamérique, Intermédiaire et Andine) a une « cosmovisión » propre à son peuple ou si tous les peuples partagent une cosmovisión indigène commune. Du point de vue sociodidactique, cet exemple nous montre le besoin de contextualiser les contenus à enseigner dans les classes EIB ; les

concepteurs des programmes et du matériel pédagogique devraient tenir comptes de cette « cosmovisión indígena » pour la mise en place d'un enseignement adapté aux besoins des enfants indigènes. Le concept de cosmovisión est une sorte de photographie de la pensée indigène. Le manque de diffusion et de connaissance de cette vision du monde est probablement une des sources du mépris et de la non reconnaissance des peuples indigènes car cette vision du monde des indigènes est mal comprise et donc méprisée et non pas respectée. Connaître la cosmovisión des indigènes pourrait nous aider à comprendre par exemple le pourquoi de leurs luttes par rapport à l'environnement et la terre qui a donné comme conséquence des centaines de morts dans les pays latino-américains, comme c'est le cas de Berta Cáceres que nous avons présenté dans notre introduction. La recherche sur la cosmovisión de peuples indigènes ou l'influence de la cosmovisión des peuples indigènes dans la scolarisation sont des thèmes de recherche essentiels pour le développement de ces peuples. C'est à partir de notre propre cosmovisión que nous comparons l'autre ou les autres cultures, dans cette « grille mentale » de comparaison nous avons la tendance à nous faire des images des représentation de l'autre, c'est précisément ce concept que nous allons traiter ci-dessous.

2.2.1.2 Les représentations

Pendant les dernières années, de nombreux chercheurs ont exploré, dans diverses disciplines scientifiques, ce qu'ils appellent les *représentations sociales*. Dans ce chapitre nous essayerons de définir ce concept ainsi que les sous-concepts en relation avec lui car la représentation qu'on se fait de sa langue ou de la langue de l'autre est primordiale pour sa survie.

Selon Samut (2015 : 6) il faut partir de la distinction que fait Durkheim entre représentation individuelle et représentation collective. Durkheim préfère envisager les « représentations collectives » plutôt que les représentations individuelles pour comprendre les manières collectives de la vie sociale. Moscovici préfère les appeler sociales plutôt que collectives à cause de la pluralité des représentations et pour la préserver décrit 3 types de représentations : *les représentations hégémoniques* qui sont similaires aux représentations collectives et partagées par tous les membres des groupes structurés, *les représentations émancipées* qui sont caractéristiques des sous-groupes qui

créent eux-mêmes leur propre version de la réalité en-dehors de la pensée majoritaire, et *les représentations polémiques* qui sont marquées par la controverse (Moscovici, 1998 cité par Samut, 2015).

Le concept de représentation n'est pas facile à cerner. On va essayer de le faire à partir des définitions de plusieurs auteurs et des composantes qu'ils mettent en avant

La notion de représentation appartient au domaine de la psychologie sociale (Boyer, 1991 : 39) et ces phénomènes observables deviennent un objet central en sciences humaines (Jodelet, 1989 : 142) pluriforme qui intéresse les anthropologues, les linguistes et les psychologues sociaux (Moore, 2012 : 10). Dans notre cas, nous allons nous intéresser à ce concept du point de vue sociolinguistique et didactique, afin d'essayer de mieux comprendre la situation de la langue et des parleurs du misquito au Honduras.

Louise Dabène (1994), une des premières chercheuses à avoir montré l'importance des représentations dans la vie des langues, pense que les représentations que les locuteurs se font d'une langue et de son statut par rapport à d'autres langues, ont des conséquences sur l'apprentissage de cette langue et des langues en général. Nous verrons plus loin, à travers leurs propos, comment l'idée que les Misquitos et les Ladinos ont de leurs langues peut contribuer au maintien ou à la disparition des langues qui les entourent.

Le *Dictionnaire de sociolinguistique* dirigé par Marie Louise Moreau (1997 : 246) propose une définition intéressante pour notre travail :

« *Représentation linguistique : désigne une forme courante (non savante) de connaissance, socialement partagée, qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels* ». (Jodelet, 1993, citée par Gueunier Nicole, 1997)

Gueunier (*id.*) exprime le point de vue de la sociolinguistique :

« *L'étude des représentations s'est surtout centré sur la question des contacts de langues ou de registres d'une même langue : langue standard vs dialecte ou créole, langues majoritaires vs langues minoritaires, registres stylistiques différents selon les situations plus ou moins contrôlées ou détendues* ».

Rispail, Jeannot, Tomc et Totozani (2012 : 104) expliquent à leur tour que la notion de représentation sociale a ses origines dans la philosophie et que les représentations sont un élément actif qui se trouve au centre des relations sociales. Ces auteures font remarquer l'importance et la complexité des représentations sociales dans le processus de construction d'une identité, propre à un individu ou à des groupes sociaux.

Mannoni (2012 : 108) cite J.C. Abric et C. Flament (1994), qui considèrent que :

« Les représentations sociales apparaissent au carrefour des lignes de force affectives et évènementielles de la vie d'un individu ou d'un groupe, à l'interface des mouvements émotionnelles dont elles tirent leur substance et de l'émergence circonstancielle d'un nouvel objet imaginaire modérateur de sens (ou de la transformation d'un ancien) ».

On pourrait dire que les représentations sont individuelles mais aussi collectives. Elles sont construites au niveau individuel et partagées par le groupe social (Blanchet, 2010). Dans le cas des langues, elles influent sur le choix de langue qu'un individu décide d'utiliser ou pas. Blanchet (2010) souligne lui aussi l'importance de ce concept pour les recherches en sociolinguistique :

« Un des points clés liés aux choix épistémologiques d'une ethno-sociolinguistique est l'importance accordée à la façon dont les acteurs sociaux perçoivent les pratiques linguistiques, les catégorisent, leur attribuent des valeurs et des significations, les intriquent dans l'ensemble des processus sociaux, les y construisent et les utilisent. Cela constitue les « représentations » des acteurs sociolinguistiques ».

Finalement, pour donner une première définition, on peut avancer que les représentations sont des images individuelles et collectives sur les langues et les cultures et affectent le processus de construction identitaire de l'individu et de la société. Elles sont chargées d'émotions et d'affection et par conséquent ont des répercussions dans le maintien, la revitalisation ou la mort des langues (et des cultures).

Mais la notion de représentations est très souvent confondue avec celle de stéréotypes et d'attitudes, que nous allons essayer de les définir ci-dessous.

2.2.1.3 Les attitudes

La première confusion se manifeste entre représentation et attitude, deux termes qui ont parfois été utilisés de manière équivalente car il est parfois difficile de les différencier (Moore, 2012). La notion d'attitude, selon Kolde 1981 cité par Castellotti et Moore (2002 : 7) peut se définir comme :

“une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet : une (pré)-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet”.

Castellotti et Moore (2002 : 7-8) expliquent que les individus possèdent des informations sur un objet en particulier, que ces informations constituent un ensemble de croyances sur cet objet, croyances qui peuvent être motivées par des informations objectives, préjugés ou stéréotypes, sachant aussi qu'elles peuvent se modifier et évoluer. Cet

ensemble suscite des réactions et des comportements dans des situations précises. Si les attitudes sont une « disposition », elles ne peuvent pas être observées directement. Elles se manifestent donc par des conduites et comportements positifs ou négatifs et ne peuvent être étudiées qu'à partir de ces comportements.

Ce concept d'« *Attitude* », nous l'avons utilisé à côté de celui d'« *Habilité* » pour parler d'« *Attitudes et habiletés interculturelles* » comme troisième aspect de la « Composante Culturelle » que propose le Plan Curricular del Instituto Cervantes. Nous allons définir cette Composante Culturelle car c'est à partir de celle-ci que nous avons élaboré notre grille d'analyse.

Le Plan Curricular del Instituto Cervantes considère que pour que la « Composante Culturelle » soit acquise pour les élèves, 3 sous-composantes doivent être développées : « Référents culturels, Savoirs et comportements socioculturels et les Attitudes et habiletés interculturelles » que nous décrivons ci-dessous :

Référents culturels :

*« Al primer tipo de conocimiento, el conocimiento **factual**, pertenecen los contenidos que se incluyen en este inventario, centrados en la descripción de **las características geográficas, políticas económicas etc.**, de los países hispanos, **así como de su patrimonio histórico y cultural, tal como queda reflejado en los personajes y acontecimientos más representativos y en sus creaciones y productos culturales. Se trata, de un conocimiento de tipo « enciclopédico » (...)** » Instituto Cervantes, Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007 : 366).*

Savoirs et comportements socioculturels :

*« Los contenidos del inventario de saberes y comportamientos socioculturales hacen referencia **al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad** » Instituto Cervantes, Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007: 399).*

Les attitudes et habiletés interculturelles :

*« El uso estratégico de las operaciones que se denominan en el inventario **habilidades interculturales** permite al alumno captar, elaborar, interpretar, etc. la información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales, lo que le permitirá desarrollar una capacidad de actuación durante las experiencias interculturales. Por su parte los procedimientos que se denominan **actitudes interculturales** permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva (estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores...), emocional (reacciones, sentimientos...) y conductual (actuaciones, comportamiento...) Esta predisposición determina y condiciona sus respuestas ante el entorno cultural y sociocultural delante los encuentros interculturales en los que participe » Instituto Cervantes, Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007 : 449).*

2.2.1.4 Les stéréotypes

Les stéréotypes sont considérés comme la verbalisation des attitudes (Moore, 2012 : 14). Par exemple, dans un groupe, les membres sont implicitement d'accord autour de certains traits pour décrire un étranger. Le stéréotype compare et oppose les traits attribués aux groupes par rapport au groupe d'origine émetteur du stéréotype. L'intéressant n'est pas de savoir s'il est positif ou négatif, mais le fait de le reconnaître et de percevoir comment il affecte les relations entre les groupes.

Moore résume dans la-définition qui suit quelques traits qui intéressent notre recherche :

« C'est ainsi l'idée de tirage massif et de fixité (la conservation de planches) que l'on retient, de quelque chose qui ne se modifie pas mais reste toujours le même (voir Amossy & Herschberg Pierrot 1997). Bien que la notion prenne très tôt une connotation négative (le stéréotype est la verbalisation d'une forme de croyance simplifiée, généralement erronée, qui ne relève pas d'une expérience directe), les recherches en sciences humaines préfèrent souligner ses fonctions constructives : le stéréotype schématise et catégorise et permet de situer par rapport à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde et régler nos conduites (Amossy & Herschberg Pierrot 1997) ». (Moore, 2012 : 14)

La différence entre représentations et stéréotypes est que les représentations changent, évoluent, tandis que les stéréotypes sont des images figées (Rispaill *et al.*, 2017 : 113) qui ont tendance à se fossiliser.

Nous finissons avec cet extrait de Boyer, où il définit le stéréotype comme une représentation réductrice, ce qui explique souvent son succès :

« Le stéréotype est évidemment, dans la société dyglosse comme dans la société monolingue, la construction représentationnelle la plus réductrice en même temps que la plus prisée d'une réalité, linguistique en particulier ». Boyer (2003 : 46)

Le stéréotype est donc pour lui une représentation qui a mal ou trop bien tourné.

Ces nuances et termes proches sont importants dans notre recherche parce que nous cherchons à savoir comment les indigènes Ch'orti' et de la Mosquitia perçoivent leur langue, comment leurs opinions peuvent modifier leurs comportements dans la société du pays, et comment ils construisent leur identité à partir de leur vision de leur langue et de leur culture. Ces dernières rencontrant inévitablement celles de la société majoritaire, le concept d'Interculturel prend le relais des précédents dans notre exploration conceptuelle. Nous allons le développer dans le chapitre suivant.

2.2.2 Culture, interculturel et pluriculturalité

Quand il y a contact de cultures ou de sociétés, nous avons à faire à des relations et interactions entre personnes. C'est de ces interactions que nous allons parler dans ce chapitre. Le contact entre deux ou plusieurs personnes de langues ou de cultures différentes est régi par la façon dont on se comporte face à une cosmovision différente de la nôtre.

Ce phénomène d'interaction avec « l'autre », ou plutôt la culture de l'autre, est appelé interculturel, terme utilisé dans plusieurs domaines qui nous intéressent : la sociolinguistique, la didactique des langues et des cultures et la sociodidactique. Nous voulons surtout établir sa place dans l'enseignement apprentissage des langues et cultures, puisque ce concept y prend peu à peu la place de la notion de « culture » : l'évolution est de taille.

La culture, ou la volonté de culture, ou de transmettre des éléments culturels, a toujours été présente dans l'enseignement apprentissage de langues : depuis la méthodologie grammaire traduction en passant par les méthodologies actives, naturelles, audiovisuelles et communicatives, jusqu'à la perspective actionnelle, on a toujours lié une langue à la culture qui la porte. Cependant elle a été considérée avec des perspectives différentes, selon les méthodologies adoptées et à travers leurs évolutions. Entre autres et après plusieurs auteurs, nous examinerons comment le concept de culture et d'approche culturelle est envisagé dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

2.2.2.1 Culture et civilisation

La didactique des langues et cultures postule qu'on ne peut pas parler d'enseignement apprentissage d'une langue sans sa culture ; le binôme classique dans ce domaine a d'abord été « culture et civilisation ». Mais Zarate faisait déjà remarquer en 1986 que, dans l'enseignement/apprentissage des langues, avant même de commencer le processus, la culture cible était déjà vue sous l'angle de la différence :

« (...) puisque dans la classe de langue, la culture proposée se donne explicitement comme "étrangère" la différence y est institutionnalisée ». (Zarate 1986 : 23)

Louise Dabène (1994 : 128) précise que ces différences peuvent créer des divergences et difficultés d'apprentissages :

« (...) mettre en relation deux langues ne se résume pas à la simple superposition de deux systèmes linguistiques ; cela implique aussi la mise en contact de deux domaines culturels qui peuvent, éventuellement, s'avérer fortement divergents au niveau de certaines options fondamentales. Or, dans une situation de bilinguisme scolaire, on peut être amené à uniformiser l'enseignement de deux langues à partir de présupposés culturels valables pour une seule des deux ».

Selon Boudon, Besnard, Cherkaoui, Lécuyer (2005 : 53) dans le *Dictionnaire de sociologie*, le mot **culture** apparaît au XI^e siècle et fait référence à la terre cultivée. Ensuite du XVI^e siècle le mot culture est associé à esprit et commence à être utilisé par les humanistes de la Renaissance. Au XVIII^e siècle, la culture devient un symbole pour la philosophie des Lumières et au XIX^e siècle en Allemagne, le mot Kultur est synonyme de Zivilisation. En Angleterre, le terme est attesté en 1722 comme « civility ». Mais postérieurement un autre mot surgit pour opposer les sociétés modernes aux sociétés primitives : **culture**. En France, le mot civilisation serait né en 1771 (De Carlo, 1998 :15). Prenons les deux premières définitions que donne Kannas (1995 : 231) dans le *Dictionnaire de la langue française* pour ces deux mots :

Civilisation :

« Action de civiliser ; fait de se civiliser : La civilisation de la Gaule par la Rome. Ensemble de caractères propres à la vie intellectuelle, artistique, morale et matérielle d'une société humaine ».

Culture :

« Ensemble de structures sociales, religieuses etc. des manifestations intellectuelles artistiques, etc. qui caractérisent une société ».

Ces définitions donnent le sens de leur différence, en particulier à cause des « structures sociales » évoquées pour « culture ». Cette différence sera éclairée, pour nous, par les définitions proposées par Acebo (2006 : 74) dans *Diccionario de sociología* :

Civilisation

« Término en uso decreciente, sobre todo en su contraposición a cultura, dominante en el siglo XIX y principio del siglo XX. Su sentido originario finca en el término francés civilité, como estilo de vida superior burguesa ligada a formas de vida fundadas en la educación, la tolerancia, el respeto de las formas y un determinado grado de organización... ».

Culture :

« Está constituida por todos los objetos materiales y los elementos no materiales creados por el hombre en tanto a sujeto histórico (lenguaje, creencias, usos, costumbres, conocimientos, normas, valores, símbolos) ».

Ces deux définitions opposent un peu schématiquement les « styles » ou « formes » de vie pour la civilisation et les « objets matériels et non matériels » pour la culture. Suite à ces définitions, on pourrait conclure que, au moins dans le domaine de la Didactique des langues et des cultures, la culture comprend d'une part des aspects civilisationnels tels que les monuments, la littérature, la gastronomie, les arts etc., et d'autre part les aspects plus concrets, en relation avec les comportements, les habitudes de vie, les coutumes, etc. Cette double conception joue un grand rôle dans l'enseignement de toute langue. Mais ce concept n'est que le point de départ pour notre thématique centrale qui est l'interaction entre deux cultures. En effet notre but est de définir clairement ce qui est la compétence interculturelle dans l'apprentissage des langues et des cultures en situation indigène. Pour ce faire, nous allons analyser quelques points de vue de chercheurs spécialistes de cette rencontre des cultures. Pour commencer, voyons ce que le CECRL (2001) propose sur le contact entre les cultures.

Le CECRL (2001 : 17-18) propose 3 composantes qui définiraient la compétence à communiquer langagièrement : la compétence pragmatique, la compétence linguistique et la compétence sociolinguistique. Cette dernière serait clairement en lien avec des aspects culturels :

« [La compétence sociolinguistique] renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensibles aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombreux rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication ».

langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes ».

Mais cette compétence proposée par le CECRL est-elle capable de fournir tous les éléments nécessaires pour interagir de manière effective entre différentes cultures présentes dans la classe ? Plus loin dans le chapitre 5, le texte évoque de nouveau des compétences en rapport avec la culture : savoir (*culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle*), aptitudes et savoir-faire (*aptitudes pratiques*) et savoir-être (*aptitudes et savoir-faire interculturels*), comme des compétences générales de l'apprenant qu'il aurait acquises au cours de son expérience antérieure à l'apprentissage de toute langue. Une question se pose alors : *Comment et à quel moment l'enseignant développera-t-il la compétence interculturelle en classe ?*

Avançons dans notre recherche conceptuelle et voyons ce que certains auteurs préconisent.

2.2.2.2 L'interculturel et le multiculturel

Selon De Carlo (1998 : 39) le terme « interculturel » serait centré sur l'action et généralement utilisé en opposition au terme « multiculturel » qui serait plutôt descriptif.

Abdallah-Preteille citée par De Carlo (1998 : 40) souligne que l'interculturel est :

« Une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle, tandis que le multiculturel, tout en reconnaissant la pluralité des groupes et se préoccupant d'éviter l'éclatement d'une collectivité n'a pas de visée clairement éducative ».

En France dans les années 70, le concept est utilisé surtout en français dans le cadre de l'enseignement des langues à des enfants migrants. Puis, selon Preteille (2017 : 45), spécialiste de ce domaine, le terme apparaît dans le cadre scolaire vers 1975, et recouvre une diversité d'applications dans plusieurs orientations. En Angleterre, dans les années 80, l'interculturel est utilisé pour répondre aux exigences d'intégrer les gens provenant du subcontinent indien, pour qu'ils puissent garder leur culture et leurs langues. Puis l'interculturel devient partie intégrante dans la didactique de langues et cultures, à partir des années 80 grâce à l'approche communicative. Celle-ci donne une nouvelle vision aux modalités d'accès à une culture étrangère ; on commence alors à parler de compétence interculturelle où l'accent est mis sur l'interaction.

L'interculturel cherche à comprendre, tolérer les différences de l'autre, les valoriser, à les accepter de manière à pouvoir agir ensemble. Cela ne veut pas dire que l'apprenant doit chercher à éliminer sa culture et adopter celle de l'autre ; il s'agit plutôt d'apprendre de l'autre afin d'interagir efficacement tout en gardant ses coutumes, valeurs, croyances, son identité.

Au Honduras, à travers notre expérience comme enseignant de langues étrangères, nous avons pu constater que la plupart des enseignants, majoritairement les enseignants d'anglais (et certains de français aussi), disent travailler la culture de la langue étrangère qu'ils enseignent. Mais nous avons pu observer qu'ils cherchent à idolâtrer la culture étrangère. Ils imposent presque **l'admiration de l'autre** en le positionnant comme quelqu'un d'intelligent, de beau, de riche etc. et en même temps ils minimisent et discriminent la culture des élèves qu'ils ont en face d'eux. Dans notre opinion, pour nous, cette attitude est contre-productive sur le plan didactique. Le problème se trouve dans le manque de formation en didactique des cultures mais surtout dans le manque de réflexion sur sa propre culture.

De Carlo (1998 : 44) en arrive à une définition de l'interculturel que nous livrons ci-dessous :

« Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève : par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenance à toute culture. Plus il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère ».

L'interculturel a été à la base des discours politiques des gouvernements dans toute l'Amérique Latine, et en Europe parfois aussi. En effet, la réalité polyculturelle est le moteur des changements et décisions politiques de la modernité. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, l'interculturel est devenu le noyau de la nouvelle politique linguistique concernant les langues « indigènes ». Dans les programmes de scolarisation, cela se traduit par une volonté de rapprocher les deux cultures (la culture indigène et la culture des ladinos) dont l'interculturel est la voie. Le résultat de ces politiques est la mise en place du programme EIB (Education Interculturelle Bilingue).

2.2.2.3 L'approche interculturelle

On le sait depuis longtemps et Louise Dabène le disait déjà, enseigner une langue n'est pas uniquement enseigner un système de signes à mémoriser. Les langues sont vues à présent comme des pratiques langagières à actualiser dans des contextes variés. Cela veut dire qu'il ne suffit pas d'apprendre la langue mais aussi la culture où elle baigne et qui permettra de l'utiliser à bon escient. Tenant compte de cela, la Didactique des Langues et Cultures ne pouvait que prôner l'approche interculturelle.

Chaves (2012) a publié un ouvrage pratique (*L'interculturel en classe*) dans lequel elle donne des pistes pour travailler le contact des cultures par le moyen de l'approche interculturelle. Nous considérons que la définition qu'elle donne de l'approche interculturelle pourrait nous aider à comprendre certaines pratiques d'enseignement.

La voici :

*« L'interculturel n'existe que lorsqu'il y a un échange, une rencontre de partage. **Il n'est pas un contenu d'enseignement mais plutôt une démarche qui vise la construction de passerelles, de liens entre les cultures.** Cette approche est par conséquent une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité ; il s'agit, d'une part, d'accepter la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre des modes de vie différents et d'autre part, de comprendre que l'on est soi-même rarement le produit d'une seule appartenance culturelle ». (Chaves et al., 2012 : 12)*

De cette définition nous retenons que l'interculturel n'est pas un contenu à enseigner, mais d'une démarche, un partage. C'est précisément le problème des manuels de langue, qu'il s'agisse de la vague pré-CECRL (*Tempo, Panorama, Nouveau Sans frontières*, etc.) soit la vague post-CECRL (*Rond-point, Latitudes, Alter Ego, Connexions, Echo, Version Originale*, etc.), qui voient la culture comme un contenu à enseigner, travaillant généralement les savoirs (contenus encyclopédiques : les régions, le cinéma, la gastronomie, etc.), toujours placé à la fin de chaque unité didactique. Dans ces manuels on trouve rarement une approche interculturelle qui envisagerait le contact des cultures, la reconnaissance de l'autre, l'agir ensemble, les malentendus possibles, les rencontres aussi, l'imprévu, les expériences personnelles, etc.

2.2.2.4 *L'interculturel revisité (L'essentiel est dans l'humain, dans le social)*

Le concept d'interculturel a connu un grand succès depuis le *Que sais-je ?* de Martine Abdellah-Preteuille, au début des années 90, et il est devenu omniprésent dans les intentions de l'enseignement des langues étrangères. Cependant il existe peu dans les pratiques de classe et suscitent des positions différentes chez les chercheurs.

Nous avons retenu deux théories pour enrichir notre réflexion, celles de Philippe Blanchet et de Christian Puren.

Le point de vue de Blanchet :

Blanchet et Coste (2010 : 9) postulent que le terme interculturel a été réduit à la notion de connaissance de « la » culture nationale cible de l'enseignement d'une langue. Dans cette réduction, les cultures sont homogènes et vues comme des objets de connaissance extérieurs à l'apprenant. Alors que, pour eux, la problématique interculturelle serait plutôt une expérience concrète des formes d'altérité socioculturelle vécue par les individus dans leurs interactions.

Blanchet préfère les notions de *relations interculturelles* ou d'*interculturalité* à la notion d'*interculturalité* ; il considère en effet que ces notions sont centrées sur des processus interculturels distincts de l'interculturalité qui est plus abstraite. Et que même le terme Didactique des langues et cultures n'est plus approprié car cette expression envisage les langues (*ensemble de règles normatives d'organisation d'unités minimales traditionnelles – mots, phrases – ou modernes phonèmes, morphèmes*) et les cultures (*ensemble d'œuvres patrimoniales et/ou stéréotypes nationaux*) comme des objets finis. Or sa vision de la Didactique est plutôt une suite de processus d'appropriation et d'usage plurilingues et pluriculturels.

Cette position théorique propose une typologie englobante du processus d'interculturalité. Cette typologie n'est pas obligatoirement linéaire parce que, dans la réalité, l'interculturel est composé de va-et-vient entre ces phases, c'est-à-dire que l'échange est rarement idéal, il peut y avoir des divergences, de l'altérophobie, de l'incompréhension, des tensions et des conflits : c'est là qu'interviennent les moments féconds d'échange et de réflexion dans le domaine éducatif. C'est quand il y a des conflits ou malentendus qu'on peut agir. On peut dire autrement que l'harmonie est souvent

porteuse d'immobilité et non d'avancée, surtout sur le plan cognitif.

Selon Blanchet et Coste pour qu'il y ait interculturation il faut les quatre pôles suivants, sans forcément dans un ordre linéaire puisque comme ils le soulignent ; un parcours interculturel est fait de passages et des retours entre ces étapes :

- « *Le contact interculturel : c'est le fait d'être conscient de l'existence de personnes « altéritaires » sans relations, sans dialogue, sans interactions.*
- *La rencontre interculturelle : relations avec des personnes « altéritaires » qui mènent à une occultation de l'altérité ou à une décentration où sont intégrés les repères interprétatifs des autres dans sa propre culture.*
- *Le syncrétisme interculturel : la rencontre avec des personnes « altéritaires » conduit à une appropriation des ressources culturelles, sous la forme d'une juxtaposition peu maîtrisée, soit de façon insécurisée, ou contradictoire et comme conséquences il y a retour vers stéréotypes ou vers des divergences.*
- *La synthèse interculturelle : articulation consciente assumée en une identité culturelle et linguistique « hybride » de la pluralité de son propre système interprétatif » (Blanchet Coste 2010).*

L'intégration des aspects négatifs et positifs dans le processus d'interculturation est vitale si on veut tenir compte de la divergence et de la convergence dans les échanges entre les personnes, ce qui constitue l'énergie de l'interculturation. Selon Blanchet la recherche sur ce phénomène a mis en valeur des éléments importants :

a.- les *interactions* : il y a interaction quand il y a contact entre acteurs sociaux dans un contexte concret. Au niveau didactique, il serait intéressant de travailler les interactions en situation si on veut vraiment développer des capacités ou des attitudes à la relation interculturelle. En effet, le but est de donner aux élèves les outils qui vont leur aider à réguler leurs propres relations avec des personnes issues d'autres cultures qu'eux et à les analyser ;

b.- l'analyse à la *résistance au changement* : quand on apprend une langue on est confronté à des changements. Ces changements prennent du temps et on y rencontre des moments de difficulté, des blocages, des tensions, des satisfactions aussi. Apprendre une langue ce n'est pas acquérir un outil extérieur à soi, c'est apprendre les relations avec d'autres personnes qui ont d'autres points de repères culturels différents aux nôtres. Et pour cela, on se confronte souvent à soi-même et à ses propres blocages ou refus.

c.- quand on parle de *métissage* : quand les rencontres interculturelles deviennent des relations, quand les interactions sont suivies, quand une relation humaine s'instaure entre des gens appartenant à des communautés différentes, les relations altéritaires produisent des changements chez les personnes et ces changements créent un système culturel intermédiaire. Il est alors profitable à tout le monde. (Blanchet 2014)⁹⁰

⁹⁰ Récupéré de : <http://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/>.

Ce même auteur pense qu'il vaut mieux parler de **compétence interlinguistique** et **compétence interculturelle**. Et les notions de métissage, résistance et interactions en sont les corollaires indispensables. *Interlinguistique* parce qu'il s'agit d'interaction entre les langues, d'altérité, donc de rencontre de l'autre, et non pas de juxtaposition de monolinguisms ou de pratiques langagières étanches les unes aux autres. *Interculturelle* parce que le but est d'intégrer le croisement et contact interculturel et d'en préparer des occasions.

La cohérence de cette relation est que la finalité est surtout relationnelle. Elle est évolutive et jamais définitive car on peut avoir l'impression que tout est compris mais la réalité est toute autre et souvent fragile. Donc l'accent est mis sur le métalinguistique, le méta communicatif et le métaculturel plutôt que sur les outils qui peuvent changer suivant les besoins. C'est cette capacité à l'adaptation qu'on peut essayer d'enseigner ou plutôt de faire vivre en classe.

Toute cette réflexion de Blanchet (et Coste) nous mène à comprendre que l'interculturel n'est pas une connaissance à faire passer aux élèves, ni que toutes les cultures sont homogènes, l'interculturel est plutôt une expérience pour l'élève, un processus évolutif d'appropriation, parce que dans les contacts de cultures les interactions ne sont pas toujours harmonieuses, ce qui est normal parce qu'il s'agit d'êtres humains et nous avons tous une façon de faire et de penser propre et probablement différente des autres ce qui peut être à l'origine de malentendus ou des attitudes négatives au moment du ou des contacts. C'est donc précisément cette problématique qui est riche du point de vue sociodidactique dans laquelle ces malentendus et les contacts harmonieux doivent être pris en compte dans l'enseignement et dans l'apprentissage, c'est là que Blanchet trouve l'énergie de l'interculturalisation.

Passons maintenant à connaître la prise de position de Christian Puren en ce qui concerne l'interculturel.

Le point de vue de Puren :

Un autre point de vue spécialisé est celui du didacticien Christian Puren (2014 : 21-38) qui propose une vision critique, différente sur les aspects culturels. Il souligne que la

compétence interculturelle, ainsi que d'autres composantes, fait partie d'une compétence culturelle plus générale. Dans un article publié sur son site⁹¹ et très diffusé dans le milieu enseignant, il fait les propositions suivantes :

a.- *comme s'il n'y avait pas de l'« inter » à l'intérieur même de toute culture :*
Toutes les cultures sont instables et hétérogènes et sont composées de subcultures variées et sont le résultat **du processus d'interculturalisation**.

b.- *comme si l'interculturel pouvait être pensé isolément d'autres composantes d'une compétence culturelle complexe, en particulier transculturelle et multiculturelle.*

Pour qu'il y ait une relation interculturelle entre deux ou plusieurs personnes, il faut que ces personnes soient de cultures différentes ce qui crée le contact. Sans ce contact, on est plutôt dans des cultures face à face, même s'il n'est pas conflictuel, voire dans du, *multiculturel*. Pour que le contact existe, se maintienne, les interlocuteurs doivent montrer un intérêt commun, une ouverture à l'autre pour déboucher sur un enrichissement par la découverte de l'autre. C'est ce qu'on appelle *transculturel*.

c.- *comme si ce qui se jouait dans la rencontre entre deux individus, c'était seulement leurs cultures d'origine, qu'ils s'en réclament explicitement ou pas.*

La culture des individus est constituée de patchworks de cultures différentes pour construire une identité originale.

d.- *comme si les cultures différentes ne faisaient que se rencontrer.*

Dans l'approche communicative, l'idée de base était le voyage touristique et à partir de cette situation de communication, des contenus culturels étaient distribués dans chaque unité didactique. Dans cette situation de départ (le voyage touristique), on rencontre des gens pour la première fois, pendant une courte période de temps et l'échange se termine définitivement. Donc on peut dire que la culture était vue comme culture de contact seulement.

Pour conclure sa vision critique il considère que le travail sur la culture ne peut se limiter à des activités pour comprendre et analyser des documents culturels. Il ajoute qu'il faudrait plutôt mettre en place des compétences qui permettent aux élèves de résoudre, réguler les fonctionnements et dysfonctionnements des situations où l'individu interagit avec son interlocuteur étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il ne

⁹¹ <https://www.christianpuren.com/>.

connaissait pas.

Puren considère que la compétence culturelle se décompose en 5 composantes qui ont été souvent reprises par les enseignants et les chercheurs, à savoir :

- *La compétence transculturelle* : partager des valeurs universelles au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune
- *La compétence métaculturelle* : connaître la culture des autres
- *La compétence interculturelle* : être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes
- *La compétence pluriculturelle* : se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables pour tous
- *La compétence co-culturelle* : création d'une co-culture d'action commune.

Il définit ces composantes chronologiquement selon les méthodologies d'enseignement apprentissage des langues :

COMPOSANTE	DEFINITION	DOMAINE PRIVILEGIE	ACTIVITES PRIVILEGIEES	CONSTRUCTIONS METHODOLOGIQUES CORRESPONDANTES
<i>trans-culturelle</i>	Capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) qui sous-tend tout l'« humanisme classique » et actuellement la « Philosophie des Droits de l'Homme », et à reconnaître son semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles.	valeurs universelles	<i>traduire</i> : reconnaître	méthodologie traditionnelle (jusqu'à la fin du XIXème siècle)
<i>méta-culturelle</i>	Capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi.	connaissances	<i>parler sur</i> : repérer, réagir, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, transposer	méthodologie active (des années 1920 aux années 1960 dans l'enseignement scolaire français)
<i>inter-culturelle</i>	Capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.	représentations	<i>parler avec</i> : découvrir, communiquer	approche communicative (des années 1970 aux années 1990)
<i>pluri-culturelle</i>	Capacité à vivre harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes.	attitudes / comportements	<i>vivre avec</i>	« didactiques du plurilinguisme » (à partir des années 1990, et dans le CECRL de 2000)
<i>co-culturelle</i>	Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« co-culture »).	conceptions, valeurs contextuelles	<i>agir avec</i>	perspective actionnelle (à partir du CECRL de 2000)

Fig. 9 : Composantes de la compétence culturelle selon Puren

Les postures des deux spécialistes nous semblent intéressantes ; d'une part Blanchet parle d'une approche interculturelle dans laquelle tous les aspects de l'échange culturels seraient analysés (positifs et négatifs) et pris en compte pour améliorer le contact entre les individus et les groupes. D'autre part, Puren montre une classification assez vaste qui tient compte des évolutions du phénomène culturel et propose une approche en accord avec l'approche didactique actuelle : l'approche actionnelle où les acteurs doivent interagir linguistiquement et culturellement. C'est ainsi qu'il pose en dernier la catégorie « co-culturelle ».

Voyons maintenant ce que pourrait être une approche interculturelle.

2.2.2.5 La compétence interculturelle

Byram, Gribkova et Sstarkey (2002), postulent qu'un enseignement des langues qui tient compte de la dimension interculturelle doit permettre l'acquisition de la compétence linguistique nécessaire pour communiquer à l'oral ou à l'écrit. Et d'autre part, développer également une compétence interculturelle devrait permettre le dialogue entre individus d'identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces personnes dans le respect de la personnalité individuelle de chacun.

Ces auteurs en déduisent finalement que le bon professeur n'est pas le locuteur natif de la langue étrangère ni le professeur de langue étrangère. Le bon professeur est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre sa culture et les cultures des autres et en même temps qui puisse motiver chez les élèves l'intérêt pour l'altérité. Il est clair que la compétence interculturelle n'est jamais atteinte complètement et surtout qu'elle est toujours en développement, en évolution, soit par l'individu, soit par la société même. Avec les expériences, on acquiert des nouvelles connaissances, valeurs, comportements, Même si ces expériences peuvent être positives ou négatives. Dans l'apprentissage des langues, les élèves ne doivent pas chercher à imiter ou essayer de devenir comme le locuteur étranger, puisque chaque personne a une identité et cette identité peut évoluer avec les contacts culturels successifs dans sa vie. Mais elle ne devrait pas s'effacer au bénéfice d'une identité nouvelle-venue mais au contraire s'enrichir de ces échanges. La compétence interculturelle a donc pour but de fournir à l'élève des savoirs qui lui permettront d'établir des échanges dans des contextes différents, de façon pertinente, efficace et évolutive.

Byram *et.al.* (2002 : 10) fait une classification des composantes de la compétence interculturelle que nous allons essayer de résumer ici :

- *Savoir être : (ou l'attitude à décentrer) il s'agit de réviser sa façon de faire face aux autres, c'est-à-dire que c'est une volonté de relativiser ses propres valeurs, croyances ou comportements et que ceux-ci ne sont pas les seuls valables ; on peut apprendre à les considérer du point de vue de l'autre.*
- *Les savoirs : c'est la connaissance des groupes sociaux et de leurs pratiques. Ici on ne parle pas de connaissances d'une culture mais de la connaissance du fonctionnement d'autres groupes.*
- *Savoir comprendre : les locuteurs ou médiateurs culturels doivent comprendre la source des malentendus et trouver la remédiation. Donc savoir comprendre est l'attitude à interpréter des événements de la culture de l'autre et les expliquer en les rapprochant d'événements liés à sa propre culture.*
- *Savoir apprendre/faire : il s'agit de la capacité de découverte et d'interaction. La capacité à acquérir des nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles et les intégrer à celles que l'on possède déjà.*
- *Savoir s'engager : c'est l'aptitude à évaluer de manière critique ses propres points de vue, pratiques et valeurs vis-à-vis des valeurs d'autrui.*

Beacco (2000 : 101-124), de son côté, propose une classification similaire à celle de Byram. Il propose plusieurs paramètres qui vont nous aider à mieux analyser nos données concernant l'interculturel. En effet, Il propose 3 éléments (sur 5) que nous résumons ainsi : la culture-civilisation comme savoir (*savoirs encyclopédiques*), la culture-civilisation comme savoir-faire (*accomplir des actes élémentaires de la vie quotidienne*), la culture-civilisation comme savoir-être (la gestion des attitudes envers l'altérité).

Pour en finir avec la *compétence interculturelle*, nous allons pour finir présenter la version de la compétence interculturelle du Plan Curricular del Instituto Cervantes⁹². Nous sommes de l'avis que cette version est la plus complète et c'est celle que nous avons utilisée comme base pour notre analyse de données concernant l'interculturel. Nous allons la décrire ci-dessous.

En 2007, el Instituto Cervantes qui a son siège à Madrid, a publié son propre référent pour enseigner l'espagnol comme langue étrangère. Il s'agit d'un référent inspiré du CECRL qui propose un contenu divisé en 5 composantes (12 inventaires) :

- La composante **grammaticale** regroupe : gramática, pronunciación y prosodia, ortografía.
- La composante **pragmatique discursive** : funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, géneros discursivos y productos textuales.

⁹² Référent pour l'enseignement apprentissage de l'espagnol langue étrangère, élaboré à partir du CECRL.

- La composante **notionnelle** : notions générales, notions spécifiques.
- La composante **culturelle** : référents culturels, savoirs et comportements socioculturels, Habilitades y actitudes interculturales.
- La composante d'**apprentissage** : procédures de apprentizaje.

C'est de cette « **composante culturelle** » que nous nous sommes inspiré pour créer notre grille de traitement de données pour notre hypothèse 3. (cf. *Annexe 43*)

« Estos aspectos permiten al alumno el acceso de una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural ». (Instituto Cervantes 2007)

Notre traduction :

« Ces aspects permettent à l'élève d'accéder à une nouvelle réalité sur une base ample dans laquelle sont imbriquées les connaissances, les habiletés et les attitudes qui forment la compétence interculturelle ».

Cette définition nous paraît à retenir par rapport à nos hypothèses. Nous allons maintenant décrire les inventaires qui forment la compétence interculturelle selon el Instituto Cervantes :

Referentes culturales (savoirs) : Il s'agit des connaissances factuelles qui décrivent les caractéristiques géographiques, politiques, économiques, artistiques, patrimoine culturel et historique, personnages et événements les plus représentatifs et les créations et produits culturels du pays de la langue cible. On appelle ces connaissances « encyclopédiques ». Ces connaissances sont la première étape à franchir pour acquérir la compétence interculturelle. Nous pouvons ajouter que, depuis notre expérience comme enseignant de FLE, ce type de connaissances sont les plus exploitées dans les manuels de FLE car assez faciles à lister, ce qui empêcherait d'aller plus loin pour l'acquisition de la compétence interculturelle.

Saberes y comportamientos socioculturales (savoir-faire) : On parle ici de l'acquisition de connaissances sur les comportements d'une société en particulier : les modes de vie, les aspects quotidiens, identité collective, l'organisation social, les relations interpersonnelles. Cet inventaire cherche à ce que l'élève découvre comment se comportent les membres de la société (culture cible) dans leur quotidienneté afin de connaître et de comprendre leurs façons de faire. De cette de façon, ils pourront acquérir des outils qu'ils utiliseront dans le futur dans des échanges interculturels.

Habilidades y actitudes interculturales (savoir être) : cet inventaire fournit à l'élève de connaissances qui vont lui permettre d'interpréter les informations culturelles reçues à

partir de ses propres grilles mentales. Il pourra alors faire l'analyse culturelle de l'autre et des autres cultures. Cette comparaison va lui permettre d'analyser, connaître, comprendre, tolérer les visions du monde de l'autre et finalement de pouvoir s'adapter ou agir de manière efficace dans un contexte différente du sien. D'autre part, cette « comparaison » va lui permettre de prendre conscience de sa propre culture et identité ce qui va se matérialiser dans des **attitudes** positives pour l'apprentissage, pour la découverte, pour agir de manière positive culturellement. Il pourra ainsi éviter les éventuels conflits, les chocs ou les malentendus culturels.

Pour finir, nous pouvons dire que la maîtrise de ces 3 inventaires va permettre à l'élève le développement de la compétence interculturelle et par conséquent la compétence pluriculturelle souhaitée que nous allons décrire dans le chapitre suivant.

2.2.2.6 La compétence pluriculturelle

Avant l'arrivée de la Perspective Actionnelle proclamée dans les premières pages du CECRL en 2001, la didactique voyait l'enseignement apprentissage des langues comme des mono-apprentissages c'est-à-dire que les langues étaient apprises de manière monolingue : les autres langues n'y avaient de place, c'est comme si elles n'existaient pas. Il fallait avoir fini l'apprentissage d'une langue pour commencer à en apprendre une autre. On était dans un système d'étanchéité et de succession – au moins théoriques !

Grace à la didactique du plurilinguisme, promulgué par le CECRL et plusieurs auteurs spécialistes dans le domaine, les connaissances dans d'autres langues (maternelles ou rencontrées au cours de la vie) sont à présent la base pour mieux apprendre une langue étrangère, contrairement aux approches précédentes qui pénalisaient l'utilisation d'une autre langue dans l'apprentissage. Un des apports innovateurs du CECRL a donc été le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle qui cherche à :

- *Sortir de la dichotomie de l'apparence équilibrée qui instaure le couple habituel L1/L2 en insistant sur un plurilinguisme dont le bilinguisme n'est qu'un cas particulier.*
- *Poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.*
- *Insister sur les dimensions pluriculturelles de la compétence plurielle, sans pour autant postuler des relations d'implication entre le développement des capacités de relation culturelle et le développement des capacités de communication linguistique. (CECRL 2001 : 129)*

On voit donc dans le troisième point l'importance accordée à des aspects culturels. Ceci débouche sur des nouvelles réflexions sur la culture dans les pratiques pédagogiques :

- La culture n'est pas un contenu à enseigner,
- La culture n'est pas à l'extérieur de l'unité didactique,
- La culture est un moyen pour découvrir d'autres façons de vivre, différentes à la nôtre
- La culture est le lien principal dans un échange avec des étrangers
- La culture, c'est comprendre les différences de l'autre et pratiquer la tolérance afin de mieux interagir
- La culture est interaction

Le CECRL postule que l'apprenant est un acteur social qui entretient des relations de divers types avec des membres d'autres cultures. L'approche interculturelle est adoptée par le CECRL puisqu'il la considère comme le moyen de faciliter les échanges entre les cultures :

« Dans une perspective interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture ». (CECRL 2001)

Après avoir étudié les différentes postures et définitions des phénomènes culturels, il nous paraît logique d'incorporer dans notre réflexion une « intercompréhension culturelle ». Mais qu'est-ce qu'une « intercompréhension culturelle » ? Quand nous avons écrit notre mémoire de recherche en Master II, nous avons appris l'importance du concept d'intercompréhension des langues voisines et nous pensons que ce concept peut s'appliquer à l'étude des phénomènes culturels aussi.

Normalement, comme pour les langues, les apprenants ont acquis des savoirs culturels dans leurs expériences de vie, des acquis passifs qui ont été assimilés dans leur environnement, dans les sociétés côtoyées ou dans des sociétés étrangères en cas de voyages. Ces savoirs sont acquis à travers la télé, la radio, le cinéma et particulièrement sur internet. Grâce à l'internet, les apprenants ont la possibilité d'aborder des aspects culturels des sociétés de leur choix. Bien sûr, on ne prétend pas dire qu'à travers internet on apprend à faire de l'interculturel, mais on a accès à des informations qui peuvent contribuer au développement de la compétence culturelle.

Quand on est confronté à des situations d'échanges interculturels « inconnus », on compte avec des savoirs culturels passifs qui vont nous aider à faire face aux échanges culturels. En effet, dans les cultures (comme dans les langues), il y a toujours des aspects similaires entre plusieurs cultures. Ces savoirs vont nous permettre de faire des hypothèses sur

l'autre, sur sa façon de faire, de comprendre le monde, ceci en faisant appel aux aspects culturels que nous avons intégrés précédemment dans nos vies. On pourrait dire qu'il existe une culture universelle de la même façon qu'il existerait une grammaire universelle, qu'on découvre petit à petit au fil de nos expériences et rencontres. Les expériences de classes pourraient aller dans ce sens.

Nous ne savons pas si cette « intercompréhension culturelle » a déjà été explorée par les spécialistes et nous pensons que ce serait un thème intéressant pour continuer nos recherches futures.

2.3 L'enseignement/apprentissage des langues dans des contextes plurilingues

La constitution de la République du Honduras déclare que le Honduras est un pays multilingue et multiculturel. Cette reconnaissance linguistique et culturelle est à la base des premières initiatives pour la mise en place du programme "Educación Intercultural Bilingüe" pour les enfants des peuples indigènes. Dans cette étude, notre but est de comprendre le fonctionnement de ce projet et pour ce faire nous devons nous servir de plusieurs concepts autour de la situation qui se produit quand plusieurs langues entrent en contact dans une même aire géographique. Après les concepts appartenant au domaine sociolinguistique, il nous reste à envisager le lien entre enseignement et bi/plurilinguisme.

Le Honduras, comme expliqué dans le contexte, est composé de plusieurs cultures ; les ladinos qui sont la majorité et les indigènes qui habitent en communautés en dehors des grandes villes. Chaque peuple parle sa propre langue mais le contact avec les autres peuples proches, certains parlent non seulement leur langue maternelle indigène mais aussi l'espagnol, langue officielle, d'autres langues indigènes et parfois des langues étrangères comme l'anglais rappelons que les Misquitos sont entourés par les Garífunas dans le nord, les Pech à l'ouest, les Tawahka au sud-ouest : selon leur localisation, ils peuvent donc parler misquito et tawahka, misquito et garífuna ou misquito et pech. A cela, il faut ajouter d'une part l'espagnol qui est parlé par presque tout le peuple misquito et d'autre part l'anglais présent dans les villages misquitos où il existe un enseignement secondaire. On peut alors parler de paysage linguistique et de plurilinguisme dans leur cas.

Le paysage linguistique est ce que tout le monde voit ou lit dans l'entourage quotidien d'un groupe :

« (...) comprend tous les panneaux et enseignes d'un lieu public, qu'ils soient gouvernementaux, privés ou commerciaux (Backhaus, 2008 ; Cenoz et Gorter, 2006 ; Curtin, 2008; Gilbert, 2010; Landry et Bourhis, 1997, cités par Gail Cormier, 2015 : 85) ».

Le niveau d'importance qu'on donne aux langues dans l'affichage public indique leur vitalité et leur statut. Les affiches ont une fonction informative et symbolique pour les membres d'une communauté linguistique (Cormier, 2015).

Mitschke (s.d. : 77) donne aussi une définition que nous trouvons éclairante :

« Le paysage linguistique se constitue de l'ensemble des plaques de rue, des affiches publicitaires, des enseignes commerciales, des panneaux d'information et toute autre sorte de manifestations de langue écrite dans l'espace public d'une zone particulière, ville ou région. La répartition des langues dans un contexte multilingue dévoile à l'observateur de nombreuses informations sur la situation sociolinguistique des gens qui habitent et traversent régulièrement l'endroit (cf. Landry/Bourhis 1997, 25-27) : Combien de langues la population résidente sait-elle parler ? Jusqu'où s'étend la communauté linguistique ? Le choix de langue diverge-t-il selon l'objectif communicatif ? La fonction informative du paysage linguistique n'est pas limitée à l'aspect révélateur du statut des langues, mais la présence ou l'absence des langues représentées à un certain endroit influence les gens également dans leur comportement langagier » (cf. Cenoz/Gorter 2006).

Selon Cortier (2010) pour mettre en place des dispositifs de scolarisation dans des paysages linguistiques comme celui du Honduras, il faut d'abord analyser les contextes, voir les langues qu'il faut travailler en priorité, le choix des langues à enseigner, comment introduire les langues minoritaires dans une structure créée uniquement pour un enseignement en espagnol. Nous sommes d'accord avec cette auteure sur le fait qu'il faut d'abord étudier un **paysage linguistique** pour ensuite proposer une didactique qui tienne compte de ces situations sociolinguistiques : on peut ainsi souhaiter que les enfants aient une scolarisation dans les langues avec lesquelles ils sont en contact dans le quotidien. Dans ce cas, on pourrait parler d'une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, à exploiter voire à créer. C'est en raison de ce paysage multilingue et du répertoire plurilingue des élèves plurilingues que nous considérons que la didactique du plurilinguisme pourrait donner réponse à la problématique hondurienne.

Le concept de plurilinguisme est transversal dans notre étude ; c'est pour cette raison que nous allons essayer d'aborder plusieurs autres concepts qui gravitent autour de lui ; multilinguisme, bilinguisme, éducation bilingue, compétence plurilingue et pluriculturelle, didactique du plurilinguisme, répertoire langagier. Commençons par les concepts généraux.

2.3.1 La compétence plurilingue et pluriculturelle

Nous allons commencer par le concept plus global, c'est-à-dire que tous les concepts qui suivent trouvent leur place à l'intérieur de cette compétence.

C'est avec l'arrivée du CECRL en 2001 que le plurilinguisme et la didactique du plurilinguisme deviennent concrets dans un référent international pour l'enseignement des langues. En effet, ce référent encourage le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle pour que l'apprenant (acteur et usager) puisse interagir de manière efficace dans des situations interculturelles et interlinguistiques :

« On désignera la compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voir composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser ». (CECRL, 2001 : 129)

Il est important de noter qu'il ne s'agit pas d'un ensemble de monolinguisms ou bilinguismes mais de l'intégration de toutes les langues ou connaissances linguistiques (c.f répertoire langagier) et culturelles que l'élève possède et qui font partie d'une compétence plus globale de communication. Dans ce sens le CECRL propose une approche plurilingue qui :

« ...met l'accent sur le fait que, et fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que se soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent ». (CECRL, 2001)

Les personnes qui n'appartiennent pas au domaine de la recherche ou de l'enseignement des langues et cultures ont la représentation d'un plurilinguisme scolaire qui consiste en croire que l'école viserait à produire des personnes qui parleraient plusieurs langues au

même niveau pour chacune d'entre elles. Alors que le CECRL parle plutôt de compétence déséquilibrée et évolutive dans laquelle la « maîtrise » n'est jamais la même pour toutes les langues connues par l'apprenant. On parle alors de compétence partielle :

« C'est aussi dans cette perspective que la notion de compétence partielle dans une langue donnée peut avoir un sens : il ne s'agit pas de satisfaire, par principe ou réalisme, de la mise en place d'une maîtrise limitée, imparfaite à un moment donné, fait partie d'une compétence plurilingue qu'elle enrichit ». (CECRL, 2001 : 106)

Le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures) a été élaboré avec le but de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants :

« Cette publication invite à prendre appui dans l'enseignement sur des approches plurielles afin de développer des compétences plurilingues et interculturelles chez les apprenants de toutes disciplines. Les approches plurielles des langues et des cultures reposent sur des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plus d'une / plusieurs variétés linguistiques et culturelles ». ⁹³

Ce référent suggère que les approches singulières tiennent compte uniquement d'une langue et d'une culture de manière isolée alors que les approches plurielles impliqueraient plusieurs langues et cultures (Candelier, *et al.* 2012 : 6) non juxtaposées mais imbriquées les unes dans les autres. La didactique du plurilinguisme va alors s'appuyer sur ces approches plurielles pour développer la compétence plurilingue et pluriculturelle. Mais qu'est-ce que la compétence plurilingue ?

Graci et Rispaï et Totozani (2017 : 70) en donnent une définition :

« (...) compétence plurilingue désigne plutôt un faisceau large de compétences, savoirs et savoir-faire, stratégies, construites intuitivement ou enseignées dans des situations formelles, qui permettent de s'adapter à un environnement linguistiquement « étranger », de passer d'une langue à l'autre, de mélanger diverses connaissances qu'on a apprises dans des langues différentes, afin de communiquer au mieux et de s'adapter à des interlocuteurs différents, que ce soit à l'oral ou à l'écrit ». Graci, Rispaï et Totozani (2017)

C'est cette vision de contact interlinguistique et interculturel que nous allons garder pour travailler nos analyses de données.

Afin de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'apprentissage d'une ou plusieurs langues, l'apprenant va se servir de ses connaissances passives et de ses

⁹³ Site de CARAP: <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>.

connaissances linguistiques dans d'autres langues, appelés « répertoire langagier », comme nous allons le voir ci-dessous :

2.3.2 Répertoire langagier/linguistique/plurilingue

L'idée traditionnelle monolingue d'apprentissage des langues suggère que les individus apprennent et doivent utiliser les langues de manière isolée, que les langues ne peuvent et ne doivent pas se mélanger parce que ceci provoque des interférences négatives et donc un blocage dans l'apprentissage. Or, les approches récentes voient ces « interférences » plutôt positives et considèrent que toutes les connaissances linguistiques que possèdent les apprenants sont plutôt des ressources qui facilitent l'apprentissage des langues et la communication. Le CECRL (2001) : « (...) considère l'usager et apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux à accomplir des tâches (...) ». Afin de pouvoir accomplir ces tâches les apprenants (et usagers) peuvent se servir des ressources disponibles pour mener à bien la tâche. Les ressources linguistiques (deux ou plusieurs langues à des degrés partiels) dont disposent les apprenants entre autres sont appelés « répertoire langagier », ou « répertoire linguistique » ou « répertoire plurilingue ». Comme le signale le CARAP :

« (...) lorsque les activités proposées font appel à un éventail linguistique riche et diversifié, toutes les langues présentes dans le répertoire linguistique des élèves sont mobilisées dès que la situation spécifique le permet ou le requiert (...) ». (Candelier et al. 2012)

et le CECRL (2001 : 11):

« Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place ».

Les apprenants utiliseront ce répertoire langagier selon le besoin et le contexte. Le répertoire langagier est donc dynamique, évolutif et se construit au fur et à mesure selon les expériences de l'apprenant.

Du point de vue sociodidactique, Castellotti et Moore (2008) et Candelier (2008) cités par Rispaïl (*Dir*, 2017 : 112) avancent que :

« Le contexte didactique de la classe envisage le répertoire de l'apprenant comme ressources pour l'apprentissage des langues, point d'appui pour le développement de compétences métacognitives, métalinguistiques et de la conscience plurilingue, ressources communicatives expressives, évolutives et dynamiques ».

Le répertoire langagier est une ressource pour accomplir des tâches et en même temps est une ressource pour l'apprentissage des autres langues par l'intermédiaire de ce qu'on appelle le « *language awareness* » ou conscience métalinguistique.

Grâce à l'éveil aux langues on arrive à une éducation aux langues qui contribue à la construction d'un répertoire langagier (et culturel) et la reconnaissance de ce répertoire suppose la valorisation des compétences des élèves dans différentes langues ou variétés d'une même langue (Fillol 2009 : 53-60).

Voyons maintenant la différence entre deux termes concernant la diversité linguistique, souvent pris comme des synonymes.

2.3.3 Multilinguisme vs plurilinguisme

Le terme de multilinguisme est généralement utilisé par le monde anglophone (et souvent hispanophone) pour désigner l'usage de trois langues ou plus par un individu ou par un groupe de locuteurs habitant une région ou un pays (Richards, Schmidt, 2010). Le Cambridge dictionary of linguistics donne une définition similaire :

« *The use of multiple languages by an individual speaker or by a community (...)* »
(Brown et Miller, 2013 : 229).

Notre traduction :

« *L'utilisation de plusieurs langues par un locuteur ou une communauté* ».

De son côté, Jean-Pascal Simon, dans l'introduction à l'ouvrage *Esquisses pour une école plurilingue, Réflexions sociodidactiques* (Rispaïl et al., 2012) reprend des acceptions francophones et indique que le terme multilinguisme est utilisé par le Conseil de l'Europe en référence aux contextes sociaux dans lesquels plusieurs langues coexistent. Au sein de la même institution, celui de plurilinguisme est davantage axé sur l'individu, en relation avec la notion de répertoire plurilingue.

Cortier (2009 : 110), considère que le développement du plurilinguisme ne doit pas toucher uniquement les langues internationales mais aussi les langues minorées et minoritaires. En effet, notre étude vise une didactique du plurilinguisme des langues qui appartiennent au paysage linguistique des institutions ou régions mais surtout des langues indigènes donc minorées du Honduras.

Cortier et Di Meglio proposent une définition très claire qui montre la différence entre les deux termes :

« On distingue en effet le « plurilinguisme », c'est-à-dire le maniement et la connaissance par des individus d'un certain nombre de langues du « multilinguisme » qui correspond à la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou dans un système éducatif donné, ou bien en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère (...) ». Cortier et Di Meglio (2014)

Le point de vue d'Ehrhart coïncide avec celui de Cortier et Di Meglio :

« Plurilingualism as an individual competence (oral, written, active, or passive) in several linguistic varieties is usually distinguished from multilingualism, the presence of different languages spoken by more or less monolingual speakers in a given geographic area ». (Ehrhart 2011: 288).

Notre traduction :

Le plurilinguisme en tant que compétence individuelle (orale, écrite, active ou passive) dans plusieurs variétés linguistiques se distingue généralement du multilinguisme par la présence de différentes langues parlées par des locuteurs plus ou moins monolingues dans une zone géographique donnée.

Notre vision de ce concept se rapproche de la définition communément acceptée en Europe : à savoir que le multilinguisme est la présence des langues sur un territoire ou dans un contexte donné et que le plurilinguisme irait dans le sens d'une compétence des locuteurs capables d'employer plusieurs langues dans leurs échanges. Nous allons retenir ces acceptions parce qu'elles présentent, le multilinguisme met en valeur plusieurs langues côte à côte alors que le plurilinguisme met l'accent sur les locuteurs qui nous intéressent particulièrement. Nous finissons cette partie avec la définition que Cuq donne du concept de plurilinguisme :

« On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques... ». (Cuq, 2003 : 195)

On peut dire par exemple que multilinguisme fait référence aux pays, régions, institutions, et que le plurilinguisme vise plutôt tout ce qui a à voir avec l'individu. Il est important de bien différencier ces deux termes dès maintenant parce que nous allons reprendre ces définitions à plusieurs reprises dans nos analyses de données.

2.3.4 Le bilinguisme

Cuq (2003 : 36) indique dans le dictionnaire qu'il a dirigé que le bilinguisme est la coexistence de deux variétés linguistiques au sein d'une même personne ou société. Le *Diccionario de términos clave* de ELE (2019)⁹⁴ propose une définition similaire :

« El concepto de bilingüismo se refiere a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas. También hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio. El fenómeno, por consiguiente, posee una vertiente individual y otra social... ».

Notre traduction :

« Le concept de bilinguisme se réfère à la capacité d'un sujet à communiquer de façon indépendante et alternée en deux langues. Il fait aussi référence à la coexistence de deux langues sur un même territoire. Le phénomène, par conséquent, a une face individuelle et une autre sociale ».

2.3.4.1. Le bilinguisme individuel

En ce qui concerne le bilinguisme individuel, Louise Dabène (1994 : 83) indique que la définition retenue par le grand public est celle qui met sous ce vocable des individus capables de faire preuve dans deux systèmes linguistiques des mêmes performances qu'un natif. Mais la définition de Macnamara (1967) citée par Marti *et.al.* (2006) nous paraît nuancée et adéquate :

« (...) est bilingue toute personne ayant une compétence minimale dans une des quatre capacités linguistiques (à savoir la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite) dans une langue autre que sa langue maternelle ».

Cette opposition est importante parce que la première définition manifeste une vision monolingue du contact des langues (le bilinguisme est vu comme l'ensemble de deux monolinguisms sans contact, où les langues restent cloisonnées). Alors que la deuxième propose une relation dynamique entre les langues et qui évolue. Suivant les définitions choisies, s'élaboreront des stratégies didactiques qui faciliteront l'apprentissage des langues ou au contraire qui finiront par créer de la discrimination linguistique comme l'indique Baker :

« ...The monolingual view is closely associated with the languages-as-a-problem orientaton, leading to education programs that either restrict the use of home language or to only use it temporarily to transition students as quickly as possible to the dominant school language ». (Baker et Wright, 2017 :10)

⁹⁴ Centro Virtual Cervantes.

Notre traduction :

« La vision monolingue est étroitement associée à l'orientation langues/problèmes, ce qui aboutit à des programmes d'enseignement qui restreignent l'utilisation de la langue parlée à la maison ou ne l'utilisent que temporairement pour faire passer le plus rapidement possible les élèves à la langue dominante de l'école ».

2.3.4.2. Le bilinguisme social

Il existe aussi un bilinguisme collectif que nous allons approcher à présent. Nous allons nous appuyer sur la définition que donne Cavalli de bilinguisme social :

« Le bilinguisme social se définit par la présence sur un même territoire de deux ou plusieurs langues... ». (Cavalli, 2005 :12)

La différence entre bilinguisme individuel et social est fondamentale pour notre étude, parce que ces définitions vont nous permettre (comme nous l'avons annoncé au début de ce chapitre) d'analyser d'une part, le contexte sociolinguistique ; la présence de plusieurs langues dans une communauté indigène, le pouvoir qu'une langue a sur les autres et d'autre part le répertoire linguistique des enfants indigènes et le développement possible de leurs compétences plurilingues et pluriculturelles par l'école. La prise en compte de ces deux expressions nous permet d'identifier différentes actions en lien avec l'enseignement des langues en contexte indigène : la mise en place d'une éducation bi/plurilingue, des politiques linguistiques, élaboration de dispositifs de formations pédagogique, élaboration de curriculums et de matériel pédagogique, etc. On débouche donc sur la dimension sociale et visible du bilinguisme, qui se transforme en actions d'autant plus utiles qu'elles sont prises en charge à un niveau institutionnel ou politique.

2.3.5 L'éducation bilingue

Le bilinguisme, individuel comme social, est à la base de ce qu'on appelle l'éducation bilingue : elle rend nécessaire la réflexion sur le contexte dans lequel interagissent les interlocuteurs. L'Education Interculturelle Bilingue au Honduras s'est inspirée des théories sur l'éducation bilingue en général, qui dépasse la simple question de l'enseignement, des langues ou d'autres matières.

Beatens Beardsmore (1990), cité par Louise Dabène (1994) signale qu'à cause de la diversité des contextes évoqués, il est difficile de trouver une théorie qui puisse s'appliquer à toute situation scolaire multilingue et hétérogène. Nieto (2000), cité par

Brisk (2006 : 31) donne de son côté une définition assez claire de ce qui est une éducation bilingue :

« ... Bilingual education broadly defined is any « educational program that involves the use of two languages of instruction at some point in student's school career ».

Notre traduction :

« L'éducation bilingue au sens large est tout programme éducatif qui implique l'utilisation de deux langues d'enseignement à un moment donné dans l'école de l'élève ».

Marti *et al.* (2006) partage un témoignage d'un professeur brésilien (Isaac Pianko) qui montre comment les indigènes voient l'éducation bilingue ou en langue maternelle indigène :

*« (...) Si je travaille dans la langue ashaninka, avec des élèves Ashaninkas, je leur offre l'opportunité de développer et de mieux comprendre notre propre connaissance et, en même temps, de renforcer notre langue. Certaines phrases en portugais n'ont pas de signification ou de traduction dans notre langue parce que notre monde est autre. Par exemple, lorsque je travaille dans la langue ashaninka sur un événement de la société non-indigène, cela n'a pas d'explication dans notre langue parce que nos références sont autres, notre monde est autre. Notre langue est très importante, car nous la voyons comme faisant partie de nous-mêmes. **Avoir une école indigène et travailler dans une autre langue, cela n'apporte rien** ».*

Du point de vue des indigènes, l'éducation bilingue n'est pas seulement l'acquisition des connaissances scolaires dans deux langues, mais le renforcement de la culture et de la langue maternelle et de l'identité indigène. Apprendre en langue indigène c'est connaître sa propre culture, sa propre façon de voir le monde, à partir de la propre « cosmovisión » indigène.

Baker (1993), cité par García (2009 : 39) suggère que :

« (...) the term bilingual education is used to refer to the education of students who are already speakers of two languages, and at other times to the education of those who are studying additional languages. Some students who learn additional languages are already speakers of the majority language(s) used in their society, while sometimes they are immigrants, refugees, Indigenous peoples,¹ members of minoritized groups,² or perhaps even members of the majority group,³ learning a different language, the dominant language, in school ».

Notre traduction :

(...) le terme éducation bilingue est utilisé pour désigner l'éducation d'élèves qui parlent déjà deux langues et, à d'autres moments, l'éducation de ceux qui étudient d'autres langues. Certains élèves qui apprennent des langues supplémentaires parlent déjà la ou

les langues majoritaires utilisées dans leur société, alors qu'il s'agit parfois d'immigrés, de réfugiés, d'indigènes, de membres de groupes minoritaires, voire de membres du groupe majoritaire, qui apprennent une langue différente, la langue dominante à l'école.

Dans le cas du Honduras, dans certaines communautés il y a des enfants qui parlent les deux langues (*la langue indigène, maternelle, minoritaire et la langue officielle, l'espagnol, majoritaire*). D'autres enfants ne parlent que leur langue maternelle et doivent apprendre la langue majoritaire dans le processus de scolarisation. Ces deux cas, et (probablement d'autres cas) rendent difficile la mise en place d'une éducation bilingue dans les contextes indigènes.

C'est pour cette raison que l'analyse du « contexte » linguistique et sociolinguistique est fondamentale dans la mise en place d'une éducation bilingue. Actuellement il existe plusieurs types d'éducation bilingue. Nous allons en décrire quelques-unes.

Louise Dabène (1994), s'inspirant de la classification proposée par Grosjean (1982) parle de 2 types de d'éducation bilingue, dans un contexte de minoration d'une ou plusieurs langues : les programmes ayant pour but l'**assimilation** (*modèle de submersion* où la langue minoritaire n'est pas prise en compte dans l'enseignement et le *modèle de transition* où la langue minoritaire est utilisée comme medium pour passer progressivement à la langue majoritaire) et les programmes ayant pour but la **diversification** (*modèle de maintien* : l'enseignement démarre en langue minoritaire et continue en langue majoritaire tout en gardant la langue minoritaire, et le *modèle d'immersion* : qui consiste en un enseignement où certaines matières du programme se font dans la langue seconde des élèves). Le but ici est que les enfants développent des compétences dans les deux langues.

Le modèle d'éducation en immersion bilingue a initié en 1965 au Canada avec une expérience à l'école St. Lambert dans la banlieue de Montréal. Un groupe de parents anglophones ont convaincu à l'administration scolaire du district pour mettre en place un modèle d'immersion francophone dans une classe de maternelle de 26 enfants. Ces parents voulaient que leurs enfants acquièrent des compétences pour parler, lire et écrire en français, qu'ils atteignent les niveaux de réussite attendu tout au long du programme y compris la langue anglaise, qu'ils apprécient la tradition et la culture francophone et

anglophone canadiennes. Le but final était que les enfants deviennent bilingues et biculturels sans perte de rendement scolaire (Baker et Wright 2017).

Ce modèle d'immersion a donné naissance à ce qu'on appelle actuellement le CBLLE en Europe (*Content based language learning*) qui consiste en l'enseignement des matières en intégrant les langues étrangères. A partir du CBLLE, dans les années 90, est né le CLIL comme projet d'un groupe d'universités coordonnées par l'Université de Jyväskylä en Finlande.

(*Content and Language Integrated Learning*) :

« *Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language* ». (Coyle, Hood et Marsh, 2010 : 1)

Notre traduction :

« *L'apprentissage intégré du contenu et des langues (CLIL) est une approche pédagogique à double orientation dans laquelle une langue supplémentaire est utilisée pour l'apprentissage et l'enseignement des matières et des langues* ».

Le CLIL a son équivalent en espagnol : AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*) et en français : EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère). Ces méthodes qui ont leur origine au Québec dans les années 1970 présentées comme alternatives plus efficaces pour assurer le plurilinguisme (Manterola, Almgren et Idiazabal 2012 : 199) visent à faire des langues auxquelles on veut familiariser les enfants des langues d'enseignement plus que des langues enseignées. C'est un peu ce qui se passe dans le système scolaire du Luxembourg pour les 3 langues du pays, luxembourgeois, français et allemand, même si les langues de la migration ne sont pas accueillies de la même façon (elles sont langues étrangères enseignées). On peut rêver d'une didactique du plurilinguisme plus audacieuse.

2.3.6 La didactique du plurilinguisme

La didactique du plurilinguisme donne à l'école la mission de préparer les enfants à l'usage de plusieurs langues dans un même discours, et au passage de l'une à l'autre, suivant leurs besoins et les situations de communication dans lesquelles ils se trouvent. Cette stratégie postule entre autres que la connaissance de chaque langue va s'enrichir de cette pluralité linguistique encouragée.

Le contexte hondurien montre la coexistence de plusieurs langues et le dynamisme du contact de ces langues dans la société. C'est dans cette *pluralité linguistique* que la didactique des langues peut s'approcher du plurilinguisme (Rispaïl, 2017 : 94). Cette situation de diversité linguistique provoque des nouvelles voies pour la recherche en sociodidactique comme le suggère Stéphanie Clerc :

« *La sociodidactique soutient alors l'idée que la façon d'enseigner les langues, les objectifs visés et les objets langagiers mis en valeur, varient en fonction des rapports que ces langues entretiennent avec d'autres langues avec lesquelles elles sont en contact, rapports qui eux-mêmes évoluent suivant les situations historiques de leur rencontre* ». (Rispaïl, et al. 2012)

Pour traiter cette diversité dans l'enseignement des langues à l'école, le bilinguisme ne suffit plus pour répondre à la problématique hondurienne. Il faudrait plutôt une approche plurilingue qui tienne compte de la présence de plusieurs langues à l'école et du répertoire linguistique des enfants, comme l'indique Rispaïl (2017 : 96) :

« (...) *l'étude des plurilinguismes ne peut être dissociée de l'étude de la diversité des contextes sociaux et du multilinguisme sociétal dans lesquels ils se développent* ».

Cette didactique du plurilinguisme va se matérialiser grâce à ce qu'on appelle les approches plurielles que nous allons traiter tout de suite.

2.3.7. Les approches plurielles

Les approches plurielles que nous venons d'évoquer se divisent en deux parties : celles qui sont orientées vers la culture (*l'approche interculturelle*) et les approches orientées vers la langue : *la didactique intégrée des langues* qui cherche à établir des liens entre les langues à partir de la langue première de l'élève pour faciliter l'apprentissages des autres langues, *l'intercompréhension des langues parentes* qui suggère l'apprentissage de deux ou plusieurs langues voisines à partir des similitudes et des différences entre ces langues et *l'éveil aux langues* (Language awareness) qui veut enseigner les langues qui ne sont pas toujours enseignées à l'école. Cette dernière approche intègre toutes les langues (de la famille, du contexte et des langues en général) et n'en exclut aucune. On peut dire aussi qu'il s'agit d'une sensibilisation à l'apprentissage des langues autres que la langue première de l'élève (Candelier et al. 2012). Cette approche vise enfin et surtout la curiosité et la tolérance des apprenants pour les langues et les cultures du monde, à partir de leur propre expérience plurilingue conscientisée et verbalisée.

Nous voulons fermer ce chapitre avec le concept d'« *actes de langage* », qui ne fait pas partie du domaine du plurilinguisme mais de la grammaire de l'oral. Il sera utilisé pour analyser la rencontre des langues en contact et les interactions plurilingues dans la classe.

2.3.8 *Les actes de langage*

Le concept d'acte de langage est à l'origine de ce qu'on appelle aujourd'hui la pragmatique grâce au philosophe britannique J.L. Austin. Son disciple Searle a développé sa théorie dans les années 60 (Moeschler, 1994 : 25). Ce concept est souvent pris comme synonyme de « acte de parole » : cette expression est à la base de l'approche fonctionnelle dans l'enseignement des langues à l'époque de l'approche communicative.

Mesthrie (2001 : 197) définit le concept de “speech act” comme suit :

« A speech act is created when speaker/writer S makes an utterance U to hearer/reader in context C. Speech acts are a part of social interactive behavior and must be interpreted as an aspect of social interaction ».

Notre traduction :

« Un acte de langage est créé lorsqu'un émetteur “E” produit un message “M” dans un contexte “C”. Les actes de langage prennent en compte un comportement interactif social et doivent être interprétés comme un aspect de l'interaction sociale ».

Voici une autre définition proposée par Chapelle (2013 :5800) :

« Linguistics and language philosophers have long since recognized that language is not only used to describe states of affairs and events, but also to do certain things (for instance complaining, praising, etc.) The acts a speaker performs when uttering a sentence under normal circumstances are called speech acts ».

Notre traduction :

« Les linguistes et philosophes du langage reconnaissent depuis longtemps que le langage n'est pas seulement utilisé pour décrire des faits ou des événements, mais aussi pour faire certaines choses (par exemple, se plaindre, prier, etc.) Les actes qu'un locuteur accomplit lorsqu'il prononce une phrase dans des circonstances normales sont appelés « actes de langage ».

Dubois (2002 : 14), fait une différence entre acte de langage et acte de parole :

*« On appelle **acte de parole** l'énoncé effectivement réalisé par un locuteur déterminé dans une situation donnée ».*

*« On appelle **acte de langage** l'utilisation du langage comme une action, et non plus seulement comme un message ».*

La définition de Dubois nous sert de point de départ pour une définition plus précise, que nous allons compléter par les informations trouvées dans le *Diccionario de terminos clave*. (Instituto Cervantes (2019) Selon ce dictionnaire, dans l'émission d'un acte de parole (ou de langage) il peut y avoir 3 actes différents : *locutoire* (produire des énoncés physiquement), *illocutoire* (réaliser une fonction communicative) et *perlocutoire* (provoquer une réaction chez l'interlocuteur).

Dans cette ligne d'idées, selon le dictionnaire, Searle établit une relation entre la forme linguistique et la force illocutoire, par exemple : dans un acte impératif on donne des ordres, et avec une interrogation on demande une information. Par contre il insiste sur le fait qu'il y a des situations dans lesquelles la forme linguistique et la force illocutoire peuvent produire des informations différentes : avec une question, on peut faire une suggestion ou un ordre. Ces situations le mènent à parler des actes de langage indirects (la forme linguistique ne coïncide pas avec la force illocutoire : (*Tu as de la monnaie ?*) et actes de langage directs (*oui, j'en ai*).

Toutes ces informations nous seront utiles pour comprendre et différencier les actes, les actes de langage des élèves et les actes de langage des enseignants dans les classes enregistrées afin de les analyser et de voir qui dit quoi et à qui dans la classe, comment et où sont utilisée(s) la ou les langues dans l'interaction didactique.

Conclusion du cadrage théorique

Pour conclure ce panorama théorique, nous pouvons constater que, d'après toutes les recherches descriptives, les langues sont dans une dynamique constante de contact et de rapport de force entre elles. On peut observer comment les différentes dénominations que leur ont accordées les auteurs et chercheurs peuvent donner des nouvelles pistes pour de nouvelles études sociolinguistiques, didactiques mais surtout du point de vue sociodidactique (qui nous concerne ici) : en effet le contexte et la situation dans laquelle interagissent les langues et les personnes sont aussi importants que les sujets linguistiques d'étude eux-mêmes. Nous pouvons dire que quand l'enseignement des langues se fait dans un contexte multilingue où les langues majoritaires ont le même statut, le contact se fait de façon naturelle et les conflits sont moins nombreux. Mais dans le cas où l'enseignement plurilingue se fait entre langues majoritaires et langues minoritaires, cette différence peut engendrer des problèmes de rapport de force entre les langues. Les

langues minoritaires, comme le cas des langues indigènes auront moins d'opportunités, pour les systèmes éducatifs et les gouvernements offriront moins d'appui car le fait de mettre en place des dispositifs spécifiques aux langues minoritaires devient très cher et les gouvernements préféreront mettre en place des modèles standards pour toutes les communautés provoquant ainsi la fragilité des langues indigènes.

D'autre part, les images mentales que les personnes se font de leurs propres langues et cultures ont des effets directs sur la vie de ces langues et de ces cultures. Les langues qui comptent peu de locuteurs et qui ne figurent pas dans le catalogue des langues officielles d'un pays ont un futur incertain pour plusieurs raisons. Mais une des plus importantes est le manque d'identité linguistique (et culturelle) de leurs locuteurs. En effet, si les locuteurs des langues minorées et minoritaires décident de ne plus utiliser leurs langues dans les différents échanges linguistiques sociaux, ces langues vont progressivement perdre de l'importance et finir par mourir.

Le contact des cultures est aussi une autre raison de la perte des langues à cause de la discrimination, de la non reconnaissance, de l'oubli : c'est pour cela que les recherches sur l'interculturel ou les cultures en contact, ou dialogue des cultures, sont essentielles. Toutes les langues ont de l'importance dans les familles, les écoles et les sociétés. Avec la perte des langues, il y a perte des cosmovisions des idées, des façons de faire et de penser d'une communauté et l'école peut aider à conserver cette richesse.

Finalement le contact de cultures, et par conséquent des langues, produit des contextes et paysages linguistiques différents selon où l'on se trouve. Les différentes langues parlées dans les communautés indigènes, à cause des minorations de leurs langues, ont besoin d'un traitement particulier pour réussir à donner à leurs enfants une éducation qui tienne compte de leur identité issue du passé mais surtout de leurs besoins tournés vers l'avenir. Nous espérons que ce panorama théorique nous offrira les outils avec lesquels pour analyser nos données et que cette étude pourra ainsi contribuer au développement de l'Éducation Interculturelle et Plurilingue dans notre pays.

Nous avons jusqu'à présent donné un panorama du contexte dans lequel se situe notre étude. Nous avons aussi décrit les concepts-clés qui vont nous permettre de développer scientifiquement notre travail. Maintenant nous allons, dans le chapitre suivant, décrire

en détail comment nous avons recueilli nos données et comment nous les avons traitées et analysées.

CHAPITRE 3 - CADRE METHODOLOGIQUE

Introduction

Nous voulons, en tentant un état des lieux de l'EIB au Honduras, essayer d'en souligner les limites et les points forts, en comprendre le fonctionnement et identifier les forces, militantes ou autres, qui font que le programme se maintient. Notre objectif est par là de valoriser ce programme grâce auquel, peut-être, on arrivera à conserver les langues et les cultures « indigènes » de notre pays. Pour cela, il nous semble nécessaire de porter sur lui un regard critique et dynamique. Nous espérons que les informations trouvées et produites dans ce travail pourront apporter des idées aux responsables pour prendre les décisions adéquates en matière d'enseignement des langues et cultures « indigènes ».

Notre étude s'insère dans le domaine de la sociolinguistique principalement puisqu'il s'agit ici de contact de langues, de paysage linguistique, de diversité linguistique, de politiques linguistiques, de didactique du plurilinguisme, d'interculturalité, etc., mais aussi de la didactique puisqu'un de nos terrains d'enquête est la classe. Tous ces aspects se rencontrent dans une sociodidactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, qui est le point d'où nous regardons ce programme. Comme l'indique Rispaïl :

« Les phénomènes sociaux, économiques et politiques actuels nous font assister à des flux migratoires, des choix linguistiques, des gestions variées, post coloniales [...] de rencontre de langues, voisines ou pas, qui créent des nouvelles nécessités sociales, et entre autres scolaires ». (Rispaïl, 2006 : 7)

L'enseignement des langues indigènes est en relation directe avec les phénomènes sociaux, économiques et politiques qui les entourent, et c'est ce que nous voulons étudier dans nos analyses. Outre la Sociodidactique, nous abordons un peu le domaine de l'ethnosociolinguistique et de la sociolinguistique interactionnelle puisque nous avons travaillé avec des personnes et des langues, c'est-à-dire des personnes qui parlent des langues dans des contextes particuliers différents et interagissent dans ces langues. La sociodidactique est le terreau central choisi dans notre étude pour comprendre comment fonctionne l'enseignement/apprentissage des langues « indigènes » dans des sociétés particulières de notre pays. Sociodidactique parce qu'elle se déroule dans un contexte social qu'il s'agit de décrire au mieux et qui influence les pratiques d'enseignement / apprentissage, mais aussi parce que ses méthodes et résultats pourraient être diffusés et

exploités dans d'autres contextes. Nous adhérons à l'idée que tout travail didactique étudie des phénomènes qui eux-mêmes doivent être pensés et décrits dans leur contextualisation. (Rispaïl, Blanchet, 2011 : 67)

Par ailleurs, Vink (2000), cité par Blanchet (2011 : 71) fait remarquer l'importance de l'interdisciplinarité dans un travail de recherche de ce type :

« Dans un champ comme celui des recherches en didactique du plurilinguisme/des langues/ des relations interculturelles, (ce qui est notre cas) les croisements interdisciplinaires entre sciences de l'éducation, sciences du langage, anthropologie culturelle, voire sociologie, histoire, sciences de la communication etc. apparaissent d'emblée pertinents ».

Nous avons donc construit une méthodologie de recherche interdisciplinaire et complexe puisque nous avons utilisé plusieurs outils de recueil de données afin de valider ou pas nos hypothèses, à savoir : l'entretien, l'observation de classe, l'analyse documentaire et l'étude de cas didactique. Notre recherche, selon les critères de Blanchet (2012 : 31), est une recherche de type empirico-inductive, puisqu'il s'agit d'un travail ethnographique dans lequel nous avons observé un terrain dans le but de décrire et produire des informations concernant un objet de nature politico-didactique, le programme EIB. Son but est donc principalement descriptif, même si des hypothèses sous-tendent notre travail. Par terrain nous entendons :

« Un terrain, c'est avant tout un ensemble d'interactions (de relations d'échanges, d'expériences) entre un chercheur et d'autres personnes... ». (Blanchet, 2012 : 31)

Notre *objet d'étude* porte sur des langues certes, mais notre *sujet d'étude* est fait des personnes qui apprennent et qui parlent les langues indigènes ainsi que leurs interactions, leur construction identitaire, leur vécu culturel. Notre approche qualitative est de plus guidée par une éthique humaniste : nous ne sommes pas allés dans le sens d'une recherche quantitative, parce que nous ne cherchons pas à comptabiliser des données mais à éclairer, voire expliciter des phénomènes, montrer comment fonctionne un système. Nous avons élaboré des hypothèses que nous pensons, on le verra, avoir validées en partie. En cours de démarche, nous avons eu l'occasion d'avoir recours ponctuellement à des phases quantitatives aussi. Nous nous trouvons face à des problématiques humaines, des personnes, leurs actions et leurs représentations, donc face aux subjectivités qui font partie de ces personnes et sont par conséquent difficiles à approcher, cerner, définir. Le but est de **comprendre et non d'expliquer exhaustivement, encore moins de juger**, les

événements ou les phénomènes observés à partir des informations recueillies. Les pages qui suivent vont donner les détails de nos choix méthodologiques annoncés.

3.1 Narration du recueil des données

Nous allons maintenant expliquer notre itinéraire pour chercher les informations qui nous ont aidé à comprendre, analyser l'EIB pour valider ou invalider les hypothèses fixées au début de ce travail.

3.1.1. Aspect chronologique de l'enquête

Rappelons nos hypothèses :

Hypothèse 1 :

« Le programme EIB a été conçu d'une façon homogène alors que chaque peuple indigène possède des caractéristiques propres d'un point de vue sociolinguistique, économique et culturel ».

Hypothèse 2 :

« Les pratiques de classe écrites et orales s'appuient à des degrés divers sur le bilinguisme des élèves en fonction du contexte ».

Hypothèse 3 :

« Le concept d'interculturel est utilisé de façon inégale dans le programme EIB ».

Hypothèse 4 :

« Le programme EIB peut avoir une fonction de revitalisation de langues indigènes ».

Premièrement nous avons élaboré des tableaux (plusieurs tableaux jusqu'à arriver au plus fin possible) pour classer et organiser les idées comprises dans nos hypothèses dans une matrice (cf. *Annexe 31*) à partir de questions du type suivant que nous voulions éclairer :

- De quelles informations avons-nous besoin pour valider ou invalider les hypothèses ?
- Où allons-nous chercher ces informations ?
- Qui allons-nous interviewer et pour quelle raison ?
- Quels instruments allons-nous utiliser pour faire émerger les informations nécessaires ?
- Quelles stratégies logistiques allons-nous mettre en œuvre, sachant que les peuples « indigènes » étudiés sont géographiquement de très difficile accès et que notre temps libre est compté ?

Cette matrice nous a aidé à définir un ordre chronologique et des priorités dans le chemin à suivre. Nous avons pu alors commencer le recueil des données, que nous allons expliquer ci-dessous.

Notre méthodologie est complexe parce que les hypothèses établies au début exigeaient de recueillir des données de plusieurs sources et formats. Premièrement nous devions **recueillir des informations documentaires** pour savoir si les peuples choisis (Ch'orti' et Misquito) possèdent ou pas les mêmes caractéristiques linguistiques et culturelles. Pour ce faire nous avons analysé des documents de plusieurs types : *de loi, pédagogiques, personnels*. Nous nous sommes aussi servi d'une enquête ethnologique effectuée préalablement par nos soins (difficilement, vu le peu de temps libre dans l'année dont dispose un enseignant universitaire au Honduras) afin de questionner directement des membres des deux communautés visées : les communautés Misquita et Ch'orti'. Nous voulions observer des peuples vivant dans des conditions différentes pour étudier les écarts éventuels de leurs systèmes scolaires.

Le deuxième thème à travailler était la présence ou pas du **plurilinguisme dans le programme EIB**. Pour cette thématique nous avons utilisé 3 instruments pour nous procurer des données : l'analyse documentaire de textes officiels et pédagogiques, l'observation de classe et l'étude d'un document produit dans la classe. Nous voulions voir si les institutions incluent dans leur directives officielles le plurilinguisme comme politique linguistique, si dans la classe on pouvait voir la co-présence de plusieurs langues, à l'oral comme à l'écrit.

Le troisième thème étudié est **l'interculturalité**, complexe d'une part parce que ce concept ne fait pas l'unanimité entre sociologues, linguistes et didacticiens et que le dernier mot n'est pas encore dit dans ce débat. D'autre part il y a des spécialistes qui considèrent que ce concept est dépassé dans son contenu et qu'il faut l'actualiser, voire le remplacer par d'autres termes. Nous avons dû approfondir nos recherches bibliographiques et théoriques afin d'avoir une base au moins schématique de ce concept qui sera un outil dans notre étude. De la même manière que pour le plurilinguisme, nous avons analysé des documents afin de voir de quelle manière le concept est présent dans les politiques linguistiques du pays, mais aussi afin de voir quelles sont les limites de l'interculturalité proposée. Nous avons donc fait une analyse documentaire complétée par une observation de classe pour voir comment, dans la pratique concrète des interactions didactiques, le concept se met en place.

Finalement, pour traiter notre quatrième thème, nous voulions rassembler des données susceptibles de montrer si le programme EIB a une influence sur la **revitalisation des**

langues dans le pays. Pour ce faire nous avons divisé notre quatrième hypothèse en deux sous-hypothèses. La première cherche à savoir *s'il y a réellement une revitalisation des langues au Honduras* et nous l'avons fait à partir de l'analyse de 3 aspects qui nous paraissent porteurs d'informations car ce sont des composantes de la revitalisation : *des faits socio-politiques* (le cas de la langue lenca, les documents institutionnels, le programme PRONEEAHH, la DGEIM), *des discours* (entretiens avec une mère de famille ch'orti', un membre de la communauté ch'orti', une institutrice EIB, une représentante de l'Académie Maya de Guatemala) et des *pratique sociales* (à partir des entretiens faits avec les interlocuteurs cités ci-dessus : un membre de la communauté ch'orti' et la mère de famille ch'orti'). La deuxième sous-hypothèse a pour but de savoir si *la récupération des langues au Honduras vient de l'EIB*. Pour traiter ce point, nous sommes partis de l'analyse des entretiens, du site internet de la SDGEPIAH et du livre « Educación Bilingüe e Intercultural en Centro América y México »⁹⁵ Nous savons que nous posons des questions quasi insolubles mais nous souhaitons aller malgré tout dans le sens de cet éclairage.

Le recueil de données a été fait en quatre temps :

Premièrement nous sommes allés dans la ville de Copán au mois d'août 2016, où sont situées les communautés *Ch'orti* du Honduras (cf. *Annexe 20*). Pour ce voyage, j'ai accompagné mon épouse qui faisait à l'époque une maestría en Didactiques des Langues et Cultures de l'UNAH⁹⁶, en partenariat avec l'UJM de Saint Etienne. À ce moment-là je n'avais pas encore défini mon itinéraire de recherche, mais étant donné que je voulais m'orienter vers la didactique des langues indigènes, j'ai mis à profit ce voyage et pris l'initiative de recueillir quelques données "sauvages" dont je considérais qu'elles pourraient me servir plus tard. C'est ainsi que les données recueillies par mon épouse pour son mémoire de recherche font partie aussi de mes données.

Nous avons visité les communautés de La Pintada, El Carrizalón, et les bureaux de l'association CONICH, ainsi que la ville de Copan. Dans ces communautés, nous avons enregistré des entretiens avec les enseignants, « facilitadores », directeurs des écoles,

⁹⁵ Ouvrage coordonné par le linguiste et chercheur Atanasio Herranz, ancien enseignant de linguistique à la filière de Lettres et Langues de l'UNAH, et membre de la « Real Academia de Lenguas de Honduras ». Cet ouvrage regroupe les communications du premier symposium d'Education Bilingue Interculturelle au Honduras (27, 28, et 29 juillet 1995).

⁹⁶ Actuellement terminée et brillamment soutenue.

filmé des classes et photographié un cahier d'élève. Finalement nous sommes allés jusqu'au Guatemala afin d'obtenir du matériel d'enseignement du ch'orti. Nous sommes allés à l'Académie des Langues Mayas dans la ville de Jocotán, ville entièrement ch'orti du côté du Guatemala, près de la frontière avec le Honduras (cf. *Annexe 32*).

Deuxièmement, quelques mois plus tard, en octobre, novembre et décembre 2016, après plusieurs discussions avec notre directrice de thèse et ayant pratiquement défini notre itinéraire de recherche, nous nous sommes lancé à la recherche de documents : concernant l'Education Interculturelle Bilingue ou enseignement des langues minoritaires et minorisées au Honduras, en Amérique Latine et au niveau international (documents de l'UNESCO, UNICEF, Conseil de l'Europe), des articles et des livres sur les concepts en rapport avec notre étude (sociolinguistique, anthropologie, sociodidactique, recherche qualitative, analyse de données, didactique des langues, politiques linguistiques, langues minoritaires et minorisées, contact et conflit des langues, approche interculturelle, etc.) par la voie d'internet et nous nous sommes procuré des articles de loi, curriculums de l'Education Nationale et d'autres documents officiels sur la loi hondurienne, les droits des peuples indigènes, et les lois qui établissent les directrices de l'éducation dans le pays. Nous avons aussi essayé d'aller au-delà de la voie informatique pour notre documentation théorique, en cherchant à lire ou nous procurer des ouvrages et revues scientifiques en versions originales (opération difficile et coûteuse en contexte hondurien).

Troisièmement, au mois de janvier, février et mars 2017, nous sommes allé aux bureaux de la SDGEPIAH (Sub Dirección General de Educación de los pueblos Indígenas y Afrohondureños) située à Tegucigalpa, dans la capitale, où nous avons eu la chance de rencontrer M. Scott W., misquito, directeur de cette sous-direction⁹⁷. Nous en avons profité pour l'interviewer. M. Wood nous a accueilli de manière amicale, courtoise et sympathique car il est conscient de l'importance de ce type d'études pour le développement et la connaissance des langues indigènes. Nous avons rencontré à cette occasion des membres de tous les groupes indigènes qui y travaillent et représentent chaque peuple (Misquito, Ch'orti', Tawahka, Pech, Isleños, Garífuna, Nahoa, Lenca, Tolupan) et, postérieurement, nous en avons profité pour interviewer une représentante de la culture Ch'orti, Madame Rosa M., ainsi que Madame Fanny C., représentante de la

⁹⁷ Actuellement le directeur est M. Dixon Alvarez.

culture Misquita. Dans le même temps, M. Wood nous a gentiment permis de faire des emprunts dans la bibliothèque de la sous-direction. C'est de cette façon que nous nous sommes procuré des manuels, des guides pédagogiques, le « Modelo Educativo EIB », Etc.

Quatrièmement, la partie la plus difficile a été l'enregistrement vidéo d'une classe de misquito à la Mosquitia. En effet, nous en avons fait la demande à 7 personnes qui nous ont promis une issue positive et finalement nous n'avons pas eu de réponse. Heureusement, Sara A. médecin, fille d'une ancienne collègue de l'UNAH, est partie à la Mosquitia pour faire une étude sur un virus et ses particularités dans cette région. Nous lui avons demandé de nous enregistrer une vidéo dans une classe et elle a accepté gentiment de le faire. La Mosquitia est la région la plus difficile d'accès au Honduras : il n'y a pas de route, on y accède uniquement par avion et par bateau. Le prix d'un billet d'avion pour la Mosquitia est pratiquement le même que pour aller à Miami et nous n'avons pas les moyens financiers pour le faire. Cela explique que nous ayons une vidéo pour l'une des deux communautés concernées, mais pas d'observations personnelles, car elle n'a pas été faite par nous. Nous avons tenu à faire cette narration chronologique en détail, sans cacher les difficultés rencontrées, car elle explique un certain déséquilibre dans nos données entre les deux communautés observées.

Finalement, on peut dire que notre enquête a duré du mois d'août 2016 au mois juillet 2018 pour rassembler les données suivantes : 7 entretiens, 2 enregistrements de classe, 4 documents officiels sur l'EIB, 6 documents pédagogiques, 1 cahier photographié, 1 ouvrage de recherche sur EIB.

Dans le chapitre suivant, nous allons expliquer comment nous avons fait pour organiser, classer et traiter ces données afin de construire un corpus qui puisse nous permettre de faire au mieux analyses et interprétations. Nous allons expliquer notre travail de classement puis la façon dont nous nous y sommes pris pour construire la cohérence dudit corpus.

3.1.2 La nature des données

Après avoir effectué le recueil de données que nous venons d'expliquer, nous sommes passé à la construction du corpus. Cela a consisté à organiser les données pour les rendre analysables. Pour savoir comment les diviser, nous avons fait des lectures

méthodologiques qui nous ont permis de comprendre les diverses catégories de données. Nous allons en présenter ci-dessous la synthèse. Nous avons retenu de nos lectures les points méthodologiques suivants :

1 - Bogdan et Biklen (2006) cités par Ravitch (2016 : 563) proposent de classer les informations en 3 ensembles :

a.- Documents personnels

Il s'agit de documents produits, générés par des individus et qui peuvent être utilisés comme un moyen pour entrer dans la pensée des gens. Par exemple : les lettres, les emails, les Scrapbooks, blogs, notes.

b.- Documents officiels :

Ce sont des documents produits par les institutions, agences, écoles, commerces, avec un usage spécifique mais qui peuvent être utilisés dans d'autres contextes avec d'autres objectifs par le chercheur. Par exemple : les sites internet, brochures, mémorandums, lettres de mission. Ces documents sont utiles à la recherche puisqu'ils peuvent donner des informations pour comprendre le contexte organisationnel et institutionnel d'un phénomène.

c.- Documents de culture populaire :

Connus aussi sous le nom de documents d'accès public, ces documents peuvent nous aider à comprendre un contexte et peuvent être utilisés pour explorer les processus de construction du sens par la consommation publique de documents, images et messages. Par exemple : films, livres, revues, photographies.

2 – De son côté, Panneerselvam (2014 : 7) propose un autre classement :

a.- primary data

Il s'agit de données recueillies sur le terrain, sous le contrôle et la supervision du chercheur. Ce sont des données nouvelles recueillies pour la première fois. Par exemple : des réponses à un questionnaire pour déterminer le segment de marché d'un produit d'une entreprise ; Les données d'une étude pour déterminer le moral des employés dans une entreprise, etc.

b.- Secondary data

Ce sont les données recueillies à partir de journaux, magazines, publications gouvernementales ou des rapports d'une compagnie. Il se peut que des *primary data* deviennent à leur tour *secondary data* pour une autre étude.

Ces définitions nous ont inspiré pour effectuer le tri de nos données. Dans notre cas, nous avons opté pour un amalgame entre les deux méthodologies précédentes pour regrouper nos données en deux catégories : les données primaires et les données secondaires :

- **Les données primaires** : on les appelle primaires parce que ce sont les données que nous avons cherchées spécifiquement et de façon prioritaire avec plusieurs techniques ;
- **Les données secondaires** : ce sont des données que nous avons recueillies mais qui n'étaient pas prévues au départ dans notre étude. Elles nous ont servi ensuite comme informations complémentaires pour enrichir notre corpus et nos commentaires.

Dans ce qui suit, nous allons expliciter cette division.

Nos données primaires

Nous avons appelé « données primaires » les données principales utilisées dans cette recherche, parce qu'elles comportent les informations que nous paraissent indispensables pour répondre à nos questions. Elles ont été recueillies spécifiquement pour notre étude à partir de plusieurs techniques, comme expliqué plus haut : recueil d'écrit dans la classe, entretien, observation de classe et recueil documentaire. Les documents obtenus sont d'origine, format et contenu différents. Nous les regroupons par nature dans le tableau ci-dessous :

Tableau 9 : Données primaires de notre enquête

Données obtenues à partir de documents existant dans la société	Données obtenues à partir de nos techniques de recherche
Documents de loi	Entretiens
Documents d'administration éducative	Observation de classes
Formation pédagogique (manuel du formateur EIB)	Photographies
Manuels de classe	
Guides pédagogiques	

Nous tenons à la disposition du jury et des lecteurs l'ensemble des données éditées (documents institutionnels et pédagogiques) sous forme électronique, en version originelle, en espagnol. Leur reproduction prendrait trop de place dans les annexes en version papier ; nous joindrons donc aux volumes de la thèse un DVD qui les réunit.

Nos données secondaires

Ce sont les données que nous avons recueillies au cours de notre premier voyage de découverte. Nous les appelons secondaires parce qu'elles n'ont pas été prévues spécifiquement pour notre étude. Cependant elles ont été prises en compte et nous ont servi pour compléter certaines parties de notre étude.

Tableau 10 : Données secondaires de notre enquête

Données obtenues à partir de documents existant dans la société	Données obtenues à partir de nos techniques de recherche
Site internet de la SDGEPIAH Livre : Educación Bilingue e Intercultural en Centro América y Mexico Programme PRONEEAHH	Vidéo d'une classe filmé en ch'orti' Vidéo d'une classe filmé en misquito Photographies d'un cahier d'élève ch'orti' Entretiens à une mère de famille ch'orti' Entretien à une institutrice ch'orti' Entretien à un membre de la communauté Ch'orti' Entretiens à un membre de la communauté Misquita Entretiens à une représentante de l'Académie des Langues Maya du Guatemala

Ces deux types de données lient préparation méthodologique et spontanéité dictée para la rencontre du terrain. Elles vont donner toute sa richesse à notre étude.

3.2 Mettre en cohérence données, thèmes et analyses

Nous allons maintenant expliquer comment nous avons agencé les données afin de les rendre visibles, analysables et transparentes pour faciliter notre analyse. Nous faisons le choix rédactionnel, le plus clair à notre sens, de présenter ce moment du travail méthodologique hypothèse par hypothèse, et le cas échéant volet par volet.

3.2.1. Comment avons-nous fait pour traiter l'H1 ?

Comme nous l'avons indiqué dans les chapitres précédents, notre **hypothèse 1** a été divisée en deux volets qui se confrontent l'un à l'autre :

Volet 1 : « Le programme EIB a été conçu d'une façon homogène » et

Volet 2 : « Chaque peuple indigène possède des caractéristiques propres à sa culture d'un point de vue linguistique, économique et culturel ».

En ce qui concerne le **volet 1**, notre objectif était de savoir si effectivement le programme EIB a été conçu d'une manière unique pour tout le monde. C'est-à-dire si les politiques linguistiques, les matériels pédagogiques, les programmes d'enseignement ou les formations pédagogiques préconisés tiennent compte des différences, des particularités de chaque peuple (*manière hétérogène*) ou au contraire si toutes les actions pédagogiques sont proposées de façon uniforme à tous les peuples (*manière homogène*). Au départ, nous avons réuni les documents suivants :

Tableau 11 : Documents écrits concernant l'EIB

	Nom du Document	Contenu du document
1	Convenio OIT pueblos indigenas y tribales	Convenio international pour la défense des peuples indigènes
2	Ley Fundamental de Educación	Loi qui définit l'Education Nationale
3	Modelo Educativo EIB	Philosophie de l'éducation pour les peuples indigènes
4	Manual del Capacitador - Metodología y Pedagogía EIB L1 y L2 para la inclusión de la niñez indígena excluida	Manuel utilisé pour la formation d'enseignants dans le programme EIB
5	Que bonita es mi lengua - Pueblo ch'orti	Manuel de classe pour le ch'orti
6	Que bonita es mi lengua - Pueblo misquito	Manuel de classe pour le misquito
7	Que bonita es mi lengua - Guía didáctica para el texto de segundo grado en lengua materna L1	Guide pédagogique pour le ch'orti L1 et misquito L1
8	El venado escritor - Español como segunda lengua - Segundo grado	Manuel pour l'enseignement de la L2
9	El venado escritor - Español como segunda lengua - Segundo grado - Guía didáctica para el texto	Guide pédagogique pour le ch'orti L2 et le misquito L2

Certains documents sont plus longs que d'autres : *Manual del capacitador* (100 pages), *Ley Fundamental de Educación* (15 pages), *Modelo Educativo EIB* (41 pages), les manuels font 95 pages. Nous avons pris le temps de les lire entièrement puis nous avons décidé de sélectionner soigneusement les échantillons les plus liés aux objectifs de notre recherche. Dans le tableau qui suit (à titre d'exemple) nous avons indiqué et numéroté les extraits que nous considérons comme traitant les deux visions citées ci-dessous : *homogène et hétérogène*. Nous avons mis le nom du document et nous avons numéroté les extraits pour faciliter le repérage et la références lors de notre analyse :

Tableau 12 : Extraits de documents sur les visions homogènes et hétérogènes des peuples indigènes

Numéro d'extrait	Vision homogène	Numéro d'extrait	Vision hétérogène
Document 1: Convenio OIT			
1		1	
2		4	

Ensuite à partir de ce tableau nous avons classé les éléments analysables qui puissent répondre à cette première partie de notre hypothèse. (cf. *Annexe 33*) :Puis nous avons analysé ces éléments de différentes sources pour savoir si les peuples sont traités de la

même façon en respectant leurs caractéristiques particulières ou s'ils sont vus de façon globale et homogène.

En ce qui concerne le **volet 2** de notre **hypothèse 1**, nous avons décidé de nous servir de **l'entretien**. L'objectif de ce type d'entretien est de répondre au deuxième volet de notre Hypothèse 1, qui consiste à démontrer que chaque peuple possède des caractéristiques propres à leur culture.

L'objectif était donc de faire le portrait social et culturel de deux communautés : la communauté Misquita et la communauté Ch'orti, pour faire apparaître les caractéristiques de deux peuples. A partir des caractéristiques spécifiques de chacun, nous voulions faire surgir les différences entre eux et de cette façon démontrer que dans un petit pays comme le Honduras où les communautés ne sont ni nombreuses ni importantes en population, elles sont, malgré tout, différentes les unes des autres et méritent donc d'être abordées de manières spécifiques.

D'autre part, avec ces informations, nous voulions savoir si les différences, les spécificités propres à chaque peuple étaient connues, puis étaient prises en compte ou pas, dans les documents officiels, pédagogiques etc. Il s'agissait de se demander si les discours officiels, même avec une bonne volonté, sur l'enseignement des langues indigènes sont divers ou globalisants et en concordance ou pas avec les observations de terrain. Puisque notre objectif était de recueillir des informations explicites afin de construire notre corpus pour comparer deux cultures, nous nous sommes servi des idées de Blanchet (2012 : 60), quand il dit que :

« En ce qui concerne le traitement des entretiens, deux types d'analyses sont possibles : l'analyse dite "de contenu" ou l'analyse dite "de discours". La première se concentre sur l'information explicite interprétable directement à partir du corpus par des procédures à dominante qualitative d'analyse thématique, la seconde sur l'information implicite repérable dans le corpus par des procédures d'analyse à dominante quantitative aujourd'hui informatisée d'analyse des formes linguistiques (lexicométrie, recherche de fréquences et de co-occurrences, etc.) ».

En effet, notre idée principale était de faire une « *analyse de contenu* » pour mettre en valeur les informations explicites et interprétables directement en liaison avec notre thématique. Pour cette hypothèse, nous allons exposer 3 aspects (aspect thématique, le profil des personnes interviewées, construction des entretiens et le traitement des entretiens) de notre démarche.

3.2.1.1. Aspect thématique

Premièrement nous avons fait une liste des thèmes qui seraient éventuellement pertinents pour notre travail de comparaison. Nous avons fait comme un remue-méninge des possibles thèmes et ensuite nous avons procédé par élimination pour garder les 20 plus pertinents. Nous sommes ainsi arrivés à construire une liste thématique classée en deux sous-groupes : des thèmes qui concernent l'individu et des thèmes qui concernent la collectivité. Notons que ces listes ne sont pas exhaustives et que la frontière entre certains thèmes choisis n'était pas au départ tout à fait claire. Cependant nous avons considéré qu'il était pratique de procéder ainsi.

Nous avons donc élaboré un guide d'entretien (cf. tableau 14 ci-dessous) que nous avons utilisé avec les deux représentants des deux communautés indigènes. L'ordre établi dans le guide ne correspond pas exactement, comme c'est souvent le cas dans les entretiens semi-directifs, à l'ordre suivi le jour de l'entretien parce que nous avons essayé de nous adapter aux réponses données par les interviewés. Ceci, à notre avis, n'a pas eu d'incidences dans notre analyse.

Voici donc les thèmes que nous avons traités dans les deux entretiens et qui ont structuré ensuite notre travail d'analyse.

Tableau 13 - Thèmes utilisés dans les entretiens

Numéro de thèmes	Thèmes concernant l'individu	Numéro de thèmes	Thèmes concernant la société
1	le rythme de vie	5	la et les langues
2	la religion	6	la géographie
3	la gastronomie	8	les associations
4	la famille	12	les croyances populaires
7	la musique	14	les moyens de transport
9	l'artisanat	15	les célébrations
10	l'éducation	16	les contacts frontaliers
11	les maisons	20	les problèmes sociaux
13	la médecine		
17	la personnalité		
18	l'amour		
19	la transmission de la culture et de la langue		

Voici à présent les questions que nous avons préparées avant de faire nos deux entretiens. Dans le feu de l'action, nous ne les avons finalement pas posées exactement de la même

façon que ci-dessous, tout en gardant l'idée de base. Nous vous les proposons dans leur version originale, à savoir en espagnol :

Tableau 14 - Questions du guide d'entretien pour les interlocuteurs misquito et ch'orti'

Numéro	Questions
1	¿Cuáles son las actividades que realizan a diario?
2	¿Cuál es la religión que predomina en su comunidad?
3	¿En relación a la gastronomía que me podría decir?
4	¿Cómo está compuesta la familia en su la comunidad?
5	¿Cuál es la situación en relación a las lenguas en su comunidad?
6	¿Cómo es geográficamente su comunidad y cómo es el acceso?
7	¿Qué tipo de música escuchan los misquito / ch'orti'?
8	¿Qué tipo de asociaciones políticas, sociales o educativas existen en su comunidad?
9	¿Cuáles son las artesanías que se producen en su comunidad?
10	¿Qué me puede decir en relación a la educación?
11	¿Me podría describir el lugar donde viven los misquito / ch'orti'?
12	¿Existen las leyendas en su cultura?
13	¿Y que me puede decir acerca de la medicina?
14	¿Cómo se desplazan en su comunidad o de una comunidad a otra?
15	¿Cuáles son las celebraciones que se dan en la su comunidad?
16	¿Hay contacto entre los pueblos de Guatemala/ Nicaragua y su pueblo?
17	¿Cómo son los misquito / ch'orti' Como describiría su personalidad?
18	¿Cómo son las relaciones amorosas en su comunidad?
19	¿Transmite usted la cultura a sus hijos? ¿Cómo?
20	¿Cómo es la seguridad en su comunidad?

On voit qu'elles font alterner points précis de la culture et questions plus générales, pour donner aux interviewés un large panel de réponses possibles. Nous nous en sommes volontairement tenu à des aspects concrets de la culture, laissant le locuteur, dans son discours ou ses commentaires, libre d'ajouter ses réactions, sentiments, affects, etc. sur les sujets abordés.

3.2.1.2. *Le profil des personnes interviewées*

Nous avons essayé plusieurs fois de contacter des personnes appartenant aux deux communautés étudiées : Misquita et Ch'orti mais nous n'avons pas eu de succès. Au début 2017, nous avons donc contacté la SDGEPIAH qui se trouvait à l'époque au quartier « Residencial Plaza » (dans un bâtiment loué pour son fonctionnement) un quartier bien situé à Tegucigalpa. Actuellement le Secrétariat a été déplacé au nord de la ville de Tegucigalpa, sur une colline appelée « El Picacho » (cf. *Fig. 10 ci-dessous*) d'accès difficile puisque cet endroit se trouve en-dehors de la ville et que les transports publics sont peu nombreux. Le nouvel emplacement se trouve dans des installations et présente

de très mauvaises conditions matérielles (plafonds détruits, des fuites d'eau partout, manque de place pour les différents bureaux, etc.). Ces difficultés, jointes à la demande de redevenir une sous-direction⁹⁸ sont des luttes actuelles de la SDGEPIAH qui s'ajoutent bien sûr au renouvellement de l'EIB au Honduras. Dixon Alvarez qui en est l'actuel responsable a eu l'initiative de former la CONAEIBH (Comisión Nacional en apoyo a la EIB en Honduras), dont nous faisons partie. On a eu plusieurs réunions avec le Secrétaire à l'Education précédent, Marcial Soliz, qui a manifesté son accord avec les demandes. Mais malheureusement, depuis décembre 2018, le Président de la République a nommé un nouveau Secrétaire à l'Education, Arnaldo Bueso. De ce fait, Alvarez doit recommencer les négociations pour améliorer les conditions de travail de la SDGEPIAH.

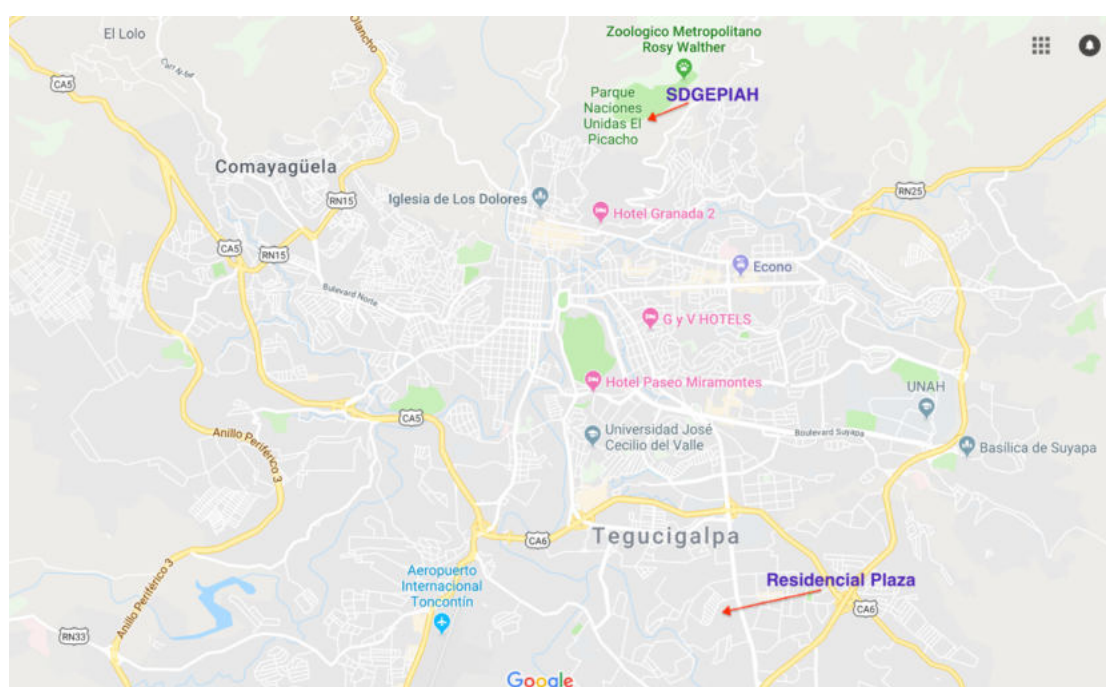


Fig. 10 : Les deux localisations du siège de la SDGEPIAH

A la SDGEPIAH, nous avons eu la chance de rencontrer deux personnes qui ont aimablement accepté de se faire interviewer : Madame Rosa M. (du peuple ch'orti') et Madame Fanny C. (du peuple Misquito). Madame Rosa M. (ch'orti') de 35 ans approximativement, travaille comme technicienne pour faire le lien avec le peuple Ch'orti' et la SDGEPIAH depuis 2017, et elle a fait une licence en pédagogie pour

⁹⁸ La DIGEIM qui était une Direction d'Education Interculturelle Multilingue devient une sous-direction (SDGEPIAH) avec la publication de la « Ley Fundamental de Education », en septembre 2014.

enseigner dans le primaire. Elle vit au quartier Cerro Grande de Tegucigalpa (quartier situé au nord-ouest, éloigné de la ville). Elle vit à Tegucigalpa depuis janvier 2017. Madame Fanny C., de 33 ans environ, pour sa part, habite au quartier Kennedy (quartier très populaire et de facile accès). Elle a fait une licence en pédagogie et gestion éducative, elle travaille comme assistante de ressources humaines depuis 6 ans.

Ces deux femmes vivent en-dehors de leurs communautés (Misquita et Ch'orti') mais elles gardent toujours leurs cultures et sont en contact permanent avec leurs communautés pour des raisons personnelles et professionnelles : d'une part parce que c'est leur souhait et d'autre part parce que leur travail à la « Secretaría » consiste précisément à œuvrer pour conserver leur culture et leur langue. C'est pour cette double raison que nous avons jugé pertinent de les avoir comme « témoins » de leur culture.

Nous pouvons ajouter que ces deux personnes travaillent au même endroit, se connaissent et sont militantes pour leurs langues et leur culture, et plus largement pour toutes les langues et cultures indigènes. Pour notre travail de recherche, nous devions venir souvent à la SDGEPIAH : c'est là que se trouvent toutes les informations concernant les peuples et les langues indigènes dans la ville de Tegucigalpa en ce qui concerne l'EIB. Le fait de fréquenter ces bureaux nous a permis d'établir un contact personnel avec les « témoins ». Et ce contact nous a permis de réaliser nos entretiens dans une ambiance amicale, de collaboration et de respect. Dans ce contexte, nous leurs avons expliqué que nous avions eu des problèmes pour rencontrer des personnes disponibles pour parler des peuples indigènes alors que c'était essentiel pour notre recherche doctorale. Nous leur avons alors demandé si elles étaient d'accord pour nous aider. Elles ont répondu aimablement et de manière enthousiaste qu'elles étaient d'accord et disponibles pour tout type de demande de coopération. Nous les remercions grandement de leur coopération.

Tableau 15 : Récapitulatif des entretiens pour l'H1, Volet 2

	Nom de l'interviewé	date	heure	durée	lieu
1	Fanny C. (misquito)	6/03/2017	10h :02	32.34	SDGEPIAH
2	Rosa M. (ch'orti)	16/03/2017	09h :35	22.53	SDGEPIAH

3.2.1.3. Les entretiens

Comme nous l'avons dit ci-dessus, les thèmes choisis l'ont été pour permettre la comparaison entre les deux cultures. C'est pour cette raison, que nous avons voulu faire un travail d'enquête dans une optique d'observation participante puisque nous avons

établi un contact d'amitié quelques semaines avant même l'enquête, comme l'indique Blanchet :

« Ce type d'enquête consiste à réaliser des observations en participant soi-même aux situations authentiques qui les produisent, en contexte spontané, hors de toute situation explicite et formelle d'enquête ». (Blanchet, 2011 : 73)

Les entretiens ont eu lieu au mois de mars 2017 (6 et 16 mars) dans les anciennes installations de la SDGEPIAH, quartier Residencial Plaza à Tegucigalpa, toutes les deux ont eu lieu le matin, dans une salle de réunions. Les entretiens ont eu une durée de 32.34 minutes pour la représentante du peuple Misquito et 22.53 pour la représentante du peuple Ch'orti'. Il est possible que le lecteur se dise que 32 minutes pour un entretien d'une vingtaine de questions ce n'est pas beaucoup. Nous sommes de l'avis que nos témoins ont répondu de manière rapide probablement parce que nous étions dans leur lieu de travail. Toutefois nous pensons que malgré le peu de temps, les contenus sont assez riches.

L'endroit était un peu bruyant parce que plusieurs bureaux sont situés à côté de la salle des réunions. Cependant quand on écoute les enregistrements audios que nous avons faits, ces bruits ne sont pas gênants.

Ces entretiens ont été une conversation agréable, dans laquelle les « témoins » ont manifesté leur envie de nous parler de leurs cultures. De notre côté, nous étions curieux de les écouter, à la fois comme chercheur et aussi simplement comme une personne passionnée par la découverte d'autres cultures. Nous avons enregistré les deux entretiens en format audio avec un téléphone portable.

3.2.1.4. Le traitement des entretiens de l'HI : choix, codage

L'étape suivante, après la réalisation et l'enregistrement des entretiens, a consisté à organiser les informations : nommer, classer, organiser par fichier dans l'ordinateur, éditer les documents audios afin d'enlever les parties non pertinentes pour notre étude, à savoir : les bruitages, le test de son, les râcléments de gorge, etc.

Ensuite nous sommes passé aux transcriptions des entretiens. Nous les avons faites en espagnol pour l'analyse mais nous avons traduit en français les passages susceptibles d'être intégrés dans la rédaction de la thèse, afin de les rendre accessibles à un public francophone (cf. *Annexes 34 et 35*). Le travail de transcription a été lourd et fatigant et nous a pris énormément de temps. Le côté intéressant de la transcription est qu'elle nous

a donné l'occasion de réécouter les entretiens : cela nous a permis d'en connaître mieux les informations et de découvrir des détails que nous n'avions pas obligatoirement perçus en menant l'entretien ou même le réécoutant.

Pour organiser et mettre en valeur les informations recueillies, nous nous sommes servi du codage suivant :

Tableau 16 : Codage utilisé pour la transcription des entretiens

	Symboles	signifiants
1	gras	Intervention du chercheur
2	<i>cursive</i>	Intervention de l'interlocuteur
3	/	Pause courte
4	//	Pause de durée moyenne
5	///	Pause longue
6	XXX	Mots incompréhensibles
7	E1	Entretien 1
8	E2	Entretien 2
9	172	Numéro de l'intervention
10	CH	Chercheur
11	IM	Interlocuteur misquito
12	IC	Interlocuteur ch'orti
13	CH-A	Chercheur auxiliaire

Le chercheur qui interviewe est désigné par **CH**, et l'interlocuteur, qu'il soit misquito (dans l'entretien 1) ou ch'orti (dans l'entretien 2), par la lettre **I (IM, IC)**.

Le numéro 13 est mis à part pour montrer que, au moment de faire les transcriptions, nous nous sommes rendu compte que nous avons oublié de poser 2 questions à l'interlocuteur ch'orti, alors que notre but était d'avoir les mêmes questions posées aux deux interlocuteurs. Nous avons alors demandé à l'interlocutrice misquito de poser ces deux questions oubliées à sa collègue, l'interlocutrice ch'orti, parce qu'elles travaillent dans le même ensemble de bureaux.

Nous avons envoyé les deux questions par WhatsApp et la personne a fait parvenir un petit entretien auxiliaire de deux questions en format audio, réalisé avec son téléphone portable. Nous avons appelé cette interlocutrice **CH-A** pour indiquer qu'il s'agit d'une personne qui a collaboré avec nous pour recueillir ces données complémentaires.

Voici un exemple pour expliciter notre codage des entretiens. Si on trouve :

E1-03-CH: cela voudra dire : entretien n° 1, parole du chercheur, interaction n° 3.

Et si on trouve la forme suivante :

E2-40-IM: il faut lire : entretien n° 2, parole de l'interlocuteur misquito, interaction n°

40

Finally, we have elaborated a comparative synthesis table to show the differences and similarities of the two cultures, based on the responses of the interviewees. In this table, we have placed in one column the themes treated, and in the 2 columns on the right, the respective responses of the interlocutors (cf. *Annexe 36*).

Tableau 17 : Réponses des interlocuteurs misquito et ch’orti’ sur les thèmes traités

Thème traité	Réponse de l’interlocuteur misquito	Réponse de l’interlocuteur ch’orti’
1.- rythme de vie		

In this way, we have organized the information to use to validate the hypothesis 1, Volet 2. We are aware, of course, of the parcellary nature of these validations since they rely on the opinion of a single person of whom we do not know if she is representative of her community. However, we are sure that it is a competent person to speak and involved in the issues raised.

In the next chapter we will talk about the techniques used for the construction of the response to hypothesis 2. This section will be less detailed than the previous one, to avoid repetitions and because the obstacles to overcome have been fewer.

3.2.2. *Comment avons-nous fait pour traiter l’H2 ?*

Our hypothesis 2 states that **le plurilinguisme local est pris en compte dans les classes mais de manière partielle**. To prove this, we have used three different techniques: documentary analysis, classroom observation and case study of a written trace.

3.2.2.1. *L’analyse documentaire*

In **l’analyse documentaire** we have studied several official documents in order to discover how languages are treated. In fact, we wanted to know if linguistic policies in the law documents integrate plurilingualism; in the same way, we wanted to see how these official linguistic directives are translated in the didactic support documents of the EIB program.

We analyzed each document and we extracted the most relevant information for our hypothesis. We then placed them in a table where the 3 columns gather the **documents** treated, the **extraits** chosen (in order to facilitate the search at the moment of the analysis and then of the reading) and in the last column the **éléments**

porteurs d'informations spécifiques au plurilinguisme : l'ordre peut être dit en entonnoir puisqu'il va des éléments plus grands aux éléments plus petits, par ordre décroissant. Le résultat final est un tableau qui comporte le nom de chaque document, le numéro d'extrait et l'élément porteur d'information sur le plurilinguisme. (cf. *Annexe 37*).

À présent, nous allons nous occuper dans ce qui suit de ce que nous appelons **l'étude de cas** – même si le terme peut paraître un peu usurpé.

3.2.2.2. *L'étude de cas*

Nous appliquons cette expression à une partie de notre corpus qui est un cahier d'élève que nous avons photographié page à page : c'est un cahier de ch'orti'. Nous avons expliqué plus haut pourquoi n'avons pas pu recueillir de donnée parallèle pour le misquito.

Nous voulons d'abord montrer comment nous avons élaboré le concept d'étude de cas dans notre contexte. Premièrement nous avons trouvé cette notion méthodologique dans nos lectures en sciences humaines, avec plusieurs définitions différentes provenant de plusieurs auteurs. Ces définitions nous ont permis de définir nous-mêmes notre propre conception de cette technique pour l'adapter à notre objectif :

« In other words, you would want to do case study research because you want to understand a real-world case and assume that a such an understanding is likely to involve important contextual conditions pertinent to your case ». (Yin & Davis, 2007 cités par Yin, 2014 : 43)

Notre traduction :

« Dans d'autres mots, on fait une étude de cas parce qu'on veut comprendre un cas de la vie réelle et on assume que cette compréhension a à voir avec des conditions contextuelles importantes pour notre cas ».

De cette définition nous avons gardé l'idée qu'il s'agit de comprendre un cas de la vie réelle dans un contexte spécifique. Le même auteur affirme que l'étude de cas est une recherche empirique qui étudie un phénomène contemporain en profondeur : du particulier, on peut tirer la connaissance d'un phénomène général. De son côté, David Silverman (2015: 69) écrit :

« In qualitative studies, cases are often individuals. This means that in order to generalise about the prevalence of some phenomenon (e.g. particular types of personality) we need to randomly sample a population of individuals ».

Notre traduction :

« Dans des études qualitatives, les cas sont souvent individuels. Cela veut dire que pour généraliser la prévalence de quelques phénomènes (e.g. types particuliers de personnalité) on a besoin d'échantillonner aléatoirement une population d'individus ».

Notre cas est effectivement individuel puisqu'il s'agit d'un seul cahier, d'un seul élève et d'une seule des deux langues observées. A partir de celui-ci, nous nous permettrons de généraliser d'une façon un peu abusive peut-être – nous l'avouons – mais qui peut appuyer notre étude. Guest, (2013: 14) apporte d'autres informations :

« A qualitative case study examines a phenomenon within its real-life context. Data are collected on or about a single individual, group, or event. In some cases, several cases or events may be studied. The primary purpose of a case study is to understand something that is unique to the case(s) ».

Notre traduction :

« Une étude de cas qualitative étudie un phénomène dans son contexte réel de vie. Les données peuvent être recueillies sur ou d'un seul individu, groupe, ou événement. Dans certains cas, plusieurs événements ou cas peuvent être étudiés. L'objectif principal d'une étude de cas, c'est de comprendre quelque chose d'unique ».

Notre recueil en un seul exemplaire, le cahier d'un élève, peut convenir aussi à sa définition. Enfin Ranjit (2014 : 155) précise :

« A case could be an individual, a group, a community, an instance, an episode, an event, a subgroup of a population, a town or a city. To be called a case study it is important to treat the total study population as one entity ».

Notre traduction :

« Un cas peut être un individu, un groupe, une communauté, une instance, un épisode, un événement, un sous-groupe d'une population, un village ou une ville. C'est important de traiter la population totale de l'étude comme une seule entité pour être considéré comme une étude de cas ».

Nous avons photographié un seul cahier appartenant à un seul élève. L'auteur pré-cité dit que l'étude de cas se base sur la supposition que le cas étudié permet de voir, de l'intérieur, des situations appartenant au groupe auquel appartient le cas étudié c'est ce qui se passe, nous semble-t-il, dans le cas du cahier d'élève.

On pourrait reprocher au titre "étude de cas" donné de ne pas se rapporter à un cas humain mais à un objet, le cahier. En effet, ce n'est pas l'élève qui a écrit le cahier qui nous intéresse comme « cas » mais l'objet-cahier lui-même. Il n'y a donc pas d'approfondissement possible de son étude, sinon sa description, comme dans une étude

de cas en sociologie, ethnologie ou psychologie. Il nous semble malgré tout utile pour notre questionnement, car c'est un cahier « parmi d'autres », choisi au hasard dans la classe : et ce choix aléatoire peut garantir qu'il reflète le travail de la classe en général.

Nous avons finalement élaboré notre propre conception de l'étude de cas en nous inspirant des idées précédentes. Pour nous, l'étude de cas est une étude qualitative utilisée pour essayer de comprendre quelque chose qui est unique ; des cas de la vie réelle dans lesquels le recueil se fait à partir d'un cas individuel pour après faire une généralisation de groupe.

Dans notre situation, nous avons analysé le cahier où un élève a pris des notes. Il provient d'une situation définie par un élève qui fait partie d'un groupe classe, dans une école rurale d'une minorité, qui fait elle-même partie du programme EIB. Donc le concept que nous avons défini puis utilisé s'adapte, à notre avis, à notre intention méthodologique et théorique. Quand nous avons analysé ce cahier, notre objectif était de savoir si le plurilinguisme paraissait pris en compte dans les classes qui mettent en place le programme EIB, à travers les écrits de la classe. Nous voulions en particulier savoir si on pouvait y lire des allusions à d'autres langues que la langue de scolarisation ou la langue à apprendre et plus particulièrement si les connaissances ou la présence d'autres langues étaient utilisées (de façon comparative ou contrastive) dans l'apprentissage des langues. Il s'agit de ce que nous avons appelé une donnée secondaire, c'est-à-dire une donnée non prévue au départ, recueillie avant de définir complètement notre recherche mais qui peut contenir des informations utiles à notre quête. Le cahier provient d'un élève de « 5to grado », l'équivalent du CM1 en France. Nous allons le décrire dans la fiche descriptive qui suit :

Fiche descriptive du cahier qui va servir pour notre étude de cas :

Nom de l'élève : Carlos Humberto G.

Enseignant de ch'orti : Feliciano I.

Communauté : El Carrizalón (Département de Copán)

Date : le 30 août 2016

Ecole : Centro Básico profesora Sara Cueva

Classe : 5to grado, (CM1)

Nombre de pages : 34 (donc 34 photographies)

Le cahier est de taille « lettre » plus petit que A4, sans couverture (photo ou couverture cartonnée), et il est composé de 34 pages. A l'intérieur on trouve toutes les notes prises

par l'élève : des listes de mots, des listes de phrases, des textes, des paragraphes, des questionnaires, des opérations mathématiques, des dessins, des exercices, des informations personnelles, des conjugaisons, des chiffres, des schémas, des rayures, des listes de qualifications par matière.

Afin d'organiser et préparer les informations destinées à être analysées, nous avons élaboré un tableau qui récapitule les informations en présence. Nous avons mis le numéro de chaque page dans une colonne pour les identifier rapidement, puis son contenu global ainsi que la langue utilisée et la thématique dans laquelle elle s'inscrit (cf. *Annexe 38*).

Pour ne pas surcharger le volume d'annexes, pour cette donnée aussi, nous avons choisi de la présenter dans le DVD joint aux annexes (34 pages scannées), mais de ne pas les intégrer dans la version papier.

Le troisième instrument que nous avons utilisé est **l'observation de classe**, sous forme d'une séance de classe filmée, dans chacune des deux communautés : l'une par nous (ch'orti), l'autre par une médiatrice (misquito), comme expliqué plus haut.

3.2.2.3. *L'observation de classe*

Cette partie veut répondre à la question : Que peut-on observer dans une classe ? ou dans sa transcription vidéo ? Que faut-il regarder ? Qu'est-ce qui est signifiant ? Cela revient à isoler des éléments particuliers de cet ensemble complexe qu'est un moment de classe et sa représentation filmée. Une fois identifiés, il faudra les décrire et les désigner.

Fraser (1998) cité par Dessus P. (2007 : 103-107) voit en effet la classe comme un environnement dynamique complexe et propose une division du système d'observation de classe en 3 catégories :

- « 1.- Celle utilisant des observateurs entraînés codant les événements perçus
- 2.- Celle recueillant par questionnaire les avis des enseignants et élèves de la classe
- 3.- Celle utilisant des méthodes ethnographiques » (Fraser 1998).

Chaudron (1988), cité par Lee (2006 : 90), admet que les schémas de codage peuvent varier selon les dimensions du recueil et propose la division suivante en deux catégories :

- **Recording procedure** : l'observateur codifie les comportements des acteurs chaque fois qu'ils se manifestent ou il codifie ce qui se passe dans une période de temps spécifique, par exemple chaque 30 secondes ou chaque minute.
- **Multiple coding** : l'observateur peut attribuer plusieurs codes à un comportement particulier. Par exemple, un comportement peut être codé par une fonction pédagogique

(par exemple, les éloges de l'enseignant) ainsi que par sa modalité (par exemple, verbale ou non verbale) (Chaudron 1988).

De leur côté, Allen, Frolich & Spada (1984), cités par Lee 2006, ont élaboré un système de codage générique appelé COLT (Communicative Observation Language Teaching) duquel nous nous sommes inspiré pour élaborer notre grille d'observation de classe. Ce système est composé de deux parties : A – Les activités de classe, B – les productions. Nunan (1992 : 99), fait un résumé du COLT. En voici ma traduction :

A - Les activités de classe

- Type d'activité (dictée, jeux de rôles)
- Organisation des participations (toute la classe, en groupes, individuel)
- Contenu (en quoi est basé le cours : étude de la langue ou autre)
- Modalité (compréhensions orales ou écrites, productions orales ou écrites ou un mixe des deux)
- Matériel (Type de matériel utilisé : longueur des documents, type, etc.)

B - La langue dans la classe

- Usage de la langue cible (à quel point la langue cible est-elle utilisée ?)
- Information gap (les informations demandées sont ...)
- Discours en continu (le discours est étendu ou restreint à une phrase ou un mot)
- Réaction au code ou message (l'interlocuteur ré agit-il au message ?)
- Incorporation des énoncés précédents (l'interlocuteur incorpore-t-il l'énoncé précédent à sa contribution ?)
- Initiation du discours (les apprenants ont-ils l'opportunité de commencer le discours ?)
- Restriction relative des formes linguistiques (l'enseignant attend-il une forme précise ou n'y a-t-il pas d'attente pour une forme linguistique en particulier ?).

Dans notre cas, nous nous sommes aussi servi de méthodes ethnographiques, c'est-à-dire des techniques d'observation issues de l'ethnologie. En effet, notre terrain est une situation sociale, donc de nature ethnologique, la classe EIB. Généralement quand on fait de l'ethnographie (c'est-à-dire de l'identification et désignation par des mots de phénomènes ethnologiques), les gens ont tendance à croire que le terrain se limite à un espace physique et territorial. Certes, le terrain peut être territorial car il se situe dans un lieu géographique et social précis, et nous pouvons parler dans ce sens de la classe comme terrain d'études. Mais nous préférons aller vers la conception de Agier (2004), cité par Blanchet (2012 : 31) qui base sa définition du terrain sur les interactions qui s'y déroulent :

« Le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique ou une institution [...] c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où « on apprend des choses ».

« Faire du terrain » c'est établir des relations personnelles avec les gens ».

Pour lui, il s'agit d'abord d'identifier des acteurs, des interagissants et leurs relations, verbales ou non. C'est donc la classe comme lieu d'interactions qui nous intéresse et c'est cela que nous allons observer dans notre corpus vidéo.

Notre intention était donc d'enregistrer et d'étudier les interactions entre élèves et enseignants pour identifier les langues utilisées dans l'échange linguistique, ainsi que la fonction de ces langues ou changements de langues, afin d'en tirer des conclusions sur la présence, installée ou pas, du plurilinguisme dans les pratiques de classes, tant enseignantes que d'apprentissage. Nous étions conscient du fait qu'il est difficile de faire oublier aux acteurs observés la présence d'un observateur, d'un appareil photo ou d'un filmage. Leur effacement contribue à la non-contamination des données. Nous savons que c'est ce que Labov appelle **le paradoxe de l'observateur** ; c'est l'idée que l'observation modifie la chose observée. Nous ne pouvons qu'en être conscient sans pouvoir totalement modifier cet effet, et apprécier cependant les informations intéressantes qui ont surgi de nos observations. Nous avons filmé 2 classes : une classe d'EIB ch'orti dans la communauté « El Carrizalón » qui se trouve à une heure de route de la ville de Copan et une autre classe d'EIB misquito qui a été filmée dans la communauté de « Palkaka » à Puerto Lempira, La Mosquitia (Cf. début de ce chapitre « Narration »). Les deux classes ont été filmées dans un même niveau scolaire, la classe de « quinto grado », soit 5^e degré, avec des élèves 11-12 ans environ.

Notre objectif principal avec ces observations de classe était double : constater ou pas la présence du plurilinguisme dans la classe (H2), son éventuel traitement didactique (sur un continuum, depuis l'indifférence jusqu'à la prise en compte, en passant par la simple juxtaposition des langues ou leur traduction) et de constater si l'interculturel est présent aussi dans ces classes (H3) et, si oui, sous quelle forme.

Dans cette partie sur l'hypothèse 2, nous nous occupons uniquement de la grille d'observation de classe en vue de détecter d'éventuelles traces de plurilinguisme dans les échanges. Quand nous nous occuperons de l'hypothèse 3, nous évoquerons une grille d'observation susceptible de déceler des traces d'interculturel dans les interactions. Nous avons bien sûr élaboré une seule grille (cf. Tableau 18 ci-dessous) pour observer la classe

de misquito et la classe de ch'orti. Elle a été rédigée directement en français et suit les évènements et activités de la classe, de façon chronologique (cf. *Annexes 39 et 40*).

Voici le résultat auquel nous sommes arrivés :

Grille 1 - Observation de classe EIB - Plurilinguisme

Langue :

Communauté :

Classe :

Date :

Objectif : prise en compte du plurilinguisme local

Tableau 18 : Grille d'observation pour la classe EIB

Numéro	Activité	Espagnol	Langue indigène	oui	non
1	Le cours commence en :				
2	Les élèves saluent en :				
3	L'enseignant donne des consignes en :				
4	L'enseignant pose des questions en :				
5	Les élèves répondent en :				
6	L'enseignant écrit au tableau en :				
7	L'interaction entre élève – élève se fait en :				
8	L'enseignant incite à parler en :				
9	Dans la salle il ya des documents en :				
10	Le manuel utilisé est en :				
11	L'enseignant se sert d'autres langues pour enseigner la langue :				
12	Le cours se passe majoritairement en :				
Commentaires : Nous nous en tenons ici aux échanges verbaux.					

Nous avons fait une transcription pour la classe de ch'orti' (la partie de l'espagnol seulement parce que nous ne parlons pas le ch'orti') et la classe de misquito. Pour la classe de misquito, qui est majoritairement en misquito et étant donné que nous ne parlons pas la langue, nous avons fait appel à un traducteur misquito/espagnol. Cette traduction nous l'avons transformée directement en français pour la présenter dans ce travail (cf. *Annexe 41 et 42*).

Comme on le sait, une classe est un mélange d'échanges verbaux, non verbaux et écrits. Ces derniers passent par des activités de réception et de production, du côté de l'enseignant comme de celui des élèves. Et ils concernent les objets suivants : les cahiers

d'élèves (dont nous avons un exemplaire), les traces écrites au tableau, produites par l'enseignant, reçues par les élèves, les documents affichés en classe ou qui circulent dans la classe, les manuels, etc. nous en proposerons une étude dans notre analyse. Les photographies prises en classe, de façon impromptue et hétérogène (nous n'en avons pas pour la classe de misquito), nous serviront en particulier.

Dans le chapitre suivant nous allons traiter l'hypothèse 3 qui aborde les aspects culturels de notre étude.

3.2.3. Comment avons-nous fait pour traiter l'H3 ?

Etant donné que le thème principal de notre étude est l'éducation interculturelle bilingue, nous ne pouvons passer sous silence l'aspect interculturel comme élément primordial du programme éducatif. C'est pour cette raison que l'hypothèse 3 porte sur la présence (ou pas) de l'interculturel dans la classe. Comme précédemment, nous en examinerons l'éventuelle présence à la fois à l'écrit (manuels principalement, mais aussi cahier, tableau et documents de classe, affichés ou pas) et à l'oral (interactions et comportements dans la classe).

Pour valider cette hypothèse, nous nous sommes servi de deux outils de recueil de données, déjà évoqués par les H1 et H2 : l'analyse documentaire et l'observation de classe. Nous devons mentionner que ce travail n'a pas été facile à cause du manque de consensus sur l'interculturel. Nous avons dû premièrement faire un état de l'art du concept d'« interculturel » (c.f. notre partie conceptuelle). Dès cette étape, nous avons constaté d'une part qu'il n'y a pas unanimité sur la définition du concept et d'autre part que les activités de classe proposées dans les manuels de FLE auxquels nous nous référons souvent renvoient pour la plupart à des connaissances culturelles encyclopédiques. Ces connaissances sont-elles transférables dans un contexte de langue minorée ? Rien n'est moins sûr. Nous avons donc construit une définition empirique de ce concept (cf. *Chapitre 2.2.2*), afin de le rendre opérationnel dans notre contexte et susceptible d'étudier et éventuellement catégoriser les types d'activités ou éléments didactiques adoptés par l'interculturel en classe. Nous avons ensuite construit une grille pour classer les données (cf. *Annexe 43*), basée sur l'approche par compétences visées pour les élèves selon le Plan Curricular del Instituto Cervantes, que nous avons défini dans notre chapitre conceptuel (c.f. *chapitre 2.2.1.3*) :

- Référents culturels
- Savoirs et comportements socioculturels, aptitudes
- Habiletés et attitudes interculturelles.

3.2.3.1 Référents culturels

Les référents culturels (*les savoirs culturels généraux, les connaissances encyclopédiques*) sont d'après nous la composante la plus courante dans tous les cours de langue. Ces connaissances cherchent à décrire une société ; son histoire, sa géographie, son art, sa gastronomie, sa musique, etc. On les a trouvés dans tous les documents analysés pour cette hypothèse. Ces informations sont partout, et nous les avons incluses dans notre grille d'analyse. Les documents analysés sont assez nombreux :

- **Manuel de classe** : *Qué bonita es mi lengua* – Pueblo Ch'orti (cf. *Annexe 43*)
- **Manuel de classe** : *Qué bonita es mi lengua* – Pueblo Misquito (cf. *Annexe 44*)
- **Guide pédagogique** : *Que bonita es mi lengua - Guía pedagógica* para el texto de segundo grado. Lengua materna (cf. *Annexe 45*)
- **Manuel de classe** : *El venado escritor* - Español como segunda lengua - Segundo grado (cf. *Annexe 46*)
- **Guide pédagogique** : *El venado escritor* - Español como segunda lengua - Segundo grado – *Guía didáctica para el texto* (cf. *Annexe 47*)
- **Vidéo** : observation de classe misquito (cf. *Annexe 48*)
- **Vidéo** : observation de classe ch'orti (cf. *Annexe 49*)

3.2.3.2 Savoirs et comportements socioculturels

Les savoirs et comportement socioculturels concernent les comportements des sociétés, les savoir-faire des sociétés ou qui sont visibles dans la société, dans la vie sociale ou vie avec les autres. Dans cette composante, le but est que les enfants connaissent les façons de faire des autres communautés afin de pouvoir comparer avec les leurs et de cette façon comprendre une autre manière de faire, de voir, de vivre, les choses. Nous avons repéré ces éléments qui ne sont pas aussi nombreux que les précédents et nous les avons mis dans notre grille d'analyse pour en tirer les conclusions postérieurement. Nous avons analysé uniquement les guides pédagogiques parce que c'est dans les conseils aux enseignants que, selon notre point de vue, on peut identifier les comportements visés, c'est-à-dire que ce type d'informations nous pouvons le retrouver dans les activités que l'enseignant doit mettre en place dans la classe. Pour cette composante nous avons analysé les documents suivants :

- **Guide pédagogique :** *Que bonita es mi lengua - Guía pedagógica* para el texto de segundo grado. Lengua materna.
- **Guide pédagogique :** *El venado escritor - Español como segunda lengua - Guía pedagógica* para el texto de segundo grado de español. Lengua materna.

3.2.3.3 Habiletés et attitudes interculturelles

De la même façon que nous avons repéré les savoirs et comportements socioculturels, on a cherché les habiletés et attitudes interculturelles concrètes dans les guides pédagogiques. Nous avons cherché les activités qui, d'après nous, sont chargées de suggestions, de conseils, de propositions d'activités qui visent le développement des habiletés et attitudes :

- **Guide pédagogique :** *Que bonita es mi lengua - Guía pedagógica* para el texto de segundo grado. Lengua materna.
- **Guide pédagogique :** *El venado escritor - Español como segunda lengua - Guía pedagógica* para el texto de segundo grado de español. Lengua materna.

3.2.3.4 L'interculturel

Le dernier élément d'analyse est l'interculturel, c'est-à-dire que nous avons cherché dans plusieurs documents les activités qui incitent ou motivent à un contact entre cultures, à un dialogue entre les acteurs culturels. Encore une fois, ce sont les guides pédagogiques notre outil le plus parlant, parce que cet élément ne se retrouve pas dans les manuels de classe : il ne s'agit pas d'un contenu à enseigner et apprendre mais d'une approche, d'un regard visant le contact entre les personnes de cultures différentes, ceci en reconnaissant, respectant, tolérant l'autre. Pour que les élèves puissent développer leur compétence interculturelle il est nécessaire d'avoir acquis les trois composantes précédentes. Nous avons donc analysé les guides pédagogiques dans les deux langues (maternelle et seconde) mais aussi les deux classes filmées parce que selon notre point de vue, dans la classe il peut y avoir des activités qui ne figurent pas dans les guides pédagogiques et qui peuvent relever de l'initiative de l'enseignant. Voici la liste des documents analysés :

- **Guide pédagogique :** *Que bonita es mi lengua Guía pedagógica* para el texto de segundo grado. Lengua materna.
- **Guide pédagogique :** *El venado escritor - Español como segunda lengua - Guía pedagógica* para el texto de segundo grado de español. Lengua materna.
- **Vidéo :** observation de classe misquito.
- **Vidéo :** observation de classe ch'orti.

Dans notre grille d'analyse, nous avons inclus ces 4 éléments pour les deux types de documents analysés : les guides pédagogiques (*en espagnol et en langue indigène*) et les

deux classes filmées (*classe de ch'orti et de misquito*) qui nous ont permis de produire l'information nécessaire pour valider ou invalider notre hypothèse. Les guides et les vidéos seront donc explorés dans plusieurs buts, avec des critères d'observation différents.

Le fait d'avoir appliqué la même grille nous a facilité la tâche pour repérer ce qui peut relever de l'interculturel - qui est notre objectif principal - dans les pratiques de classe, soit dans la classe, soit dans le matériel utilisé dans les classes, soit dans les dialogues, soit dans les thématiques abordées, soit dans les activités mises en place, soit dans les comportements et discours des acteurs en présence.

3.2.4. Comment avons-nous fait pour traiter l'H4 ?

Cette quatrième et dernière hypothèse : « *L'EIB influe sur la revitalisation des langues indigènes* » comporte en soi deux thématiques différentes ; d'une part nous voulions savoir si effectivement il y a revitalisation des langues dans le pays et d'autre part, savoir si cette revitalisation trouve son origine dans le programme EIB. C'est pour cette raison que nous avons divisé cette hypothèse en deux :

Sous-hypothèse 1 : *Il y a une revitalisation des langues indigènes.*

Sous-hypothèse 2 : *La revitalisation vient de l'EIB.*

Il est vrai que ces deux volets sont difficiles à prouver réellement, on va sans doute trouver au mieux des pistes de réponses, mais pas des preuves fiables à 100%.

Pour *la première sous-hypothèse* qui est en rapport avec l'existence éventuelle d'une revitalisation dans le pays, nous sommes parti de trois techniques que nous jugeons nécessaires pour notre analyse, à savoir : les faits sociaux, les discours et les pratiques sociales, que nous allons détailler ci-dessous :

3.2.4.1 Les faits sociaux

Nous avons fait une analyse documentaire de plusieurs documents qui sont en rapport étroit avec l'EIB : d'abord la « Ley Fundamental de Educación », le « Curriculum Nacional Básico ». Notre but était de repérer les éléments qui donnent des pistes pour identifier les actions ou initiatives pour la mise en place des dispositifs de revitalisation des langues indigènes. Nous avons vu aussi des cas particuliers comme par exemple les

efforts entrepris par des linguistes comme Alain King concernant la reconstruction de la langue lenca au Honduras. Nous avons aussi étudié le programme PRONEEAAHH qui est le résultat de politiques linguistiques et qui est à l'origine de la mise en place de l'EIB au Honduras et la DGEIM (SDGEPIAH) : ces organismes ont été créés, nous l'avons déjà expliqué pour mettre en place l'Education Interculturelle Bilingue qui vise, par la scolarisation en langue indigène, la revitalisation de ces langues.

3.2.4.2 *Les discours*

Pour cette partie, nous nous sommes servi de 3 entretiens que nous avons effectués lors de notre premier voyage de reconnaissance dans la communauté ch'orti' : avec une mère d'élève, un membre de la communauté ch'orti' et une institutrice EIB de Copan. Nous avons transcrit et codé ces entretiens (cf. *Annexes 50, 51 et 52*) et nous avons repéré les extraits dans lesquels ces personnes affirment qu'effectivement il y a une revitalisation de la langue ch'orti', même si la langue ne se parle qu'à l'école actuellement.

3.2.4.3 *Les pratiques sociales*

Ici nous avons utilisé les 2 entretiens déjà utilisés dans 3.2.4.1 *Les discours* : avec un membre de la communauté Ch'orti' (cf. *Annexe 51*) et avec une mère d'élève ch'orti' (cf. *Annexe 50*). En effet, dans ces entretiens nous avons repéré des passages qui contribuent à démontrer que la revitalisation des langues se fait dans la communauté Ch'orti'. C'est le concept de « loyauté linguistique » qui nous permet de voir comment les ch'orti' sont conscients de la perte de leur langue mais comment aussi ils se montrent motivés pour l'apprendre, l'enseigner, la parler.

Pour la *deuxième sous-hypothèse* qui cherche à montrer si la revitalisation des langues est le produit de la mise en place de l'EIB, nous avons analysé premièrement l'entretien réalisé avec Scott W., ancien sous-directeur de la SGDIEM (actuelle SDGEPIAH) qui est un des pionniers dans l'EIB au Honduras, afin de connaître l'évolution et les actions entreprises pour la mise en place de l'EIB. Nous voulons également savoir si, pour lui, c'est effectivement l'EIB qui est à l'origine de la revitalisation des langues indigènes au Honduras. Deuxièmement les informations qui apparaissent sur le site internet de la SDGEPIAH montrent aussi qu'avant l'EIB il y avait des initiatives de revitalisation des langues. Finalement le livre *Educación Bilingüe e Intercultural en Centro América y*

México qui contient les communications du premier symposium d'Education Bilingue Interculturelle au Honduras en 1995 fait partie de notre corpus. Nous avons analysé certaines de ces communications pour confirmer notre hypothèse.

Pour conclure cette partie sur la construction de notre corpus et sa répartition suivant les hypothèses à démontrer, nous présentons un tableau récapitulatif qui met face à face les questions posées et les corpus où nous allons leur chercher réponse.

Tableau 19 : Synthèse des deux sous-hypothèses

Hypothèse : «*L'EIB influe sur la revitalisation des langues indigènes*»

Sous Hypothèse	Techniques à analyser	Corpus
SH 1 : Il y a une revitalisation des langues indigènes	Les faits sociaux	Ley fundamental de Educación Curriculum Nacional Básico Ouvrage publié par Alain King sur la reconstruction du lenca Programme PROANNEAAHH
	Les discours	Entretien mère d'élève ch'orti' Entretien Membre de communauté Ch'orti' Institutrice ch'orti'
	Les pratiques sociales	Entretien mère d'élève ch'orti' Entretien Membre de communauté Ch'orti'
SH 2 : La revitalisation vient de l'EIB.		Entretien membre communauté Misquita Ouvrage sur symposium du EIB en A.C. et Mexique

Nous allons montrer maintenant comment nous avons fait pour organiser et coder notre corpus.

3.3. Organisation et codage général des éléments du corpus

Cette partie va présenter les transformations apportées aux données de base pour les rendre observables par l'analyse. Nous allons traiter successivement les documents écrits (officiels et didactiques) et les données orales (entretiens et observations de classes).

3.3.1. Les documents écrits

Commençons par les données écrites recueillies :

- Documents officiels
- Documents didactiques
- Cahier de notes d'un élève.

Pour travailler les documents officiels qui sont à la base de l'EIB, nous avons dégagé les principes généraux qui régissent le programme dans les pays de l'Amérique Latine et pour le Honduras aussi. Ceci nous donne une idée de l'homogénéité cherchée en début de première hypothèse. Nous les avons classés par ordre d'importance comme nous l'expliquons ci-dessous :

Premièrement nous avons mis en place un système de codage pour les repérer facilement à la lecture. Nous avons séparé les documents officiels des documents didactiques :

1 - Liste des documents institutionnels traités

D1 : **Convenio 169 de la OIT, pueblos indígenas y tribales, 1989** (cf. *Annexe 56*)

D2 : **Ley Fundamental de Educación** (cf. *Annexe 57*)

D3 : **Modelo Educativo Intercultural Bilingüe** (cf. *Annexe 58*)

2 - Liste des documents pédagogiques traités

Bien que EIB signifie qu'on donne les bases d'une éducation bilingue (B), notre recherche s'intéresse particulièrement, dans ce bilinguisme, au traitement des langues indigènes. Il est vrai que notre but est de savoir si les langues indigènes sont présentes et à quel niveau dans l'EIB. Mais dans notre perspective plurilingue et pluriculturelle nous avons pris en compte aussi les documents de classe en rapport à l'espagnol : « *Español como Segunda Lengua* » et « *Guía Didáctica par el texto de Segundo Grado de Español como Segunda Lengua* ». On les trouvera, pour information, dans le DVD qui accompagne cette étude.

D4 : **Manuel de classe ch'orti'** (cf. *Annexe 59*)

D5 : **Manuel de classe misquito** (cf. *Annexe 60*)

D6 : **Guide pédagogique des manuels de classe de langue indigène** (cf. *Annexe 61*)

D7 : **Manuel d'espagnol langue seconde** (cf. *Annexe 66*)

D8 : **Guide pédagogique d'espagnol langue seconde** (cf. *Annexe 67*)

D9 : **Le cahier d'un élève** (cf. *Annexe 64*)

Le codage :

Les documents écrits sont numérotés de 1 à 9 de la façon suivante : les 3 premiers pour les docs institutionnels, les 5 suivants sont les ressources officielles utilisées dans la classe, le n° 9 est la production écrite d'un élève dans son cahier de notes. Ce qui donne le résultat suivant :

D1 = **Convenio 169 de la OIT, pueblos indígenas y tribales, 1989**

D2 = **Ley Fundamental de Educación**

D3 = **Modelo Educativo Intercultural Bilingue**

Nous avons ensuite utilisé des fiches thématiques pour organiser notre corpus et pouvoir l'analyser de manière organisée. La 2^e indication du codage donnera donc le n° de la fiche thématique à laquelle appartient l'extrait cité. Voici les n° de thèmes répertoriés dans notre analyse, sous la lettre F :

Liste des fiches thématiques

Fiche 1 : **Reconnaissance de la différence**

Fiche 2 : **Les droits des peuples indigènes**

Fiche 3 : **Accès à l'éducation**

Fiche 4 : **Participation des peuples**

Fiche 5 : **Pluriculturalité / Multiculturalité**

Fiche 6 : **Plurilinguisme / Diversité linguistique**

Fiche 7 : **Equité et inclusion**

Fiche 8 : **Respect et préservation de l'identité**

Fiche 9 : **La non-discrimination**

Par exemple, un exemple cité dans la rédaction de mon analyse et codé **D2, F7** signifiera que l'extrait provient du document 2 (la Ley Fundamental) et qu'il est classé dans la **fiche 7** qui réunit les textes sur le thème de l'équité et de l'inclusion.

a) *documents officiels* :

Enfin, un 3^e élément va apparaître dans le codage, qui situe l'**extrait** choisi dans l'ensemble du document. Il sera désigné par la lettre **E** comme "énoncés". Par exemple, voici un cas de codage que nous allons expliciter :

F3 D2E4 veut dire :

- **F3** veut dire qu'il s'agit de la fiche thématique n° 3, à savoir « Accès à l'éducation »
- **D2** que l'extrait vient du document n° 2, à savoir la Ley Fundamental de Educación.
- Et **E4** signifie qu'à l'intérieur de la fiche 3, on se réfère à la phrase n° 4.

On trouvera (cf. *Annexe 55*) les relevés des passages significatifs des documents officiels, classés par thèmes. Nous avons pris le soin de mettre en gras les mots-clés de chaque

phrase ou extrait, qui se réfère à la problématique ou à l'hypothèse traitée pour en faciliter la lecture.

b) **Concernant les documents pédagogiques :**

Voyons maintenant ce qui se passe avec les documents issus des pratiques pédagogiques dans ce programme EIB. Commençons par les ressources dont se servent les professeurs dans la classe : il s'agit des manuels de classe (nous avons choisi les manuels de 2^e année pour chaque langue) et du guide pédagogique unique qui les accompagne. On les trouvera en version PDF dans le DVD joint à nos Annexes. On se référera à ces documents par le n° de la double page scannée sur notre PDF. Notre intention est de faire une analyse comparative de ces deux manuels : nous en donnerons les principes dans la partie suivante où nous allons présenter nos outils d'analyse. Pour les documents pédagogiques on peut donner comme exemple :

D5-P14, ceci correspond à : **D5** le numéro de document (manuel de misquito) et **P14** qui veut dire "page 14". Et ainsi de suite pour tous les documents écrits.

c) **Le cahier** est noté **D9** et paginé de la page 1 à la page 34. Si on s'y réfère dans notre rédaction, ce sera de la façon suivante :

D9-P15 voudra dire : document 9, écrit de l'élève, à la page 15 de nos photographies.

3.3.2. Les documents oraux

Nous avons aussi des documents oraux qui ont été traités de la façon suivante. Ils se composent de deux séries :

- 2 entretiens enregistrés de façon audio, avec des interlocuteurs ch'orti' et misquito.
- 2 films dans les classes de ch'orti' et de misquito.

Les premiers seront répertoriés sous la forme E (entretien), numérotés 1 et 2, soit : E1 et E2. On obtiendra donc les formules suivantes, par exemple : **E1-34**, ce qui veut dire : dans l'entretien 1, l'interaction n° 34.

Les entretiens

Nous avons aussi utilisé des entretiens qui appartiennent à nos données secondaires sur lesquelles nous nous sommes appuyé pour donner réponse à notre H4. On en trouvera la

transcription exhaustive en (cf. *Annexe 53 et 54*). Mais nous avons pris le soin de traduire en français les extraits des entretiens qui seront cités dans le corps de la thèse.

Pour citer ces entretiens (des documents secondaires), nous avons utilisé le codage suivant⁹⁹ :

DS-E1 : Membre de la communauté Ch'orti' (*MCC*)

DS-E4 : Mère de famille ch'orti' (*MDF*)

DS-E6 : Institutrice Maternelle ch'orti' (*INST*)

DS-E9 : Représentante de l'Académie des Langues Mayas de Guatemala (RALM)

DS-E10 : Membre de la communauté Misquita (*MCM*)

Exemple :

DS-E6-061-INST

DS: document secondaire

E6: entretien avec l'institutrice de maternelle

061: No. d'extrait dans l'entretien

INST : institutrice

Nous avons ajouté **INST** à la fin pour différencier de **CH** (chercheur).

Les films

Les films seront appelés **Fc** pour le film de ch'orti' et **Fm** pour le film dans la classe de misquito. Les interactions filmées ont été transcrites et numérotées de la même façon. Les entretiens ont été transcrits et les interactions des acteurs ont été numérotées. On aura par exemple : Fm-007-ENS. **Fm** qui veut dire Film misquito, **007**, numéro d'interaction et **ENS** qui identifie l'interlocuteur dans la classe.

Ce multicodage peut sembler compliqué à utiliser dans la lecture ; pour faciliter cette lecture, nous avons réuni ci-dessous en un seul tableau les diverses abréviations utilisées : le lecteur pourra s'y référer le cas échéant, quand il prendra connaissance de nos analyses, pour identifier les extraits qui illustreront nos propos.

⁹⁹ Ces documents ne suivent pas un ordre spécifique (**DS-E1**, **DS-E4**, **DS-E6**, **DS-E9**) car ils font partie d'une liste d'entretiens qui n'ont pas été élaborés et codés par nous et nous avons pris uniquement ceux qui sont pertinents pour notre étude.

Tableau 20 : Synthèse du codage utilisé

Codage	Document	Exemple
D2-F3-E4	Documents institutionnels	D2 : Numéro de document F3 : Fiche thématique E3 : Numéro d'extrait
D4-P14	Documents didactiques	D4 : No. de document P14 : No. de page
Fm - 017- ENS :	Classes filmées	Fm : film misquito 017 : Numéro d'interaction ENS : Interlocuteur
E2-137 - IM	Entretiens (données primaires)	E2 : Entretien 2 137 : Numéro d'extrait IM : interlocuteur misquito
DS-E4-061-MDF	Entretiens (documents secondaires)	DS : Document secondaire E4 : Entretien 4 061 : Numéro d'intervention MDF : interlocuteur

Les *transcriptions d'observations de classes* (cf. *Annexes 41 et 42*) comportent des éléments supplémentaires qui viennent des alternances de langues dans la classe. En effet, on trouve les deux langues dans la parole échangée dans la classe : et cela existe dans les deux classes, même si c'est dans des proportions différentes. Sachant que, en tant qu'enquêteur, nous ne comprenons que l'espagnol, nous avons transcrit par XXX les passages que nous ne comprenons pas. Dans les deux classes observées et enregistrées, nous avons procédé de la façon suivante :

- *Classe en ch'orti'* : les deux langues se répartissent de façon à peu près équitable en volume. L'espagnol a été traduit en français.
- *Classe en misquito* : l'enseignant parle majoritairement, sauf dans les salutations de démarrage, en misquito.

Pour suivre l'avancement des échanges, nous avons donc eu recours à un natif qui nous a traduit en espagnol les propos du maître et des élèves. Et nous avons traduit cette version espagnole en français.

Pour le lecteur francophone, l'ensemble des échanges dans les deux classes est donc lisible en français, sauf les passages en ch'orti' notés XXX.

Une fois posés tous ces éléments de présentation, le corpus est prêt pour l'analyse. Nous allons présenter, dans la partie qui suit, les diverses méthodes d'analyse utilisées, pour répondre à la fois à la spécificité de chaque corpus et des hypothèses.

3.4 Des pistes pour analyser le corpus ainsi construit

Le travail de recueil de données que nous avons entrepris nous a demandé d'utiliser plusieurs techniques de recueil de données, ce qui a donné un recueil de données varié et complexe. La complexité des différentes sources des données recueillies a exigé un travail d'analyse complexe aussi, puisque nous avons analysé les données selon la technique la plus adéquate pour chaque hypothèse.

Précisons d'emblée que nous ne visons pas de résultats quantitatifs, même si nos analyses présenteront parfois quelques éléments chiffrés. Notre analyse sera donc principalement de nature empirique, qualitative et comparative.

Comme mentionné précédemment, pour valider ou invalider nos 3 hypothèses, nous avons construit notre corpus à partir de données variées que nous synthétisons ci-dessous :

Tableau 21 : Synthèse des hypothèses, techniques et type d'analyse

Hypothèses	Technique de recueil de données utilisée	Type d'analyse mise en place pour analyser et interpréter les données
Hypothèse 1, 2 et 3	Analyse documentaire	Analyse thématique
Hypothèse 2 et 3	Observation de classe	Analyse interactionnelle
Hypothèse 2	Etude de cas	Analyse descriptive
Hypothèse 1	Enquête ethnologique	Analyse de contenu
Hypothèse 4	Entretiens	Analyse descriptive

Nous allons présenter ci-dessous les diverses techniques d'analyse utilisées pour étudier notre corpus et répondre à nos hypothèses.

3.4.1. L'analyse thématique

Dans cette analyse, les données à étudier sont extraites de documents : pédagogiques, de loi et personnels. Ces documents comportent des informations qui sont en rapport avec le même thème étudié : des fois elles se répètent, se rejoignent et des fois elles sont contradictoires mais, pour nous, elles se complètent. Paillé (2012 : 232) définit l'analyse thématique comme suit :

« ...L'analyse thématique consiste, dans ce sens, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus... ».

Selon cet auteur, ce type d'analyse a deux types de fonctions ; d'une part il y a le travail de saisie de l'ensemble des thèmes qui se trouvent dans les documents à analyser et qui

évidemment sont en rapport avec le sujet traité. Et d'autre part il y a ce qui consiste, dans l'activité, à identifier les oppositions et les convergences entre la liste des thèmes repérés dans la première fonction. Ces deux fonctions permettent de construire un panorama où les tendances du phénomène se matérialisent.

Nous confirmons notre décision concernant ce type d'analyse avec l'avis de Mucchielli (2009 : 283) quand il dit de l'analyse thématique (de contenu) :

« C'est la plus simple des analyses de contenu. Elle consiste à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets ».

Nous avons donc procédé à faire la liste des thèmes qui sont les plus saillants pour le sujet étudié, afin d'identifier dans les documents analysés comment les caractéristiques des peuples indigènes sont prises en compte ou non, comment est vue la présence de plusieurs langues dans le contexte éducatif des peuples indigènes et de quelle façon est traité le plurilinguisme existant dans ces communautés, et finalement comment l'interculturel est traité dans les documents et les pratiques de classe. Notre but final était de faire interférer les résultats afin de mieux comprendre et interpréter les phénomènes étudiés et le programme mis en place.

3.4.2. Analyse interactionnelle

Les hypothèses 2 et 3 sont en relation avec plurilinguisme et à l'interculturel : elles veulent déceler leur présence dans les interactions de la classe. Nous sommes parti du concept proposé par Richards et Schmidt (2002) concernant l'analyse interactionnelle pour mettre en place la nôtre :

« Any of several procedures for measuring and describing behavior of students and teachers in classroom, (a) in order to describe what happens during a lesson (b) to evaluate teaching (c) to study the relationship between teaching and learning (d) to help teacher-trainees learn about the process of teaching. In interaction analysis, classroom behavior is observed and the different types of student and teacher activity are a classified scheme ».

Notre traduction :

« Plusieurs procédures permettant de mesurer et décrire le comportement des étudiants et les professeurs dans la classe (a) afin de décrire ce qui se passe pendant une leçon (b) pour évaluer l'enseignement (c) pour étudier les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage (d) Pour aider les enseignants en formations sur le processus

d'enseignement. Dans l'analyse des interactions le comportement dans la classe est observé et les différents types d'activités des étudiants et enseignants sont classées ».

Cicurel va dans la même ligne de pensée quand elle souligne :

« La classe de langue peut être considérée comme « un observatoire » qui permet de découvrir de quelles manières les données langagières sont maniées par les uns et par les autres ». (Cicurel, 2011 : 25)

Nous avons donc étudié les interactions en classe de plusieurs perspectives : les interventions des enseignants, les interventions des étudiants, les interactions d'un élève ou du groupe entier. Ce type d'analyse nous a permis de voir quelles sont les langues présentes ou utilisées en classe soit par les élèves soit par l'enseignant. Nous visons aussi la façon dont le professeur les exploite ou pas de façon didactique, et, le cas échéant, à l'aide de quels gestes professionnels. En même temps grâce à ce type d'analyse, nous avons pu identifier des aspects culturels qui nous permettent de répondre à notre 3^e hypothèse, pour voir si la classe est un terrain de rencontre et de dialogue des cultures.

3.4.3. Analyse descriptive

Nous avons utilisé ce type d'analyse pour répondre à l'hypothèse 2. Nous nous sommes servi d'un cahier de notes d'un étudiant d'une classe de ch'orti'. Nous avons fait des grilles pour identifier les étapes de la classe, actes de langage, quelle langue est utilisée et par qui (enseignant ou élèves) pour décrire comment, jour après jour, le plurilinguisme est travaillé – ou pas - et de quelle manière en classe de ch'orti'. L'objectif était de prouver que le plurilinguisme est présent dans les classes. Grâce à cette analyse, nous avons l'intention de montrer la présence ou non du contact des langues en classe. Il a fallu pour cela étiqueter les divers éléments du cahier, leur fonction, actes de langage et leur situation les uns par rapport aux autres.

3.4.4. Analyse de contenu

Pour ce dernier type d'analyse, nous avons procédé par des catégories comme nous l'indique l'analyse de contenu proposé par Chardenet :

« ... (L'analyse de contenu) rend compte des relations hyper thèmes, thèmes, sous thèmes, descripteurs, arguments, contre arguments en les rangeant dans des catégories interprétatives pré-construites ». (Chardenet 2011 : 82)

En effet cette analyse de contenu comme la proposent Richards et Schmidt nous a servi de base pour l'analyse des catégories créées pour faire apparaître les informations qui nous ont aidé à répondre à notre sujet :

« ... a method used for analysing and tabulating the frequency of occurrence of topics, opinions and other aspects of the content of written and spoken communication... ».
(Richards et Schmidt 2002)

Notre traduction :

« Méthode utilisée pour analyser et indiquer la fréquence de l'occurrence de thèmes, opinions et autres aspects du contenu de la communication écrite et parlée ».

Cette analyse a été utilisée pour interpréter les divers types d'informations (économiques, sociolinguistiques et culturelles) retrouvées dans les enquêtes pratiquées auprès des membres des communautés indigènes de cette étude. Les informations classées dans ces trois catégories, en un double tableau (voir *Annexe 36*) permettront de mettre face à face les propos de nos deux interlocuteurs principaux, ch'orti' et misquito pour comparer leurs deux communautés respectives. En effet, cette analyse nous donnera une idée des caractéristiques propres à chaque communauté étudiée. Rappelons que cette phase a pour but de vérifier la prise en compte ou pas de ces caractéristiques collectives dans l'élaboration des programmes de classe, du matériel pédagogique pour la scolarisation des enfants indigènes, et de toute activité visant la vitalité de la langue et de la culture.

Nous allons passer maintenant au chapitre suivant de notre étude dans lequel nous allons analyser et interpréter toutes les informations réunies pour pouvoir finalement dire si nos hypothèses ont été validées ou non, et dans quelle mesure.

CHAPITRE 4 – ANALYSE DES DONNÉES

Nos analyses de contenu (recherche des thèmes saillants pour chaque paramètre recherché) seront présentées hypothèse par hypothèse pour que le lecteur suive notre démarche et pour lui faciliter l'accès à nos conclusions. Nous recherchons successivement dans notre corpus, recueilli dans les communautés Ch'orti' et Misquito, des traces de :

- Homogénéité ou hétérogénéité des cultures indigènes présentées
- Particularités de chaque culture
- Plurilinguisme dans les outils et dans les interactions de classe
- Interculturel
- Revitalisation

4.1 Analyse de l'hypothèse 1 sur l'homogénéité ou l'hétérogénéité des peuples indigènes dans l'EIB

Rappelons notre première hypothèse : « *Le programme EIB a été conçu d'une façon homogène alors que chaque peuple indigène possède des caractéristiques propres d'un point de vue sociolinguistique, économique et culturel* ». Pour lui donner réponse, nous avons analysé 2 types de données : les documents institutionnels (documents de loi et documents pédagogiques) ; Nous avons aussi étudié 2 entretiens ethnologiques réalisés avec deux membres des deux communautés indigènes, Ch'orti et Misquito, habitant à Tegucigalpa et qui travaillent à la SDGEPIAH. Ils sont complémentaires et nous allons les étudier l'un après l'autre.

Notre hypothèse 1 est divisée en 2 volets : le premier volet ***cherche à identifier les aspects qui peuvent démontrer que le programme EIB a été conçu d'une façon homogène pour tous les peuples indigènes*** du Honduras. Dans le deuxième volet on ***a cherché les caractéristiques particulières de chaque peuple pour montrer qu'effectivement ils ont des caractéristiques particulières qui les rendent chacun différents***. Nous devons préciser que cette analyse est modeste, elle n'est pas exhaustive ; notre but est de comprendre comment fonctionne le programme EIB et non de faire une présentation totale des peuples observés.

Volet 1 :

4.1.1 Les documents institutionnels

Après avoir parcouru les documents officiels généraux qui régissent l'EIB, nous avons voulu trouver les principes généraux qui régissent ce programme au Honduras. Nous les avons classés en ordre d'importance et nous allons les expliquer ci-dessous. L'analyse thématique que nous en avons faite démontre qu'ils ont des principes de base commune à tous les pays et les peuples, comme la reconnaissance des différences, les droits, l'éducation contextualisée, l'autogestion, la diversité linguistique et culturelle, l'inclusion, le respect à l'identité et la non-discrimination. Nous allons en donner ci-dessous quelques exemples. Nous avons mis en gras dans les extraits choisis les expressions significatives de tel ou tel thème.

Avant de continuer nous voulons rappeler le codage de repérage et thématique utilisé (cf. *Annexe 55*) pour une meilleure lecture :

Extraits

F3D2E4 :

- **F3** : numéro de fiche
- **D2** : numéro du document traité
- **E4** : numéro d'extrait des documents

Voici la liste des fiches thématiques :

- F1** : reconnaissance de la différence
- F2** : les droits des peuples indigènes
- F3** : accès à l'éducation
- F4** : participation des peuples
- F5** : pluriculturalité / multiculturalité
- F6** : plurilinguisme / diversité linguistique
- F7** : équité et inclusion
- F8** : respect et préservation de l'identité
- F9** : la non-discrimination

Les documents de loi que nous avons étudiés sont :

- D1** : *Convenio 169 de la OIT, pueblos indígenas y tribales, 1989 (cf Annexe 56)*
- D2** : *Ley Fundamental de Educación (cf Annexe 57)*
- D3** : *Modelo Educativo Intercultural Bilingue (cf Annexe 58)*

Il ressort d'abord que ces documents de loi, institutionnels, reconnaissent et justifient *l'autogestion* des formes de vie dans les diverses communautés nationales :

F1D1E1 : « *Reconociendo las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven* ».

Le document indique que tous les peuples indigènes possèdent des situations sociales, culturelles, économiques différentes de la grande majorité des sociétés, ce qui fait qu'ils doivent être « traités » de manière particulière et ils doivent donc avoir leurs propres façons de s'organiser selon leurs traditions par rapport à la société globale des pays :

F1D1E2 : « *a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distinguan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial* ».

La reconnaissance des idiosyncrasies et l'identité culturelle ainsi que la diversité linguistique sont justifiées par ce document :

F1D2E6 : « *Es reconocer, respetar y estimular las diferentes idiosincrasias e identidades culturales y étnicas del país, su diversidad lingüística, sus prácticas y costumbres* ».

Le *Convenio 169* de l'OIT conseille fortement la prise de décision et d'actions afin de *préservier les langues et les cultures* et incite aussi à les pratiquer pour qu'elles ne meurent pas :

F1D1E5 : « *Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas* ».

Le document D2, la loi fondamentale du Honduras, déclare que l'éducation des peuples indigènes doit s'organiser en fonction de leur contexte multilingue et multiculturel afin de conserver leurs langues et leur identité :

F1D2E7 : « *Es la educación que ofrece el Sistema Nacional de Educación en base al reconocimiento pleno del carácter multilingüe y pluricultural de la nación. Contribuye a preservar la lengua, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afro-hondureños* ».

L'Education Interculturelle Bilingue est alors le cadre pour créer un Modèle Educatif spécifique aux peuples indigènes, qui soit en synergie avec le Curriculum Nacional Básico :

F1D3E8 : « *Los elementos postulados básicos de la EIB, son vistos sobre la diversidad étnica, cultural y lingüística del país, como telón de fondo. Eso hace que constituya un Modelo Educativo, que demarca y orienta todas las acciones educativas dirigidas a las*

poblaciones indígenas y afrohondureñas en consonancia con el Currículo Nacional Básico ».

Le *Convenio 169* demande aussi que ni les hommes ni les femmes ne soient discriminées, que leurs droits soient respectés. Pour ce faire les gouvernements se donnent comme obligation de protéger les droits humains, de donner le droit aux ressources naturelles et à l'administration de préserver l'environnement :

F2D1E2 : « *Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación. Las disposiciones de este Convenio se aplicarán sin discriminación a los hombres y mujeres de esos pueblos ».*

F2D1E3 : « *Los gobiernos deberán tomar medidas, en cooperación con los pueblos interesados, para proteger y preservar el medio ambiente de los territorios que habitan ».*

F2D1E4 : « *Los derechos de los pueblos interesados a los recursos naturales existentes en sus tierras deberán protegerse especialmente. Estos derechos comprenden el derecho de esos pueblos a participar en la utilización, administración y conservación de dichos recursos ».*

Selon la Loi Fondamentale d'Education du Honduras, *l'éducation* est aussi une obligation pour le gouvernement et, en ce qui concerne les peuples indigènes, il doit appliquer la mise en place d'une Education Interculturelle Bilingue sans discrimination. Cet enseignement doit tenir compte du contexte multilingue et multiculturel vécu par ces peuples et s'organiser à partir de leurs besoins particuliers et en langue maternelle, dans le but d'assurer le *maintien de la langue et la culture* locales et l'identité des hommes et des femmes :

F2D2E7 : « *El Estado se obliga a aplicar la normativa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ».*

F3D1E2 : « *Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares...».*

F3D2E3 : « *es asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación sin discriminación alguna y atender a las necesidades educativas especiales ».*

F3D2E4 : « *Es la educación que ofrece el Sistema Nacional de Educación en base al reconocimiento pleno del carácter multilingüe y pluricultural de la nación. Contribuye a preservar la lengua, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afrohondureños. El Estado se obliga a aplicar la normativa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ».*

Cette loi exige que le curriculum national incorpore des modalités d'éducation l'enseignement des langues indigènes :

F3D2E5 : « *El currículo nacional debe incorporar en las diferentes modalidades del Sistema Nacional de Educación desde el nivel pre-básico, al menos : la enseñanza del idioma inglés, **enseñanza en sus lenguas maternas a los pueblos indígenas y afrodescendientes...** ».*

Toutes les initiatives de la part du gouvernement viendront en accompagnement de la volonté des peuples. Le gouvernement s'engage à consulter les peuples pour toutes les actions qui seront en relation avec les droits qui les protègent. Le gouvernement et les peuples indigènes devront travailler ensemble pour sauvegarder et protéger l'environnement des territoires occupés par les indigènes :

F4D1E1 : « *Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, **con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos** ».*

F4D1E2 : « *consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente* ».

F4D1E3 : « *Los gobiernos deberán tomar medidas, en cooperación con los pueblos interesados, para proteger y preservar el medio ambiente de los territorios que habitan* ».

Le document D3, qui est le Modelo educativo Intercultural Bilingue, indique qu'il doit y avoir un équilibre entre les hommes et les femmes par rapport aux stratégies pédagogiques mises en place :

F4D3E5 : « *Todas las acciones pedagógicas han de buscar, por tanto, el **equilibrio en la participación de hombres y mujeres** ».*

Etant donné que le Honduras est un pays multilingue et multiculturel, le gouvernement devra promouvoir, reconnaître, protéger, respecter, motiver et stimuler la *diversité linguistique et culturelle des peuples indigènes* :

F5D1E1 : « *que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, **respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones** ».*

F5D1E2 : « *deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos...* ».

Le matériel pédagogique doit inclure de manière équilibrée des contenus concernant les différentes sociétés et peuples indigènes qui habitent le pays :

F5D1E3 : « ... *A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados* ».

Les besoins spécifiques en matière d'éducation de chaque peuple seront pris en compte :

F5D2E4 : « ... *atender a las necesidades educativas especiales, diversidad cultural, lingüística, social e individual...* ».

Le D2 exige aussi le respect et la reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle des peuples et leur autogestion :

F5D2E5 : « *Es reconocer, respetar y estimular las diferentes idiosincrasias e identidades culturales y étnicas del país, su diversidad lingüística, sus prácticas y costumbres...* ».

F5D2E6 : « *Fomentar la comprensión de la diversidad pluralidad y multiculturalidad del ser humano, la convivencia pacífica de las naciones y el respeto a la autodeterminación de los pueblos* ».

Le Modèle EIB suggère un curriculum spécial pour ces peuples, qui tient compte des contextes socioculturels et sociolinguistiques de ceux-ci :

F5D3E8 : « *Los elementos postulados básicos de la EIB, son vistos sobre la diversidad étnica, cultural y lingüística del país* ».

F5D3E9 : « *Se refiere a un curriculum dirigido a todos los grupos de población, quienes de maneras distintas, diferentes magnitudes y con variados sentidos viven la diversidad étnica y cultural del país* ».

La loi hondurienne déclare ouvertement la présence de plusieurs langues sur son territoire, ce qui fait que le système éducatif a pour mission de tenir compte de cette diversité linguistique pour mettre en place des actions curriculaires contextualisées. Cela permettra d'assurer *la scolarisation des enfants indigènes* et de maintenir *ainsi* leurs langues et leurs cultures :

F6D1E1 : « *a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven* ».

F6D2E3 : « *atender a las necesidades educativas especiales, diversidad cultural, lingüística, social e individual como elementos centrales en el desarrollo* ».

F6D2E4 : « *Es reconocer, respetar y estimular las diferentes idiosincrasias e identidades culturales y étnicas del país, su diversidad lingüística, sus prácticas y costumbres : asume como riqueza esa diversidad y promueve la integración del conocimiento mutuo y la convivencia armónica de los pueblos que conforman la sociedad hondureña, preservando sus lenguas y promoviendo el reconocimiento del desarrollo y la práctica de las mismas* ».

L'état est obligé de mettre en place une Education Interculturelle Bilingue qui cherche à protéger la diversité linguistique et culturelle du pays :

F6D2E5 : « *Es la educación que ofrece el Sistema Nacional de **Educación en base al reconocimiento pleno del carácter multilingüe y pluricultural de la nación**. Contribuye a **preservar la lengua**, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afro-hondureños. El Estado se obliga a aplicar la normativa de la **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)** ».*

F6D2E6 : « *El currículo nacional **debe incorporar** en las diferentes modalidades del Sistema Nacional de Educación desde el nivel pre-básico, al menos : **la enseñanza del idioma inglés, enseñanza en sus lenguas maternas a los pueblos indígenas y afrodescendientes** ... ».*

F6D3E7 : « *Los elementos postulados básicos de la EIB, son vistos sobre la **diversidad étnica, cultural y lingüística del país** ».*

Sur le plan éthique, le *respect et l'équité* sont les clés de l'inclusion des peuples indigènes dans un contexte National. La divulgation de la culture des indigènes se fera aussi au niveau éducatif national, pour montrer que les peuples indigènes sont une partie importante dans la formation de la société hondurienne :

F7D1E1 : « *A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que **los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados** ».*

F7D2E2 : « *es asegurar la **igualdad de oportunidades de acceso a la educación sin discriminación alguna y atender a las necesidades educativas especiales, diversidad cultural, lingüística, social e individual como elementos centrales en el desarrollo** ».*

F7D3E3 : « *Los elementos postulados básicos de la EIB, son vistos sobre la **diversidad étnica, cultural y lingüística del país, como telón de fondo. Eso hace que constituya un Modelo Educativo, que demarca y orienta todas las acciones educativas dirigidas a las poblaciones indígenas y afrohondureñas en consonancia con el Currículo Nacional Básico** ».*

Tous les documents de loi ont comme prémisses de respecter, motiver, stimuler et *préserv*er l'identité des peuples indigènes. Le gouvernement incitera toute la population à renforcer et respecter la culture, la langue et l'identité de tous les membres des communautés indigènes :

F8D1E1 : « *Reconociendo las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a **mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones...** ».*

F8D1E2 : « *que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, **respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones...** ».*

F8D2E3 : « *Es reconocer, respetar y estimular las diferentes idiosincrasias e identidades culturales y étnicas del país* ».

F8D2E4 : «... *Contribuye a preservar la lengua, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afro-hondureños...* ».

Finalmente ces documents se répètent et diffusent un discours unique et cohérent : ils proclament que les peuples indigènes doivent bénéficier pleinement de leurs droits culturels et linguistiques droits, sans discrimination et dans le respect de leur diversité :

F9D1E1 : « *Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación. Las disposiciones de este Convenio se aplicarán sin discriminación a los hombres y mujeres de esos pueblos* ».

F9D1E2 : « *es asegurar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación sin discriminación alguna* ».

Nous avons élaboré un tableau pour identifier les possibles éléments qui montrent l'aspect homogène de la mise en place du programme EIB au Honduras :

Tableau 22 : Extraits qui représentent la vision homogène des documents institutionnels

Vision homogène	Vision hétérogène
Document : D1, Convenio 169 de la OIT, pueblos indígenas y tribales, 1989	
F1D1E1 : <i>asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida su desarrollo económico sus identidades.</i>	
F1D1E2 : <i>a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales, culturales y económicas les distinguan de otros sectores de la colectividad nacional sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial”.</i>	
F1D1E5 : <i>para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados.</i>	
F2D1E2 : <i>Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos. sin discriminación a los hombres y mujeres de esos pueblos.</i>	
F2D1E3 : <i>en cooperación con los pueblos interesados.</i>	
F2D1E4 : <i>Los derechos de los pueblos interesados a los recursos naturales existentes en sus tierras</i>	

el derecho de esos pueblos a participar en la utilización, administración y conservación de dichos recursos.	
F3D1E2 : <i>destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares.</i>	
F4D1E1 : <i>con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos.</i>	
F4D1E2 : <i>consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados.</i>	
F4D1E3 : <i>En cooperación con los pueblos interesados.</i>	
F5D1E2 : <i>propios de dichos pueblos.</i>	
F7D1E1 : <i>las sociedades y culturas de los pueblos interesados.</i>	
F8D1E2 : <i>los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones.</i>	
F9D1E1 : <i>Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos los hombres y mujeres de esos pueblos .</i>	
Document : D2, Ley Fundamental de Educación	
F1D2E6 : <i>las diferentes idiosincrasias e identidades culturales y étnicas del país, su diversidad lingüística, sus prácticas y costumbres .</i>	
F1D2E7 : <i>Contribuye a preservar la lengua, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afro-hondureños.</i>	
F3D2E4 : <i>preservar la lengua, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afro-hondureños.</i>	
F3D2E5 : <i>enseñanza en sus lenguas maternas a los pueblos indígenas y afrodescendientes.</i>	
F5D2E6 : <i>Fomentar la comprensión de la diversidad pluralidad y multiculturalidad del ser humano, la autodeterminación de los pueblos.</i>	
F6D2E4 : <i>estimular las diferentes idiosincrasias e identidades culturales y étnicas del país, su diversidad lingüística, sus prácticas y costumbres la convivencia armónica de los pueblos que conforman la sociedad hondureña,</i>	

<i>preservando sus lenguas.</i>	
F6D2E5 : <i>Contribuye a preservar la lengua, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afro-hondureños.</i>	
F6D2E6 : <i>enseñanza en sus lenguas maternas a los pueblos indígenas y afrodescendientes.</i>	
F8D2E4 : <i>la lengua, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afro-hondureños.</i>	
Document : D3, Modelo Educativo Intercultural Bilingue	
F1D3E8 : <i>las acciones educativas dirigidas a las poblaciones indígenas y afrohondureñas en consonancia con el Currículo Nacional Básico.</i>	
F5D3E9 : <i>un curriculum dirigido a todos los grupos de población, quienes de maneras distintas, diferentes magnitudes y con variados sentidos viven la diversidad étnica y cultural del país.</i>	
F7D3E3 : <i>orienta todas las acciones educativas dirigidas a las poblaciones indígenas y afrohondureñas .</i>	

On voit en effet que la colonne « hétérogénéité » est vide, ce qui est logique puisqu'il s'agit de principes généraux, applicables à tous. Nous avons sélectionné, à titre d'exemple, quelques citations (mots ou phrases), que nous avons identifiés comme chargés de signification pour notre étude.

Dans le *Convenio 169* nous avons trouvé :

« Sus propias, su desarrollo, sus identidades, sus propias costumbres, los pueblos interesados, los pueblos indígenas y tribales, esos pueblos, sus tierras, sus necesidades, su identidad, sus costumbres, sus instituciones, dichos pueblos ».

Dans la *Ley Fundamental de Educación* :

« Idiosincrasias e identidades culturales y étnicas, su diversidad, sus prácticas, los pueblos, indígenas y afro-hondureños, autodeterminación de los pueblos, los pueblos que conforman la sociedad hondureña ».

Dans le *Modelo Educativo* nous avons trouvé :

« La poblaciones indígenas y afro-hondureña, los grupos de población ».

Ils convergent vers la vision éthique commune que nous pouvons lire dans le cadre de l'EIB.

Conclusion de l'analyse des documents institutionnels

Dans les trois documents, on identifie l'utilisation de l'adjectif possessif « *su, sus* », du déterminant « *los* » du démonstratif « *esos, dichos* ». Ces éléments nous montrent que les documents se réfèrent aux peuples indigènes de manière globale, ne faisant pas la différence entre les uns ou les autres de manière individuelle. Ils présentent donc une vision homogène des peuples, internationalement et localement. C'est-à-dire que toutes les suggestions, conseils, exigences sont faites de manière globale pour tous les peuples indigènes internationalement (selon le Convenio 169) et nationalement (la Loi Fondamentale d'Éducation et le Modèle EIB), de façon unanime et indifférenciée. Les seules différences que nous avons pu déceler dans ces documents sont : premièrement la différence faite entre les ladinos et les peuples indigènes ; et deuxièmement la différence faite entre les peuples indigènes natifs de l'Amérique et le peuple afro-hondurien qui a ses origines en Afrique¹⁰⁰. Mais les différences individuelles de chaque peuple sont absentes.

Nous pensons qu'il est normal que ces documents aient une vision et un discours de départ uniques car leur but est la protection, la conservation, la reconnaissance, la pratique des langues indigènes, le respect des droits, la reconnaissance, l'identité de tous les peuples indigènes, sans distinction. C'est sur notre terrain concret de l'enseignement que cette unicité pourra peut-être se fissurer ou être gênante.

Nous avons tenté de dégager les éléments les plus parlants trouvés dans ces 3 documents institutionnels. Nous allons maintenant analyser les documents pédagogiques qui compléteront cette analyse, afin de construire notre argumentation autour de l'H1.

4.1.2 Les documents pédagogiques

Voyons maintenant ce qu'il en est pour l'analyse des documents pédagogiques : nous allons présenter puis trier quelques éléments fondamentaux de deux manuels de classe pour le misquito et pour le ch'orti, ainsi que du guide pédagogique qui leur correspond.

Description des manuels

Chaque langue indigène compte un manuel par année, de la 1^{ère} année à la 6^{ème} année, ce qui correspond à l'école primaire en France. Chaque manuel est écrit en langue indigène

¹⁰⁰ Ley Fundamental de Educación (2012) p. 7, Modelo Educativo EIB, (2012), p. i.

avec très peu de mots en espagnol. A l'intérieur on trouve beaucoup de dessins qui accompagnent chaque thématique travaillée. Le manuel de 95 pages est composé de : une couverture, la liste des auteurs, la liste de 4 collections d'ouvrages en langue indigène (toutes les langues), une page de reproduction de la couverture, un sommaire, qui est composé de 6 unités thématiques (les mêmes pour les deux langues une page de présentation, une lettre adressée aux enseignants, un glossaire, une bibliographie et une quatrième de couverture. Il existe un même guide pédagogique pour tous les manuels. Nous l'analyserons plus tard.

4.1.2.1 Les similitudes entre les deux manuels

Nous avons fait le choix d'observer les deux manuels, de ch'orti' (cf *Annexe 59*) et de misquito (cf *Annexe 60*) pour la même classe, celle de « deuxième année du primaire ». Pour ce faire nous les avons comparés pour y trouver les similitudes ou les différences de conception et de contenu. Ceci pour savoir si les différences caractéristiques de chaque peuple ont été prises en compte ou non par les concepteurs.

Nous avons fait une synthèse comparative entre les deux manuels de classe. Il ressort de notre analyse que les deux manuels utilisés dans deux communautés différentes ont été élaborés à partir d'une seule matrice, quelle que soient la ou les communautés visées : seule change la langue à enseigner. Nous allons donner la liste de leurs points communs.

L'ensemble de ce chapitre est illustré de copies des manuels, nous avons nommé ces copies :

- Page de couverture
- Page des auteurs
- Pages des collections littéraires en langues indigènes
- Page de reproduction de la couverture
- Sommaire
- Page de présentation
- Lettre aux enfants
- Page d'introduction des unités
- Glossaire
- Bibliographie
- Hymne national
- Page avec des informations sur le lieu et la date de publication du manuel
- Quatrième de couverture

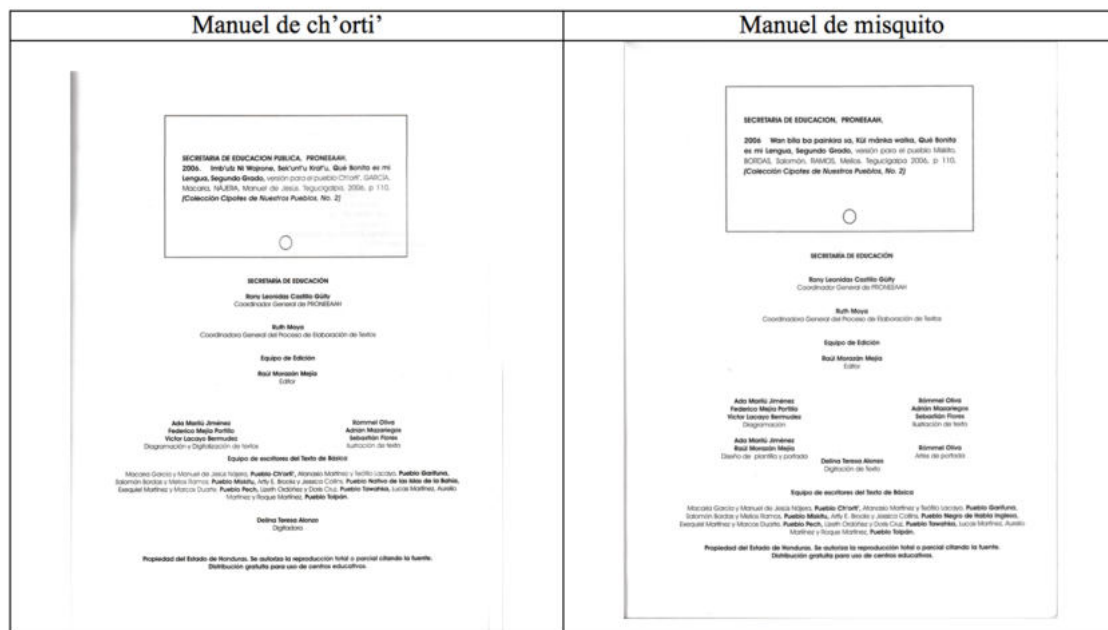
Pour commencer on note que les deux manuels ont la même **couverture**, à la même page, ce qui change c'est bien sûr la langue :

D5-P1 : Couverture jeune, titre en misquito et en espagnol

D4-P1 : Couverture jeune, titre en ch'orti' et en espagnol

Manuel de ch'orti'	Manuel de misquito
<p style="text-align: center;">Imb'utz Ni Wojroner Qué Bonita Es Mi Lengua</p>  <p style="text-align: center;">Sek'ant'u Krat'u Segundo Grado Pueblo Ch'orti' Colección Cipotes de Nuestros Pueblos, No. 2</p>	<p style="text-align: center;">Wan Bila Ba Pafnkirasa Qué Bonita Es Mi Lengua</p>  <p style="text-align: center;">Kul Mánka Walka Segundo Grado Pueblo Miskitu Colección Cipotes de Nuestros Pueblos, No. 2</p>
<p>Que nous pouvons traduire ainsi :</p>	
<p style="text-align: center;">Qu'elle est belle ma langue! Peuple Ch'orti' Colección gamins de nos peuples, No 2</p>	<p style="text-align: center;">Qu'elle est belle ma langue! Peuple Miskitu Colección gamins de nos peuples, No 2</p>

La page qui donne l'information sur les auteurs est la même et au même numéro de page.



On y retrouve les mêmes auteurs :

Pour le manuel de ch'orti

- *Coordinatrice générale du processus d'élaboration des textes* : Ruth Moya
- *Editeur* : Raul Morazán Mejía
- *Mise en page et digitalisation des textes* : Ada Marilú Jimenez, Federico Mejía Portillo, Victor Lacayo Bermudez
- *Illustration du texte* : Rómmel Oliva, Adrian Mazariegos, Sebastian Flores
- *Equipe de rédaction du texte de Básica* : Macaria García y Manuel de Jesús Nájera **Pueblo Ch'orti'**, Atanasio Martinez y Teófilo Lacayo, **Pueblo Garifuna**, Salomón Bordas y Melios Ramo, Pueblo Miskitu, Artly E. Brooks y Jessica Collins, **Pueblo nativo de las Islas de la Bahia**, Exequiel Martínez y Marcos Duarte, **Pueblo Pech**, Lizeth Ordoñez y Doris Cruz, **Pueblo Tawahka**, Lucas Martínez, Aurelio Martínez y Roque Martínez, **Pueblo Tolpan**.
- *Numériseur* : Delina Teresa Alonzo

Pour le manuel de misquito

- *Coordinatrice générale du processus d'élaboration des textes* : Ruth Moya
- *Editeur* : Raul Morazán Mejía
- *Mise en page et digitalisation des textes* : Ada Marilú Jimenez, Federico Mejía Portillo, Victor Lacayo Bermudez
- *Illustration du texte* : Rómmel Oliva, Adrian Mazariegos, Sebastian Flores
- *Equipe de rédaction du texte de Básica* : Macaria García y Manuel de Jesús Nájera **Pueblo Ch'orti'**, Atanasio Martinez y Teófilo Lacayo, **Pueblo Garifuna**, Salomón Bordas y Melios Ramo, Pueblo Miskitu, Artly E. Brooks y Jessica Collins, **Pueblo nativo de las Islas de la Bahia**, Exequiel Martínez y Marcos Duarte, **Pueblo Pech**, Lizeth Ordoñez y Doris Cruz, **Pueblo Tawahka**, Lucas Martínez, Aurelio Martínez y Roque Martínez, **Pueblo Tolpan**.

Duarte, **Pueblo Pech**, Lizeth Ordoñez y Doris Cruz, **Pueblo Tawahka**, Lucas Martínez, Aurelio Martínez y Roque Martínez, **Pueblo Tolpan**.

- Numériseur : Delina Teresa Alonzo

On retrouve les mêmes auteurs pour les deux manuels, il y a juste un ajout de 3 auteurs (qui se répètent) dans le manuel de misquito, qui exercent d'autres tâches dans la production des manuels :

- *Conception du modèle et couverture* : Ada Marilú Jimenez, Raul Morazán Mejía
- *Art de la couverture* : Rómmel Oliva

D5-P2 : Informations sur les auteurs

D4-P2 : Informations sur les auteurs

On trouve la même liste d'ouvrages de **la collection**, à la même page :

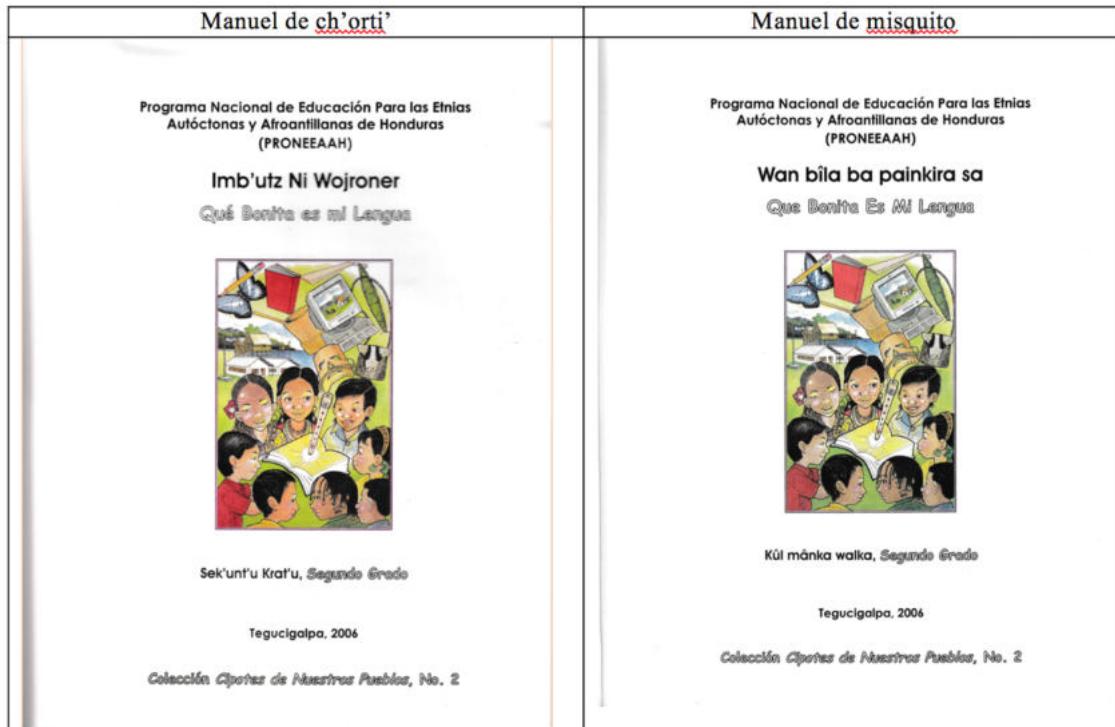
D5-P3 : Listes des ouvrages de la même collection

D4-P3 : Listes des ouvrages de la même collection

Manuel de <u>ch'orti'</u>	Manuel de <u>misquito</u>
<p align="center">Colecciones Pedagógicas</p> <p>Colección Cipollitas de Nuestros Pueblos Pueblo Ch'orti': <i>Asikon y' Kanokon, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Garifuna: <i>Ahuratiwa Furendetiwa Giñe, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Miskitu: <i>Puli Bora Lán Takaia, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Nativo de las Islas de la Bahía: <i>We Play and Learn, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Pech: <i>Unuchtawo' Achulch Kawa', Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tawahka: <i>Ma Idangh Dówak Lan Malahwang, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tolpan: <i>Pwelequej Ne Quisín Yusa, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Todos los pueblos: <i>Ardillita</i>, L2, Prebásica, No. 1 (Color azul, Pantone Process Cyan C)</p> <p>Colección Cipotes de Nuestros Pueblos Pueblo Ch'orti': <i>Ka Kanik ka Wajoner, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Garifuna: <i>Furende Wamon Wehehe, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Miskitu: <i>Kaisa Wan Bilo Lán Takaia, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Negro de Habla Inglesa: <i>Let Us Learn Our Language, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Pech: <i>Patawua A'chulch Parwa, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tawahka: <i>Má Ták Lan Ma Lahwang, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tolpan: <i>Si Yusa Cupj Quistin, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Ch'orti': <i>Imb'utz Ni Wajoner, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Garifuna: <i>Tabuidu Warhehe (Mau), Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Miskitu: <i>Wan Bilo Ba Pankirasa, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Negro de Habla Inglesa: <i>My Beautiful Language, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Pech: <i>I Eihasa Tauwa, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tawahka: <i>Tuk Adi Yamiki, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tolpan: <i>Tajay Usús Pjac Napj Tin, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Ch'orti': <i>Kawarwik Y' Katz'ib'ik Tama Kawajoner, Escribimos y Leemos Nuestra Lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 3 (Color amarillo, Pantone 108 C)</p>	<p>Colección Cipollitas de Nuestros Pueblos Pueblo Ch'orti': <i>Asikon y' Kanokon, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Garifuna: <i>Ahuratiwa Furendetiwa Giñe, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Miskitu: <i>Puli Bora Lán Takaia, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Nativo de las Islas de la Bahía: <i>We Play and Learn, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Pech: <i>Unuchtawo' Achulch Kawa', Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tawahka: <i>Ma Idangh Dówak Lan Malahwang, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tolpan: <i>Pwelequej Ne Quisín Yusa, Juguetes y Aprendamos</i>, L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Todos los pueblos: <i>Ardillita</i>, L2, Prebásica, No. 1 (Color azul, Pantone Process Cyan C)</p> <p>Colección Cipotes de Nuestros Pueblos Pueblo Ch'orti': <i>Ka Kanik ka Wajoner, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Garifuna: <i>Furende Wamon Wehehe, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Miskitu: <i>Kaisa Wan Bilo Lán Takaia, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Negro de Habla Inglesa: <i>Let Us Learn Our Language, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Pech: <i>Patawua A'chulch Parwa, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tawahka: <i>Má Ták Lan Ma Lahwang, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tolpan: <i>Si Yusa Cupj Quistin, Aprendamos Nuestra Lengua</i>, L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Ch'orti': <i>Imb'utz Ni Wajoner, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Garifuna: <i>Tabuidu Warhehe (Mau), Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Miskitu: <i>Wan Bilo Ba Pankirasa, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Negro de Habla Inglesa: <i>My Beautiful Language, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Pech: <i>I Eihasa Tauwa, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tawahka: <i>Tuk Adi Yamiki, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C) Pueblo Tolpan: <i>Tajay Usús Pjac Napj Tin, Qué Bonito es mi lengua</i>, L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C)</p>

La page est identique pour la **reproduction de la couverture**, seule change la traduction de la phrase « Qu'elle est belle ma langue ! » dans les langues respectives :

D5-P5 : Reproduction de la couverture sur un fond blanc
D4-P5 : Reproduction de la couverture sur un fond blanc





Même sommaire, au même numéro de page :

D5-P6 : Sommaire en misquito
D4-P6 : Sommaire en ch'orti'

Dans ces sommaires, la pagination est identique pour toutes les rubriques, tout a été mis au même endroit dans le manuel :

Manuel de ch'orti'	Manuel de misquito
INDICE	
Nut'urir • Uyototir Kakama's 15	Aitika par / Unidad 1 'Wan k'ika wala / Nuestra escuela 15
Ne'n d'Carerik tema e sek'unf'u kraf'u 17	Par K'i Manka Wikara Ina 17
W'ar kache kab'a amk'onob' 18	Pina T'el 18
B'ljun ab'ljmwa' 19	P'aj'aj'aj' p'aj' aj'aj' 19
E o'j'ronerob' se' kak'ampes hwa' ko'yo'i 20	M'ak'ak' w'ak'ika bila 20
Kakano taka karoyob' 22	'Wan d'inka nani w'ak' lin tak'a 22
Kanoyob' (a' l'ityob' e onya'n o'j'ronerob' 23	'Wan d'inka nani t'ur' wan emaki ba 23
Uk'ub' se'yab' e mas'akob' hwa'ob' y' k'it'areob' d'lj'kun 24	Indan luj'ika nani li' mal'ara tak'a ba 24
Humeraj' k'ab'a ab'in ab'in 25	'U' hani nina w'ak'ika w'ak'ik'at'ay'a 25
Uyaj'k'ear e l'ant'arir 26	K'ul lin d'adana y'ur nani 26
Kanokon kachik e t'z'ib' n'ka k'ab' 27	D'ab'ere bila ub'aka lin tak'a 27
Nut'urir •• Kakomun't'a 29	Wan p'ika 29
Uk'alya' e K'opan 31	B'us Lakon D'ikra 31
Kana'ta e o'j'roner ina 32	Naha d'ikra na d'ia wan w'ak' 32
'T'ak'a hwa' inche? 33	'D'ia d'ik'ama? 33
E Tando a'win t'uyototir e kamua' d'ha'teyr o'j'roner 34	Tando Anay, k'ul bila w'ak'ika emaki na d'imala 34
Inwaj'ka 'a tak'a 'kemyo' tot' 35	Ait'a pain luj'ika kam yaj'ur' w'ak'ik'ama k'ak'it'ana 35
Se'n'lye W'ak' komun't'a 36	B'erto U'at' 36
Ni w'ant'arob' k'aj'ank' 38	In'waj'ka B'ika tak'ik' ba 38
Kawa'nik 39	Un k'ak'ika 39
'T'ak'a w'ant'ar inna'hu'! 40	'T'ak'a w'ant'ar ana'hu'! 40
Umonwa'it'ob' e ara' ob'ob' 42	'Wang nani ad'ub'arika 42
Nut'urir ••• Kab'akerit'ob' 43	Wan w'ak'ika 43
B'aj'wan pak'ab'ob' 45	P'is Al'maka Nani 45

Kawirik'ir' kana'ite	46	Tanka birit ha lali kankina	46
Kab'akerob'	47	Wan 1fina ha	47
Tuno'rob' makw'i' e' b'akerob' pak'ab'ob'	49	Wan wina bilara pika nani	49
Tuno'rob' makw'i' e' b'akerob'	50	Wan wina bilara pika nani'	50
Tyi' waha'n	51	Yawan Ani wina bal takan	51
Uyojower e tata yi' e nana	52	Ali, yafi nani wani kupa kankina	52
E ajner i'e tza'pastob'	53	Si nani rikika	53
Katajik e o'jnerob' klab'e	54	Tari waha nani piki sakala	54
Inb'ik inb'ik kawisa na'tamwiyaj	55	Naku, naku uwa bako daskala	55
O'yi'en intran	56	Adir karfina nani	56
			
Nut'urir' ***** Kawya'rob'	57	Wan pata nani	57
E wya'rob' yi' e udi'ereb' tama e nojk'in	59	Yia tarara dia pisa ofa dia	59
Kana'but' w' kawanz'	60	Kana'tut' w' kawanz'	60
B'an koch'e'ra kache kawya'	61	Ali kallanka ba tanka birit	61
B'an koch'e'ra kache kawya'	62	Naku wani pata ba rici daski in	62
E b'et'urob'	63	Raye pi parika nani	63
E ujtner	63	Raye pi parika nani	63
Kamak'wanob'	64	Wan dia ma nani	64
Yanya'k'ach'	65	Kalla yepi	65
E tzi'n	65	Yaura	65
E patna' tama e morwa'ne	67	Ala wanki	67
Rosa'e i'e K'otina	68	Plan kun pikala tanka	68
Insa'za e rest'e	69	Plan kun daskala tanka birta	69
Kak'ub'weyaji i'e rum, utuno'nerum yi' e wya'rob'	70	Nuestro derecho a la tierra territorio y alimentacion	70
			
Nut'urir' ----- Kawarazob'	71	Pulka daski nani	71
Yamtrumpu ajakter	73	Pulka nani Trumpu papulajia	73
Ni warazob' k'alanik	76	Pulka nani ihina ba	76
(Kochw'e'n)	77	Como soy ?	77
Ni'n a'ni inche	79	Yang nda pulina	79
Ja'son e t'i'ib'ob' inya' dhorob'	80	Mazara bila nani ma	80
(Kochw'e' ni warazob' ?	81	/ Pulka nani ba nihina ?	81
E dhal' ja'nem	82	Dunajia ina	82
Kochw'e' peja'n ja'ventaka	83	Nahai makina sin sin ukia ma	83
Uk'ub'weyaji e araz	84	Pulka ba sin nali kun in	84
			
Nut'urir' ----- K'eywikon yi' Aktakan	85	Pulpi, bara alwajpi	85
B'an koch'e'ra ka'ita	87	Naku utuwi pulina lunka makrika	87
Taka e lab'arob' ira kak'aywi yi' ka'ita	88	Naha miwik kambaka nani wal Alwari utuwi puli bang ma	88
K'eywikon	90	/ Ubanika !	90
Dyakti' e shambob'	91	Kulni utuwi pulnika	91
Kab'osob' hwa' ub'ajob' ko'ye makaj yi' mak'ub'	92	Wan wina kalar sai diki, mawan piki, yankuna daski pulnika	92
Kab'osob' hwa' ub'ajob' ko'ye makaj yi' mak'ub'	94	Wan wina kalar sai diki, mawan piki, yankuna daski pulnika	94
Kanikon kachik inre' pejaka	96	Kala manapakanika daski lin takaya	96
Ja'won b'ik'iton	97	Somen pepuhtito	97
Kawarik taka chojonye	98	Kala ihya kira atasa	98
Glosario	101		
Bibliografia	105	Ciawito	99
		Bibliografia	103
		Himno Nacional	105

De même pour la **présentation** en espagnol, au même numéro de page (change uniquement le nom de la langue) :

D5-P9 : Présentation de l'ouvrage en espagnol

D4-P9 : Présentation de l'ouvrage en espagnol

Manuel de <u>ch'orti'</u>	Manuel de <u>misquito</u>
<p>Presentación</p> <p>Un compromiso fundamental de la Secretaría de Educación del Gobierno de Honduras a través del Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras, PRONEEAH, es contribuir a una educación de calidad, con pertinencia y equidad destinada a cada una de las personas y pueblos indígenas y afrohondureños de nuestro país.</p> <p>El punto de partida para desarrollar una educación básica de calidad es, en primer lugar, el reconocimiento del derecho de los pueblos a recibir una educación acorde con su lengua y cultura así como con las expectativas sociales, económicas y culturales de los diversos pueblos. Para tales efectos el PRONEEAH ha procedido a desarrollar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, EB, y a adaptar el Currículo Nacional Básico, CNB, a las exigencias y necesidades específicas de la pedagogía intercultural bilingüe, para lo cual se ha desarrollado el Currículo Nacional Básico adaptado a la EB.</p> <p>En este marco general el PRONEEAH ha impulsado, desde el Proyecto 3497, con financiamiento del Banco Mundial, el Proyecto de Elaboración de Guías didácticas para la Educación Prebásica y Básica en la modalidad EB.</p> <p>Con el propósito de brindar a las niñas y a los niños libros de texto se han elaborado los textos de lengua indígena materna para el segundo Grado. Qué bonito es mi lengua: Ch'orti', Garifuna, Inglés Itz'at, Miskitu, Pech, Tawahka y Tolpán. La idea es que el maestro se apoye en estos textos para hacer del aprendizaje de la lengua materna algo divertido y útil.</p> <p>Ponemos en sus manos, estimada maestra, <u>estimado maestro</u>, Qué bonito es mi lengua, destinado a los niños y niñas de <u>pueblo Ch'orti'</u>.</p> <p>Aspiramos a que este texto sea una herramienta útil para lograr el sueño de una EB de calidad.</p> <p>Secretaría de Educación Coordinación General de PRONEEAH Tegucigalpa, septiembre de 2006</p>	<p>Presentación</p> <p>Un compromiso fundamental de la Secretaría de Educación del Gobierno de Honduras a través del Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras, PRONEEAH, es contribuir a una educación de calidad, con pertinencia y equidad destinada a cada una de las personas y pueblos indígenas y afrohondureños de nuestro país.</p> <p>El punto de partida para desarrollar una educación básica de calidad es, en primer lugar, el reconocimiento del derecho de los pueblos a recibir una educación acorde con su lengua y cultura así como con las expectativas sociales, económicas y culturales de los diversos pueblos. Para tales efectos el PRONEEAH ha procedido a desarrollar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, EB, y a adaptar el Currículo Nacional Básico, CNB, a las exigencias y necesidades específicas de la pedagogía intercultural bilingüe, para lo cual se ha desarrollado el Currículo Nacional Básico adaptado a la EB.</p> <p>En este marco general el PRONEEAH ha impulsado, desde el Proyecto 3497, con financiamiento del Banco Mundial, el Proyecto de Elaboración de Guías didácticas para la Educación Prebásica y Básica en la modalidad EB.</p> <p>Con el propósito de brindar a las niñas y a los niños libros de texto se han elaborado los textos de lengua indígena materna para el segundo Grado. Qué bonito es mi lengua: Ch'orti', Garifuna, Inglés Itz'at, Miskitu, Pech, Tawahka y Tolpán. La idea es que el maestro se apoye en estos textos para hacer del aprendizaje de la lengua materna algo divertido y útil.</p> <p>Ponemos en sus manos, estimada maestra, <u>estimado maestro</u>, Qué bonito es mi lengua, destinado a los niños y niñas de <u>pueblo Miskitu</u>.</p> <p>Aspiramos a que este texto sea una herramienta útil para lograr el sueño de una EB de calidad.</p> <p>Secretaría de Educación Coordinación General de PRONEEAH Tegucigalpa, septiembre de 2006</p>

On trouve ensuite une même **lettre aux enfants** en espagnol et de même contenu, à la même page, quel que soit le peuple :

D5-P10 : Lettre aux enfants en espagnol

D4-P10 : Lettre aux enfants en espagnol

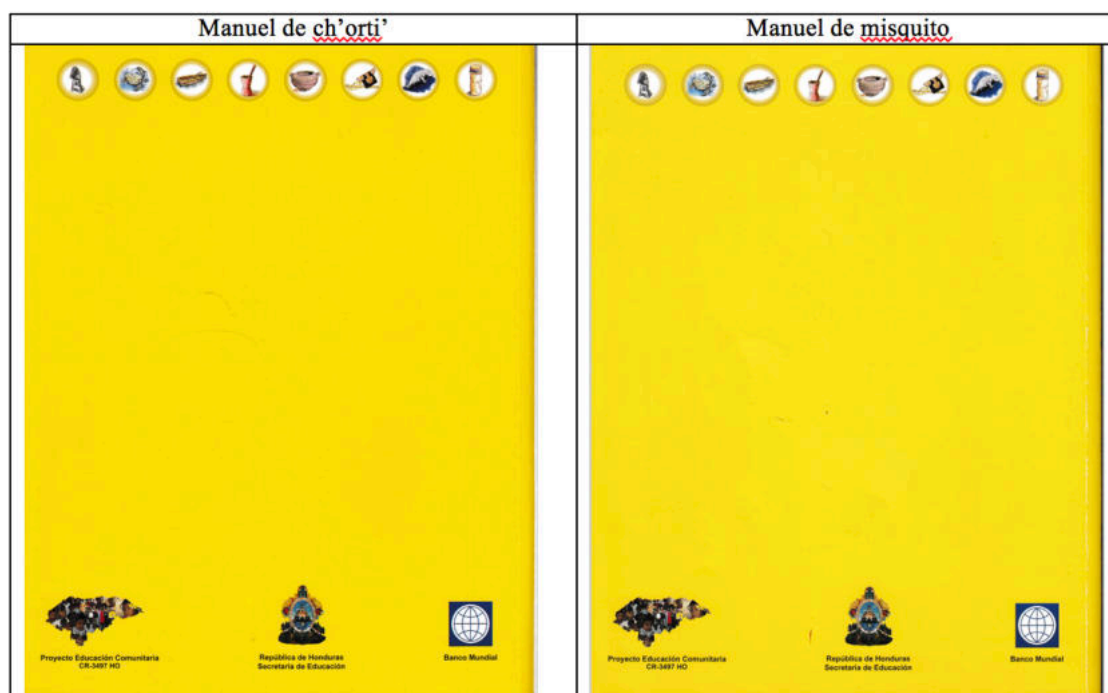
Manuel de <u>ch'orti'</u>	Manuel de <u>misquito</u>
<p data-bbox="384 562 651 584">Carta a las niñas y a los niños</p> <p data-bbox="443 636 683 656">Tegucigalpa M.D.C., Septiembre de 2006</p> <p data-bbox="354 689 504 707">Querida niña, querido niño:</p> <p data-bbox="354 730 683 763">Dejo en sus manos el texto "Qué bonita es mi lengua", texto de segundo grado.</p> <p data-bbox="354 786 683 887">Hemos escrito este libro pensando en usted, de lo que te gusta, y de lo que quisieras saber. Nos hemos imaginado, de historias, adivinanzas, poemas, leyendas y muy divertidas para usted. También hay bastantes actividades para que puedas jugar y aprender. Escribimos la historia de nuestros antepasados y los conocimientos que nos dejaron, los que debemos valorar en nuestra familia y en la comunidad.</p> <p data-bbox="354 898 683 943">Esperando que te guste este maravilloso libro de lectura y escritura en tu propia lengua. En este libro puedes aprender cosas nuevas, lee y diviértete.</p> <p data-bbox="354 954 683 976">Ponemos en tus manos este libro. Cuidelo porque lo hemos escrito con mucho amor para usted.</p> <p data-bbox="616 1028 683 1043">Los autores</p>	<p data-bbox="970 568 1236 591">Carta a las niñas y a los niños</p> <p data-bbox="1029 642 1268 663">Tegucigalpa M.D.C., Septiembre de 2006</p> <p data-bbox="938 696 1088 714">Querida niña, querido niño:</p> <p data-bbox="938 736 1267 770">Dejo en sus manos el texto "Qué bonita es mi lengua", texto de segundo grado.</p> <p data-bbox="938 792 1267 893">Hemos escrito este libro pensando en usted, de lo que te gusta, y de lo que quisieras saber. Nos hemos imaginado, de historias, adivinanzas, poemas, leyendas y muy divertidas para usted. También hay bastantes actividades para que puedas jugar y aprender. Escribimos la historia de nuestros antepasados y los conocimientos que nos dejaron, los que debemos valorar en nuestra familia y en la comunidad.</p> <p data-bbox="938 904 1267 949">Esperando que te guste este maravilloso libro de lectura y escritura en tu propia lengua. En este libro puedes aprender cosas nuevas, lee y diviértete.</p> <p data-bbox="938 960 1267 983">Ponemos en tus manos este libro. Cuidelo porque lo hemos escrito con mucho amor para usted.</p> <p data-bbox="1190 1034 1267 1050">Los autores</p>

On trouve aussi le même **titre des unités**, à la même page. On voit clairement que les auteurs de ces deux manuels ont respecté le même contenu pour les deux peuples et suivi la même maquette pour la conception du livre.

La **quatrième de couverture** est exactement la même pour les deux manuels, avec les mêmes couleurs et les mêmes logos :

D5-P95 : Quatrième de couverture

D4-P95 : Quatrième de couverture



Dès la première page, on voit que les deux manuels ont été faits à partir de la même matrice : ce qui change est uniquement la langue d'enseignement visée. Ceci s'explique, outre les buts communs de l'entreprise pédagogique, par le fait qu'une même direction du projet de conception est assurées pour les deux manuels par la même équipe et par le même éditeur.

D'autre part l'équipe de production des textes en langue indigène de chaque peuple est la même pour les deux manuels, ce qui nous mène à nous poser les questions suivantes :

Qui sont ces personnes ? Quelles sont leurs compétences linguistiques et culturelles ? Sont-elles conscientes des différences d'un peuple indigène à l'autre ? Les auteurs sont-ils des spécialistes des langues travaillées, des chercheurs spécialistes de langues indigènes ou des pédagogues ?

4.1.2.2 Les différences entre les deux manuels

Nous avons pourtant trouvé quelques différences, outre la langue visée, que nous allons énumérer ci-dessous.

Les images qui **introduisent chaque unité** sont différentes et cherchent à représenter de manière graphique les caractéristiques principales des deux peuples :

D5-P11 : Unité 1 - Nuestra escuela, en misquito et en espagnol :
D5-P24 : Unité 2 - Nuestra comunidad. Titre en misquito et en espagnol
D5-P37 : Unité 3 - Nuestro cuerpo. Titre en misquito et en espagnol
D5-P50 : Unité 4 – Nuestros alimentos . Titre en misquito et en espagnol
D5-P63 : Unité 5 – Nuestros juguetes . Titre en misquito et en espagnol
D5-P76 : Unité 6 – Cantemos y bailemos. Titre en misquito et en espagnol

D4-P11 : Unité 1 - Nuestra escuela, en ch'orti' et en espagnol :
D4-P24 : Unité 2 - Nuestra comunidad. Titre en ch'orti' et en espagnol
D4-P37 : Unité 3 - Nuestro cuerpo. Titre en ch'orti' et en espagnol
D4-P50 : Unité 4 – Nuestros alimentos . Titre en ch'orti' et en espagnol
D4-P63 : Unité 5 – Nuestros juguetes . Titre en ch'orti' et en espagnol
D4-P76 : Unité 6 – Cantemos y bailemos. Titre en ch'orti' et en espagnol



Dans le **glossaire** du manuel du ch'orti' nous trouvons une liste de 49 mots en ch'orti' avec leur équivalent en espagnol. Nous ne savons pas la raison du choix de ces mots parce qu'ils appartiennent à des catégories différentes sans objectif évident. Nous avons essayé de les classer pour comprendre le but de ce glossaire :

D5-P90 : Glossaire en misquito et en espagnol

D4-P90 : Glossaire en ch'orti' et en espagnol

Les deux manuels introduisent le glossaire avec une image différente. Le glossaire du misquito a un titre qui dit « *glosario* » en espagnol alors que dans le manuel de ch'orti' il y a seulement l'image sans titre. Le glossaire du ch'orti' prend 3 pages et celui du misquito seulement 2 : les mots choisis ne sont donc pas les mêmes.



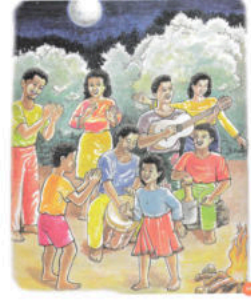
Glosario

1. Aji'm Advinador
2. Aja'tanyaj Sabio
3. Awia Aulo
4. Ak'ampest'a Se utiliza
5. Ana'tu't Lo conoces
6. Atz'akae Lo agregai
7. Ach'itina Lo adaman
8. Ajwaynijob' Dormilones
9. Ajb'ajk'ulob' Medicas
10. Atentob' Atentos
11. Ajakaren Soy balain
12. Ajnitom Curandero
13. Ajch'ujk'ch'ukob' Comadrona
14. Asajina Lo eligen, lo buscan
15. Ache'mpa Lo hacen
16. Atajwint'a Se encuentran

17. Anst'i Bromear
18. Anel inche Juego ser
19. Anrasna Me juegan
20. B'akeriab' Cuepos
21. B'utab'ir Ahumado
22. B'ajan pak'ab'ob' Primeras personas
23. B'is Medir
24. B'ankoch'e'ya kakta Al Donamos
25. B'etiar Vida
26. K'anjix Tortuga
27. Kawaktes Lo ballamos
28. Kara kara Por todas partes
29. Kaslan K'ojk Luz eléctrica
30. K'ab'ob'achob' Sustantivo
31. Kawalesa'y Impieza personal
32. Kusad'jun Partida de nacimiento
33. Kamorojeklab'a Nos reunimos
34. Lab'ar Ejecutar instrumentos

35. Muik'ib' Pulmones
36. Majzo' Pestañas
37. Makjut Mascar
38. Mak'ujk' Detraees
39. Jawentaka Soy el mismo
40. Sib'emar Vejiga
41. Sojyam Intestino
42. Sojyam k'ob'ir Intestino grueso
43. Sojyam chilin Intestino delgado
44. Sub'arlab'a Que pena
45. Wajix osalpa Se esta extinguiendo
46. Wakichetaka Rápidamente
47. Xernem Hgado
48. Ya'r Molero
49. Yar Particula de diminutivo

Cicsario



1. Lun tokanka
2. Wapanka loka
3. Lun upka
4. Atanka
5. Tš ubanka / lila
6. Pana pana atanka
7. Vš noni
8. Tšhaya
9. Daskanka noni
10. Nana noni
11. Nana noni wšh daskanka ba
12. Šlapk' tanka
13. Lukt' adkaya
14. Pana pana puli atanka
15. Šina tanka kam
16. Kir
17. Atanku turka
18. Tur' - dšhuka turka
19. Wark' dšhuka adarku
20. Kultura urkas
21. Aduh' dšhuka
22. Pana pana panika
23. Lš hšr dšhuka tanka
24. Dšh noni yaj noni ai
25. Adika
1. Tecnoloģia
2. Valores
3. Especialista
4. Balita
5. Titulo
6. Dilogo
7. Persoaje
8. Ambiente de un relato
9. Acción
10. Sentimiento
11. Colectivo
12. Dignidad
13. Advanzada
14. Bomba
15. Refrán
16. Leyenda
17. Almor
18. Casita
19. Historia
20. Homenaje
21. Condimento
22. Verduras
23. Saborito
24. Degradientes
25. Unidad

Cicsario

26. Lani
27. Tur' pitka ana krotara uliba
28. B'ukanka turka
29. Lak li
30. Kir
31. Tšwan bilu kut wšh dšhuka
32. Kir tana
33. Lšhira
34. Aljara
35. Aljara
36. Tur' pitka kam no kamika kuhaba
37. Šin azanka
38. Ania ulob' lu
39. Šincha pitarka
40. Muak' karkaka
41. Aes wšhwal' krotara
42. B'itara wšh
43. Yankara
44. Bilu karku
45. Wan' wšh hškt' dšh' lu
46. Judan
47. Mowa pitarka
48. Šiljara azanka
49. Tur'kikara azanka
26. Laniš'wšhale
27. Anrak
28. Cophala
29. Fawenta
30. Gern
31. Tani
32. Gamik
33. Comadante
34. Gertrudis
35. Ojwata
36. Acosta
37. Sankomas
38. Faweta
39. Sando
40. Destruturata
41. Vialti
42. Mankilina
43. Aljaram
44. Frost
45. Pitarasa carpentista
46. Etnos
47. Arno
48. Dimorfia
49. Aumentativa

Voici la liste des catégories qui permettent de classer les mots du glossaire en langue indigène avec la traduction en espagnol.

Verbes conjugués au présent :

- Se utiliza
- Lo conoces
- Lo agregas
- Lo adornan
- Lo eligen, lo buscan
- Lo hacen
- Se encuentran
- Me juegan
- Lo bailamos
- Nos reunimos
- Se está extinguiendo
- Soy el mismo

Verbes à l'infinitif :

- Bromear
- Ser
- Ejecutar instrumentos
- Medir

Nom de catégories grammaticales :

- Sustantivo
- Partícula de diminutivo
- Adverbe de lieux : Por todas partes

Adjectifs :

- Dormilones
- Miedosos
- Atentos
- Sabio
- Ahumado

Des métiers :

- Soy bailarín
- Adivinador
- Curandero
- Comadrona

Des noms :

- Aula
- Juego
- Cuerpos
- Tortuga
- **Máscaras**
- Disfraces
- Luz eléctrica
- Partida de nacimiento

- Primeras personas
- Limpieza personal

Parties du corps :

- Vejiga
- Pulmones pestañas
- Intestino grueso
- Intestino delgado
- Hígado
- Mollera

Expressions :

- Que pena !

Dans le cas du misquito nous trouvons aussi une liste de 49 mots en misquito avec leur traduction en espagnol. Il faut remarquer que cette liste est différente de celle du ch'orti'. Le seul mot commun aux deux listes est « máscaras » au pluriel en ch'orti' et au singulier en misquito. Nous avons dû élaborer des catégories différentes pour le misquito et nous l'avons fait à partir des champs sémantiques :

En rapport avec la littérature :

- Relato
- Título
- Diálogo
- Personaje
- Ambiente de un relato
- Acción
- Lección poesía
- Artículo
- Capítulo
- Fuente
- Frase

Par rapport aux traditions :

- Adivinanzas
- Bomba
- Leyenda
- Refrán
- Mitos
- Cuentos
- Danza
- Comediante

Par rapport aux aliments et à la cuisine :

- Horneado
- Condimento
- Verduras
- Receta
- Ingredientes

- Unidad
- Especialidad

Nom de catégories grammaticales :

- Contrario
- Opuesto
- Acento
- Sinónimos
- Sustantivo
- Diminutivo
- Aumentativo

Moyens de transport :

- Carro
- Taxi
- Camión

Autres

- Tecnología
- Valores
- Colectivo
- Horario
- Favorito
- Mandolina
- **Máscara**
- Pinturas corporales
- Etnia
- Aviso

Les deux listes ne contiennent ni les mêmes catégories ni les mêmes mots. Cela nous paraît curieux puisque les deux manuels poursuivent les mêmes objectifs à partir des 6 unités proposées. Et il ne nous semble pas, à priori, que les différences soient culturellement justifiées.

Dans le cas du ch'orti' nous avons identifié 5 catégories : « ***verbes au présent et à l'infinitif*** », nous pensons que ces mots servent à donner des consignes dans la classe, « ***des catégories grammaticales*** » qui servent probablement à l'étude de la langue en classe par le professeur. « ***Des adjectifs, les métiers et des noms*** » qui servent probablement à l'étude des contes qui figurent dans le manuel et finalement « ***les parties du corps*** » : dans ce cas on peut dire que cette catégorie correspond directement au contenu de l'unité 3 « Nuestro cuerpo ».

Pour le misquito nous avons trouvé 6 catégories différentes de celles du ch'orti' : « ***en rapport avec la littérature*** », nous pensons que ces mots sont utilisés pour travailler la

poésie, les dialogues, ou les textes écrits. Ensuite nous avons « *les traditions* » peut-être pour parler des contes, légendes, mythes, de la culture Misquita. Il y a une catégorie qui traite des « *les aliments et de la cuisine* » : elle correspond directement à l'unité 4 qui s'appelle « *nuestros alimentos* ». Il y a aussi une catégorie en relation avec « *la grammaire* ». « *Les moyens de transport* » est peut-être en lien avec l'unité 2 qui s'appelle « *nuestra comunidad* ». Finalement la catégorie « *autres* » réunit des mots qui appartiennent à des catégories différentes mais sans relation les uns avec les autres, éparpillés dans les 6 unités.

Il est difficile de dégager une logique didactique ou lexicale de ces deux listes. Les deux manuels donnent de l'importance à des catégories sémantiques différentes. Nous supposons que c'est dû aux particularités de chaque culture qui a différents aliments, moyens de transport, règles de grammaire, métiers, traditions etc. Mais cela ne justifie pas toutes les différences, peut-être par les textes proposés dans les unités.

Il aurait fallu pouvoir rencontrer des auteurs pour savoir les causes de leur choix, mais nous n'en avons pas eu l'occasion.

Les deux bibliographies sont différentes. *En misquito* il y a des dictionnaires, des grammaires, un livre d'orthographe, la bible et l'hymne national du Honduras. Notre cadre contextuel nous aide à comprendre le pourquoi de ces publications : on peut dire que la langue misquita a été une des premières langues à être étudiées parce que c'est avec cette langue qu'ont existé les premiers pas dans l'éducation interculturelle bilingue au Honduras. Il existe donc dans cette langue dictionnaires, grammaires, livres d'orthographe, traduction de l'hymne, car elle est la plus parlée (avec la langue garífuna) et défendue. Elle a déjà fait l'objet d'études de la part des Misquitos et de chercheurs des universités, honduriens et étrangers. D'autre part, les locuteurs sont en contact direct avec les Misquitos du Nicaragua. On peut ajouter qu'au Nicaragua il y a plus d'études qu'au Honduras. Tous ces éléments se conjuguent et font que la langue misquita est sans doute plus outillée sur le plan livresque que d'autres langues indigènes.

En ch'orti' il y a des lois, un dictionnaire, une grammaire et un livre de vocabulaire. On voit que la bibliographie est moins fournie que pour le misquito. L'explication possible

serait que la langue ch'orti' ne bénéficie pas des mêmes études que le misquito au Honduras où il y a moins de parleurs natifs de cette langue.

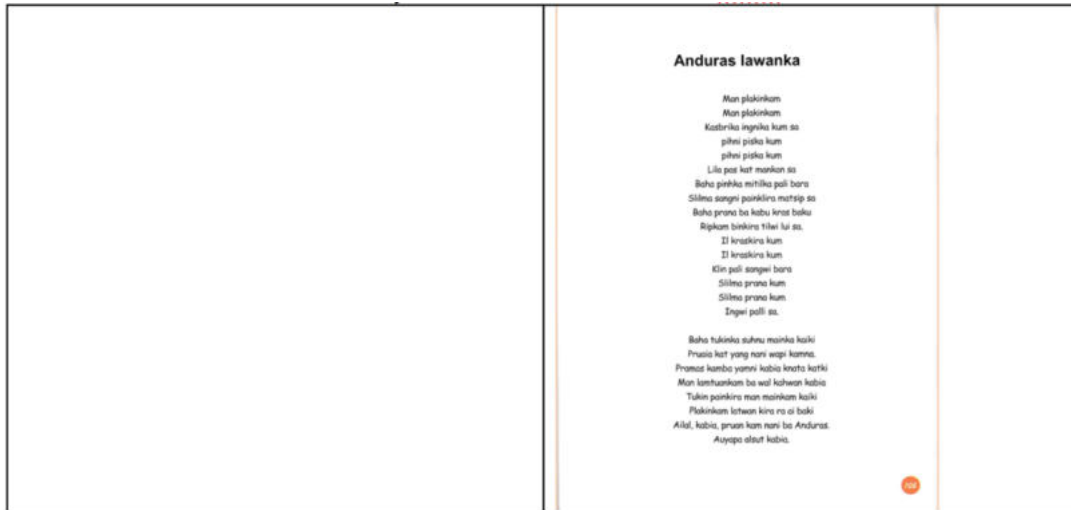
D5-P92 : Bibliographie

D4-P93 : Bibliographie

Bibliografía	BIBLIOGRAFÍA
<p>Constitución de la República de Honduras</p> <p>Convenio 169 de la OIT</p> <p>Código de la Niñez y la Adolescencia</p> <p>Diccionario Ch'orti', Proyecto Francisco Marroquín, Primera Edición 1996, Vitalino Pérez Martínez, Federico García, Felipe Martínez y Jeremías López.</p> <p>Gramática del Idioma Ch'orti', Primera Edición 1994, Vitalino Pérez Martínez.</p> <p>Vocabulario Ch'orti', Actualización Lexical, Manuel García Guzmán</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Diccionario Miskitu - español, Werner G. Marx / George R. Heath2. Diccionario Miskitu - español, Dr. Danilo Salamanca3. Diccionario Español - Larousse4. Diccionario Enciclopédico - Lexus5. Gramática Española - Lexus6. Gramática escolar del miskito - Dr. Danilo Salamanca7. Miskitu Bila - Natan Pravia8. Libro Ortografía de la Lengua española - Oceano9. La Biblia10. Himnario en miskitu

A la page 93, il y a les paroles de l'**hymne national du Honduras** en misquito mais elles n'apparaissent pas dans le manuel de ch'orti'. Nous savons que l'église Morava a traduit la bible en misquito dans le but d'évangéliser la population depuis les années 40. Ce sont ces missionnaires qui ont fait les premières études de cette langue : Ont-ils fait aussi la traduction de l'hymne ?

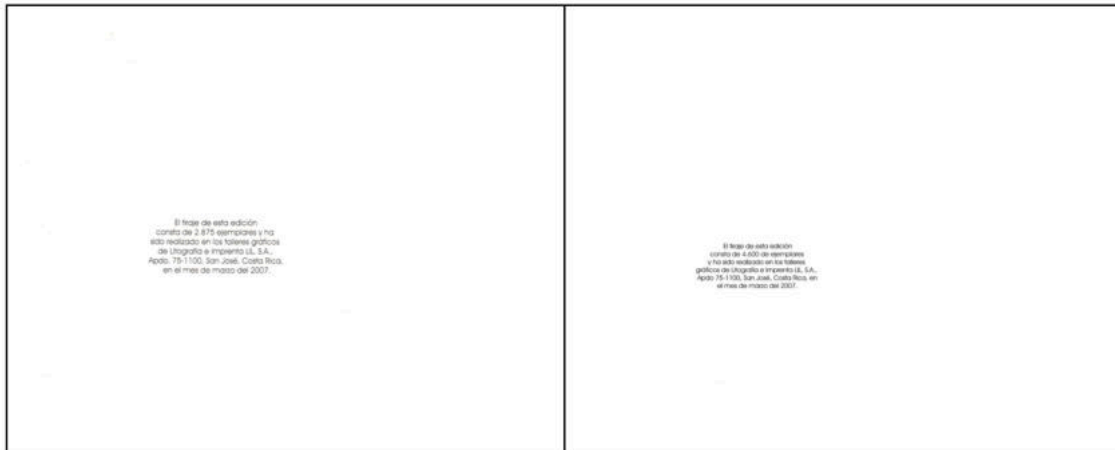
D5-P93 :



Le lieu et la date de publication à la même page contiennent une différence : on annonce 4,600 exemplaires pour le misquito et 2,875 pour le ch'orti :

D5-P94 : Lieu et date de publication

D4-P94 : Lieu et date de publication



Cette différence est due au fait que le peuple misquito est un des plus nombreux des peuples indigènes du pays : 56 736 parlent la langue misquita. Quant aux Ch'orti' le nombre de personnes appartenant à ce peuple sont au nombre de 37 877. Il y a donc presque le double de personnes chez les Misquitos, ce qui fait qu'il y ait plus d'enfants qui vont à l'école en misquito ou qui apprennent la langue. De plus, il faut rappeler (cf. contexte) que la langue ch'orti' est parlée uniquement à l'école. Cela explique la variation du nombre d'exemplaires édités dans les deux communautés.

Nous ne pouvons pas aller plus loin dans l'analyse car les manuels sont écrits en langue indigène que nous ne connaissons pas. C'est au guide pédagogique que nous allons nous référer pour avoir une idée des pratiques de classe proposées pour les enseignants. En effet celui-ci est écrit en espagnol. Auparavant nous allons résumer en un tableau l'analyse comparative de ces deux manuels, pour en faire ressortir les similitudes et les différences :

Tableau 23 : Comparaison des manuels de misquito et ch'orti

Similitudes		Différences
Couverture	Même couverture à la même page,	Le nom de la langue est différent
Page d'information des auteurs	Mêmes auteurs pour les deux manuels, la page est au même numéro aussi.	3 auteurs (qui se répètent) exercent d'autres tâches dans le manuel de misquito.
Collections	Même liste d'ouvrages de la collection	
Reproduction de la couverture	Même page de reproduction de la couverture, au même numéro de page.	La traduction de la phrase « que bonita es mi lengua » qui se fait en misquito et en ch'orti respectivement dans chaque manuel.
Page d'indice	Même indice, au même numéro de page.	On suppose que le contenu est le même, ce qui change est la langue dans laquelle l'indice est écrit .
Page de présentation	Même page de présentation.	Change uniquement le nom du peuple : Ch'orti et Misquito.
Lettre aux enfants	Même page, au même numéro de page.	
Titre des unités	Même titre des unités.	Titre des unités traduit en ch'orti' et en misquito respectivement.
Quatrième de couverture	Même page.	
Glossaire	Glossaire à la fin du dans les deux manuels.	La liste des mots du glossaire appartient à des catégories lexicales différentes.
Bibliographie	Une bibliographie à la fin des deux manuels.	Les bibliographies sont différentes, il y a plus d'ouvrages dans le manuel de misquito.
Hymne national du Honduras		Dans le manuel de misquito on trouve l'hymne National du Honduras en misquito mais pas dans le manuel de ch'orti'
Lieu et date de publication	Lieu et date de publication au même numéro de page, à la fin des deux manuels.	4600 exemplaires pour le misquito et 2875 pour le ch'orti'.

Conclusion de l'analyse des deux manuels

Nous pouvons conclure, après avoir étudié la structure des deux manuels, qu'ils sont bâtis sur des principes semblables et différents par quelques détails : glossaires lexicaux, bibliographies. En ce qui concerne les sujets traités dans chaque unité, ils sont les mêmes et dans la majorité des cas, les mêmes images sont utilisées pour illustrer les thématiques

traitées. Nous aurions aimé pouvoir faire une analyse didactique des activités à partir des documents présents dans le manuel mais le manque de connaissance sur les deux langues ne nous le permet pas. Nous en aurons sans doute une idée plus claire dans le guide pédagogique pour les enseignants. Ce guide va-t-il tenir compte des contextes sociolinguistiques et culturels différents des enfants dans chaque population ? Comment construit-il leur identité de peuple minoritaire mais respectable ? Nous le verrons dans notre prochaine section.

4.1.2.3 Analyse du guide pédagogique

Il existe un guide pédagogique pour chaque année de scolarisation ; il est écrit en espagnol et il est valable pour toutes les langues indigènes. Pour la deuxième année, que nous avons choisie, le guide pédagogique (cf *Annexe 61*) s'appelle : « *Guía Didáctica para el texto de segundo grado en Lengua Materna (L1) – Qué bonita es mi lengua* ». Il est composé de 94 pages au total de la 1ère couverture et 4è de couverture : deux pages pour la présentation des auteurs, trois pages avec la liste des collections d'ouvrages de support des cours, les mêmes collections dans tous les manuels, les 6 unités des manuels structurent le sommaire auquel s'ajoutent une présentation et une lettre aux enseignants, un glossaire. La dernière page contient des informations sur la publication : nombre d'exemplaires, lieu d'impression, et la date d'impression. Parmi les activités proposées pour chaque unité, nous pouvons identifier : lectures, explications, jeux, réflexions, entraînement, écriture, compréhension, et observation.

Notre analyse sera descriptive et elle suivra le plan suivant : structure globale du guide, aspects culturels, aspects pédagogiques. Nous terminerons par un coup de projecteur sur des exemples précis. De tout cela, nous essaierons de déduire quelle didactique des langues minorées est proposée par l'EIB.

4.1.2.3.1 Présentation et allure générale

Le manuel (de misquito et de ch'orti') publié en mars 2007 a été créé pour toutes les langues indigènes : de la même façon il y a un seul guide pédagogique (cf. *Annexe 61*) pour tous, entièrement écrit en espagnol. Il comprend des conseils pour que les enseignants puissent mettre en œuvre chaque unité didactique des manuels. Voici donc **la composition du guide**, déjà décrite plus haut, chaque rubrique est traduite en français :

D6-P1 : Couverture entièrement en espagnol
D6-P2 : Reproduction de la couverture
D6-P3 : Listes des auteurs. Il y a le personnel du Ministère de l'Éducation et aussi des auteurs appartenant à chaque communauté indigène.
D6-P4 : Liste des livres de la même collection
D6-P5 : Sommaire entièrement en espagnol
D6-P6 : Présentation
D6-P7 : Lettre aux enseignants et enseignantes
D6-P9 : Unidad 1 – Mi escuela (Mon école)
D6-P15 : Unidad 2 – Nuestra comunidad (Notre communauté)
D6-P23 : Unidad 3 – Nuestro cuerpo (Notre corps)
D6-P28 : Unidad 4 – Nuestra alimentación (Notre alimentation)
D6-P35 : Unidad 5 – Nuestros juguetes (Nos jouets)
D6-P41 : Unidad 6 – Cantemos y bailemos (Chantons et dansons)
D6-P45 : Glossaire
D6-P47 : Lieu d'impression et nombre d'exemplaires
D6-P48 : Quatrième de couverture

La **liste des auteurs** est faite des personnes qui ont collaboré pour élaborer le matériel pédagogique : personnel du Ministère de l'Éducation, du PRONEEAAH et aussi une équipe d'auteurs indigènes où toutes les langues sont représentées.

La partie des **collections** montre la richesse des ouvrages qui complètent les manuels :

- Cipotillos (*Petis enfants*)
- Cipotes (*Enfants*)
- Maestros de nuestros pueblos (*Maîtres de nos peuples*)
- Hacia una educacion intercultural y bilingue (*Vers une éducation interculturelle et bilingue*)
- Guia didactica (*Guide pédagogique*)
- Tradicion oral de nuestros pueblos. (*Tradition orale de nos peuples*)

Le sommaire répète les 6 unités thématiques qui structurent le manuel :

D6-P9 : Unidad 1 – Mi escuela (Mon école)
D6-P15 : Unidad 2 – Nuestra comunidad (Notre communauté)
D6-P23 : Unidad 3 – Nuestro cuerpo (Notre corps)
D6-P28 : Unidad 4 – Nuestra alimentación (Notre alimentation)
D6-P35 : Unidad 5 – Nuestros juguetes (Nos jouets)
D6-P41 : Unidad 6 – Cantemos y bailemos (Chantons et dansons)

La page de présentation relève la politique linguistique. Elle présente la décision du Ministère de l'Éducation d'offrir une éducation de qualité à tous les membres des groupes indigènes, de montrer ainsi de cette façon la diversité culturelle et linguistique du pays et de proposer une éducation contextualisée à chacun :

D6-P6 : Presentación

« Un compromiso fundamental de la Secretaría de Educación de Gobierno de Honduras a través del Programa Nacional de Educación de las Etnias Afroantillanas de Honduras, PRONEEAH, es contribuir a una educación de calidad con pertinencia y equidad a cada una de las personas y pueblos indígenas y afrohondureños de nuestro país ».

Il répète que tous les peuples ont le droit d'avoir une éducation dans leur langue maternelle :

« El punto de partida para desarrollar una educación básica de calidad es, en primer lugar, el reconocimiento del derecho de los pueblos a recibir una educación acorde con su lengua y cultura así como con las expectativas sociales, económicas y culturales de los pueblos ».

Et que PRONEEAHH a mis en place l'EIB mais aussi l'adaptation du curriculum national aux besoins spécifiques des peuples :

« Para tales efectos el PRONEEAH ha procedido a desarrollar el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, EIB, y a adaptar el Currículo Nacional Básico, CNB, a las exigencias y especialidades de la pedagogía intercultural bilingüe, para lo cual se ha desarrollado el currículo nacional básico adaptado a la EIB ».

On précise que chacun aura son propre manuel

« Con el propósito de brindar a las niñas y a los niños libros de texto se han elaborado los textos de lengua indígena materna para el segundo grado, Qué bonita es mi lengua, en siete idiomas : Ch'orti', garífuna, inglés, miskitu, tawahka y tolpan ».

C'est une espèce de lettre de propagande pour mettre en valeur le gouvernement et aussi donner de l'importance aux enseignants bilingues sur qui repose le « rêve » d'offrir une éducation Interculturelle Bilingue aux enfants. Les conseils donnés pour se servir du manuel dans la classe font, en quelque sorte, office de formation des enseignants :

D6-P6 :

« Para facilitar la tarea del docente bilingüe en el aula de clase, se ha preparado una sencilla guía pedagógica escrita en español, que acompañe al texto escolar : Qué bonita es mi lengua, Guía didáctica para el segundo grado. La idea es que el maestro pueda encontrar en esta Guía diversas sugerencias para enriquecer las actividades propuestas en el libro ».

Le guide dit que l'enseignant est au cœur de l'école et doit insister sur l'identité des enfants : Il s'agit aussi de construire une identité enseignante pour les langues minorées dans le pays :

« Estamos conscientes de que, el corazón de la escuela sigue siendo el maestro bilingüe comprometido con su propia identidad y con la de sus alumnos ».

« Ponemos en sus manos, estimado maestro, estimada maestra, este instrumento de trabajo con la esperanza de que, todos juntos, podamos lograr el sueño de una EIB de calidad ».

La lettre adressée aux enseignants chargée de la mise en œuvre d'EIB vient compléter ce premier texte de présentation. Les auteurs indigènes y proposent des activités pédagogiques à réaliser en langue indigène. On insiste sur le rôle des enseignants : valoriser la diversité linguistique et culturelle des peuples indigènes. Le professeur EIB n'est pas seulement enseignant, il est aussi acteur et éducateur culturel et linguistique :

D6-P7 : Lettre aux enseignants

« En esta sencilla guía te sugerimos un conjunto de actividades que puedan apoyar tu tarea de facilitar la alfabetización infantil **en el propio idioma** de los niños ».

Le guide propose des activités qui puissent développer des compétences linguistiques et métalinguistiques chez les enfants :

« Hemos organizado estas actividades tomando en consideración las competencias o logros que deben alcanzar los niños y las niñas de Segundo grado en las artes fundamentales del lenguaje. Por esta razón vasa encontrar actividades que se refieren a : la Escucha, el Habla, la Lectura, la Escritura y la **Reflexión sobre la lengua** ».

L'enseignant doit apporter les compétences de base (lire et écrire) tout en renforçant la culture indigène et travailler les valeurs transmises dans les familles :

« Con especial atención hemos cuidado que nuestra propia cultura esté siempre presente a lo largo del texto de los niños, razón por la cual te enfatizamos en la enorme importancia que tiene para nuestra tarea como docentes **el valorar nuestras culturas indígenas y afroantillanas** y los conocimientos y valores que desde nuestras familias y comunidades llevan nuestros niños y niñas a la escuela ».

Les deux activités principales pour développer ces compétences linguistiques reposent sur l'interaction communicative dans la culture des élèves et l'analyse de leurs processus d'apprentissage :

« Desde el punto de vista metodológico vas a encontrar que las seis unidades didácticas del texto de los niños y niñas están organizadas para fomentar el aprendizaje de las mismas artes del lenguaje con **dos estrategias metodológicas** esenciales : Una, que promueve la **interacción comunicativa** del alumno con **su propia cultura** y entorno y, la otra que facilita el análisis en el proceso de alfabetizador... ».

« Ponemos en tus manos este recurso en la espera de que lo utilices par producir en los niños y en las niñas la maravillosa experiencia de aprender **a leer y escribir** ».

En ce qui concerne *les 6 unités*, nous en avons structuré l'analyse en plusieurs étapes : *aspects culturels, ouverture aux autres communautés et aux autres personnes en dehors de la classe ou de l'école, activités. Nous terminerons en essayant de caractériser le type de pédagogie employé.*

Qu'en est-il d'abord de l'aspect culturel qui sert de cadre aux apprentissages et aux contenus étudiés ? Dans quel sens est pris le mot culture ?

4.1.2.3.2 La culture

Nous allons parcourir les unités une à une pour voir comment est traité ce thème. Pour cela, nous allons nous appuyer sur les conseils donnés aux maîtres sous forme de verbes à l'impératif à la 2^e personne du singulier : « *Haz preguntas* », « *Pide a los niños* », etc. **Dans l'unité 1**, les activités essaient de sensibiliser les enfants à leur propre culture locale. Le questionnement part de l'environnement autour de l'école et donc de l'expérience personnelle des élèves pour déboucher sur les caractéristiques du paysage de la communauté où se trouve l'école :

D6-P9 :

« *2. Haz preguntas como : ¿Hay niños y niñas que van a la escuela ? ¿Te parece que los niños estan contentos ? ¿Qué crees que los niños y niñas llevan en sus mochilas ? ¿Que ves alrededor de la escuela ?* ».

La réflexion s'élargit vers la zone géographique où habite l'enfant car on l'invite raconter ce qu'il voit sur le chemin à l'école :

D6-P10 :

« *4. Pide a los niños que conversen en parejas acerca de lo que encuentran en el trayecto de su casa a la escuela. Por ejemplo : ¿De dónde vienes para llegar a la escuela ? ¿Está cerca o lejos tu casa de la escuela ? ¿Que te gusta ir viendo por el camino ? Cada niño debe contar lo que dijo su compañero* ».

Il est fait référence à la situation économique et sociale de chaque famille par le biais des questions sur les enfants de la famille : Vont-ils tous à l'école ou pas ? Pourquoi ? :

« *7. Pregunta a los niños (as) si algún hermanito o hermanita no va a la escuela y ¿Porqué ?* ».

Dans ce qui suit, on voit apparaître les activités rurales des membres de la communauté, liées au paysage qu'on vient de décrire et aux compétences agricoles des enfants :

D6-P12 :

« Para el tiempo de siembra las preguntas pueden ser : ¿ Cual es la mejor época para sembrar ? ¿ Cómo se escojen las semillas ? ¿ Qué cuidados hay que tener para sembrar cuando hay luna nueva ? ».

Puis on passe aux droits que les enfants ont d'apprendre leur langue maternelle à l'école :

D6-P13 :

« 7. Explica el derecho de todo niño y niña a aprender en su propia lengua y cultura ».

« 9. Lee en el esquema donde aparecen tres de los derechos de los niños : El derecho a tener un nombre, El derecho a tener una familia, El derecho a tener una educación en su propia lengua y cultura ».

L'unité 2 cherche à mettre en valeur les différentes langues et cultures qui cohabitent dans le pays. Le guide donne des consignes aux maîtres pour faire discuter les enfants et les faire réfléchir et communiquer : « Si los niños comprendieron la lectura », « Que cuenten la historia de su propia comunidad », etc. On cherche à identifier le nom des communautés qui dans certains peuples est en langue indigène et à développer la conscience de chaque culture :

D6-P15 : Unité 2 – Nuestra comunidad

« 3.- Comprueba si los niños comprendieron la lectura a través de preguntas como las siguientes : ¿Cómo se llama la comunidad ? ¿A qué debe su nombre la comunidad ? ¿Dónde está ubicada ? ¿Quiénes fueron los primeros pobladores ? ¿Quiénes viven actualmente en la comunidad ? ¿Qué lenguas se hablan allí ? ¿Qué tipo de trabajos se realizan en la comunidad ? ¿Qué animales hay en la comunidad ? ¿Qué tipo de plantas ? ».

D6-P16 :

« 4. Solicita a los niños y niñas que **cuenten la historia de su propia** comunidad.

5. Pídeles que dibujen las plantas y animales de su comunidad ».

« Lee la pregunta 1 en voz alta. Solicita a todos los niños que lean de nuevo silenciosamente. Pide a uno de los niños que la lea en voz alta. Explicales que deben escoger **el nombre correcto de la comunidad**. De entre las 3 opciones : ».

« Procede de manera similar que en la pregunta anterior diles que esojan la respuesta correcta de entre las tres opciones : ».

Le guide suggère sans imposer « Preguntas como las siguientes », l'accent est mis sur la participation orale et la confrontation des opinions et expériences, sur laquelle le maître doit pouvoir improviser.

L'unité 3 enchaine sur la 2 et veut sensibiliser les enfants à l'existence d'autres peuples et sur l'histoire de l'humanité en général :

D6-P23 : Unité 3 – Nuestro cuerpo

« 1. Explica a los niños y niñas la existencia de diversos pueblos y etnias en el país, entre los cuales están los ch'orti' ».

D6-P24 :

« 5. Enseña a los niños que cada pueblo tiene explicaciones acerca de cómo surgió la humanidad ».

Dans les consignes qui précèdent, on voit davantage apparaître l'objet de l'enseignement (existencia..., explicaciones... etc.) que la façon d'y arriver. L'accent est nettement mis sur la prise de conscience de la diversité et de la place de chacun dans le monde. On sent le raisonnement sous-jacent qui préside à ces choix et à leur enchaînement, unité par unité, de l'expérience personnelle à l'ouverture vers autrui.

L'unité 4 revient à des sujets plus précis pour évoquer des particularités gastronomiques de chaque communauté. Ici on travaille sur les fruits et légumes qui se produisent dans la communauté :

D6-P30 :

« 2. Puedes preguntar a los niños : ¿Qué verduras les gustan más ? ¿De qué color son las verduras ? ¿Qué sabor tienen ?, ¿Si cultivan o no en sus casas ? ¿Qué forma tienen ? ».

Dans le cas de peuples qui vivent au bord de la mer, le guide suggère un travail sur une recette de poissons parce que c'est le produit typique de la zone. Dans les autres peuples qui ne sont pas en contact avec la mer, le travail de recette se fera autour de la poule plus courante dans ces communautés : on insiste par là sur des variations culinaires locales :

D6-P32 :

« En los textos isleño, garífuna y miskito se presenta la receta « pescado frito ». En los textos : ch'orti', pech, tawahka y tolpán se presenta la receta sopa de gallina ».

Plus loin, le guide évoque les droits à la terre pour les indigènes, en montrant qu'ils ont des droits partout où ils habitent le pays :

D6-P34 :

« La utilización del término « tierras » en los artículos 15 y 16 deberá incluir el concepto de territorios, lo que cubre la totalidad del habitat de las regiones que los pueblos interesados ocupan o utilizan de alguna otra manera ».

Ils ont droit entre autre aux ressources naturelles mais doivent en contrepartie les protéger :

« Art. 15, inciso 15-1

Los derechos de los pueblos interesados a los recursos naturales existente en sus tierras deberán protegerse especialmente. Estos derechos comprenden el derecho de estos

pueblos a participar en la utilización, administración y conservación de dichos recursos ».

« Art1, inciso 16-1

A reserva de lo dispuesto en los párrafos siguientes de este artículo, los pueblos interesados no deberán ser trasladados de las tierras que ocupan ».

« Art. 25

Los gobiernos deberán velar porque se pongan a disposición de los pueblos interesados servicios de salud adecuados o proporcionar a dichos pueblos los medios que les permitan organizar y prestarles tales servicios bajo su propia responsabilidad y control. A fin de que puedan gozar del máximo nivel posible de salud física y mental ».

L'éducation prend alors tout son sens : on inculque aux jeunes leurs droits mais aussi leurs devoirs.

L'unité 5 est consacrée aux jeux pratiqués par les différents groupes indigènes : On incite les enfants à parler par exemple du matériel avec lequel sont faits leurs jouets, de leurs jeux dans leurs liens avec la communauté, de leurs préférences. On parle aussi des particularités des jeux et quels jeux se pratiquent et dans quelles époques de l'année ces jeux se pratiquent :

D6-P35 :

« 4. pregunta a los niños y niñas de que material se hacen los trompos que ellos conocen, pregúntales también si en la comunidad hacen o compran trompos ».

« 5. Pregunta a los niños y las niñas cuales son las diferentes formas de jugar al trompo en su comunidad, y la época en que se juegan ».

D6-P37:

« 2. Pregunta a los niños y niñas si ellos tienen juguetes favoritos en sus casa y que digna sus nombres ».

D6-P40 :

« 6. Pide a los niños y niñas que traigan los nombres de juegos que practican en su comunidad y que hagan un mural con el listado de los juegos de la comunidad y de su escuela ».

Les verbes comme « *Pregunta* » ou « *Pide* » montrent qu'il s'agit d'instaurer un dialogue pédagogique dans la classe, de donner des occasions de parler de soi et des autres et non de transmettre des savoirs tout faits. Peu à peu, la langue va être utilisée et raffinée. Rien n'est dit, dans ces séquences, sur la norme à viser ou sur des corrections linguistiques : l'essentiel est la participation du plus grand nombre.

La *dernière unité* traite des danses, instruments, vêtements de chaque peuple pour les valoriser :

D6-P41 : Unité 6 – Cantemos y bailemos

« 1. Lee a los niños y niñas el texto sobre la danza de los pueblos y explícales sobre el mismo ».

« Pregunta a los niños y niñas si conocen de otras danzas que se bailan en su comunidad ».

« 5. Coméntales que cada danza en los pueblos se baila de acuerdo a las celebraciones culturales como : la siembra, la cosecha y otras celebraciones propias de cada pueblo ».

Les danses en particulier sont une occasion de revenir sur les moments agricoles de l'année, déjà évoqués dans des séances précédentes. Elles débouchent sur les vêtements et des dessins, ce qui permet à ceux qui sont hésitants sur le plan linguistique de s'exprimer :

D6-P42 :

« 7. Haz que copien en el cuaderno la danza de su pueblo y que dibujen y pinten los trajes típicos con los que se baila la danza ».

« 6. Solicita a los niños y a las niñas que comenten sobre otros instrumentos que conocen en la comunidad y haz una lista en el pizarrón y pídeles que las copien en su cuaderno ».

« 7. Pregunta a los niños y niñas qué instrumentos musicales se pueden hacer con materiales de la comunidad ».

La dernière partie de cette unité débouche sur les droits des indigènes de s'habiller, de se maquiller et de danser selon leur culture. On trouve ainsi des thèmes déjà traités dans les séances précédentes : les savoirs culturels à transmettre se nouent d'une leçon à l'autre, au lieu de se succéder :

D6-P43 :

« 4. Explica a los niños y niñas que cada pueblo tiene su música en su propia lengua y que cada canción expresa diferentes mensajes ».

« 4. Explica que cada pueblo indígena y negro tiene su propia manera de vestir, pintarse y danzar según su tradición y sus costumbres ».

« 6. Pregunta a los niños y niñas si usan máscaras, pinturas corporales y disfraces en sus danzas tradicionales ».

D6-P45 :

« 4. En la parte inferior de la página se ilustra lo referente al derecho de los niños y niñas de los pueblos indígenas y negros, en cuanto a su derecho a disfrutar de su propia música y danza ».

On passe progressivement de la conscience et de la fierté de sa propre culture à la découverte et au respect de celles des autres. Le maître est un incitateur au dialogue.

Les sollicitations pour prendre conscience de son environnement culturel sont donc bien présentes dès la première unité et jusqu'à la fin du manuel. Mais cette activité réflexive va-t-elle de pair avec une ouverture aux autres langues et communautés, ouverture qui seul peut assurer le développement interculturel vers la modernité ?

4.1.2.3.3 L'ouverture aux autres communautés

L'aspect suivant de notre analyse est *l'ouverture aux autres communautés*. Tout au long des 6 unités, on trouve des éléments qui montrent que les autres langues et cultures sont prises en compte dans chaque manuel. Donc, dans chaque communauté où l'EIB est mis en place, même si ce n'est pas de façon exhaustive, il y a des activités qui cherchent à sensibiliser les enfants à la présence d'autres langues et d'autres cultures que les leurs. Dans le tableau qui suit, on trouve le nom de 7 peuples indigènes ainsi que les noms de quelques communautés où ils habitent, document qui va servir de base à plusieurs activités suggérées aux enseignants :

D6-P16 :

Pueblo	Comunidades		
Chortí	1. La pintada	2. Copán	3. Rincón del buey
Garífuna	1. Toronjal	2. Limón	3. Santa Ana
Isleño	1. Roatán	2. Morat	3. Santa Elena
Miskito	1. Barra Patuca	2. Cocobila	3. Brus Laguna
Pech	1. Jocomico	2. Carbón	3. Subirana
Tawahka	1. Karautara	2. Krausirpe	3. Yapuwas
Tolupán	1. La Lima	2. San Juan	3. La Ceiba

Pueblo	Comunidades		
Chortí	1. kakchiquel	2. Chorti	3. K'iché
Garífuna	1. Familia Bermúdez	2. Familia Martínez	3. Familia Dirigal
Isleño	1. Pech	2. Negros de habla inglesa	3. Españoles
Miskito	1. Miskitos	2. Pech	3. Lencas
Pech	1. Garífuna	2. Pech	3. Chorti
Tawahka	1. Familia Cardona	2. Familia Hernández	3. Familia Sánchez
Tolupán	1. Juan Martínez	2. Beltrán Soto	3. Abraham Flores.

Le premier objectif pédagogique est de montrer aux élèves qu'il existe d'autres peuples indigènes que le leur (par l'expression « *Diversos pueblos y etnias* ») :

D6-P23 :

« *Explica a los niños y niñas la existencia de diversos pueblos y etnias en el país, entre los cuales están los Mayas Chorti* ».

L'expression « *entre los cuales* » montre qu'on veut sortir les enfants d'une monovision : ne voir que leur peuple, au profit d'une multivision : les peuples indigènes du Honduras,

ensemble vaste dans lequel chacun doit trouver sa place. C'est par exemple à partir de la gastronomie, liée aux paramètres géographiques, qu'on va découvrir les ressemblances et les différences avec les autres :

D6-P32 :

« En los textos isleño, garífuna y miskito se presenta la receta « pescado frito ». En los textos : chorti, pech, tawahka y tolupán, se presenta la receta « sopa de gallina ».

Le fait de sensibiliser les enfants aux manifestations culturelles de chaque peuple est une façon de s'ouvrir aux autres cultures :

D6-P41 :

« Coméntales que cada danza en los pueblos se baila de acuerdo a las celebraciones culturales como : la siembra, la cosecha, y otras celebraciones propias de cada pueblo ».

« Pide a los niños y niñas que lean en voz alta la página del texto sobre la danza de los pueblos indígenas y negros ».

Pour la danse aussi, même si les manifestations sont différentes, elles sont liées aux mêmes événements des récoltes. La musique fait partie de la culture et chaque peuple a sa musique (le « cada » répété montre que tout le monde se ressemble, en fait) :

D6-P42 :

« Explica a los niños y niñas que cada pueblo tiene su música en su propia lengua y que cada canción expresa diferentes mensajes ».

D6-P44 :

« Explica que cada pueblo indígena y negro tiene su propia manera de vestir, pintarse y bailar según su tradición y sus costumbres ».

On trouve aussi une ouverture vers les personnes extérieures à la classe et qui contribuent à la formation des enfants. Dans les extraits suivants, l'enseignant pose des questions aux enfants sur les jeux dans leurs familles :

D6-P12 :

« sugiere a los niños y niñas que averiguen otras adivinanzas con sus compañeritos o sus hermanos ».

« Pregunta a los niños y niñas si sus abuelos y abuelas les han contado historias acerca de alguna de las actividades descritas ».

Nous supposons qu'il s'agit d'une activité pour valoriser les personnes plus âgées et renforcer ainsi les liens familiaux :

D6-P16 :

« Invita algún miembro destacado de la comunidad para que cuente la historia de la misma y describa los problemas existentes en ella ».

Pour renforcer ces liens, on suggère à l'enseignant d'impulser des discussions dans les familles :

D6-P18 :

« Sugiere a los niños y las niñas que dialoguen con sus padres sobre la importancia de registrarlos en el RNP¹⁰¹ ».

Ces liens préserveront les conditions optimales pour transmettre et conserver les traditions.

4.1.2.3.4 Les aspects pédagogiques

Nous avons identifié plusieurs types d'activités mais nous avons décidé de focaliser notre attention sur celles que nous allons présenter ci-dessous et qui se répètent dans toutes les unités ; *l'oral, le lexique, la lecture, la compréhension et l'écriture*. On va essayer ensuite de qualifier la pédagogie utilisée. Mais on a déjà dégagé un axe essentiel, à savoir le travail sur l'oral, la participation des élèves et des débats dans les groupes, que le maître est chargé d'animer. Nous sommes donc dans une pédagogie active et participative, semble-t-il, où l'enfant a toute sa place.

4.1.2.3.5 Coup de projecteur sur un exemple précis

Nous allons montrer à présent un exemple d'unité mais le reste des unités est disponible dans les les Annexes (cf *Annexes 59 et 60*). Comment se déroulent les diverses activités sus-citées dans cette unité ?

Exemple 1 : D6-P9 : Unité 1 – Mi escuela

C'est le début du manuel, donc le début de l'année et cette séquence est donc particulièrement importante, car elle va donner « le ton » pour toutes les autres.

L'oral - l'activité consiste à faire parler les enfants premièrement en leur demandant de répondre oralement aux questions de compréhension écrite et deuxièmement en leur demandant de se poser des questions les uns aux autres :

D6-P10 :

« Pide a los niños que digan de qué se trata la lectura. Haz preguntas como : ¿ En qué grado está el niño ? ¿Por qué le gusta ir a la escuela ?... ».

¹⁰¹ Bureau administratif gouvernemental qui délivre les cartes d'identités.

Lexique – Le vocabulaire est travaillé de façon très traditionnelle : on commence par les mots nouveaux, on les affiche dans la classe pour que tout le monde les voie, puis on les fait écrire sur les cahiers individuels. Il y a donc un passage de l'individuel au collectif et vice-versa qui donne son rythme aux apprentissages :

D6-P10 :

« pregunta a los niño si desconocen alguna palabra. Escribe las palabras nuevas en el pizarrón. Pregunta a los niños que piensan que es lo que significa. Escribe las respuestas en el papelógrafo y colócalo en la pared del aula. Solicita a los niños que copien las palabras nuevas en sus cuadernos ».

Lecture – La lecture est elle aussi très traditionnelle : voix haute, le titre, le dialogue. Cela veut dire qu'on met le déchiffrage et donc le code écrit avant le sens ou le contenu. Le travail de compréhension ne vient qu'après :

D6-P10 :

*« Despues de dar el modelo oral de la lectura, solicita a los niños que lean en voz alta ».
« Lee en voz alta el título de la lectura ».
« Procede a leer el diálogo ».*

Compréhension – Il n'y a pas de travail de compréhension à proprement parler mais plutôt de vérification de la compréhension. Aucune activité n'est suggérée pour donner accès au sens, comprendre ce qui est difficile, pour aider à construire du sens, suggérer des stratégies, etc. Que faire si un enfant ne comprend pas le dialogue ? Aucune voie d'enseignement de la lecture ne semble donnée au maître (*« asegurarte que comprendieron »*) :

D6-P11 :

« haz preguntas a los niños y niñas para asegurarte que comprendieron el diálogo ».

Ecriture – l'écriture est plutôt de la copie et pas de la production écrite (*« que copien »*), il s'agit de graphier plus que d'écrire et on peut écrire des mots qu'on n'a pas compris :

D6-P11 :

« Solicita a los niños y niñas que copien en su cuaderno las palabras que sirven para preguntar ».

On peut donc être surpris, dans cet exemple, par l'écart entre le travail oral, qui semble nouveau et valorisant pour les enfants, et le travail écrit (lecture et écriture) qui ne lui demande aucune initiative et où on lui demande une certaine passivité.

Dans cet exemple, on peut essayer de définir la pédagogie conseillée aux enseignants pour enseigner ces langues minorées au Honduras, appelées langues indigènes. Il existe

en effet une didactique des langues minorées, distincte de celle des langues dominantes. Celle du programme EIB en fait-elle partie ? Et en quoi ?

4.1.2.3.6 La pédagogie conseillée

Le dernier aspect à étudier, pour traiter de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des programmes EIB face aux diverses langues et cultures à enseigner, est celui de la pédagogie conseillée aux enseignants dans le guide pédagogique. Nous avons essayé de déduire l'approche pédagogique à partir de la fréquence des verbes utilisés dans l'introduction de chaque activité du guide pédagogique. Nous avons rassemblé ces verbes à la forme impérative et en avons tiré quelques conclusions didactiques :

Dans cette liste des verbes les plus fréquents adressés au maître sont :

Pide (de faire quelque chose) = 71
Solicita (de faire quelque chose) = 46
Explica = 44
Lee = 35
Pregunta = 35.

De cette première liste on peut déduire que la pédagogie suggérée à l'enseignant est basée sur la demande aux enfants de faire quelque chose : Les enfants sont apparemment sollicités pour devenir actifs, pour répondre, réfléchir, raconter, etc. Mais le verbe « explica » qui est répété 44 fois montre aussi qu'au-delà de la prise de parole par les enfants, c'est le maître qui détient le savoir et le pouvoir d'expliquer : il y a donc, comme nous l'avait suggéré l'analyse de la séance 1, un mélange de pédagogie active pour intéresser l'enfant à l'objet du cours (sa langue) mais ensuite une reprise en mains du pouvoir par l'enseignant, dans la deuxième partie de la leçon. On trouve ensuite une diversité de verbes utilisés une seule fois, suivant les tâches à accomplir, mais leur faible fréquence les rend peu significatifs et difficiles à commenter. Les voici :

Copia = 1
Lleva = 1
Usa = 1
Toma = 1
Nota = 1
Dicta = 1
Escoge = 1
Saca = 1
Continua = 1
Conversa = 1
Discute = 1

Dialoga = 1
Promueve = 1
Comenta = 1
Resalta = 1
Incentiva = 1
Explora = 1
Averigua = 1
Describe = 1
Interroga = 1
Elabora = 1
Inventa = 1
Utiliza = 1
Enlista = 1
Ejercita = 1

On peut noter que, pour la plupart, ce sont des verbes d'action monologique pour la classe (« *interroga* », « *averigua* », etc.) ; seuls quelques-uns vont vers un dialogue qui continuerait la partie orale de début de cours : « *dialoga* », « *discute* », « *conversa* ».

De toute façon, on note que l'oral est un marche-pied vers les parties plus magistrales du cours et on ne sait pas si l'accent est mis, dans les évaluations, sur les apprentissages écrits, oraux, communicatifs ou autres.

Nous pouvons synthétiser l'analyse du guide pédagogique comme suit :

- Le guide pédagogique est un seul guide pour toutes les langues indigènes, il est rédigé entièrement en espagnol.
- La présentation et allure générale est la même pour les deux manuels, seul change la langue.
- La culture consiste en une approche monoculturelle pour renforcer l'identité et la culture des enfants. Nous avons identifié quelques activités qui font allusion aux autres peuples indigènes.
- En ce qui concerne l'ouverture aux autres communautés, nous avons trouvés quelques activités qui cherchent à sensibiliser les enfants à l'existence d'autres peuples indigènes.
- Nous avons fait un coup de projecteur sur deux unités et nous avons identifié dans les parties qui composent une unité didactique nous avons trouvé que : l'oral consiste à faire parler les enfants à partir de questions de compréhension à l'écrit et ensuite de se poser des questions les uns aux autres ; lexicale, travaillé de manière traditionnelle ; la lecture, travaillée aussi de manière traditionnelle ; la compréhension, ne consiste pas à trouver le sens mais plutôt à la vérification de la compréhension ; écriture, il s'agit de la copie et ne pas de production écrite.
- Finalement pour la pédagogie conseillée nous avons identifié une pédagogie de type mixte globalement participative en début de cours et traditionnelle par la suite, mais monolingue, sans activités contrastives avec les autres langues et cultures indigènes du pays.

Toutes ces activités sont proposées par le guide pédagogique pour tous les peuples sans faire des différences, sans proposer des stratégies didactiques différentes et adaptées à chaque situation sociolinguistique de chaque peuple.

Conclusion de l'analyse du guide pédagogique

Nous le savons, un guide unique existe pour les langues indigènes dans le programme EIB, il est écrit en espagnol. Le travail sur la culture des élèves relève d'une approche monoculturelle. On fait mention des autres peuples mais de façon assez « timide » : on n'a trouvé aucune activité sur le contact des cultures, et donc pas d'approche interculturelle. Pour ce qui est des compétences linguistes, elles sont primordiales, monolingues et traditionnelles : lexique, verbes, mots à copier, etc., au détriment d'éventuelles compétences discursives ou communicatives. Finalement la majorité des stratégies pédagogiques suggérées dans ce guide sont pour la plupart explicatives centrées dans la transmission de la langue et de la culture, il s'agit d'une pédagogie de type transmissif qui a pour but de transmettre une langue et une culture données, de la même façon qu'on transmet une langue dominante ou officielle, au lieu de tenter un travail réflexif, plurilingue et pluriculturel.

Conclusion de l'analyse des documents pédagogiques

Rappelons que notre but dans le premier volet de notre hypothèse 1 :

« Identifier les aspects qui peuvent démontrer que le programme EIB a été conçu de façon homogène pour tous les peuples indigènes ».

Nous venons d'analyser deux manuels pour l'élève - un pour le misquito et un autre pour le ch'orti' - et leur unique guide pédagogique pour l'enseignant. Notre analyse nous montre que dans les manuels, les parties structurales des deux manuels sont majoritairement identiques mais que quelques différences minimales et inévitables apparaissent : les glossaires, la bibliographie, le nombre d'exemplaires édités la présence de l'hymne National dans le seul manuel de misquito. Les deux manuels (et les manuels des autres langues indigènes du Honduras aussi) ont été élaborés à partir d'une même matrice. Par ailleurs, le guide donne les mêmes conseils aux enseignants, alors que le contexte sociolinguistique du misquito et du ch'orti' sont différentes : on aurait pu attendre des stratégies didactiques différentes. Le travail est fait majoritairement de manière que la pédagogie d'ensemble est magistrale monoculturelle et monolingue.

Nous avons jusque-là analysé des documents institutionnels et des documents pédagogiques pour savoir si le programme EIB est mis en pratique de façon homogène

ou pas pour tous les peuples indigènes du Honduras : il semble que cela établi pour valider le premier volet de l'hypothèse 1.

Nous allons continuer avec l'analyse de deux entretiens ethnologiques qui vont apporter des informations supplémentaires pour répondre au volet 2 qui postule que chaque peuple a pourtant ses propres caractéristiques sur les plans sociolinguistiques, économiques et culturels.

Volet 2 :

4.1.3 Les entretiens des peuples différents

Dans le but d'avoir une vision plus ample pour construire une réponse plus complète pour notre hypothèse 1 :

« Le programme EIB a été conçu d'une façon homogène alors que chaque peuple indigène possède des caractéristiques propres d'un point de vue sociolinguistique, économique et culturel ».

nous avons d'abord analysé des documents officiels et pédagogiques, afin de savoir si le programme EIB est conçu de façon homogène pour tous les peuples indigènes (**volet 1**) et maintenant nous allons essayer d'identifier les caractéristiques particulières de chaque peuple pour montrer qu'effectivement ils ont des caractéristiques particulières qui les rendent différents (**volet 2**). Pour ce faire nous allons analyser deux entretiens réalisés avec deux femmes membre des deux communautés travaillées ici : Fanny C. qui appartient à la communauté Misquita (cf *Annexe 34*) et Rosa M. (IDEM) qui appartient à la communauté Ch'orti' (cf *Annexe 35*). Toutes deux travaillent à la SDGEPIAH actuellement. Ces deux femmes ont décidé de quitter leurs communautés et leurs familles afin de trouver des opportunités de réussite dans la vie.

Nous avons pour but de vérifier si les discours de ces deux femmes mettent en valeur les différences qui caractérisent chacune de leurs communautés. Nous les étudierons dans les 3 domaines suivants : sociolinguistique, économique et culturel.

Nous rappelons notre codage :

E1 - 001 – CH :

EE1 : entretien ethnologique 1

001 : numéro d'interaction

CH : chercheur

E1 - 004 – IM :

EE1 : entretien ethnologique 1

004 : numéro d'interaction

IM : interlocuteur misquito

E2 - 198 – IC :

EE2 : entretien ethnologique 2

198 : numéro d'interaction

IC : interlocuteur Ch'orti'

E2 - 201 – CH-A :

EE2 : entretien ethnologique 2

201 : numéro d'interaction

CH-A : chercheur auxiliaire

4.1.3.1 Le point de vue sociolinguistique

Nous avons déjà expliqué dans le contexte que nous sommes face à un cas particulier entre ces deux peuples : du côté misquito, la langue est présente et s'utilise dans les activités de tous les jours, alors que le ch'orti' ne se parle pas dans les rues, les commerces etc., mais uniquement dans les écoles à travers l'EIB. L'espagnol est présent dans les deux communautés. Nous avons analysé plusieurs éléments sociolinguistiques qui mettent en valeur le contexte linguistique de ces deux peuples : *la pratique de la langue, le contact des langues et le contact transfrontalier et la transmission de la langue.*

La pratique de la langue

Notre interlocutrice misquita Fanny C. explique que la langue se parle beaucoup mais qu'il y a aussi des personnes métisses qui sont susceptibles de parler le misquito mais aussi l'espagnol. Ce métissage pourrait devenir, dit-elle, un danger pour la vitalité de la langue. Le fait de dire "**pero aún se mantiene la lengua**" nous amène à penser que, malgré la vitalité de la langue dans la communauté, elle est susceptible de s'affaiblir à cause de la présence des métis. Mais cela montre aussi que les locuteurs ont conscience de la fragilité de leur langue. Ceci nous est confirmé dans l'extrait **E1-031-MI**. Notre question était : **¿Mestizaje con el español ?** Elle répond : "**el español**". Ensuite elle nous parle de L1 et L2, ce qui veut dire qu'elle est au courant de l'appellation des langues maternelles et étrangères selon le champ de la Didactique des Langues et Cultures : cela

s'explique par sa formation pour travailler à la SDGEPIAH. Elle fait bien la différence entre la langue de la mère (L1) et l'espagnol vu comme L2 Selon notre témoin misquita l'espagnol est plutôt utilisé à l'école et elle considère que l'enseignement doit se faire prioritairement en L1 pour une meilleure compréhension donc de meilleurs apprentissages scolaires :

E1 - 029 - IM: la lengua bueno// la lengua se practica bastante / bastante bastante // eh si hay bastante / mestizaje// pero aún se mantiene bastante la lengua materna.

E1 - 031 - IM: el español // el L1 qué es la lengua materna de mamá no // y el L2 que es el español normalmente en los centros educativos / se da más el español no // entonces para que el niño pueda tener un conocimiento más amplio lo que se está haciendo es que se de en lengua materna no// para que pueda tener un mayor conocimiento mayor aprendizaje mayor desenvolvimiento.

On aura noté qu'elle emploie aussi l'expression « lengua materna » avec laquelle elle fait une assimilation pour « L1 ». A la question : **¿Que me puede decir sobre la lengua / ch'orti // en las comunidades?**, l'interlocutrice ch'orti' explique que, dans le passé il y avait des locuteurs de ch'orti' mais qu'ils ne pouvaient pas écrire la langue parce qu'ils ne l'avaient pas apprises à l'école. C'est pour cela qu'ils ont dû faire appel aux parleurs ch'orti' de Guatemala pour qu'ils forment des enseignants qui puissent venir enseigner la langue dans les écoles et de cette façon revitaliser la langue. Notre interlocutrice qui travaille à la SDGEPIAH se sent donc partie prenante des gens qui travaillent pour la revitalisation de la langue : son identité d'actrice linguistique est visible. Elle manifeste clairement que la culture est là, ce qu'ils ont perdu c'est la langue mais qu'ils sont en train de la récupérer grâce à cette coopération avec le Guatemala et au fait que la langue est en train s'enseigner dans les écoles :

E2 - 055 - IC : mmm /// tenemos hablantes // pero como no lo podían escribir // entonces fue difícil que ellos nos apoyaran para la traducción de textos entonces se se se vio la necesidad de que la gente de Guatemala nos viniera a apoyar / para hacer la traducción de textos / pero a todavía no podemos leer bien entonces por eso / sea ha se primero se formaron / 16 promotores / ellos han hecho el efecto multiplicador con los docentes para que nosotros lo enseñemos en las escuelas y ya de esa forma es como lo lo estamos revitalizando.

E2 - 057 - IC : la el primer /// el primer equipo de // de consejeros que se encargaron del rescate del // idioma y la cultura el le la cultura la tenemos / el idioma es lo que hemos / ido perdiendo un poco / ellos se se se propusieron a lograr buscar la manera de cómo/ volver volver a recuperar y volver y mantener la lengua que que hemos perdido.

E2 - 201 - CH-A: perfecto / y ellos lo estan aplicando / estan aplicando la lengua materna en los centros educativos.

Son discours est optimiste et engagé (« el rescate », « mantener la lengua », etc.).

Le **contact des langues et le contact transfrontalier** existent, d'après les deux discours recueillis, dans les deux communautés. On voit que la langue misquita est en contact avec d'autres langues : le tawahka, un peu avec le pech, il y a aussi sur la côte nord, quelques garífunas qui parlent le misquito mais surtout ils le comprennent. Quant aux Misquitos, de leur côté ils comprennent aussi le garífuna :

E1 - 033 - IM: claro que sí / está inclusive en contacto con // con el tawahka que es // otra lengua materna / el tawahka/ está también el garífuna // viven en zonas ahí misquitas //y/ hay una parte del pueblo Pech que se encuentra por la zona de Las Marias // que practican su lengua.

E1 - 035 - IM: si / este // bueno / más que todo/ se habla por / está un poco lo del pech // pero// es que / poca la intervención entre ellos.

E1 - 037 - IM: garífunas / pocos garífunas que si hablan misquito / más entienden pero pero no lo habla.n

E1 - 039 - IM: en las zonas si donde viven ellos / este / ¿que le digo? // entiende muy bien si se comunican muy bien / los misquitos también que hablan y entienden el garífuna // entonces como que les es mucho más fácil aprender / el garífuna que los garífunas / aprendan el español el misquito perdón.

Les détails donnés montrent que l'enquêtée a des savoirs sur la situation sociolinguistique de sa langue. Nous avons demandé à notre 2^e interlocutrice si les Ch'orti' du Honduras étaient en contact avec les Ch'orti' du Guatemala : on voit, dans ses réponses, qu'effectivement il y a un contact entre les deux. Ce contact est précisément la coopération entre les deux peuples : ceux du Guatemala appuient au niveau linguistique pour renforcer la langue alors que les Honduriens contribuent en échange en les formant dans la gestion des associations puisque les Guatémaltèques sont moins formés pour cela :

E2 - 151 - IC : con Guatemala si / si / con Guatemala sí.

E2 - 153 - IC : ahorita estamos en que ya para el lunes tenemos una reunión / que ellos nos van a apoyar para fortalecer más la parte del idioma y ellos a cambio y ellos quiere que nosotros los apoyemos en la parte de gestión porque en esa parte ellos tienen dificultades entonces ya ellos comprendieron de que // que el maya ch'orti de Honduras tiene más/ esta más capacitado para gestionar // y ellos eso les falta entonces la propuesta es que ellos van a apoyar para fortalecer el idioma /y que nosotros les vamos a apoyar a ellos en la parte de capacitación de cómo / gestionar con el gobierno.

La transmission de la langue

Par rapport à la transmission de la langue et de la culture aux enfants, notre témoin misquita nous montre qu'elle est fière de sa culture et qu'elle voudrait que sa fille en fasse explicitement partie et se sente fière aussi d'appartenir à la culture misquita. Pour elle, la culture est liée à la famille et c'est pour cela qu'elle a décidé d'aller accoucher dans sa communauté pour être près de sa famille. Nous pouvons constater la transmission de la culture quand sa fille lui dit "**yo soy misquita verdad mami**" (Maman je suis misquita n'est-ce pas ?) Elle est consciente que sa fille est métisse (produit d'un mariage ladino et misquito) et doit donc apprendre les deux langues parce que d'une part elle doit apprendre la langue de sa mère ou de sa culture misquita mais d'autre part elle doit aussi apprendre l'espagnol parce que son environnement actuel est hispanophone puisqu'elles habitent à Tegucigalpa où on parle uniquement espagnol :

E1 - 117 - IM: ella siempre dice yo soy misquita verdad mami // entonces // mi esposo es // mestizo // y yo soy misquita / mi hija// de hecho yo fui a / a parir a la Mosquitia // si / uno porque quería que naciera ahí dentro del núcleo familiar // acabábamos también de perder papá sólo hacía un mes quería estar con mi mamá // entonces como la familia misquita somos bastante apegados a la familia // nos gusta estar bastante en el núcleo familiar / no nos gusta separarnos mucho / entonces lo que hice yo regresé con mi familia para que mi niña naciera tanto ahí// y está cerca de mi madre no / qué es lo que uno más desea / entonces mi niña es // misquita tanto como mestiza también pero yo le enseño a que // ella tiene que aprender las dos lenguas /// L1 pues es la lengua materna y el español pues lo tiene que aprender si o si / porque /en todo caso es el ámbito de desarrollo para ella.

Sur la même question sur la transmission de la langue, notre témoin ch'orti' confirme que la transmission de la culture se fait dans la pratique de tous les jours, et que la langue se transmet grâce à l'enseignement écrit et oral dans toutes les communautés :

E2 - 194 - IC: mediante la práctica // en la cultura y y / y como maestra // enseñándole la forma escrita y oral.

E2 - 198 - IC: en todos los / los / las comunidades // eh los maestros estan / haciendo la enseñanza.

On n'oublie pas que nous avons affaire à deux spécialistes et convaincues, nous ne savons pas si elles reflètent l'opinion générale et les connaissances de leur communauté. Néanmoins cette double dimension sociolinguistique met bien en valeur la différence de situation entre les deux langues et les deux peuples, et la prise de conscience qui s'ensuit chez leurs locuteurs.

Que disent-elles à présent des aspects économiques et culturels de leurs communautés respectives ?

4.1.3.2 Le point de vue économique

Pour analyser ce thème, nous allons évoquer plusieurs sous-thèmes en liaison avec la façon dont les indigènes gagnent leur vie, et les facteurs qui influent sur celle-ci, ce qui détermine leur niveau de vie socio-économique : *l'agriculture, la corruption, la situation géographique, l'éducation, l'habitat, l'artisanat*. Tous ces éléments mettent en valeur certaines causes de la pauvreté mais aussi des stratégies pour se procurer des moyens économiques pour pouvoir subsister.

L'agriculture – avec les autres activités corollaires de subsistance - est une activité que les deux peuples pratiquent, comme toutes les communautés à base rurale. Mais les produits sont différents, à cause de la situation géographique de chaque communauté, tournée plutôt vers la montagne ou la mer.

Les activités pratiquées par les Misquitos sont l'agriculture, la chasse, la pêche, l'élevage, et l'artisanat. Ce sont les hommes qui pratiquent ces activités, alors que les femmes restent à la maison comme femme au foyer et pratiquent l'artisanat. Toutes ces activités de survie sont donc complémentaires :

E1 - 008 - IM: bueno // en la población misquita normalmente lo que normalmente lo que más se practica es la agricultura / tanto la caza/ la caza no / la pesca parte de de / ganadería no/ se trabaja bastante en eso pero // la gente sobrevive con agricultura parte de la pesca también y / trabajos artesanales que también se dan que dan mucho con las amas de casa y/ y / con algunos señores que trabajan / en la pesca artesanal.

Les Ch'orti' produisent du maïs, des haricots, des bananes, les citrouilles. Certaines cultures ont dû être abandonnées parce que la terre n'est plus utilisable pour l'agriculture. La banane est à la base de l'alimentation ch'orti', ils utilisent les citrouilles pour garder les tortillas, « *les tecomates* », mais aussi pour fabriquer des réservoirs pour conserver l'eau extraite des puits parce qu'ils n'ont pas d'eau potable :

E2 - 018 - IC : en la agricultura se se siembra del maíz / frijol // guineo porque eso es parte de de de la del alimento de nosotros // ya XXX algunos alimentos que ya no se cosecha porque la tierra se ha desgastado // y antes cosechábamos // y que de allí utilizamos para cocinar y para todas XXX actividades / las calabazas donde hacíamos los barcos XXX donde hacíamos para barcos para agarrar agua para / para guardar las tortillas para guardar los tecomates para guardar el agua para halarla de los pozos porque también antes teníamos pozos / donde sacábamos el agua porque no teníamos sistema de agua potable.

Outre ces ressemblances, les deux peuples ont aussi affaire à des difficultés communes.

La **corruption** est un facteur commun entre les deux communautés.

A la *Mosquitia* la corruption politique est partout, dit le témoin. Il y a beaucoup de trafic de drogues et les politiciens y sont impliqués :

E1 - 125 - IM: claro si / entiendo // pues // que le digo // de lo que yo conozco si /// eh /// normalmente en todas partes hay corrupción de ese aspecto no / político // y que están involucrados con el narcotráfico ahí en la Mosquitia se da bastante eso y // y si yo considero que hay bastante narcotráfico involucrado // con los políticos o políticos involucrados y que hacen sus campañas con eso mismo/// pero// tendría que tener evidencias como para yo decirle el y el // pero es mi punto de vista / como cualquier otro que le puede decir que el narcotráfico está bastante involucrado sobre todo los políticos.

Le témoin ch'orti' nous informe aussi sur la corruption dans sa communauté et nous dit que la corruption a empêché directement le développement des communautés parce qu'elle leur a fait perdre de vue le fait qu'ils sont un peuple uni. On peut en déduire que, dans son image, les Ch'orti' avaient une vision d'organisation propre à leur peuple, une vision honnête que celle qu'ils pratiquent actuellement et qui leur viendrait d'ailleurs :

E2 - 187 - IC : es tremendo en esa parte si no se ha logrado mejorar // porque eso es / lo que ha dificultado el desarrollo de las comunidades porque se ha perdido la visión // que se tiene / como pueblo // entonces eso es es un asunto que ha dañado mucho // al pueblo y a las comunidades por eso no se ha obtenido lo que en realidad se ha querido // por esa situación.

On sait toutefois que la corruption, même réelle dans ses communautés, ne leur est pas spécifique, et que ce mal gangrène toute notre société et de nombreux pays d'Amérique Latine (et d'ailleurs). Mais on peut retenir qu'ici elle est désignée comme un facteur de désintégration de la société originelle.

La situation géographique fait que les deux communautés ont des manières différentes de se déplacer et donc d'aller vers les autres, en particulier pour vendre leurs produits. Ceci a un impact économique sur la population, ses possibilités de vente et donc de s'enrichir.

La Mosquitia se trouve dans une région d'accès difficile. Il est, économiquement très cher d'y aller et en particulier d'en partir. Les seuls possibles moyens d'y accéder sont par la côte dans le nord. Les commerçants doivent déplacer leurs produits par petits bateaux à moteur. On peut aussi voyager en avion mais cela est trop cher pour la plupart des habitants :

E1 - 041 - IM: Bueno // ya todo sabemos que geográficamente es uno de los departamentos más distantes en toda la región en todo el // el el país no / este Gracias a Dios es uno de los departamentos bastante / eh distantes / difícil de llegar / y costoso

también para llegar // ahorita prácticamente / puede llegar por la zona de la costa con un poco de dificultad / por// Patuca tres / que es el lado de Olancho no // por esa zona Patuca tres.

*E1 - 043 - IM: en canoa / en pipante le llamamos pipante con su motor / y gente con sus // con sus productos / son gente comerciante que van a vender allá o que viven allá / pero que llevan pasajeros también por esa zona / y hay otras zonas también por donde puede viajar y y // que pocos lo conocen no / hay otras rutas igual en avión / **bastante caro** pero // yo los invito a que lleguen a la mosquitia no.*

Les communautés sont très éloignées, on va donc rarement dans la communauté voisine.

S'il y a une urgence, il faut le faire en avion :

*E1 - 089 - IM: casi en toda la mosquitia normalmente para movilizarse a otro municipio porque los municipios están bastante distantes // bastante separados entonces para moverse de una región otra o sea de un municipio a otro// tiene que tomar / o un avión // que hay vuelos internos // o puede tomar una lancha e irse al otro municipio// es la única vía en la que uno se puede movilizar porque no hay carreteras // interno no hay / entonces para viajar una emergencia lo que sea tiene **que tomar un vuelo** o una lancha directa.*

La région habitée par les Ch'orti' se trouve dans les montagnes mais d'accès plus facile que la Mosquitia. Il y a des routes partout, on se déplace en voiture ou à moto. On peut aussi le faire à pied si on veut prendre des raccourcis :

E2 - 131 - IC : si en la montaña si en las zonas // ya alrededor del pueblo digamos de Copán // y nosotros los que vivimos en la los que hemos vivimos en en las zonas puramente montañosas heladas.

E2 - 155 - IC : hoy ya hay carreteras casi para todo.

E2 - 157 - IC : si ya es rara la comunidad que que tiene que caminar a pie pero casi a todas llega // carro o moto.

E2 - 159 - IC : si / en algunas si yo yo quiero también irme por veredas para avanzar // o por atajos como se les dice también.

E2 - 161 - IC : si a pie / a pie.

E2 - 163 - IC :mmm / ya es poco // porque ahora ya las carreteras // se han mejorado por casi para todas las comunidades.

L'accès à l'école, aux études et donc aux diplômes, a aussi des retombées économiques. Chez les Misquitos, en ce qui concerne **l'éducation**, beaucoup d'enfants vont à l'école mais, quand ils décident de continuer leurs études, la situation devient difficile. D'une part ils doivent quitter leurs familles et aller dans les grandes villes ; et d'autre part, si les parents n'ont pas une profession ou un emploi correct, ils auront difficilement les moyens économiques pour les soutenir : Il faut payer le logement, l'alimentation, le transport et les matériels pédagogiques. Certains parents prennent la décision de se déplacer avec leurs enfants dans les grandes villes pour y habiter, chercher un travail afin de pouvoir éduquer leurs enfants :

E1 - 069 - IM: //fijese que / más que todo bastantes niños que van a escuela //ya cuando llegan / en el proceso de que tiene que dejar a sus padres para venir a estudiar entonces no ven mucho la oportunidad como para salir a estudiar y prepararse no // uno / por la larga distancia segundo porqué // eh si mi padre no es profesional es difícil que me de la educación porque / **al emigrar aquí tiene que pagar la renta/ tiene que hacer los gastos de alimentación el transporte y todo // y los útiles inclusive entonces.**

E1 - 071 - IM: exacto / es bastante complicado venir y estudiar / lo que hacen algunas amas de casa o madres que no pueden dar los estudios a sus hijos es que // ellos se vienen con sus hijos / buscan trabajar / para poder educar a su hijo // ese es uno de los procesos que se hace // y si // y otros pues que son profesionales / sin dificultades pues le dan el estudio a sus hijos.

On imagine les conséquences sur la langue quotidienne utilisée et la transmission de la culture dans la communauté, même si l'éloignement peut aussi être un facteur de préservation linguistique et culturelle.

Chez les Ch'orti' c'est un peu différent. Ils sont moins nombreux à aller à l'école : souvent les enfants s'absentent de l'école parce qu'ils doivent aider les parents dans le travail à la maison :

E2 - 051 - IC : *los niños los que van a la escuela pues / a la escuela y los que no pues se quedan/ por lo general / casi los niños no asisten a la escuela // en su mayoría por la cuestión de que tienen que colaborar en la casa // si en las cuestiones de trabajo y todo eso.*

E2 - 053 - IC : *eso ha impedido ah ah eso los ha dificultado mucho porque yo he trabajado en muchas comunidades y entonces / usted tiene que estar batallando con ellos de que // hoy no va a ir o ayer no vino o la semana no vino porque andaba trabajando porque teníamos que hacer esto me tenía que cuidar los niños para yo ir a / trabajar y todo eso verdad o los papas se los llevan a trabajar.*

La fréquentation scolaire est donc un aspect très complexe de la vie des communautés, de leur construction identitaire et de leur accès à la culture de la modernité.

Le niveau économique se manifeste aussi dans la façon de se loger. **L'habitat** est différent entre les deux cultures, les matériaux pour la fabrication de maisons sont différents, ce qui est normal à cause des conditions géographiques des deux communautés et des matériaux à leur portée.

A la *Mosquitia*, selon la région, les maisons sont construites de différentes manières. A Puerto Lempira qui est la capitale du Département de Gracias a Dios, les maisons sont en béton alors que dans des petites villes comme Ahuas, Wampusirpe ou Brus Laguna les

maisons sont plus artisanales et traditionnelles, faites en bois et paille, très aérées et construites sur des poteaux, avec la même structure :

*E1 - 073 - IM: exacto // no / en algunas regiones la casa son / totalmente distintas usted va a ir al municipio de Puerto Lempira no// que es la cabecera // este y va a ir a otro municipio como que // como Ahuas de pronto o Wampusirpe o Brus Laguna // y va a ver las casas un poco distintas // casi siempre la misma estructura / **de madera** muy bonito / pero en Puerto Lempira ya va a ver más **concreto** y ese tipo de cosas no / pero en algunos // en casi todas las zonas // va a ver las casas que son / **artesanales típicas / de madera / de de paja últimamente ya hay poca de paja // sí muy frescas / con escaleras.***

La situation citadine ou rurale est donc déterminante pour l’habitat ; elle reflète en partie le niveau économique de la famille. Mais nous n’avons pas pu examiner si cette différence entraîne ou pas une différence de conservation de la langue et de la culture dans les familles.

Chez les Ch’orti’ les maisons étaient, à l’origine, faites de feuille à canne pour se protéger du froid :

*E2 - 129 - IC : // eh antes eran de **sacate** y **de hoja de caña** dependiendo como le digo también el // la zona // porque donde en la zona de la casa de nosotros **eran de hoja de caña** porque era lo que se producía / en el lugar por lo helado.*

Ce type de construction persiste encore dans certaines communautés éloignées des grandes villes. L’habitat est en lien direct avec le traitement des matériaux de base, et donc en lien direct avec l’artisanat.

Enfin, l’**artisanat** est présent dans toutes les communautés indigènes. Il est différent chez les deux peuples, de par leurs matériaux, utilisés pour les objets importants (maisons, etc.) par les hommes et pour les objets quotidiens ou artistiques par les femmes

Les Misquitos font de l’artisanat en utilisant comme matière première le bois mais aussi le « tuno¹⁰² » qui est plus typique. On voit quelques exemples dans les photos ci-dessous :

¹⁰² Le *Tuno* est une matière extraite de l’écorce des arbres utilisés dans la fabrication de tissus pour faire de l’artisanat misquita.



Fig. 11 : Artisanat misquito fait de Tuno

E1 - 063 - IM: // mire hay bastante artesanía / hay de madera / tanto como de un material que se llama tuno // qué es el más conocido el más típico // yo creo que tengo uno ahí se lo voy a mostrar.

E1 - 067 - IM: exacto se convierte en una tela una tela pero bastante delicada como que sólo para mírenme pero no me toquen mucho porque igual si se moja se decolora.

Les Ch'orti' utilisent comme matière première la « tusa¹⁰³ » pour la fabrication de poupées par exemple. Ils ont appris à faire cet artisanat grâce à des Américains qui sont venus visiter les communautés, ont vu l'état de pauvreté dans laquelle les Ch'orti' vivaient et leur ont appris à tirer profit de cette matière première facile à récolter. On voit ci-dessous des poupées faites en Tusa :

¹⁰³ Tusa : sorte de feuilles qui couvrent les épis de maïs.



Fig. 12 : Artisanat ch'orti' : poupée faite de Tusa

E2 - 113 - IC : mire es ese / ese material de la tusa // eso surgió de una ayuda de un de de norteamericanos para ayudar a a las personas a desarrollarse en las comunidades porque ellos / los visitaron y vieron la mi la pobreza en la que se vivía // entonces de allí buscaron ellos una manera de cómo de ayudarles y allí fue donde se inventó // el / producir esos esos esa artesanía de la tusa // pero ya fue últimamente.

L'économie est au cœur de la survie d'un peuple : elle l'enracine dans ses origines ou l'en éloigne, suivant les possibilités dont il profite. Elle est très liée à l'aspect culturel qui regroupe plusieurs des éléments que nous venons de détailler.

4.1.3.3 Le point de vue culturel

Sur le plan culturel les différences entre les deux peuples sont évidentes. Beaucoup d'éléments sont nécessaires pour décrire ou essayer de comprendre de quoi sont faites les cultures des peuples indigènes. Nous avons opté pour l'analyse de certains éléments emblématiques qui sont : *les croyances, la gastronomie, la famille, la musique, la médecine, les festivités*. Nous les pensons porteurs de significations pour notre questionnement.

Les croyances

L'église Morava est très présente dans la *culture misquita* – nous en avons parlé dans le contexte. C'est l'église qui prédomine sur les autres mais il y a aussi l'église catholique, imposée par les Espagnols, aux dire de notre enquêtée. Pourtant l'église Morava, présente à la Mosquitia depuis des décennies, est une église évangélique, donc importée d'ailleurs aussi, alors que l'église catholique est présente au Honduras depuis la colonisation en 1492 et toutes deux ont leurs origines en Europe : elles ne sont pas originelles de la culture misquita. Nous ne savons rien sur une éventuelle religion propre aux Misquitos :

E1 - 017 - IM: mmm normalmente en la en la // mosquitia predomina bastante la iglesia morava / que es como la fundadora no / y luego la católica que también es bastante / pues los españoles la imponieron no.

Il y a aussi d'autres églises évangéliques dues à la présence de nombreux métis dans la zone :

E1 - 019 - IM: si hay otras evangélicas / y pues en la mosquitia hay bastante población / también mestiza entonces se da otro tipo de religiones

Notre témoin sait non seulement beaucoup de choses sur son peuple, mais elle sait aussi les expliquer ou se poser des questions sur leur origine, ce qui suppose une connaissance réflexive et réfléchie.

Chez les Ch'orti' cohabitent aussi les deux églises : l'église catholique et l'église évangélique et le jour destiné pour assister aux offices est le dimanche :

E2 - 030 - IC : // eh / los / los eh se asiste a la a las iglesias los domingos / a la evangélica los evangélicos y a la católica los que son católicos.

Si les Misquitos sont pour la plupart évangéliques ou catholiques, ils ont aussi des traditions et croyances qui font partie de leur culture ancestrale. Par exemple, ils croient au *Isini* qui est une sorte d'esprit qui enlève l'âme de ceux qui sont près des morts avant leur enterrement. D'autre part, ils croient que les sirènes existent et qu'elles séduisent les hommes pour les transformer en sirène (au masculin) aussi. Ils croient aussi au lutin qui est un nain, très beau qui, pour obtenir quelque chose, a le pouvoir de donner tout ce qu'on lui demande : apprendre à jouer de la guitare, de l'argent, etc. Quand il tombe amoureux d'une fille rend la fille folle pour l'enlever. Notre interlocutrice affirme que le lutin lui ne lui est jamais apparu malgré son désir de le voir :

E1 - 083 - IM: mire / todavía // todavía no/ nunca perdemos esas tradiciones / porque todavía se cree / qué // no puedes estar cerca de alguien que muere porque // recibes el isinni // y el isinni es algo /// que muere la persona tu estas muy cerca y // antes de que lo entierren/ y te cubre de eso y te quiere llevar y y te lleva con él / esa es una de las traiciones / se piensa bastante en lo de las sirenas // qué todavía existen las sirenas y que te enamora y / se enamoró de X persona / y regresa por él lo convierte en sireno o en sirena viceversa / igual se habla bastante del duende // el duende es un personaje muy muy // de baja estatura casi un enano prácticamente / y // se dice que es muy apuesto // y que cuando él quiere algo // le da a cambio / lo que usted desea // aprender a tocar guitarra / la música / porque los misquitos le gusta la música / o les da dinero a cambio de /// o se enamora de la chava y se la quiere llevar y la vuelve loca y se la lleva /// y ya el tal duende es muy celoso con lo que quiere o lo que tiene o lo que quiere // a mí nunca me apareció quise verlo y nunca se dejó ver.

Son discours montre combien ces croyances sont vives, encore de nos jours, et dans diverses couches de la population. Ces informations montrent que les Misquitos cultivent deux types de croyances différentes : d'une part ils croient dans le Dieu chrétien, puisqu'ils font partie de l'église Morava ou de l'église catholique, et d'autre part ils ont des croyances propres à leur culture. Ce mélange religieux, entre les croyances chrétiennes et les croyances d'origine, est propre à la culture misquita mais aussi à la plupart des cultures indigènes dans le monde, quand ces communautés ont été colonisées par un peuple dominant qui leur a imposé sa religion ou plutôt quand sa religion a servi d'outil de colonisation.

La deuxième enquêtée dit que, chez les Ch'orti' on trouve une grande variété de légendes qui ont été transmises de génération en génération dans chaque communauté. Ils croient à la Siguanaba, le Sisimite et le Itacayo et le Cadejo. Chez eux comme chez les Misquitos, la religion des colonisateurs côtoie, sans problème apparent des croyances populaires transmises de génération en génération :

E2 - 121 - IC : hay muchas pero muchas.

E2 - 123 - IC : uuu es eh mire // por la cuestión de la // ay cómo decirle de la herencia // es tremendo las las variedades de leyendas que se nos ha se nos han contado y en cada cómo decir en cada comunidad / hoy en cada sector es diferente verdad / mire se la más la más común es que creo casi son general son las / la de la siguanaba el sisimite el itacayo // eh /// que más / pero es son son son muchas el cadejo.

La façon de se nourrir, ou gastronomie, est la résultante de différences examinées ci-dessus, comme l'agriculture, les produits de la cueillette, de la chasse ou de la pêche, le type de paysage, etc. :

Chez les Misquitos on trouve des plats tels que le Tapado, des gâteaux de manioc le Wabul et la Bunia qui sont des boissons typiques, ou la Supa qui est un fruit dit aphrodisiaque.

Notre interlocutrice en parle avec des expressions positives, elle en est fière et défend sa culture alimentaire : **wuauu, riquísimo en todos los aspectos, nos encanta a todo mundo**

:

E1 - 021 - IM: wuauu que que le digo / riquísimo en todos los aspectos bueno con los alimentos // este / está el wabul que es la comida es una bebida típica / está la bunia que también es una bebida que / se da más sobre todo // en la zona // eh / que /zona por el / por la zona // del pueblo tahwaka yendo para Olancho // más o menos // eh por esa zona se da bastante lo que es / la supa // entonces / es una fruta que lo comen / todos los misquitos // toda la gente inclusive dicen que es una fruta / afrodisíaca.

E1 - 023 - IM: pues seguro que si // porque nos encanta a todo mundo / si y hay otro tipo de comida como el tapado que que se hace / en en // las familias /eh otras comidas que hacen también eh / pasteles de yuca // y ese tipo de cosas.

Quant aux Ch'orti' selon notre interlocuteur, ils ont aussi des spécialités originales, dont notre interlocutrice souligne qu'elles sont produites avec des produits et techniques propres à sa culture. Elle regrette que ces techniques soient en train de disparaître de nos jours sans doute à cause du contact avec la culture ladina. Il y a des plats à la base de maïs comme les *montucas*, *tamalitos*, *atol chuco*, *atol agrio*, *elotes cocidos*, et on fait aussi du pain à base de maïs. Les fruits qu'ils produisent sont : les mandarines, oranges, citrons, même s'ils varient de la région ; on trouve des fruits différents selon qu'on est en montagne avec un climat froid ou dans les vallées où le climat est plus chaud :

E2 - 022 - IC : originales // casi ya no se se practican pero que / si el las bueno si las tenemos la la todo lo que se produce del maíz / desde que está en elote hasta hasta que ya está seco verdad // eh desde cuando está en elote elaboramos XXX montucas tamalitos atol chuco atol agrio.

E2 - 024 - IC : eh /// elotes cocidos y y y eso y ahora se hace pan // del elote también.

E2 - 026 - IC : mmm frutas frutas eh/ en cuanto a las frutas // todavía se cosechan limas / mandarinas / naranjas / limones // dependiendo la zona verdad porque de alguna de la montañosa se producen de un tipo de fruta y en las zonas // tal vez nosotros le decimos // eh sa sabanas sabanas sabanas si // allí ya es otro tipo de de fruta por lo que es / es muy caliente.

Après le cadre de vie des croyances pour l'esprit et de la nourriture pour le corps, on peut à présent envisager quelles sont les relations entre les gens.

La conception de **La famille** et les relations amoureuses sont aussi différentes. D'un côté la famille *Misquita* est ouverte aux autres, ils sont prêts à partager leur langue et leur culture avec les autres peuples. Les couples se marient, vieillissent ensemble et ne changent pas de partenaire. Notre témoin considère que c'est une belle tradition :

E1 - 104 - IM: // fijese que son un poquito reservados // son un poco reservados /// eh / la mujer también es un poco reservada /// pero // cuando se casan ellos // siempre están juntos envejecen juntos // no no se andan separando ni nada todavía tienen la costumbre de que su esposa lo acompaña hasta el área de agricultura no / y trabajan juntos // entonces // es una unión muy bonita.

Alors que les Ch'orti' sont plus fermés, ils ne veulent pas partager leurs traditions ou leur culture avec les autres. Ils essayent de se marier uniquement avec des personnes qui appartiennent à la même communauté, qu'ils considèrent comme pure et les hommes peuvent avoir plusieurs femmes :

E1 - 027 - IM: normalmente las familias misquitas son bien unidas // bien unidas // no son celosos de de de su cultura /son bien abiertos bastante abiertos / este / comparten mucho entre familia // y no les / en ningún momento ellos van a negarse a enseñarle su lengua materna su cultura su tradición // eh son bien abiertos somos muy abiertos en ese aspecto.

Par ailleurs, l'enquêtée affirme que les familles misquitas sont très « unies », c'est-à-dire que ses membres s'entraident dans les circonstances difficiles. Ils se considèrent comme ouverts aux autres ; ils ne sont pas contre l'enseignement de leur culture, de leurs traditions et de leur langue aux personnes qui ne font pas partie de leur peuple.

Chez les Ch'orti' les familles sont très nombreuses, ils n'ont pas de limites par rapport au nombre d'enfants, ils pensent que cela fait partie de la « culture », des traditions ch'orti'. Ils évitent de se mélanger-avec d'autres cultures ladines par exemple, pour maintenir les traditions propres à leur culture. Les personnes qui viennent d'autres cultures ne sont pas très bien vues, ne sont pas acceptées facilement :

E2 - 038 - IC : muy numerosa.

E2 - 041 - IC: es increíble es/ todavía se practica verdad la multiplicación sin/ límites

E2 - 173 - IC : es parte de la cultura así pero ya hoy no se mira tan bien verdad pero si // si si usted analiza eso es normal por la cultura // y hay comunidades en el caso de de // gotas de sangre una comunidad indígena pura en santa Rita que yo trabajé ahí // y ahí había una política en donde // ellos no permitían que la / que su gente se se uniera con personas ladinas.

E2 - 175 - IC : si / tiene que ser sólo con con entre ellos mismos / para para mantener la cultura y que no se pierdan nuestras raíces / ancestrales // y originales esa ha sido la política de ellos // ahí ver una persona ladina o no tal vez no ladina o tal vez de un color diferente a ellos es / bien raro y si alguien llega // casi por lo general no les agrada.

dans ces extraits, il nous paraît curieux que les deux interlocutrices parlent de leur culture, de leurs traditions, de leurs langues etc. en utilisant le pronom « *ils* » comme si elles n'appartenaient pas à ces peuples et ces cultures. Elles ne disent pas « nous » pour parler de leur propre peuple. On sent qu'elles en parlent avec une certaine distance car elles se sentent éloignées de leurs communautés puisqu'elles sont parties travailler vers la capitale et les regardent un peu de l'extérieur.

Dans les deux peuples, **la médecine** est « naturelle » et ancestrale, avec la différence qu'à la *Mosquitia* on a un *Sukia*, une sorte de guérisseur avec des attributs religieux :

E1 - 085 - IM: la medicina es totalmente natural // claro que existe medicina científica no // qu que llegan y // los médicos y no creen en esto esto pero la gente cree en él Sukia el sukia es es el médico naturalista prácticamente no // el médico al el que creen ellos // este / todavía creemos bastante en en la medicina / pues creemos que si Dios lo dejo es por un propósito no / entonces / si / eh/ dolores estomacales / tómesese un té de tal hoja // exacto / y si se siente mal mucha fiebre / fiebres que le bajan y le regresa / puede ser que / las creencias no/ puede ser que / son los muertos // que le están molestando los espíritus / o puede ser lo otro los del monte los dueños del monte porque fue el niño allí muy pequeño lo llevo por ahí // se cree mucho en eso / entonces la medicina natural / viene como cubrir eso.

La médecine naturelle veut dire qu'on se soigne avec des produits locaux : médicaments élaborés à partir de plantes, racines, feuilles, etc. La médecine scientifique occidentale existe aussi mais ces médecins ne croient pas à la médecine naturelle ou traditionnelle des *Misquitos* : il y a donc deux médecines qui cohabitent. Les *Misquitos* croient que le *sukia* utilise la médecine naturelle parce que c'est Dieu qui l'a désigné. Ils croient par exemple que, si une personne a de la fièvre et qu'ensuite elle est guérie mais que la fièvre revient, ce sont les esprits des morts les responsables. Ils pensent alors que seul le guérisseur peut le guérir. Système médical, croyances et religion sont donc intimement mêlés. Les médicaments naturels sont faits à partir des éléments de la nature et la nature est vivante, donc il faut lui rendre hommage :

E1 - 087 - IM: // eh/ con lo // bueno con lo de los medicamentos / hay otra cosa que si ud le le // corta una planta para X hacer un medicamento para X persona/ tiene que darle algo a cambio no / como le brinda tributo por la / medicina que le está dando / te doy 20 lempiras a cambio de tu medicina porque si creemos en la naturaleza en las plantas en los árboles y todo eso // eh / entonces ellos tienen vida // entonces le damos a cambio para que nos regale esa planta // todavía se utiliza ese tipo de cosas.

Les Ch'orti' eux aussi croient à la médecine naturelle faite à partir des plantes pour guérir les maladies. Elle accompagne les rituels selon la maladie de la personne sans lesquels les médicaments n'ont pas d'efficacité :

E2 - 141 - IC : todavía // todavía se se practica // varias plantas // para curar / y también / a las personas que / que existen que también hacen sus // sus ritos para que las personas se sanen cuando están enfermas dependiendo del tipo de enfermedad.

Nous terminerons par les festivités, point fort du calendrier des sociétés, qui rassemblent les générations et souvent en relation avec d'autres points, comme l'agriculture et la religion, évoqués plus haut. Chaque peuple au Honduras a des **festivités** différentes.

A Noël, qui est une fête catholique, les Misquitos fêtent le tambaco avec des jeux traditionnels. Lors de la semaine sainte (Pâques des chrétiens), ils croient que, si les personnes se baignent dans les rivières ou dans la mer, ils vont se transformer en poissons. Là aussi, cultures païennes et christianisme se mêlent.

Il y a aussi les foires traditionnelles. La plus importante est le **sicru** dans laquelle les gens de toutes les régions (*même de la Mosquitia du Nicaragua*) se réunissent pour discuter des projets en cours, les progrès dans les communautés et en même temps il y a des jeux, des chants :

E1 - 091 - IM: si / en navidad que es la tradición del tambaco no // juegos tradicionales tambaco y todo eso // eh en las siguientes temporada semana santa // la semana santa se celebra bastante // este todavía está la tradición de que si llegas en semana santa te vas a bañar al río o a la playa te conviertes en pez y todo eso /// eh // otra temporada son las ferias que se hacen ahí // está la feria que es la más grande Sicru le llaman // y ese esa / ese evento es // casi de todas las regiones // se reúnen en un solo lugar / y y se trabajan en proyecciones en todo lo que se ha trabajado / los avances de los municipios departamentos / juegos cantos y todo / muy bonito/ inclusive llega / la población misquita de la zona de Nicaragua / que se acerca / hasta este lugar.

Les Ch'orti' ont des festivités aussi, en rapport avec l'organisation des tribus. Ils se réunissent tous les deux ans pour organiser les élections du conseil des femmes. Dans ces réunions se pratiquent des danses mayas, ensuite il y a les élections pour le conseil rural et régional et finalement le conseil national. Une autre festivité est l'anniversaire de la mort de Amador Recinos, un leader ch'orti' mort lors des luttes pour la reconnaissance du peuple Maya Ch'orti'. Enfin on fête le jour des peuples indigènes, la foire du maïs, et le jour des morts :

E2 - 093 - IC :// mire se ha la primera la primera fiesta / las fiestas son cuando se // se organizan los consejeros cada dos años ya sea a la consejería de la mujer es un gran evento donde se practica la danza Maya // eh la música todo lo lo el pueblo maya ch'orti

cuando se elige la consejería de la mujer / cuando se elige consejería rural he regional / y cuando se elígela la consejería nacional.

E2 - 099 - IC : Amador Recinos nuestro máximo líder el que murió verdad cuando se iniciaron las gestiones para / que se reconociera el pueblo Maya ch'orti // ese es otro evento el otro es el día de los pueblos indígenas // que es el ocho el nueve de de // de agosto y lo otro es el entre el // del primero al 15 de de septiembre / que se hace la fiesta de elote // y perdón /y luego vienen los días de finados día de los santos día de finados / que son otros eventos especiales del pueblo propios del pueblo.

Musicalment il existe des différences à plusieurs niveaux. Non seulement les deux peuples écoutent de la musique différente mais ils ont aussi des instruments différents, l'un expliquant à l'autre.

Les Misquitos écoutent de la musique misquita traditionnelle qui les différencie des autres peuples, comme par exemple « *le tambaco* » qui s'écoute et se danse dans les fêtes de Noël en famille ou avec des amis et des visiteurs. Ils ont aussi des danses qui se pratiquent dans les universités, comme des démonstrations culturelles. Certains musiciens commencent à produire et montrent leur musique populaire :

E1 - 047 - IM: mj // bueno / hay bastante música música /// misquita muy tradicional / que nos hace diferente / que hace ver la diferencia de la música entre otro pueblo no / igual como/ eh la música que tiene el pueblo / Pech y la diferencia entre pueblo misquito / un poco más pegajosa la de la mosquitia inclusive si gusta le puedo regalar algunas // algunos / eh amigos que ya empiezan a hacer música pero así como que más popular // si / pero si hay bastantes / eh canciones / eh que las bailan // que son muy tradicionales está el tambaco por ejemplo.

E1 - 049 - IM: tambaco / se llama tambaco y solamente lo va a ver en las temporadas de Navidad // es eh /// es una reunión que / en familia entre amigos // eh entre conocidos y visitantes que llegan allí / y sólo en esas temporadas por las tardes se canta se juega y / se baila no / entonces // hay otras como // las danzas que que que bailan aquí algunos amigos / en en las universidades / tienen sus grupos de danzas / con las cuales ellos se manifiestan no.

Les instruments utilisés sont la *concha de tortuga* (carapace de tortue), *des tambours*, *la flute de paille*, le *rallador* (ustensile pour couper des légumes dans des différentes façon et formes, c'est une sorte de râpe). Pour eux, la musique est d'abord rythmique, faite pour faire créer de l'ambiance, pour se relaxer, pour danser, même s'il s'agit surtout des adultes. Les adolescents, quant à eux, écoutent du reggaeton et du reggae. Le fait d'écouter ces diverses musiques marque une différence générationnelle :

E1 - 053 - IM: hay instrumentos los que utilizan para eso / eh como la concha // de tortuga este / hay otros instrumentos como tambores este / hacen flautas de/ de de paja creo /y y otros instrumentos que utilizan ahí que para ellos el rallador entonces utilizan / de cualquier instrumento ellos sacan música // hacen música entonces la idea es /

hacerles un poco de bulla convivir bailar relajarse pues es temporada en casi todas las familias están ahí / en Navidad entonces ese tipo de cosas / hacen canciones para danzas si hay muchas/ este / hay // tengo un sin número de cantos para danzas // y y son con los que // prácticamente hacen presentaciones en en los / centros educativos o en los en algunas presentaciones privadas.

E1 - 059 - IM: *// como él reggaeton // este / les gusta bastante la música / eh reggae // la música reggae nos encanta de hecho a mí también me encanta me gusta /// y eso hace ver la diferencia entre el joven que está escuchando música con un señor adulto misquito que está escuchando música.*

Quant aux Ch'orti', traditionnellement ils écoutent des « *rancheras* » (ou musique qui vient des ranchs) parce qu'ils ont été élevés avec cette musique d'origine mexicaine. Les instruments les plus utilisés sont les instruments à cordes comme l'accordéon et « la concertina » (une variété de l'accordéon). Les nouvelles générations, grâce à la technologie, ont plus de choix dans les variétés de musique. Celle-ci affaibli sans doute l'impact de leurs traditions musicales dans le groupe :

E2 - 069 - IC : *mire por lo general / la ranchera las rancheras XXX han sido con las que nos hemos familiarizado desde desde desde pequeños o las // más que todo las rancheras verdad y y los grupos que cantan con con sus instrumentos de guitarra // y y todos los instrumentos de cuerda / la concertina o el acordeón ese es uno de los que acompañan verdad en la en la música.*

E2 - 071 - IC : *pues ahorita ya está mezclado // ya / prácticamente rara la persona que escucha las las las rancheras si/ ya ahora ya se se/ por las cuestiones de tecnología que se ha ampliado mucho y y que de repente XXX comunidades donde más se practica // entonces eso nos ha debilitado mucho // eh eh la cultura verdad la forma de vestir y de la música Y de de muchos aspectos.*

L'enquêtée note que le même phénomène peut s'observer dans les façons de s'habiller. Elle est donc consciente du contact des cultures et de l'influence de la culture majoritaire sur la culture minorée.

Tous ces éléments sociaux, Même s'ils ne peuvent décrire toute la vie dans les communautés, montrent combien ils ont développé et gardé leurs habitudes d'origine, et aussi combien ils continuent à les pratiquer au XXI^e siècle. Malgré des ressemblances, c'est aussi leurs différences qui les caractérisent et dont leurs témoins sont fiers.

Après avoir analysé les informations que peuvent nous apporter les deux entretiens à partir des points de vue sociolinguistique, économique et culturel, nous pouvons maintenant établir un schéma comparatif qui nous aidera à visualiser les différences et similitudes entre les deux peuples :

Tableau 24 : Comparaison des différences et similitudes entre les deux peuples

Thématique	Différences	Similitudes
<i>Du point de vue sociolinguistique</i>		
<i>La pratique de la langue</i>	Misquito : Beaucoup parlé Ch'orti' : Il n'y a plus de parleurs natifs, mais la langue s'enseigne à l'école	
<i>Le contact des langues</i>	Misquito : En contact avec le garífuna, le pech, le tawahka et l'espagnol Ch'orti' : Avec l'espagnol uniquement	
<i>Le contact frontalier</i>		Misquito : En contact avec les Misquitos du Nicaragua Ch'orti' : En contact avec les Ch'orti' du Guatemala
<i>La transmission de la langue</i>	Misquito : La famille transmet la langue aux enfants Ch'orti' : La langue se transmet à l'école	
<i>Du point de vue économique</i>		
<i>L'agriculture</i>	Misquito : L'agriculture, mais aussi la chasse, la pêche, l'élevage et l'artisanat Ch'orti' : L'agriculture et l'artisanat	
<i>La corruption</i>	Misquito : Trafic de drogues, politiciens impliqués Ch'orti' : Corruption au niveau administratif	
<i>La situation géographique</i>	Misquito : La mer, la jungle. Accès difficile uniquement par avion ou bateau Ch'orti' : La montagne. Facile accès en voiture, à moto, à pied	
<i>L'éducation</i>	Misquito : Beaucoup d'enfants vont à l'école Ch'orti' : Peu d'enfants vont à l'école	
<i>L'habitat</i>	Misquito : Maisons construites en béton sur des poteaux, en paille et bois Ch'orti' : Maisons construites en feuille de canne	
<i>L'artisanat</i>	Misquito : A base de tuno	

	Ch'orti' : A base de tusa	
<i>Du point de vue culturel</i>		
<i>Les croyances</i>	Misquito : Croient au Isini Ch'orti' : Croient au Sisimite, Siguanaba, Itacayo, Cadejo	Misquito : Eglise catholique et église évangélique Ch'orti' : Eglise catholique et église évangélique
<i>La gastronomie</i>	Misquito : Tapado, gateau de manioc boissons typiques : Wabul et Bunia Ch'orti' : Montucas, tamalitos, atol chuco, atol agrio, elotes cocidos, pain de maïs	
<i>La famille</i>	Misquito : Ouverts pour partager leur langue et leur culture. Les couples restent unis jusqu'à la mort Ch'orti' : Fermés aux autres, se marient uniquement avec les membres de la même tribu. Un homme peut avoir plusieurs femmes.	
<i>La médecine</i>	Misquito : Le sukia est le guérisseur Ch'orti' : Rituels selon la maladie	Misquito : A base de plantes Ch'orti' : A base de plantes
<i>Les festivités</i>	Misquito : Le Tambaco, le sicru Ch'orti' : Conseil des femmes, danses mayas, le jour des morts, la foire au maïs, le jour des peuples indigènes	Fêtes populaires Base religieuse
<i>La musique</i>	Misquito : Traditionnelle misquita : tambaco. Mais aussi populaire : reggaeton et reggae. Instruments : concha de tortuga, tambours, flute, rallador Ch'orti' : Rancheras Instruments : accordéon et concertina	

Même si les éléments auraient pu changer ou être plus approfondis, il apparaît nettement que, outre le statut « indigène » des deux langues et cultures considérées, la colonne des différences est plus importante que celle des similitudes. Cela confirme notre problématique de départ et nos inquiétudes concernant la connaissance et la prise en compte de ces différences par les spécialistes qui ont mis en place le programme EIB.

Conclusion de l'analyse des entretiens

L'analyse des deux entretiens fait avec les deux femmes membre de la SDGEPIAH, montre donc qu'il existe beaucoup d'éléments spécifiques à chaque culture, qui les identifient et dans lesquelles les membres des communautés se reconnaissent. Il est évident que les deux peuples partagent des caractéristiques générales de tous les peuples indigènes comme la médecine à base de plantes, l'agriculture, l'artisanat, le contact avec des peuples de la même culture mais appartenant à d'autres pays, des contacts avec d'autres peuples et d'autres langues, les festivités, etc. Mais une analyse plus fine fait apparaître des nuances et variations particulières sur ce terreau commun. Nous allons revenir sur ces variations, dans le sens où elles pourraient influencer une pédagogie qui voudrait y être attentive, voire en faire une base didactique pour les enseignements.

Concernant l'aspect **Sociolinguistique**, la principale différence tient à la pratique des deux langues : le *misquito* très parlé dans les communautés, le *ch'orti* quasiment sans parleurs natifs hors du contexte scolaire. Donc une langue en pleine vitalité encore et l'autre en phase de récupération. Cela suppose deux approches didactiques différents : dans un cas, on pré-suppone de la part des enfants une connaissance de la langue, qu'il suffirait d'ancrer, d'approfondir et de structurer par le passage à l'écrit. Dans l'autre, il faut « ré-apprendre » la langue, le vocabulaire, se baser sur la culture pour nommer les choses, faire un lien peut-être avec les anciens et la famille, encore porteurs de traditions, de savoirs linguistiques et d'habitudes langagières.

Concernant le **contact des langues**, la position du *misquito* irait dans le sens d'une didactique comparée où on mettrait face à face toutes les langues entendues par les enfants, -comme le font les méthodes inspirées de l'éveil aux langues, pour les comparer, les observer, les analyser quand on peut, etc., pour aller peu à peu vers la connaissance précise du *misquito*. Pour le *ch'orti* c'est évidemment la proximité et les rapport transfrontaliers qui nous intéressent et irait dans le sens d'une pédagogie du contact, des échanges, un peu comme le faisait Freinet dans ses correspondances et voyages scolaires.

Les paramètres **économiques** qui déterminent les conditions de vie induisent qu'ils mettent en place des activités différentes leur survie et l'organisation de leur quotidien : il y a une base didactique particulière et identitaire sur laquelle s'appuyer, en termes de contenus.

Entre les différences que nous avons pu trouver que les Misquitos, dû à leur situation géographique de difficile accès, il est évident qu'il faut exploiter les milieux dans lequel vivent les enfants : la ville ou la campagne, la mer, la forêt, la montagne, les animaux qui y vivent, les plantes qu'on y cultive, les activités qu'on y développe.

On peut montrer des activités sur le lien entre le climat et les habitations : les pilotis à cause des possibles inondations au bord de la mer, les feuilles de canne pour se protéger du froid, etc.

Les deux peuples pratiquent l'artisanat mais chacun utilise des matières premières différentes : une pédagogie créative et du projet peut aussi bénéficier de l'artisanat local encore vivant pour faire créer les enfants et les rendre fiers de leurs savoirs.

Quant à la construction des maisons, les deux utilisent des matériaux différents : les maisons des Misquitos sont construites en béton, (surtout dans les grandes villes) sur des poteaux, finalement dans les deux peuples la corruption est présente, trafic de drogues pour les Misquitos et corruption dans l'administration chez les ch'orti'.

Enfin les croyances et la médecine, deux domaines très liés, manifestent aussi similitudes et différences, pour discuter des savoirs, des coutumes, faire parler les témoignages familiaux, etc. Les informations sur les fêtes, la nourriture, les chants et les danses, peuvent servir de base à des enseignements décloisonnés où la langue devient prétexte à activités communes ou comparées. Par exemple, toutes les communautés s'inscrivent dans la culture culinaire du maïs, comme tous les peuples indigènes en Mésoamérique.

Conclusions générales sur l'hypothèse 1

Nous sommes maintenant en mesure de répondre à notre première hypothèse : « *Le programme EIB a été conçu d'une façon homogène alors que chaque peuple indigène possède des caractéristiques propres d'un point de vue sociolinguistique, économique et culturel* ».

Nous avons d'abord postulé une approche unique des cultures indigènes dans l'EIB. Pour cela, nous avons consulté des textes officiels et pédagogiques. C'est ce que nous avons appelé « volet 1 ». Puis nous avons eu besoin d'éléments culturels et sociolinguistiques pour traiter « volet 2 » qui porte sur la connaissance de chaque culture examinée : nous y

avons eu accès par deux entretiens (que nous trouvons, certes, insuffisants, mais nous n'avons pas pu faire mieux). Résumons nos résultats.

Le volet 1

En effet, les documents institutionnels s'adressent aux peuples indigènes de manière générale, ce qui est normal vu l'étendue du public visé. La diversité des cultures visées est cependant nettement encouragée, dans plusieurs paragraphes. De plus, une différenciation nette est faite entre l'ensemble de peuples indigènes et les ladinos. Les documents pédagogiques sont eux aussi, très homogènes, sauf sur des aspects superficiels des cultures : les langues sont enseignées de la même façon, par les mêmes processus et activités, alors qu'on aurait pu les varier en fonction de chaque situation, comme nous l'avons esquissé plus haut.

C'est comme si les concepteurs de ces documents avaient affaire à un seul ensemble de peuples, unique. Cette non (re)connaissance des particularités contraste avec les déclarations de reconnaissance et de respect spécifiques et peut avoir des effets contre-productifs sur les élèves.

Même le guide pédagogique à destination des enseignants propose un travail sur la culture de type unilatéral, c'est-à-dire qu'il y a quelques activités pour renforcer l'identité culturelle, pour développer la culture locale, mais ce travail se fait uniquement avec la culture du peuple en question et en ignorant les contacts qu'il peut avoir avec son environnement humain, voire transfrontalier.

Les autres peuples indigènes du Honduras sont cités seulement à titre illustratif mais nous n'avons pas trouvé d'activités qui visent la découverte, le contact, l'échange avec eux et les ladinos. Le développement de la compétence linguistique se fait à partir de stratégies monolingues (*misquito*) ou qui visent un monolinguisme (*ch'orti'*). Nous n'avons pas trouvé des traces qui nous puissent montrer que les approches plurielles soient présentes ; ni l'interculturalité, ni l'intercompréhension de langues voisines, ni l'éveil aux langues qui pourraient donner des bons résultats dans le processus enseignement apprentissage de ces langues et cultures indigènes.

Volet 2

L'étude des thématiques des entretiens prouve, si besoin était, que les témoins connaissent et revendiquent leurs différences sociolinguistiques et socioculturelles.

Mettre en lien les résultats des deux volets de notre étude nous permet de **confirmer notre hypothèse 1** sur l'homogénéité des textes officiels de l'EIB dans la présentation des peuples indigènes dont ce programme prend la défense, la diversité de leurs cultures et l'ignorance didactique de cette diversité. Il faut pourtant affirmer ces premiers résultats avec précaution, pour deux raisons : la première est que notre enquête est empirique et quantitativement à confirmer ; la deuxième est que de légères ouvertures de différenciation apparaissent çà et là dans notre corpus. Quoiqu'il en soit, il pourrait être fécond de lier tous les éléments culturels mis au jour dans la construction d'une cosmovision de chaque peuple, qui leur donnerait cohérence et pourrait déboucher sur une didactique adéquate.

Nous allons maintenant passer dans le chapitre suivant, à l'analyse de l'Hypothèse 2 qui porte sur la prise en compte ou pas du plurilinguisme local dans les classes.

4.2 Examen de l'hypothèse 2 sur la rencontre des langues dans la classe

Introduction

L'hypothèse 2 que nous avons établie est : « *Les pratiques de classe s'appuient à des degrés divers sur le bilinguisme des élèves* ». Le thème principal en est donc le contact des langues ou l'utilisation des langues des enfants dans la classe, ce qui signifie que cette hypothèse est en rapport avec la précédente parce que, comme nous allons le montrer, dans chaque communauté nous postulons que les enfants parlent leur langue propre mêlée à la langue à apprendre, et peut-être à d'autres langues.

Notre étude porte sur les deux niveaux d'utilisation de la langue : l'oral et l'écrit. Pour cette analyse, nous allons procéder de la façon suivante : premièrement nous avons fait deux sous-parties qui concernent ***l'oral et l'écrit*** dans la classe. Nous allons commencer par la partie orale de la langue à partir de deux séances de classes filmées (cf *Annexe 62 et 63*) et transcrites (cf *Annexes 41 et 42*). Pour chaque séance, nous allons étudier les ***actes de langage*** utilisés dans la classe, le rôle de la langue ou des langues dans les interactions et la gestualité de l'enseignant. Ensuite nous allons travailler ***la partie écrite***

qui consiste d'abord à étudier un cahier de notes d'un élève ch'orti'¹⁰⁴. Ensuite nous analyserons le tableau de l'enseignant et finalement les écrits qui apparaissent sur les murs de la classe. Notre objectif principal est de voir si les deux langues en présence (l'espagnol et la langue enseignée indigène) coexistent dans la classe, qui les utilise, comment, par quels moyens. De cette façon nous pourrions valider ou pas notre hypothèse qui cherche à savoir si le bilinguisme (ou un éventuel plurilinguisme et son usage font partie des pratiques de classe pour l'enseignant et pour les élèves.

4.2.1. La rencontre des langues dans l'usage scolaire oral

Pour étudier le fonctionnement oral dans les 2 classes observées, nous allons analyser les deux vidéos à disposition. Nous allons d'abord traiter la classe de ch'orti' pour continuer avec la classe de misquito et nous finirons par une conclusion comparative.

4.2.1.1 La classe de ch'orti'

Pour l'analyse de la classe ch'orti', nous avons fait une liste des interactions entre les acteurs de la classe, c'est-à-dire l'enseignant et les élèves. Notre idée est de mettre en relief les divers actes de langage utilisés dans la classe, du côté enseignant ou côté élève. Nous cherchons à savoir ce qui est dit en espagnol et ce qui est dit en ch'orti', quelle est la fonction de chaque langue et si ces fonctions sont utilisées dans les deux langues de manière égale ou inégale. D'autre part nous avons examiné d'autres aspects qui pourraient nous apporter des informations secondaires, comme la gestualité ou le non verbal, étant donné que ces éléments peuvent servir à éviter la traduction en espagnol et permettre ainsi de communiquer uniquement en langue ch'orti'. Les interactions sont analysées à partir des étapes didactiques qui composent chaque cours enregistré. Notons que nous utiliserons la même méthode pour la classe de misquito.

Nous voulons lister les actes de langage didactiques que nous avons trouvés dans l'observation de classe du ch'orti' et leur mise en forme linguistique. Rappelons le codage expliqué en méthodologie pour guider la lecture de notre démarche :

¹⁰⁴ Nous n'avons pas pu malheureusement, nous procurer un cahier de misquito parce que nous n'avons pas eu l'opportunité de nous déplacer jusqu'à la Mosquitia en temps scolaire pour le faire. Ceci est expliqué dans notre partie méthodologique.

Fc : film ch'orti'
ENS-TE : enseignants avec tous les élèves
ENS : enseignant
GE : groupe d'élèves
TE : tous les élèves
UE : un élève
XXX : énoncés incompréhensibles ou en langue ch'orti que nous ne comprenons pas
001 : ce chiffre donne le n° de l'interaction dans la transcription totale qu'on trouve en Annexe.
00:01 : minutage

Dans la transcription suivante nous avons traduit au français les interventions en espagnol et nous avons mis XXX pour indiquer les interventions en ch'orti'. Malheureusement nous n'avons pas pu trouver de traducteur de ch'orti'.

4.2.1.1.1 Présentation de la classe - Les étapes didactiques

Le cours sur lequel porte notre observation a été filmé lors de notre premier voyage de découverte de la communauté Ch'orti' de département de Copán, à l'ouest du pays, le 29 août 2016, dans la communauté « El Carrizalón ». Cette classe est composée de deux niveaux : troisième et cinquième années. Il y a approximativement 40 élèves et la vidéo a été faite le matin. Le déroulement du cours fait apparaître 5 étapes principales dans sa construction, identifiées grâce à l'enregistrement vidéo :

Etape 1 : ouverture du cours
Etape 2 : questionnement sur l'identité ch'orti'
Etape 3 : révision et approfondissement lexical sur divers thèmes
Etape 4 : passage d'une langue à l'autre
Etape 5 : phase finale clôture du cours.

Elles sont de longueurs inégales et parfois subdivisées en sous-parties :

- ***l'étape 1*** est composée par l'ouverture du cours (paroles d'accueil) et l'hymne national chanté par la classe et dirigé par l'enseignant ;
- ***l'étape 2*** comprend un moment de réflexion collective sur l'identité ch'orti', initiée par l'enseignant ;
- ***l'étape 3*** est un moment de travail lexical, il porte sur divers thèmes : les couleurs, les formes géométriques, les membres de la famille, les parties du corps, les vêtements, les animaux, les fruits, certains objets usuels. Sa fonction didactique (révision ou apprentissage ?) est ambiguë ;
- ***l'étape 4*** propose de passer d'une langue à l'autre par certains exercices de traduction, de l'espagnol au ch'orti puis inversement ;

- ***l'étape 5*** est la phase finale du cours : il y a un moment de détente par des devinettes puis l'enseignant clôt la séance en faisant un résumé des thèmes travaillés.

Sur le plan didactique, certaines étapes ont un objectif cognitif, d'autres un objectif identitaire (l'hymne en ch'orti), d'autres un objectif communicatif (ouvrir, fermer, jouer). Nous allons à présent examiner en détail de quoi est faite chaque étape, quels genres de discours elle met en jeu et entre quels interlocuteurs. Après avoir mis en valeur les actes de parole et les langues visibles dans chaque étape, nous présenterons divers tableaux récapitulatifs pour faire la synthèse de notre analyse.

4.2.1.1.2. Les divers actes de langage mobilisés dans chaque étape

Rappelons que, pour tous les extraits qui suivent, nous avons fait une traduction en français.

Etape 1 : ouverture du cours

L'introduction du cours se fait en espagnol. L'enseignant donne des explications sur ce qui va se passer dans le cours. L'enseignant cherche à montrer ce que les enfants ont appris précédemment. Nous en déduisons qu'il donne ces informations pour nous en tant qu'observateurs et que l'ouverture est dirigée à la fois vers les enfants et vers le chercheur. Nous indiquons en gras les actes de langage répertoriés. L'enseignant **annonce le cours**, les enfants écoutent :

Fc - 001 - ENS : Ce que nous allons faire en ce moment, c'est un moment d'exploration, XXX, dans le contexte généralisé, pour qu'ils exposent la partie de la maîtrise et des connaissances qu'ils ont acquis pendant le processus. Pour ce faire nous allons chanter l'hymne national comme XXX, Je vais vous demander de vous mettre debout tous, nous allons chanter l'hymne national dans notre langue que nous devons représenter avec fierté. Dignement premièrement, parce que nous sommes honduriens et deuxièmement que nous le chantons dans notre langue. J'ai toujours commenté que c'est la partie de réflexion.

Puis l'enseignant **donne la consigne** en espagnol pour chanter l'hymne national du Honduras en ch'orti'. Les enfants **discutent** entre eux en espagnol. Pendant que les élèves se mettent debout pour chanter, l'enseignant fait un travail de sensibilisation qui cherche à renforcer l'identité du peuple Ch'orti', en espagnol. Il **explique** qu'ils vont chanter l'hymne dans « leur langue » avec fierté et les **encourage**. Il est intéressant de remarquer

que l'enseignant leur dit d'abord qu'ils sont honduriens puis qu'il leur demande de chanter dans leur langue (le ch'orti) :

Fc -_001 - ENS : Ce que nous allons faire en ce moment, c'est un moment d'exploration, XXX, dans le contexte généralisé, pour qu'ils exposent la partie de la maîtrise et des connaissances qu'ils ont acquis pendant le processus. Pour ce faire nous allons chanter l'hymne national comme XXX, Je vais vous demander de vous mettre debout tous, nous allons chanter l'hymne national dans notre langue que nous devons représenter avec fierté. Dignement premièrement, parce que nous somme honduriens et deuxièmement que nous le chantons dans notre langue. J'ai toujours commenté que c'est la partie de réflexion.

L'enseignant **demande** si l'espagnol est leur langue et les enfants **répondent par la négative**. L'enseignant demande quelle est leur langue, les enfants **affirment** en espagnol : « le ch'orti' ». On peut en déduire qu'il veut **susciter une réflexion** sur leur identité linguistique. Paradoxalement, questions et réponses se font en espagnol :

*Fc -_002 - ENS : l'espagnol est à nous ? la langue espagnole ?
Fc -_003 - UE : non.
Fc -_004 - ENS : qui l'a apporté ?
Fc -_005 - GE : les Espagnols.
Fc -_006 - ENS : quelle est notre langue ?
Fc -_007 - GE : le ch'orti.*

L'enseignant explique qu'ils parlent une langue qui a été importée par les Espagnols. Il essaye de créer une conscience responsable. Il veut mettre en valeur le fait que les mêmes Ch'orti' sont aussi responsables de la perte de leur langue et qu'il faut la récupérer parce que c'est la racine de leurs ancêtres :

Fc - 008 - ENS : donc nous parlons une langue qui nous a été apportée et nous avons négligé la nôtre qui est la langue ch'orti que petit à petit nous nous sommes rendus compte que nous devons le récupérer parce que c'est la racine de nos ancêtres, notre langue, la propre, culturelle. Nous allons donc chanter notre hymne national dans notre langue ch'orti, avec patriotisme, fierté e identité, que nous sommes honduriens et que aussi nous sommes ch'orti. Donc on ne doit pas avoir honte de notre langue, nous devons le chanter avec fierté et patriotisme. Nous allons chanter l'hymne national toutes les deux classes avec ferveur, nous allons chanter l'hymne national. Salutation 1.

Puis la classe chante l'hymne national. L'enseignant **donne des consignes** en espagnol et **insiste** sur le patriotisme, la fierté et sur l'identité : ils ne doivent pas avoir honte de parler le ch'orti' :

Fc -_008 - ENS : donc nous parlons une langue qui nous a été apportée et nous avons négligé la nôtre qui est la langue ch'orti que petit à petit nous nous sommes rendus compte que nous devons le récupérer parce que c'est la racine de nos ancêtres, notre langue, la propre, culturelle. Nous allons donc chanter notre hymne national dans notre langue ch'orti, avec patriotisme, fierté e identité, que nous sommes honduriens et que

aussi nous sommes ch'orti. Donc on ne doit pas avoir honte de notre langue, nous devons le chanter avec fierté et patriotisme. Nous allons chanter l'hymne national toutes les deux classes avec ferveur, nous allons chanter l'hymne national. Salutation 1.

Comme on le voit sur la photo ci-dessous, les enfants mettent leur main sur le cœur (signe qui indique leur double respect de l'hymne et de leur langue au moment où ils chantent. Ce signe est propre à tous les Honduriens et se fait dans chaque acte officiel dans les écoles au moment de chanter l'hymne) :



Fig. 13 : Enfants chantant l'hymne national en ch'orti'

L'enseignant commence à **diriger le chant** de l'hymne avec des gestes et en **comptant** en ch'orti' pour marquer le rythme. L'enseignant et tous les étudiants chantent l'hymne national en ch'orti :

Fc -_009 - ENS-TE : XXX (hymne national chanté en ch'orti).

C'est le premier long passage du cours en ch'orti, mais ce ne sont pas des échanges, puisqu'il s'agit de **réciter** un texte appris par cœur.

L'enseignant **félicite** et donne des consignes en espagnol « saludo 2 » pour terminer de chanter :

Fc -_010 - ENS – très bien, salutations 2, vous pouvez vous asseoir. Nous allons continuer maintenant avec le cours.

En lien sans doute avec l'hymne et ce qu'il symbolise, l'étape 2 fait transition avant les apprentissages lexicaux par un moment de réflexion thématique.

Etape 2 : Questionnement sur la culture et l'identité des ch'orti'

Cette étape est étonnante car elle prend place entre deux moments assez formels : la mise en route de la classe et les apprentissages lexicaux. Il s'agit d'un moment réflexif où l'enseignant profite de l'élan collectif donné par le chant en commun pour **poser des questions** sur la culture et la langue afin de **sonder les élèves** sur leur conscience identitaire et éventuellement la développer. Toute l'interaction, qui est en fait un monologue, se fait en espagnol : l'enseignant semble **faire un discours moral**.

Fc -_011 - ENS : on va prendre en compte les deux parties, la partie linguistique et la partie culturelle. Nous avons analysé ici certains éléments qui font vivre la présence de notre culture comme peuple ch'orti que nous avons appris les facteurs ou éléments que nous avons dit nous caractérisent comme peuple ch'orti. Quels sont les éléments qui nous ont identifié comme peuple ch'orti' ? Lesquels on a dit ? Lesquels ? Un est celui que nous chantions tout à l'heure ?

Fc -_012 - UE : l'hymne national.

Les enfants répondent aussi en espagnol et l'enseignant **complète les réponses** : il parle de la langue et des croyances, des habitudes, des traditions, des boissons typiques, des repas typiques, des vêtements, de l'artisanat, tous éléments de la culture ch'orti' présents dans la communauté :

Fc -_013 - ENS : la langue est après ? la langue qui est le même dialecte, et après quoi d'autre ? Quels autres éléments nous identifient comme peuple ch'orti' ? Les croyances, la langue, les coutumes, les traditions, les boissons. Quoi d'autre on a dit ? Les repas typiques, les vêtements, l'artisanat. Il y a beaucoup d'éléments qui font vivre la présence de la culture de notre peuple ch'orti'. Nous allons emphatiser dans l'aspects... de la langue. Nous allons mettre en jeu les éléments que nous avons appris.

Même si cela n'est pas dit explicitement, on peut imaginer aussi que ce moment didactique, par le biais de l'identité, sert à passer à la phase « leçon », la plus longue du cours, qui va reprendre sur le plan du vocabulaire certains thèmes évoqués dans le discours identitaire : on va passer en revue plusieurs thèmes de la vie courante et le vocabulaire qui leur correspond.

Etape 3 : révision et apprentissages lexicaux

Dans cette étape, il est difficile de distinguer ce qui est de la révision, de l'appropriation ou de l'apport de nouveaux savoirs. Autrement dit, il est difficile de savoir ce qui est dû à une leçon ordinaire ou ce qui est dû à la présence de l'observateur auprès de qui on veut mettre en valeur les savoirs des élèves.

Les langues utilisées alternent puisque certains échanges (questions du maître / réponses des élèves) ont lieu en espagnol et d'autres en ch'orti et nous n'avons pas observé de corrections de la part de l'enseignant :

Fc -014 - ENS : Je vais commencer et vous allez me répondre les jeux dynamiques dans la partie de conversation.

Fc -015 - ENS : XXX (en ch'orti).

Fc -016 - GE : XXX (en ch'orti).

Fc -017 - ENS : XXX (en ch'orti).

Fc -018 - GE : XXX (en ch'orti).

Fc -019 - ENS : XXX (en ch'orti).

Fc -020 - GE : XXX (en ch'orti).

Fc -021 - ENS : XXX (en ch'orti).

La plupart du temps, l'enseignant **donne des explications** en espagnol. Il **annonce les thèmes** qui vont être abordés : les animaux, les couleurs, les formes géométriques, la famille, les vêtements, les fruits, les animaux. Les enfants répondent souvent en groupe en ch'orti' : le travail de mémorisation (**répéter des mots** appris par cœur) est réussi ainsi que l'habitude de répondre en langue indigène, même si les réponses sont des mots isolés et non des phrases construites. Le même système d'interactions se répète plusieurs fois, à propos des divers thèmes abordés :

Fc -022 - ENS : Bien maintenant nous allons parler les noms des animaux, nous allons le faire de façon participative. Nous allons maintenant... j'ai besoin... mais avant nous allons aller à la partie des connaissances de la langue. Je vais dire plusieurs éléments et vous... on va aller avec les couleurs

Fc -023 - Comment s'appelle cette couleur en ch'orti'.

Fc -024 - GE : XXX (en ch'orti').

Fc -025 - ENS : XXX (en ch'orti'), très bien. Cette couleur en ch'orti' ?

Fc -026 - GE : XXX (en ch'orti').

Fc -027 - ENS : XXX (en ch'orti'), la couleur de la colonne ?

Fc -028 - GE : XXX (en ch'orti').

Fc -029 - ENS : XXX (en ch'orti'), très bien, nous allons voir une autre couleur. La couleur du feutre ?

Fc -030 - GE : XXX (en ch'orti').

Fc -031 - ENS : XXX (en ch'orti'), très bien. La couleur du sang ?

Fc -032 - GE : XXX (en ch'orti').

Fc -033 - ENS : XXX (en ch'orti'), très bien. La couleur de la XXX ?

Fc -034 - UE : XXX (en ch'orti').

Toutefois, on observe aussi des variations dans le système de questions / réponses. A propos des formes géométriques par exemple, la séquence se termine par des formes linguistiques destinées à **saluer** :

Fc -_035 - ENS : XXX (en ch'orti'), très bien. Maintenant... nous mettons en jeu les couleurs. Maintenant les formes, les figures. Le triangle, comment vous l'appellez ? Vous vous rappelez ?

Fc -_036 - UE : XXX (en ch'orti').

Fc -_037 - ENS : XXX (en ch'orti'), et le cercle ?

Fc -_038 - UE : XXX (en ch'orti').

Fc -_039 - ENS : XXX (en ch'orti'), et le carré ?

Fc -_040 - UE : XXX (en ch'orti').

Fc -_041 - ENS : XXX (en ch'orti'), et le rectangle ?

Fc -_042 - UE : XXX (en ch'orti').

Fc -_043 - ENS : XXX (en ch'orti'), très bien, ce sont les thèmes... nous allons différencier par aires.

Fc -_044 - ENS : troisième, troisième.

Fc -_045 - UE : Marlon est en train de faire du bruit.

Fc -_046 - ENS : troisième. Comment vous dites bonjour en ch'orti ?

Fc -_047 - UE : XXX (en ch'orti').

Fc -_048 - ENS : XXX (en ch'orti'), très bien, et bonne après-midi ?

Fc -_049 - UE : XXX (en ch'orti').

Fc -_050 - ENS : XXX (en ch'orti'), très bien, et bonsoir ?

Fc -_051 - GE : XXX (en ch'orti').

Parfois, la leçon se confond avec un exercice de traduction, comme celui qui composera **l'étape 4**, et l'enseignant **propose un mot** en espagnol, les élèves étant invités à **donner son équivalent** en ch'orti :

Fc -_052 - ENS : XXX (en ch'orti'), très bien. Bien donc en ce moment on fait une révision de tout. Assurant la partie de la mémoire, des connaissances qui sont déjà dans notre tête. Maintenant nous passons l'autre partie, nous allons mentionner au moins le nom de 5 classifications à l'intérieur de notre famille. Je vais le dire en espagnol et vous le traduisez :

Fc -_053 - ENS : père.

Fc -_054 - GE : XXX (en ch'orti').

Fc -_055 - ENS : mère.

Fc -_056 - TE : XXX (en ch'orti').

057 - ENS : grand-père.

Fc -_058 - TE : XXX (en ch'orti').

Fc -_059 - ENS : grand-mère.

Fc -_060 - TE : XXX (en ch'orti').

Fc -_061 - ENS : beau-père.

Fc -_062 - TE : XXX (en ch'orti').

Fc -_063 - ENS : enfant.

Fc -_064 - UE : même (en espagnol).

Fc -_065 - ENS : enfant, en chorti' ? comment vous dites enfant ? Maintenant ... différencier les rangs ou le genre :

Fc -_066 - ENS : homme.

Fc -_067 - UE : XXX (en ch'orti').

Fc -_068 - ENS : femme.

Fc -_069 - GE : XXX (en ch'orti').

Par ailleurs, d'un thème à l'autre, l'enseignant **annonce** les changements pour aider les enfants à suivre l'activité.

Le même système (montrer, nommer, faire traduire) est utilisé pour les vêtements par exemple. Concernant les animaux (*chat, vache, cheval, perroquet, vautour, lézard, grenouille, crapaud, ver de terre, singe, « garrobo » (de la famille des iguanes), tortue, escargot, « jute » (sorte d'oiseau), poisson, tigre, cerf, chien, poussin, poule, ver*), on a affaire à un simple exercice de traduction, même pour les animaux typiques (*garrobo*), qui auraient pu susciter des questions ou explications culturelles plus approfondies. L'alternance des langues n'est due qu'à la demande de **traduire** et ne répond pas à une activité d'échange conversationnel qui utiliserait les mots dans un co-texte syntaxique.

Les mêmes remarques peuvent être faites à propos des objets usuels, dont certains sont typiques et qui auraient été assez facilement intégrés dans des phrases simples : *assiette, « tecomate » (sorte de gourde élaborée d'un fruit sec), chapeau, chemise, voiture*. On voit qu'ils n'ont pas de rapport les uns avec les autres et ne font donc pas partie du même paradigme. Ils ne peuvent donc pas être utilisés dans le même fil conversationnel. Les actes de langage et les rôles des langues dans la succession de ces actes occupent des fonctions fixées et peu variées.

La nécessité syntaxique intervient toutefois dans la séance, mais dans l'étape suivante, toujours de traduction, qui s'appuie sur de plus grandes unités que le mot, sur des phrases articulées.

Etape 4 : traduction de phrases de l'espagnol au ch'orti'

L'enseignant **explique** en espagnol que le but de l'activité est de construire des phrases en ch'orti'.

Fc -_189 - ENS : très bien. Bon nous avons passé la section des éléments qui est la partie vocabulaire et mots nous passons maintenant à la partie de construction de phrases.

Fc -_190 - ENS : ma mère fait de tortillas.

Fc -_191 - TE : XXX (en ch'orti).

Puis il **prononce** une phrase en espagnol et **demande aux élèves de traduire** la phrase en ch'orti'. Voici la liste des phrases à traduire : *ma mère fait des tortillas, mon père va à la rivière, ma bouche est jolie, ma tête est grande, mes chaussures sont noires*. Les élèves **traduisent** en ch'orti, ce qui ne suppose ni communication, ni interaction dans la langue enseignée en adulte et enfants.

Dans le sens inverse, on va ensuite passer du ch'orti à l'espagnol.

Traduction du ch'orti' vers l'espagnol (mots, expressions puis phrases)

L'enseignant **explique** qu'il va **lier** le vocabulaire vu précédemment dans des expressions puis des phrases. On trouve ainsi : *voiture, perroquet, prune, mon professeur, mon enfant, ma femme, mon camarade, mon père, ma mère, mon grand-père, ma grand-mère, mon village, mon cerveau*, ce qui permet de **mélanger plusieurs champs** sémantiques. L'utilisation morpho-syntaxique donne aussi l'occasion de travailler les possessifs masculins et féminins (*mon, ma*) qui accompagnent les noms des membres de la famille : on aurait pu s'attendre à des remarques comparatives entre les deux systèmes pour exprimer la possession dans les deux langues, mais ce n'était sans doute pas l'objectif de l'enseignant.

Pour terminer cette étape, l'enseignant fait traduire des phrases entières du ch'orti vers l'espagnol, en **donnant l'exemple** lui-même parfois : « *mon professeur m'a dit viens ici* » ou bien « *mon père m'a dit qu'il voudrait des tortillas avec des haricots* ».

L'ensemble de tout ce qui précède a duré environ 20'.

Etape 5 : détente, rappel et clôture du cours

Jeu de devinettes en ch'orti'

Nous arrivons à la dernière activité proposée par l'enseignant, il s'agit d'un jeu de devinettes. L'enseignant **donne des explications** et des **consignes**. Il explique qu'il va dire une devinette en ch'orti' et les enfants doivent donner la réponse en ch'orti'. Même si ces explications de démarrage sont données en espagnol :

Fc -_246 - ENS : XXX (en ch'orti') mon père m'a dit qu'il veut des tortillas avec des haricots, n'est-ce pas ? très bien. Nous avons appris la partie de construction de phrases maintenant nous allons... maintenant je vais dire des devinettes en ch'orti et vous me répondez en ch'orti.

On peut dire que cette activité se déroule presque entièrement en ch'orti. Toutefois, une préoccupation didactique pousse l'enseignant à **revenir à l'espagnol** à la fin de la devinette, pour **s'assurer que tout le monde a suivi**. Il demande donc : « *Vous savez ce que ça veut dire ?* » mais les élèves ne répondent pas, ils sont inquiets et bruyants.

Fin du cours

Après ce moment récréatif, pour terminer la séance, l'enseignant **reprend tous les thèmes** travaillés dans le cours à la façon d'un résumé, en espagnol. Il souligne qu'ils ont travaillé des devinettes, des chansons, des poèmes, des dictons. Quelques secondes après, on entend la sonnerie et c'est la fin du cours :

Fc -254 – ENS : Nous avons appris de devinettes, chansons, poèmes, dictons.
La classe termine à la minute 23 :43.

Après avoir détaillé le cours de EIB ch'orti'/espagnol, nous avons élaboré plusieurs tableaux pour en synthétiser les différentes interactions : sur le plan didactique entre élèves et maître, entre interlocuteurs sous formes d'actes de langage, entre dans les deux langues à travers les diverses activités. Nous les réunirons pour finir dans un tableau global.

Tableau 25 : Phase 1 : les étapes didactiques du cours

Numéro de l'étape	Nom de l'étape	Enseignant	Elèves
1	Ouverture	X	X (pour le chant)
2	Sensibilisation	X	
3	Travail lexical	X	X
4	Traduction	X	X
5	Détente et clôture	X	X

On voit dans ce tableau que l'enseignant fait de gros efforts pour structurer son cours de façon à ce que les élèves participent au maximum d'étapes, puisque nous avons coché 3,5 colonnes sur 5 la case « élèves ». Voyons ce qu'il en est pour les actes de langage assumés par les divers participants : nous reprenons pour cela les actions verbales didactiques mises en gras dans notre texte.

Les actes de langage que nous avons répertoriés dans la classe, milieu particulier où s'actualisent des actions langagières particulières car liées à des savoirs à transmettre, sont, dans cette séance, au nombre de 19. Chacun suppose la mise en place de procédés linguistiques particuliers. Nous allons voir qui les prend en charge.

Tableau 26 : Phase 2 : les actes de langage utilisés

Acte de langage	Etape Numéro	Enseignant	Elèves
Sonder les élèves	2	X	
Faire un discours moral	2	X	
Rappeler les savoirs	5	X	
Revenir à l'espagnol	4	X	
S'assurer que tout le monde a compris	4	X	
Expliquer	2, 3, 4	X	
Poser une question	2, 3, 4	X	
Donner des consignes	1, 2, 3, 4, 5	X	
Répondre	3, 4		X
Donner un exemple	3, 4	X	
Traduire	3, 4	X	X
Mélanger plusieurs savoirs acquis	4	X	
Vérifier un acquis	3, 4	X	
Saluer	3	X	X
Proposer un mot	3, 4	X	X
Annoncer une activité	1, 2, 3, 4	X	
Répéter un savoir mémorisé	3, 4		X
Compléter une réponse	3, 4	X	
Donner un équivalent	3, 4	X	

Ce tableau montre que, sur les 19 actes répertoriés, 17 sont utilisés par l'enseignant (E), 2 uniquement par les élèves et 3 par les enseignants et les élèves. L'enseignant apparaît donc comme l'acteur verbal principal de la classe. Il nous reste à voir comment sont réparties les langues à travers ces 19 actes de langage et leur prise en charge par les 2 catégories d'interactants.

Tableau 27 : Phase 3 : les langues utilisées

Acte de langage	Espagnol	Ch'orti'
Sonder les élèves	X	
Faire un discours moral	X	
Rappeler les savoirs	X	
Revenir à l'espagnol	X	
S'assurer que tout le monde a compris	X	
Expliquer	X	
Poser une question	X	X
Donner des consignes	X	
Répondre	X	X
Donner un exemple	X	X
Traduire	X	X
Mélanger plusieurs savoirs acquis	X	X
Vérifier un acquis	X	X
Saluer	X	X
Proposer un mot	X	X
Annoncer une activité	X	X
Répéter un savoir mémorisé	X	X
Compléter une réponse	X	X
Donner un équivalent	X	

Il apparaît clairement dans ce tableau que les 2 langues ont leur place dans le cours mais qu'elles sont inégalement réparties, en termes de quantité et de partage dans les actes. Si les deux langues sont utilisées pour plusieurs actes de langage, en revanche l'espagnol seul est utilisé pour les premiers actes de la liste, mais le ch'orti' n'est jamais utilisé seul. Il est temps maintenant de récapituler ces divers résultats pour mettre en valeur la place didactique des langues et de leur contact dans la classe de ch'orti. Le tableau suivant rassemble donc les informations mises en valeur dans les 3 précédents. Nous avons fait le choix de traiter plus loin, dans une section séparée, l'aspect gestuel de la communication didactique puisqu'elle ne met pas directement en œuvre les compétences linguistiques à acquérir : en effet, l'hypothèse 2 que nous nous attachons à valider ici, porte sur la circulation des langues et non sur la communication dans la classe.

Tableau 28 : Place des langues dans la classe

Etape Numéro	Acte de langage	Espagnol	Ch'orti'	Enseignant	Elèves
2	Sonder les élèves	X		X	
2	Faire un discours moral	X		X	
5	Rappeler les savoirs	X		X	
4	Revenir à l'espagnol	X		X	
4	S'assurer que tout le monde a compris	X		X	
2, 3, 4	Expliquer	X		X	
2, 3, 4	Poser une question	X	X	X	
1, 2, 3, 4, 5	Donner des consignes	X		X	
3, 4	Répondre	X	X		X
3, 4	Donner un exemple	X	X	X	
3, 4	Traduire	X	X	X	X
4	Mélanger plusieurs savoirs acquis	X	X	X	
3, 4	Vérifier un acquis	X	X	X	
3	Saluer	X	X	X	X

A présent, nous voyons que les actes de langage utilisés pendant le cours se réduisent à un nombre restreint, répétitif et régulier, tant chez l'enseignant que chez les élèves qui sont sollicités pour : répondre, donner un mot attendu, traduire, chanter ou réciter. Ces actes diffèrent, dans cette situation didactique, suivant le statut des participants et ne sont pas interchangeables : par exemple, un élève ne pose pas de question. Cela signifie que les savoirs syntaxiques, lexicaux, discursifs, etc. sont utilisés de façon inégale par l'enseignant qui les possède, dans les deux langues, et les élèves qui sont, eux, en apprentissage, y compris dans la langue de scolarisation qu'est l'espagnol.

4.2.1.1.3. Le rôle des langues

Le rôle des langues dans les apprentissages linguistiques varie donc d'un acteur à l'autre, d'une étape de la progression didactique à l'autre et d'un acte de langage à l'autre. On peut toutefois rassembler cette variété sous quelques remarques synthétiques.

Le tableau met en valeur le fait que les activités linguistiques principales dont le cours est composé, et donc les actes de langage utilisés par l'enseignant dans le cours de ch'orti,

se font en espagnol majoritairement. Dans certains cas il utilise le ch'orti' pour donner un modèle de phrase et en demande ensuite la traduction.

A partir de ces données on peut déduire que, si l'enseignant utilise 17 actes de langage et les élèves 5 actes de langage, nous sommes face à un cours où l'enseignant a plus d'initiative d'intervention et les élèves moins d'interventions. D'autre part, on peut dire aussi que l'enseignant utilise davantage l'espagnol et que les élèves utilisent plutôt le ch'orti', mais en tant que « acteurs passifs », même si cette expression semble paradoxale. En effet, ils sont simplement récepteurs de l'espagnol, et invités à produire du ch'orti' (ce qu'ils font), pour réciter (le chant, des mots) ou traduire (des mots, des expressions, des phrases), mais pour « produire » de façon individuelle ou spontanée.

Le cours démarre en espagnol avant l'immersion linguistique dans l'hymne en ch'orti'. Dans l'étape 3 sur l'identité, on peut se dire que les enfants n'ont pas probablement développé les compétences pour comprendre tout en ch'orti' mais il nous semble qu'au moins les consignes, les mots et phrases pour poser des questions simples auraient pu se faire en langue ch'orti' (quitte à être traduits ensuite) et de cette façon provoquer une immersion maximale avec la langue indigène, même si la compréhension n'est pas toujours là, comme dans une immersion réelle en langue étrangère.

L'espagnol est partout affiché comme la langue de scolarisation : pour donner des consignes, des explications, proposer des modèles à traduire. Les interactions didactiques se font donc « naturellement » en espagnol entre enseignant et élèves : le premier pour se faire comprendre des élèves et pour instaurer une langue-pont vers le ch'orti', qui n'est jamais utilisé directement ou sans intermédiaire.

En revanche, le ch'orti', langue d'apprentissage, semble utilisé majoritairement par les élèves, mais uniquement parce que l'enseignant met en place une méthodologie de récitation ou de traduction et non de prise de parole. Il ne peut donc y avoir, du côté des élèves, ni prise de risque ni initiative linguistique : la seule qui leur est proposée débouche sur une attitude passive. Les interactions sont, de plus, verticales enseignant / élèves et jamais dans le sens inverse élèves / enseignant ni horizontales élèves / élèves, à cause d'une pédagogie magistrale qui ne propose pas de travail de groupes, du moins dans la séance que nous avons observée.

Le non verbal participe aussi à la communication et fait partie des gestes professionnels de l'enseignant, pour pallier le plus souvent l'accès direct à la langue enseignée.

4.2.1.1.4. La gestualité

L'enseignant se sert de gestes corporels pour demander des réponses en langue indigène, pour diriger l'hymne national, pour signaler des objets et demander la traduction, pour toucher des parties du corps et demander leur nom, pour compter. Par ailleurs il renforce certaines paroles par des mimiques pédagogiques (sourires), des mouvements de mains qui accompagnent son discours, utilise des regards pour montrer à l'enquêteur la curiosité des élèves.

Dans l'activité lexicale, l'enseignant se sert de la gestualité pour mener l'activité. Il signale, prend des objets, et demande le nom de la couleur de chaque élément en question. Il utilise l'espagnol pour accompagner la gestualité.

Par exemple, dans l'activité de vocabulaire on trouve un grand usage du non verbal. Quand le champ lexical s'y prête, l'enseignant essaie d'éviter l'espagnol et se sert de gestes pour se faire comprendre : il **touche** par exemple avec ses mains les parties du corps concernés pour les faire nommer en ch'orti (*tête, yeux, oreilles, cheveux, nez, bouche, cou, poitrine, ventre, dos, genoux, anches, épaules, pieds, langue, dents*) : c'est une activité répétitive qui n'utilise pas la parole, même si le sens implicite en est « quel est le nom de cette partie du corps ? ». On ne peut donc pas la mettre dans la catégorie des actes de langage, mais des gestes professionnels didactiques, qui prennent sens dans le cadre d'une classe. Même si ces moments font se juxtaposer les mimiques et les deux langues comme dans l'extrait suivant, on ne peut pas parler de « contact des langues » car le rapport entre les langues n'est ni encouragé, ni explicité, ni pédagogiquement exploité :

- Fc -_071 - ENS : (touche sa tête).*
- Fc -_072 - GE : XXX (en ch'orti').*
- Fc -_073 - ENS : XXX (en ch'orti').*
- Fc -_074 - ENS : (touche ses yeux).*
- Fc -_075 - GE : XXX (en ch'orti').*
- Fc -_076 - ENS : (touche ses oreilles).*
- Fc -_077 - GE : XXX (en ch'orti').*
- Fc -_078 - ENS : (touche ses cheveux).*
- Fc -_079 - GE : XXX (en ch'orti').*
- Fc -_080 - ENS : (touche son nez).*
- Fc -_081 - GE : XXX (en ch'orti').*
- Fc -_082 - ENS : (touche ses lèvres).*
- Fc -_083 - GE : XXX (en ch'orti').*
- Fc -_084 - ENS : (touche son cou).*
- Fc -_085 - GE : XXX (en ch'orti').*
- Fc -_086 - ENS : (touche sa poitrine).*
- Fc -_087 - GE : XXX (en ch'orte).*
- Fc -_088 - ENS : (touche ses yeux).*

Fc -_089 - GE : XXX (en ch'orti').
Fc -_090 - ENS : (touche son estomac).
Fc -_091 - GE : XXX (en ch'orti').
Fc -_092 - ENS : (touche son dos).
Fc -_093 - GE : XXX (en ch'orti').
Fc -_094 - ENS : (touche ses genoux).
Fc -_095 - GE : XXX (en ch'orti').
Fc -_096 - ENS : (touche ses anches).
Fc -_097 - GE : XXX (en ch'orti').
Fc -_098 - ENS : (touche ses épaules).
Fc -_099 - GE : XXX (en ch'orti').
Fc -_100 - ENS : (touche ses pieds).
Fc -_101 - GE : XXX (en ch'orti').
Fc -_102 - ENS : (touche ses dents).
Fc -_103 - GE : XXX (en ch'orti').

Les mimiques sont toutefois d'usage limité à ce qui est visible. Et quand l'enseignant revient à espagnol, c'est parce qu'il désigne des objets qu'on ne peut atteindre par la vue, comme le cœur :

Fc -_106 - ENS : très bien maintenant ... c'est à l'intérieur de ma poitrine mais je le veux en ch'orti.
Fc -_107 - GE : XXX (en ch'orti').
Fc -_108 - ENS : très bien XXX (en ch'orti) Maintenant, je suis avec la révision, (il bouge sa main) tout ça.
Fc -_109 - UE : XXX (en ch'orti').
Fc -_110 - ENS : XXX (en ch'orti').
Fc -_111 - ENS : et seulement ça ? (il montre un doigt)
Fc -_112 - UE : XXX (en ch'orti').

Il semble donc que notre H2 ne soit pas confirmée car les deux langues des élèves (espagnol et ch'orti) ne sont pas utilisées l'une avec l'autre pour guider le cours. Pourtant les enfants possèdent déjà des connaissances en ch'orti', nous l'avons constaté dans la vidéo et la transcription et ces connaissances pourraient permettre la compréhension des instructions ou des paroles de guidage du cours en langue indigène : l'enseignant ne s'appuie pas sur les connaissances acquises des enfants pour les faire progresser. Sur le plan thématique et symbolique, dans son discours, l'enseignant veut motiver, sensibiliser les enfants à la reconnaissance de leur langue et leur culture, au renforcement de leur identité ch'orti', mais il le fait en espagnol. Les deux seuls moments où il aborde une compétence bi ou plurilingue en mettant en contact les deux langues de la classe sont les moments où il traduit ou fait traduire d'une langue dans l'autre. Les gestes qu'il utilise parfois pour expliquer un mot évitent l'usage de l'espagnol mais aussi le ch'orti et sont un acte communicatif et non pas linguistique.

Pour conclure cette partie sur l'H2 en classe de ch'orti, on peut dire que dans ce cours on n'observe pas de dialogue entre les langues, la langue à apprendre, le ch'orti n'étant jamais utilisée directement de manière communicative ou didactique : par exemple pour inviter les élèves à réaliser une tâche, à résoudre un problème, à entrer dans un dialogue ou à comparer les langues et leur usage.

Nous allons maintenant analyser la classe de misquito, où les deux langues en présence ne sont pas dans le même rapport, ni la même situation sociolinguistique que le ch'orti et l'espagnol (cf. chapitre contextuel) : va-t-on observer des pratiques didactiques, pédagogiques et linguistiques différentes entre les acteurs de la classe ?

4.2.1.2 La classe de misquito

Comme pour la classe de ch'orti', nous allons analyser : les étapes de la séance, les actes de langage utilisés, les langues qui portent ces actes, la rencontre explicitée ou pas des langues dans la classe. Une présentation de la classe précèdera cette analyse. Précisons toutefois que la façon de procéder du maître et la nature des activités qu'il anime mêlent souvent oral et écrit : nous serons donc amené à traiter les deux types de compétences et de discours dans le même flux didactique.

4.2.1.2.1. Présentation de la classe – Les étapes didactiques

La Mosquitia est la région la plus difficile d'accès de tout le pays, comme nous l'avons déjà mentionné dans le cadre contextuel. Cette difficulté d'accès nous a empêché de nous déplacer sur le terrain pour filmer un cours de misquito comme nous l'avons fait pour le ch'orti'. Nous avons eu la chance d'avoir une amie qui est partie dans la zone pour faire des recherches et nous lui avons demandé de filmer le cours pour nous : cela a été réalisé 17 mai 2017 à l'école « Centro de Educación Básica Juan Lindo » dans la communauté de Palkaka, Puerto Lempira, la Mosquitia. Il s'agit d'un groupe-classe qui comprend trois niveaux : 1^{ère} année, 2^{ème} année et 3^{ème} année avec un total de 27 élèves, soit des élèves de 7, 8 et 9 ans.

Premièrement nous avons repéré *les étapes du cours* observé. Nous avons délimité 3 étapes principales, ce qui est la construction canonique : l'ouverture du cours, le travail sur le conte, la clôture du cours. En voici le détail.

L'étape 1, qui peut être considérée comme une ouverture ou une mise en route, est constituée de 3 moments. L'enseignant accueille les élèves, introduit la séance du jour et les invite à chanter une comptine.

L'étape 2 est alors rendue possible par l'élan collectif donné par la comptine et le chant vécus comme des savoirs communs qui soudent le groupe-classe. On entame le travail sur un conte, en 3 moments aussi : l'enseignant questionne les élèves pour savoir ce qu'ils connaissent du conte, puis on en approfondit certains aspects, puis il vérifie les acquis.

La clôture du cours en constitue *l'étape 3*, elle prépare la séance suivante.

Etant donné que nous ne connaissons pas la langue misquita, il nous a été difficile de calculer le minutage des interventions. Nous sommes partis, pour le découpage ci-dessus, de la traduction¹⁰⁵ des interactions et non de la version vidéo originale, que nous avons toutefois réécoutée pour l'analyse qui suit.

Dans les extraits de transcription qui suivent, le français a été utilisé comme langue de la thèse : c'est donc une traduction qui est proposée à lecture. Mais pour distinguer la traduction à partir de l'espagnol de la traduction à partir du misquito, on a mis en « romain » ce qui a été dit en espagnol et en « italique » ce qui a été dit en *misquito* : cela permettra, même en français, de visualiser l'alternance des langues dans les interactions.

4.2.1.2.2. Les divers actes de langage mobilisés dans chaque étape

Etape 1

Au début, les élèves restent debout tant que tous les élèves ne sont entrés dans la classe. L'enseignant leur **demande alors de s'asseoir** puis de **se lever pour le saluer**. Il donne les instructions en espagnol et les enfants répondent en espagnol :

Fm - 001 – ENS : siéntense (asseyez-vous).

Fm - 002 – GE : gracias (merci).

Fm - 003 – ENS : párense (debout).

Fm - 004 – GE : buenos días maestro (bonjour maitre).

¹⁰⁵ Nous avons eu la collaboration d'un jeune étudiant de l'université Pédagogique Nationale pour faire la traduction. Il s'agit d'un garçon misquito qui habite à Tegucigalpa et qui a gentiment accepté de nous aider. Qu'il soit ici remercié.

Puis il remarque que des enfants sont dehors, il va les chercher et **leur dit de rentrer**, en misquito. Ce sont des gestes professionnels de gestion de la classe avant de commencer le travail proprement dit.

Il **avertit** ensuite en misquito qu'ils vont terminer le cours avant l'heure habituelle et **donne la consigne** de chanter une comptine.

Fm - 005 – ENS : nous allons commencer avec le cours et après on va partir.

Fm - 006 – ENS : nous allons commencer les cours le lundi.

Fm - 007 – ENS : aujourd'hui on est lundi et nous allons commencer par dire bonjour.

Nous allons chanter « bonjour, bonjour ».

On chante une comptine

L'enseignant **compte** (1, 2, 3) pour diriger le chant et il tape dans les mains pour marquer le rythme. Les enfants **chantent** en misquito et marquent aussi le rythme en tapant des mains (il s'agit de la comptine « *Frères Jacques* » traduite en misquito) :

Fm - 008 – TE : (en chantant) Bonjour, bonjour, comment ça va ? très bien merci.

Lancement de la séance de travail

L'enseignant **demande la date** en misquito ; un élève **répond** en espagnol. Puis il **annonce** que le cours va se passer uniquement en misquito. Les élèves **disent qu'ils sont d'accord** :

Fm - 009 – ENS : on est quel jour aujourd'hui ?

Fm - 010 – UE : miércoles (mercredi).

Fm - 011 – ENS : Lundi.

Fm - 012 – ENS : nous allons parler en notre langue maternelle.

Fm - 013 – ENS : aujourd'hui on est le 17.

Fm - 014 – ENS : nous allons faire le cours en notre langue, d'accord ? d'accord ?

Fm - 015 – ENS : après le cours on va partir, on est d'accord ?

Fm - 016 – GE : d'accord, d'accord.

Fm - 017 – ENS : (à un élève qui est dehors) entre, dépêche-toi.

Dans cette intervention on peut noter que l'enseignant **veut donner de l'importance** à la langue maternelle des enfants. Ce qu'il dit sous-entend que parfois l'enseignant parle en espagnol et parfois en misquito. Cela ne nous a pas été donné à voir dans ce cours, sauf au début ci-dessus.

Etape 2 : Travail sur un conte

L'enseignant **indique** qu'ils vont travailler un conte, **vérifie** ce que les élèves en connaissent (ils **répondent** en groupe). Toute l'interaction se passe en misquito :

Fm - 018 – ENS : Nous allons commencer par un conte, vous êtes d'accord ?
Fm - 019 – ENS : Il s'agit d'un conte qui fait peur, une légende qui parle du Kisi (un animal).
Fm - 020 – ENS : Comment il est le Kisi ? grand ou petit ? Avez-vous peur du Kisi.
Fm - 021 – GE : oui, oui on a peur.
Fm - 022 – ENS : Le Kisi on peut le voir dans la forêt ou dans le village ?
Fm - 023 – GE : dans la forêt.
Fm - 024 – ENS : dans le conte il y avait un enfant qui aimait beaucoup manger et le Kisi lui a rendu visite.
Fm - 025 – ENS : Le Kisi a kidnappé l'enfant qui mangeait beaucoup.
Fm - 026 – ENS : comment s'appelait l'enfant ?
Fm - 027 – GE : XXX.
Fm - 028 – ENS : c'est pour ça que je ne mange pas beaucoup, pour que le Kisi ne vienne pas me chercher.

L'enseignant écrit au tableau le nom du lutin et **interroge** les élèves sur lui. Ils **répondent** brièvement (oui, non). Les mots « écrire » et « lire » montrent que l'écrit entre dans cette phase orale de la séance et que les compétences écrites et orales vont donc être mêlées pendant le travail sur le conte :

Fm - 029 – ENS : maintenant je vais écrire quelque chose au tableau et vous allez le lire.
Fm - 030 – ENS : Diwindi (lutin).
Fm - 031 – ENS : comment est le diwindi ? petit ou grand ?
Fm - 032 – ENS : le diwindi porte un grand chapeau.
Fm - 033 – ENS : comment il est alors ? petit ou grand ?
Fm - 034 – GE : oui, non.
Fm - 035 – ENS : quand on serre la main au diwindi il ne faut pas le faire entièrement sinon on risque de perdre un doigt.
Fm - 036 – ENS : et vous avez déjà vu le diwindi dans votre vie ?
Fm - 037 – GE : oui, oui, oui.
Fm - 038 – ENS : ah vous l'avez déjà vu alors ?

Ensuite il **demande de regarder** deux élèves et de **comparer** leur taille avec celle du lutin :

Fm - 039 – ENS : regardez ce garçon, le diwindi est plus grand que lui ?
Fm - 040 – GE : non, il est plus petit.
Fm - 041 – ENS : comme lui alors ? (il s'adresse à un autre garçon).
Fm - 042 – GE : oui, comme lui, il est petit.
Fm - 043 – ENS : et comme lui ? plus petit ou plus grand ?
Fm - 044 – ENS : le diwindi, il a une guitare, et il joue de la guitare parce qu'il aime draguer les jeunes filles.

L'enseignant note au tableau (en misquito) que le lutin est le propriétaire des cauchemars et demande aux élèves de lire ce qu'il a noté. Les enfants lisent en misquito :

Fm - 045 – ENS : alors, le diwindi et le propriétaire des cauchemars (il le note au tableau en misquito).

- Fm - 046 – ENS : et il le propriétaire des animaux dans les cauchemars.*
Fm - 047 – ENS : maintenant nous allons tous lire ce que j'ai noté au tableau.
Fm - 048 – ENS : il a beaucoup d'animaux, beaucoup de vache.

L'enseignant annonce qu'il va alors **lire le conte à haute voix** et posera des questions au fur et à mesure :

- Fm - 049 – ENS : alors, je vais lire le conte et après je vais vous poser des questions.*
Fm - 050 – ENS : une nuit, le diwindi avait beaucoup de sommeil et il a creusé la terre et il s'est endormi à l'intérieur du trou.
Fm - 051 – ENS : le diwindi peut aller en dessous du sol ?
Fm - 052 – GE : oui, oui.
Fm - 053 – donc, il dormait profondément et il a fait un rêve. Dans ce rêve s'est réuni avec d'autres personnages venus d'ailleurs.
Fm - 054 – UE : monsieur mais avec qui il s'est réuni ?
Fm - 055 – ENS : il s'est réuni avec d'autres personnages surnaturels un peu comme lui, venus peut être d'autres légendes ou contes.
Fm - 056 – ENS : le diwindi demande le nom des autres personnages.
Fm - 057 – ENS : comment vous vous appelez ? a dit le diwindi.

L'enseignant **demande comment on écrit Itakuya**, le note au tableau et continue à faire alterner oral et écrit :

- Fm - 059 – ENS : comment on écrit Itakuya ? (Il note au tableau).*

Tout le récit et le dialogue qu'il suscite se passent en misquito.

- Fm - 075 – ENS : et comment il est le Uhlak ? petit comme le diwindi ? ou il est grand ?*
Fm - 076 – GE : non, il est grand.
Fm - 077 – ENS : dans les légendes misquitas il est le personnage le plus grand.

L'enseignant **fait des onomatopées**, il **imite le bruit** qui fait le Uhlak, pour donner du dynamisme au récit :

- Fm - 078 – ENS : uuuuuu (il imite le bruit que fait le Uhlak) ce bruit fait peur aux gens.*
Fm - 079 – ENS : si on va dans la forêt on peut entendre ses pas dans la forêt.
Fm - 080 – ENS : suuu ça fait peur hein ? Les personnes qui ont vu Uhlak leur cœur commence à battre rapidement parce qu'ils croient que qu'il va les attraper.
Fm - 081 – ENS : alors si vous voyez Uhlak vous devez sortir en courant, à toute vitesse.

Un nouveau personnage apparaît dans le conte, l'enseignant note son nom au tableau, toujours en misquito :

- Fm - 082 – ENS : j'écris Uhlak au tableau.*

L'enseignant continue de **raconter**, d'autres personnages apparaissent, l'enseignant continue de noter leurs noms au tableau, à poser des questions ; les élèves répondent en misquito. A la fin du récit, l'enseignant **demande de répéter** le nom des personnages (qu'il a notés au tableau au fur et à mesure qu'ils apparaissaient dans l'histoire) :

Fm - 113 – ENS : maintenant répétez avec moi tous les noms des personnages qui font partie de notre conte.

Le récit est terminé et l'enseignant consacre les dernières minutes du cours à un moment d'**évaluation**. Il le fait en **vérifiant la compréhension** que les élèves ont eue du conte.

Phase de vérification des acquis : Questions sur le conte

L'enseignant **fait un résumé** du récit et **demande le sujet** de l'échange du jour :

Fm - 116 – ENS : alors de quoi avons-nous parlé aujourd'hui ?

Fm - 117 – GE : du diwindi.

Ensuite l'enseignant, à partir d'une grande feuille de papier¹⁰⁶, **propose une tâche écrite** d'évaluation :

Fm - 118 – ENS : maintenant je vais coller une grande feuille et nous allons lire tout ça.

Fm - 119 – ENS : dans cette grande feuille il y a des questions et nous allons y répondre.

Fm - 120 – ENS : vous allez tous répondre aux questions et vous allez noter aussi.

Fm - 121 – ENS : sortez vos cahier et stylos.

Avant de clore cette étape, l'enseignant **s'informe** auprès des enfants pour savoir si leurs parents leur ont déjà raconté ce conte :

Fm - 138 – ENS : vos parents vous avaient déjà raconté ce conte ?

Fm - 139 – GE : oui, oui.

Fm - 140 – ENS : donc le conte parlait d'un lutin ?

Fm - 141 – GE : oui, oui.

Ainsi est fait un lien entre la vie sociale familiale et la vie scolaire, par le biais culturel de la littérature orale.

Etape 3 : Clôture du cours

L'enseignant **annonce** que le lendemain ils vont travailler sur un autre conte, il **demande aux élèves de terminer leur travail** écrit dans le cahier et **conclut** de la façon suivante :

¹⁰⁶ Grande feuille de papier cartonnée en couleur verte d'approximativement de 85 cm x 55 cm.

Fm - 142 – ENS : bon alors, demain nous allons travailler un autre conte. Ecrivez tout ça dans votre cahier.

Fm - 143 – ENS : en ce moment nous allons écrire seulement.

Le cours termine à la minute 21 : 37.

Au terme de cet itinéraire dans les 3 étapes du cours, on peut répertorier les actes de langage didactiques qui animent cette séance et qui les prend en charge. Nous avons listé 23 actes de langage :

- Demander de s'asseoir, se lever, saluer : gestion de la classe, E
- Ordonner de rentrer, E
- Compter, E
- Chanter, E et Es
- Raconter, E
- Conclure, E
- Insister, souligner, E
- Interroger, E
- Vérifier, E
- Répondre en chœur, Es
- Imiter, faire des onomatopées, E
- Demander de faire un tâche (terminer), E
- Annoncer un travail futur, E
- Demander une information (la date), E
- Dire son accord, Es
- Lire à haute voix, E
- Faire comparer, E
- S'informer, E
- Proposer une tâche écrite, E
- Evaluer, E
- Résumer, E
- Demander de répéter, E
- Demander l'orthographe, E.

Certains sont très proches les uns des autres (les diverses demandes ou les annonces par exemple) mais l'important est qu'ils sont pris en charge spécifiquement par l'enseignant (20 sur 23). Cela ne se justifie pas par le niveau des enfants dont on a dit plus haut que le misquito est leur langue familiale. Par ailleurs, le sujet du cours leur est connu puisqu'ils disent qu'on leur a déjà raconté ce conte dans leur famille. C'est donc la pédagogie du maître qui entraîne ce quasi monologue magistral, où une seule personne prend en charge la presque totalité des actes de langage du cours.

Cela ne veut pas dire que les enfants soient passifs, puisqu'ils écoutent le conte, répondent aux questions et prouvent à la fin leur compréhension. Mais la méthode didactique employée leur donne peu la parole et, si la séance les immerge presque totalement dans la langue, ils ont en revanche peu d'occasion de s'y exprimer, de prendre des initiatives linguistiques, discursives ou interactionnelles. En effet, ils sont sollicités davantage pour des tâches de réception que de production.

L'enseignant monopolise la parole, tous les actes de langage que nous avons pu identifier dans les 3 étapes à savoir : *donner des instructions, donner des consignes, chanter des comptines, diriger le chant, questionner les élèves, raconter des histoires, oraliser des écrits et faire des résumés*, se font tous en une seule langue, le misquito. Le rôle des enfants est d'écouter les consignes, répondre aux questions, suivre des indications mais en aucun cas les enfants n'ont la possibilité de discuter ou interagir avec leurs camarades.

On peut conclure ce début d'analyse en reprenant la méthode utilisée pour le cours de ch'orti, de façon à obtenir deux types de résultats parallèles, que nous pourrons ensuite comparer. On va ainsi faire 4 tableaux :

Tableau 29 : Les étapes de la séance de misquito

Numéro de l'étape	Nom de l'étape	Enseignant	Elèves
1	Lancement de la leçon	X	
2	Travail sur un conte	X	X
3	Clôture et annonce	X	

Tableau 30 : Les actes de langage dans la séance de misquito

Acte de langage	Etape Numéro	Enseignant	Elève
Demander de s'asseoir, se lever, saluer : gestion de la classe	1	X	
Ordonner de rentrer	1	X	
Compter	1	X	
Chanter	1	X	X
Raconter	2	X	
Conclure	3	X	
Insister, souligner	2	X	
Interroger	2	X	
Vérifier	2	X	
Répondre en chœur	2		X
Imiter, faire des onomatopées	2	X	
Demander de faire un tâche (terminer)	3	X	
Annoncer un travail futur	3	X	
Demander une information (la date)	2	X	
Dire son accord	2		X
Lire à haute voix	2	X	
Faire comparer	2	X	
S'informer	2	X	
Proposer une tâche écrite	3	X	
Evaluer	2	X	
Résumer	2	X	
Demander de répéter	2	X	
Demander l'orthographe	2	X	

Tableau 31 : Le rôle des langues dans la classe de misquito

Acte de langage	Espagnol	Ch'orti
Demander de s'asseoir, se lever, saluer : gestion de la classe	X	
Ordonner de rentrer		X
Compter		X
Chanter		X
Raconter		X
Conclure		X
Insister, souligner		X
Interroger		X
Vérifier		X
Répondre en chœur		X
Imiter, faire des onomatopées		X
Demander de faire un tâche (terminer)		X
Annoncer un travail futur		X
Demander une information (la date)		X
Dire son accord		X
Lire à haute voix		X
Faire comparer		X
S'informer		X
Proposer une tâche écrite		X
Evaluer		X
Résumer		X
Demander de répéter		X
Demander l'orthographe		X

Tableau 32 : Synthèse sur la classe de misquito

Numéro et nom des étapes	Actes de langage	Espagnol	Misquito	Enseignant	Elèves
Etape 1 : Lancement de la leçon	Demander de s'asseoir, se lever, saluer : gestion de la classe	X		X	
	Ordonner de rentrer		X	X	
	Compter		X	X	
	Chanter		X	X	X
Etape 2 : Travail sur un conte	Raconter		X	X	
	Insister, souligner		X	X	
	Interroger		X	X	
	Vérifier		X	X	
	Répondre en chœur		X		X
	Imiter, faire des onomatopées		X	X	
	Demander une information (la date)		X	X	
	Dire son accord		X		X
	Lire à haute voix		X	X	
	Faire comparer		X	X	
	S'informer		X	X	
	Evaluer		X	X	
	Résumer		X	X	
	Demander de répéter		X	X	
Demander l'orthographe		X	X		
Etape 2 : Clôture et annonce	Conclure		X	X	
	Demander de faire un tâche (terminer)		X	X	
	Annoncer un travail futur		X	X	
	Proposer une tâche écrite		X	X	

Au terme de cette analyse, on peut tirer quelques conclusions sur la façon dont se déroule la classe de misquito, du double point de vue linguistique et didactique.

4.2.1.2.3. Le rôle des langues

On a vu que le cours se fait complètement en misquito, sauf au début où l'espagnol est utilisé pour donner quelques instructions. Il ne s'agit pas d'un cours de langue ou de grammaire précisément, il s'agit d'un cours pour travailler ensemble la compréhension orale, quelques aspects de l'écrit et la culture Misquita. Tout le cours est basé sur un conte

qui fait partie des traditions des Misquitos. L'enseignant est conscient de l'importance des traditions de son peuple et il utilise la langue des enfants pour les rassembler et travailler ces éléments culturels.

Rappelons que la langue misquita présente une situation différente de celle du ch'orti'. Le ch'orti' s'apprend dans la salle de classe et elle n'est pas ou quasiment plus parlée dans la société. La situation du misquito est plus avantageuse car elle est parlée dans les familles, dans la société, et à l'école : donc les élèves sont en totale immersion dans cette langue, sans frontière entre les moments scolaires et non scolaires. Cette situation d'immersion amène entre autres à ce que cette langue soit utilisée à l'école pour étudier d'autres disciplines, elle est donc aussi langue d'apprentissage : ses objectifs didactiques ne peuvent être que différents de ceux du ch'orti'. Cependant, la présence de l'espagnol est inévitable dans les deux cas puisque c'est la langue officielle du pays et par conséquent de l'école.

Nous avons pu constater que le misquito est utilisé par l'enseignant pour : donner des consignes, diriger le chant, donner des explications, raconter le conte, dire des onomatopées, faire des comparaisons dans la classe ou pour faire le résumé du cours. En ce qui concerne l'écrit, l'enseignant écrit au tableau des mots du conte, demande aux enfants de lire ce qui est écrit au tableau et de reporter leurs réponses dans leurs cahiers. Pour ce qui est de la culture, l'enseignant fait appel aux connaissances préalables et au vécu familial des enfants. D'une part il pose des questions sur des noms des personnages de légende, ensuite il demande s'ils ont déjà vu ces personnages dans leur vie et finalement il demande si, dans leurs familles, on leur raconte des histoires de ce type :

Fm - 020 – ENS : Comment il est le Kisi ? grand ou petit ? Avez-vous peur du Kisi.

Fm - 036 – ENS : Et vous avez déjà vu le diwindi dans votre vie ?

Fm - 138 – ENS : Vos parents vous avaient déjà raconté ce conte ?

A cette phase de notre recherche, il est difficile de faire une étude du bilinguisme dans la classe parce que l'espagnol ne représente que 3,29 % du volume de parole observée, contre un 96.71 de présence pour le misquito :

Fm - 001 – ENS : siéntense (asseyez-vous)

Fm - 002 – GE : gracias (merci).

Fm - 003 – ENS : párense (débout).

Fm - 004 – GE : buenos días maestro (bonjour maître).

Par contre notre étude des interactions dans la classe pour savoir comment elles sont distribuées nous a amené à compter les répliques. Nous avons trouvé que l'enseignant prend en charge 108 interactions alors que les élèves, individuellement ou en groupe, les assurent 44 fois. A l'intérieur de ces 44 interventions, la distribution des répliques se fait de la façon suivante : 35 répliques pour un groupe d'élèves, 8 répliques pour toute la classe et une seule réplique pour une participation individuelle.

Ceci confirme, comme nous l'avons déjà dit, que c'est l'enseignant qui parle le plus en misquito et que les élèves le font davantage en chœur et de façon courte que dans une parole individualisée et structurée – même si ce principe d'ensemble varie d'une étape à l'autre. Au contraire, l'enseignant produit des énoncés longs et articulés de façons variées sur le plan syntaxique ou sémantique :

- il a participé 65 fois en émettant un seul segment syntaxique :

Fm - 009 – ENS : On est quel jour aujourd'hui ?

Fm - 051 – ENS : le diwindi peut aller en dessous du sol ?

Fm - 116 – ENS : alors de quoi avons-nous parlé aujourd'hui ?

- 31 répliques comprennent 2 segments syntaxiques et sémantiques :

Fm - 025 – ENS : Le Kisi a kidnappé l'enfant qui mangeait beaucoup.

Fm - 026 – ENS : comment s'appelait l'enfant ?

- 8 interventions composées de 3 segments chacune :

Fm - 005 – ENS : nous allons commencer avec le cours et après on va partir.

Fm - 006 – ENS : nous allons commencer les cours le lundi.

Fm - 007 – ENS : aujourd'hui on est lundi et nous allons commencer par dire bonjour.

Nous allons chanter « bonjour, bonjour ».

Et finalement 4 interventions comprennent 4 segments ou davantage :

Fm - 045 – ENS : alors, Le diwindi et le propriétaire des cachemars (il le note au tableau en misquito).

Fm - 046 – ENS : et il le propriétaire des animaux dans les cachemars.

Fm - 047 – ENS : maintenant nous allons tous lire ce que j'ai noté au tableau.

Fm - 048 – ENS : il a beaucoup d'animaux, beaucoup de vaches.

Après avoir examiné nos résultats d'analyses sur les proportions des deux langues liées aux interlocuteurs que sont l'enseignant et les élèves, les longueurs de leurs prises de parole, etc., nous pouvons dire que, s'il y a une immense majorité de misquito, elle est en liaison avec la situation extérieure de la langue. C'est-à-dire que les enfants sont en immersion à l'extérieur de l'école, donc on peut reproduire et prolonger cette immersion

dans la classe. En misquito, on est dans la situation d'une langue maternelle de socialisation, seconde à l'école après la langue officielle du pays : cela va entraîner des stratégies didactiques différentes des enseignants du point de vue sociodidactique, par rapport au ch'orti que nous avons déjà décrit.

4.2.1.2.4. La gestualité

Les aspects non verbaux existent aussi dans les interactions de la classe de misquito : ils sont une stratégie pédagogique et communicative plus qu'un appui linguistique et didactique comme en ch'orti. Mais nous avons trouvé peu de cas où l'enseignant fait appel à la gestualité : il n'en a pas besoin, à proprement parler, sur le plan cognitif puisque les enfants n'ont pas de difficulté à comprendre les propos qu'il tient. Il utilise la gestualité pour motiver l'attention et accompagner ses phrases. Nous avons cependant trouvé quelques cas :

Fm - 008 – TE : (en chantant) Bonjour, bonjour, comment ça va ? très bien merci.

Ici l'enseignant utilise les mains pour diriger le chant et tape dans ses mains pour marquer le rythme de la comptine ; les enfants tapent avec lui. Ces actions de la gestualité ne sont pas, à notre sens, pertinentes pour cette phase de notre étude qui porte sur les langues utilisées dans la classe et les stratégies pour les utiliser.

Maintenant que nous avons étudié le volet oral des deux classes de ch'orti et de misquito, nous pouvons en comparer les synthèses, avant de passer au volet écrit des cours.

4.2.1.3 Comparaison entre les interactions verbales dans les cours de ch'orti' et de misquito

Nous venons de voir que l'analyse de ces deux cours est différente parce que chaque langue se présente dans une situation sociolinguistique différente : on obtient donc des résultats d'analyse didactique différents. Il est évident que les attentes des acteurs de la classe, et sans doute aussi des parents, sont différentes dans les deux cas. Cette différence sociolinguistique fait que chaque enseignant, selon la situation de la langue, met en place des stratégies qu'il pense adéquates à son contexte. Dans le cas du ch'orti, le bilinguisme est timidement présent dans la partie orale de la séance et se manifeste à travers des activités de traduction de mots et de phrases d'une langue à l'autre, des récitations et un

appel au non verbal. Dans le cas du misquito où la communauté est bilingue, les deux langues sont moins utilisées (mais n'oublions pas qu'on a vu seulement un cours) dans la classe, l'enseignant fait directement son cours en langue indigène et n'a pas besoin de mettre en place des activités particulières de compréhension ou de traduction. Des objectifs didactiques différents sont donc mis en avant. Ces différences mettent en relief la question de « l'immersion linguistique » et de sa nécessité : pour qui est-elle utile ? Dans un autre sens, auprès de qui seraient utiles des activités métalinguistiques de rencontre des langues ? Les questions sont posées aussi. On peut enfin se demander ce qu'apprennent finalement les élèves en misquito, et si leur familiarisation avec la langue de la classe qui est aussi leur langue maternelle, liée à leur une communication aisée avec l'enseignant, est utilisée à bon escient et exploitée à son maximum.

Voyons maintenant, dans le chapitre suivant, comment est utilisé le bilinguisme à l'écrit dans la classe ou s'il n'est pas utilisé du tout.

4.2.2 La rencontre des langues dans l'usage scolaire écrit

Premièrement ne perdons pas de vue notre hypothèse établie au début : « *Les pratiques de classe s'appuient à des degrés divers sur le bilinguisme des élèves* ». Nous sommes donc à la recherche de traces de bilinguisme ou de contacts des langues dans les pratiques écrites des classes de ch'orti et misquito, que ce soit en réception (lecture par l'enseignant ou des élèves) ou en production (écriture par les acteurs de la classe), que ces traces soient didactisées ou pas.

Nous avons déjà vu dans le chapitre précédent comment l'enseignant se sert du bilinguisme à l'oral dans sa classe, différemment selon la situation de chaque langue. Nous allons voir maintenant comment, dans la partie écrite, ce bilinguisme est présent ou pas et comment l'enseignant s'en sert ou pas. Pour ce faire, nous allons étudier 3 types de données. Nous allons commencer par l'étude du cahier d'un élève : notre but sera d'y voir si le bilinguisme est utilisé dans des exercices proposés par l'enseignant ou sollicité pour les élèves. Nous allons continuer avec l'analyse du tableau de l'enseignant : nous chercherons à savoir si l'enseignant se sert des deux langues présentes dans la classe pour le déroulement de son cours. Finalement nous étudierons les informations présentes sur les murs de la classe : nous chercherons à savoir si l'affichage est bilingue ou monolingue

et si le face à face entre les deux langues y est exploité à des fins cognitives. Par cette analyse des objets didactiques écrits, nous voudrions savoir si l'enseignant ainsi que les élèves se servent des avantages du bilinguisme pour apprendre et enseigner une des deux langues de la classe.

4.2.2.1. L'écrit dans le cours de ch'orti'

Nous allons analyser l'écrit de la partie ch'orti' à partir de plusieurs corpus, à savoir : le cahier d'un élève ch'orti', le tableau de l'enseignant, les murs de la classe, les activités de l'enseignant, les activités des élèves et nous finirons par les langues utilisées dans les échanges entre les acteurs. A la fin de ce chapitre, nous allons faire une synthèse de tous ces éléments.

4.2.2.1.1. Le cahier d'un élève ch'orti'

Malheureusement, notre double étude sera un peu déséquilibrée car nous ne disposons pas des mêmes données dans les deux situations. Nous avons déjà expliqué pourquoi nous ne disposons que d'un cahier d'élève, celui en ch'orti' (cf *Annexe 64*). Nous l'avons cependant gardé car c'est la seule trace écrite issue des activités d'apprenants que nous possédions. On fera le pari que cette étude d'un cas spécifique peut être considérée comme représentative d'autres écrits d'élèves issus de la même situation.

Il s'agit du cahier d'un élève d'approximativement 10 ans, appartenant à une classe de 5ème année de l'école « Centro Básico profesora Sara Cueva » dans la communauté « El Carrizalón », communauté du département de Copan. Nous avons fait notre observation de classe au mois d'août 2016 vers le début du troisième et dernier trimestre de l'année scolaire : le cahier comprend donc plus des 2/3 du travail de l'année. Le cahier compte 34 pages où l'on trouve plusieurs types d'écrits par l'élève. Les pages sont en format « lettre » plus petit que A4 et ne présentent pas une organisation particulière : on y trouve des images, des listes de mots, des exercices de différents types, des traductions, des opérations mathématiques, et des petits textes. Nous n'avons pas trouvé des relations ou des citations au manuel de classe, les pages ne sont pas numérotées, pas de collages, pas de corrections de la part de l'enseignant, et nous n'avons pas trouvé d'indices qui puissent nous amener à dire qu'il y a une progression de travail dans ce cahier.

Voilà la manière dont nous allons procéder pour analyser ce document écrit : nous allons d'abord regrouper les typologies de rubriques indiquées afin de les répertorier. Nous allons ensuite analyser les titres, les consignes, les activités, les images, les informations, les typologies d'exercices. Ensuite nous allons élaborer un tableau récapitulatif des rubriques relevées dans le cahier pour comparer l'utilisation, la fonction et le pourcentage de chaque langue. Nous avons regroupé les types de rubriques comme suit, et nous les détaillerons ci-après. Nous avons répertorié 7 rubriques qu'on retrouve régulièrement au fil des pages.

Typologie des rubriques dans le cahier

1 - Introduction de chaque activité : titre qui ouvre chaque page/activité. *Par exemple : repaso de ch'orti', oraciones, E Katata, ejercicio del alfabeto en ch'orti'.*

2 - Consignes : les consignes données aux élèves par le maître pour chaque activité : *trace una linea de la columna A a la columna B, Traduzca al español, conjuga los siguientes nombres.*

3 - Listes de mots : *Plusieurs listes de mots sur des thèmes variés dans les deux langues.*

4 - Des phrases : *des phrases isolées ou qui accompagnent une image ou autre.*

5 - Des textes : *des textes avec des phrases entières dans les deux langues*

6 - Des exercices grammaticaux : *plusieurs types d'exercices de grammaire ; lexicque, conjugaison.*

7 - Des informations culturelles : informations de type culturel trouvées dans certains textes.

Nous n'avons pas trouvé d'articulation entre ces rubriques, comme si chaque rubrique était indépendante des autres.

1 - Introductions (la plupart du temps titre de page)

Nous appelons introduction chaque intitulé placé en haut de la page : Il introduit ce qui va suivre et indique la nature des informations écrites qui suivent. Il y en a 22 sur les 34 pages : 18 en espagnol et 4 en ch'orti'.

Titres en espagnol¹⁰⁷ :

D9-P2 : repaso de ch'orti'.

D9-P3 : oraciones.

D9-P6 : ejercicio del alfabeto en ch'orti'.

D9-P7 : termino pareado.

D9-P8 : vocabulario de traducción.

D9-P11 : oraciones en ch'orti'.

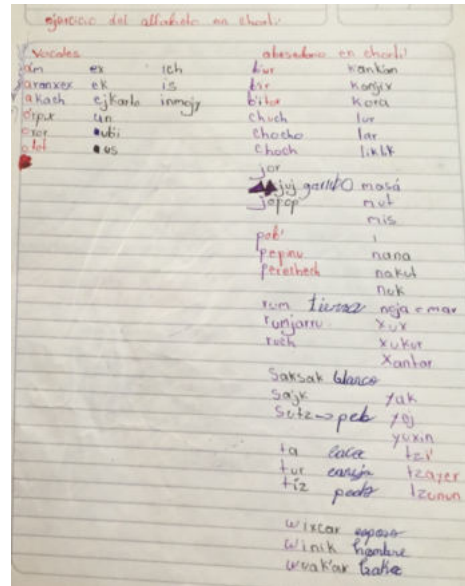
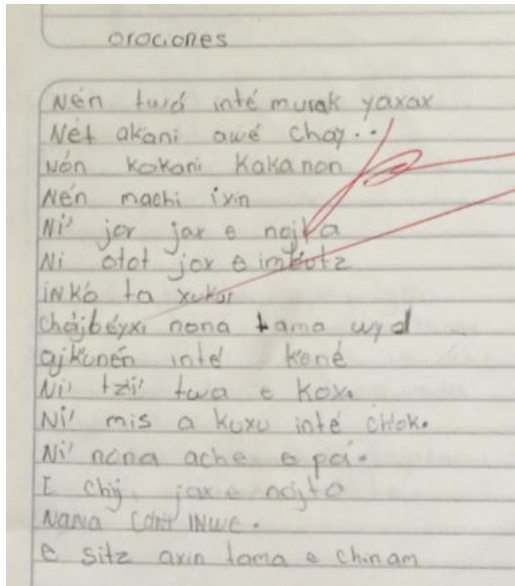
¹⁰⁷ Nous avons gardé l'orthographe originelle dans les textes écrits par l'enfant.

- D9-P12 : utensilios domésticos.
- D9-P15 : Conjugacion de verbos en ch'orti'.
- D9-P17 : Bebidas típicas.
- D9-P18 : Prefijos en conjugaciones en chorti'.
- D9-P19 : conjugue los siguientes nombres.
- D9-P23 : oración a la patria.
- D9-P24 : repaso.
- D9-P27 : portada.
- D9-P29 : traducción de oraciones a ch'orti' – traduzca a español.
- D9-P31 : calificaciones.
- D9-P32 : Elementos culturales – Guia.
- D9-P34 : Verbos infinitivos.

Titres en ch'orti' :

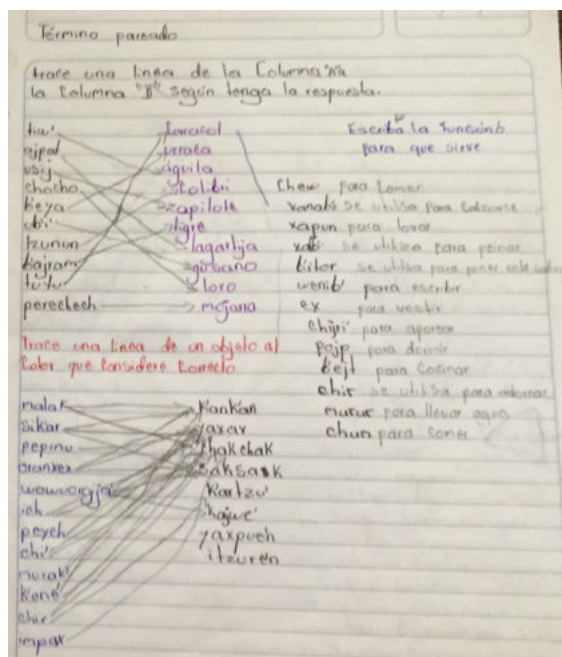
- D9-P4 : E Katata.
- D9-P21 : E Kopolop.
- D9-P22 : E Yuru chuchu.
- D9-P28 : E ajkin war ani méyru tikwar ye' akaj.

Le fait que 19 titres sont en espagnol ne signifie pas que l'activité se fasse dans cette langue. Il y a des titres en espagnol dont la suite est écrite en ch'orti' : D9-P3, D9-P6, D9-P15, D9-P18, D9-P19. Par exemple : D9-P3 et D9-P6



Dans la plupart des cas, les titres sont en espagnol mais les activités demandées sont généralement de traduction :

D9-P7



Nous n'avons pas compris la logique didactique des titres écrits. Il nous semble que c'est un genre de texte qui peut facilement faire utiliser la langue à apprendre, par sa simplicité et sa brièveté, ou susciter un bilinguisme comparatif par un titre en deux langues pour entraîner les enfants à écrire des unités sémantiques complètes et répétées. Voici la liste des titres en espagnol répertoriés. Nous avons mis en gras les activités qui ont un titre en espagnol mais qui sont suivies d'activités en ch'orti'. D'autre part nous avons mis entre parenthèses à quoi correspond chaque activité :

- D9-P2** : Repaso de ch'orti' (*exercice de traduction de listes de mots*).
- D9-P3** : **Oraciones** (*liste de phrases en ch'orti*).
- D9-P6** : **Ejercicio del alfabeto en ch'orti'** (*liste de mots en ch'orti'*).
- D9-P7** : Término pareado (*exercice d'association de mots avec leur Traduction*).
- D9-P8** : Vocabulario de traducción – Traduzca ch'orti' (*listes de mots traduits dans les deux langues*).
- D9-P11** : Oraciones en ch'orti' (*listes de phrases en espagnol traduites en ch'orti'*).
- D9-P12** : Utencilios domesticos (*deux petits textes en espagnol qui parlent des matériaux de fabrication des ustensiles des ancêtres + 8 dessins d'ustensiles de cuisine*) en espagnol.
- D9-P15** : **Conjugación de verbos en ch'orti'** (*2 verbos conjugados en 3 temps verbales : trabajar et marcher*).
- D9-P17** : Bebidas típicas (*7 petits textes sur les boissons typiques, en espagnol*)
- D9-P18** : **Prefijos en conjugaciones en ch'orti'** (*liste des possessifs avec les traductions en espagnol*).
- D9-P19** : **Conjuga los siguientes nombres** (*8 columnes de mots en ch'orti' nous ne savons pas ce que ces mots veulent dire*).
- D9-P23** : Oración a la patria (*petit texte en ch'orti' + exercice de traduction dans les*)

deux langues).

D9-P24 : Repaso (listes de vocabulaire traduits de l'espagnol : les parties du corps, les salutations, vêtements, couleurs, membres de la famille)

D9-P27 : Portada (fiche de 10 informations personnelles sur l'enfant, en ch'orti' avec traduction à l'espagnol).

Page 29 : Traducción de oraciones a ch'orti', traduzca al español (2 columnes de frases traducidas en ch'orti').

D9-P29 : Calificaciones (sorte de relevé de notes écrit espagnol).

D9-P32 : elementos culturales, Guia (questionnaire sur des aspects culturels propres à la culture ch'orti', tout est en espagnol).

D9-P34 : verbos infinitivos.

On peut résumer ce qui précède en disant que les titres en espagnol se regroupent sous 3 types différents : grammaire ou vocabulaire, des exercices de traduction, des textes ou informations.

Pour les titres et activités en ch'orti ils portent sur des histoires ou poèmes en ch'orti'.

D9-P4 : *E katata* (texte en ch'orti' poème ou petite histoire).

D9-P21 : *Ekopop* (petite histoire en ch'orti' ensuite traduite en espagnol).

D9-P22 : *Eyuru chuchu* (petite histoire en ch'orti' ensuite traduite en espagnol).

D9-P28 : *E ajkin wan ani meyu, tikwar yei ukaj* (poésie en ch'orti' et ensuite traduite en espagnol).

D'après ce cahier, les activités les plus fréquentes sont de traduction : les langues sont donc juxtaposées ou mises face à face, mais quel travail cela suppose-t-il pour passer de l'une à l'autre ?

2 - Consignes

Nous avons trouvé 8 consignes dans tout le cahier, elles sont toutes en espagnol. Dans cette liste, 7 consignes (consignes 1, 2, 3, 4, 5, 6 et 8) invitent à des activités de traduction et une à un exercice de conjugaison (consigne 7). Nous pensons, comme à l'oral, qu'elles pourraient être données en ch'orti' ou dans les deux langues systématiquement afin d'installer des automatismes et compenser un peu le fait que la langue visée ne se parle pas en dehors de l'école. Voici les consignes relevées :

1.- *D9-P2* : *Recuerda y escriba en chorti esta la palabra (Activité de traduction).*

2.- *D9-P2* : *Escriba español las palabras que estan escritas en ch'orti'.*

3.- *D9-P7* : *Trace una línea de la columna A a la columna B según tenga la respuesta.*

4.- *D9-P7* : *Escriba la función B para que sirva.*

5.- *D9-P7* : *Trace una línea de un objeto al color que considere correcto.*

6.- *D9-P8* : *Traduzca ch'orti' - traduzca a español.*

7.- *D9-P19* : *Conjugue los siguientes nombres.*

8.- *D9-P29* : *Traduzca a español.*

3 - Listes de mots

Nous avons trouvé plusieurs pages de listes de mots qui portent sur des thèmes variés mais traditionnels à l'école : les animaux, les membres de la famille, des objets, des couleurs, des fruits etc. Comme souvent, ces mots sont le plus souvent des noms et ne permettent donc pas de produire une phrase sur le thème donné. Sur les 10 listes de mots (10 pages), 6 sont dans les deux langues ch'orti' et espagnol, 2 sont en espagnol, et 2 sont en ch'orti'. On a fait ressortir le ch'orti' par le gras + italique :

D9-P2: une colonne de 15 mots ; 8 sur les noms des animaux (Caballo, vaca, gallina, gato, gusano, mariposa, garrobo, zope) et 7 sur des parties du corps (ojo, barriga, oreja, lengua, pelo, corazón, rodilla) à côté on trouve la traduction à l'espagnol de tous ces mots. Un peu plus bas dans la même page on trouve une **deuxième liste de 12 mots en ch'orti'** et à côté on trouve leur traduction à l'espagnol. Ils appartiennent à différents champs sémantiques (mesa, plato, flor, cerebro, lagartija, cosa, caracol, sapato, blanco, mora...).

D9-P6 : 17 listes de mots introduisent les lettres de l'alphabet divisées en voyelles (a, e, i, o, u) et consonnes (b, k, c, l, j, m, p, n, r, y, x, s, t, w). **Tous les mots sont en ch'orti'**. Malgré le titre en espagnol, l'activité se fait en ch'orti'.

D9-P7 : 3 listes de mots. La première est une **liste des noms d'animaux en ch'orti'** et à côté on trouve la traduction en espagnol (caracol, urraca, aguila, colibrí...) une deuxième liste de mots en ch'orti' avec l'explication de l'utilisation en espagnol (chew – para comer, xapon – para lavar, wenib' – para escribir...), la troisième liste est complètement en ch'orti', elle consiste en deux colonnes ; la colonne A est une liste de 12 fruits et légumes et à côté on trouve une liste de 8 couleurs (selon notre déduction) : l'activité consiste en associer un fruit ou légume à une couleur.

D9-P8 : 2 colonnes de mots. La première de 28 mots en espagnol avec la **traduction en ch'orti'** (si – jax, no - machi, que – tuk'a, no quiero – machi a). Dans la deuxième colonne on trouve une liste de 31 mots en ch'orti' avec sa traduction en espagnol (pispis – desnudo, witzir – cerro, utk'in - cielo, ajkin – día). Il faut noter que les listes de mots ne sont pas organisées en thématiques particulières mais semblent choisies au hasard.

D9-P9 : suite de la page 8, même activité une colonne de **13 mots en ch'orti'** traduits à l'espagnol et ensuite une colonne de 12 mots en ch'orti' traduits en espagnol.

D9-P10 : liste de 12 mots en espagnol écrits en script et à côté on trouve la même liste de mots en espagnol écrite en cursive. On est ici dans une activité d'entraînement à la graphie et pas d'apprentissage de la langue comme nous l'avons observé dans les pages précédentes.

D9-P13 : 8 listes des mots pour travailler l'alphabet (a, b, c, e, i, j, k, l), chaque mot commence avec une lettre de l'alphabet (a : am, an, avas, b : bitor, bur, b'ella). Il y a **80 mots en ch'orti'** dont 30 sont traduits.

D9-P14 : suite de l'activité précédente. 11 listes de mots (m, n, o, p, r, s, t, u, w, y, x) : 90 mots dont 50 sont traduits.

D9-P20 : liste de 8 mots en *ch'orti'* avec la traduction en espagnol à côté. Il s'agit des membres de la famille (wawan – cuñada, mu – cuñado, pixam – suegro...). Pas de titre, pas d'instruction.

D9-P24 : 8 colonnes avec des mots en *ch'orti'* et leur traduction en espagnol. Il s'agit des mots organisés en thèmes : las partes del cuerpo, cosas, frutas, prendas de vestir, colores, saludos, formas, grados familiares. 45 mots, dont 33 sont traduits.

D9-P26 : 5 listes de mots, thématiques aussi sur le domaine animal : mamíferos (6 mots), aves (8 mots, dont 1 traduits), insectos, (7 mots) acuáticos (7 mots, dont 1 traduit), reptiles (5 mots, dont 1 traduit) La majorité de *mots sont en ch'orti'* sauf 3 cas :tijkirin – tecolote, tutu – caracol, yaxaxjui – iguana.

On trouve à chaque fois un exercice de traduction du *ch'orti'* en espagnol et vice-versa, il s'agit de traduction de mots principalement mais aussi des phrases et des paragraphes entiers. On voit qu'un des objectifs principaux de la méthode utilisée est d'accumuler du vocabulaire dans la langue pour en agrandir les domaines d'usage. Cet apprentissage se fait par listes de substantifs, qu'on ne semble pas réinvestir dans des productions d'élèves en les insérant dans ces co-textes. Voyons ce qu'il en est pour les rubriques suivantes.

4 - Des phrases

Nous avons trouvé à plusieurs reprises des phrases isolées : parfois en *ch'orti'* traduites de l'espagnol et une fois directement en *ch'orti'*. Ce sont des phrases simples pour la plupart qui ne font pas partie d'un dialogue ou d'un texte mais peuvent être réutilisées dans certains contextes de communication.

D9-P2 : 3 phrases en *ch'orti'* avec leur traduction en espagnol. La première est une salutation et les deux autres expriment la possession :

Imb'ute chuyujkin ajkanseyaj.
Buenas tardes maestro.
Nen inkani inté mutak.
Yo tengo un jocote.
Nen twa chate nak'utab.
Yo tengo dos ojos.

Les phrases n'ont pas de lien entre elles mais il faut rappeler que dans cette page l'enseignant semble faire une révision des acquis. (Ce ne sont pas des thèmes travaillés)

D9-P11 : 16 phrases écrites en espagnol avec leur *traduction en ch'orti'* et quelques *phrases isolées en ch'orti'*

Mi mamá me ama.
Ni nona in kani.
El caballo come zacate.

E chij awe e ak.
 La mariposa es bonita.
E pejpen jax e imbutz.
 El carro corre rápido.
E xantar ajmi wakchetaka.
 Las gallinas comen gusanos.
E akachob awy'on e ub'yob'.
 Mi abuelo esta enfermo.
Ni noy ayan e mojk.
 Mi pantalón es azul.
Ni wex 'jax e witz.

On ne peut pas savoir, d'après le cahier de l'élève, à quelle intention didactique elles répondent. La structure de la phrase est simple : article/ possessif + nom + verbe + adjectif/nom. On peut remarquer qu'il y a une forme invariable, sans marque du singulier ou du pluriel) : « el », « las », « la » correspondent à « e » en ch'orti' et le possessif « mi » de l'espagnol qui ne correspond à « ni » en ch'orti'. On voit aussi que le verbe « ser o estar » à la troisième personne se traduit par « e » (une sorte de « c'est » en français). On imagine donc les comparaisons et passages d'une langue à l'autre qu'on pourrait faire dans une didactique comparative.

D9-P29 : deux colonnes de phrases, la première colonne (13 phrases, dont une question) demande la **traduction en ch'orti'** alors que dans la deuxième colonne (14 phrases) on demande la traduction vers l'espagnol.

De l'espagnol au ch'orti'

Yo no quiero comer.
Nen machi inkani inwe.
 Papá vamos al pueblo.
Tata inka ta chinam.
 Yo quiero a mi mamá.
Nen inkani ta ni nana.
 ¿Cómo estás primo ?
Kichua turet chasakun.

Du ch'orti' à l'espagnol

Ni bitar jax e saksak.
Mi sombrero es blanco.
 Ni sutz jax e itzuren.
Mi pelo es negro.
 N'en inkani akyu.
Yo quiero bailar.

Dans cette page les phrases sont plus complexes, on y trouve des négations et la forme interrogative. On en déduit des nouveaux mots comme « n'en » qui correspond à « yo », le verbe « inkani » qui voudrait dire « quiero o querer ».

D9-P30 : 14 phrases à la forme interrogative, en espagnol avec les signes d'interrogation au début et à la fin de la phrase. Nous pensons que les 4 premières questions sont accompagnées de leur traduction. C'est le mot « tata » (« papá ») que nous connaissons pour aller dans ce sens.

¿Quién vino ayer ?
chi tariak vi.
¿Cuándo veniste ?
contre yopet.
¿Qué hace tu papá ?
tuka ache a tata.
¿Dónde trabaja usted ?
Tya impatna nye't.

Il semblerait qu'en ch'orti' on n'utilise pas les signes d'interrogation en début ni fin de la phrase. Mais cette remarque devrait être confirmée par le manuel pour ne pas être imputée à une erreur de l'élève scripteur.

En revanche les questions 5 et 6 ne sont pas traduites et leur réponse est écrite en espagnol :

¿Cuántos años tienes ?
yo tengo 15,599 años.
¿Porqué no comiste ?
Porque no tenya hambre.

Dans les questions 7, 10 et 11, toujours en espagnol, on trouve ce que nous pensons être un mot de **réponse en ch'orti'** :

¿Como está tu casa ?
otot
¿Cazastes pescado ayer ?
chay
¿Tienes guineo maduro ?
kene

Les questions 12, 13 et 14 n'ont ni réponse ni traduction :

¿Estas enfermo ?
¿Cómo es tu nombre ?
¿De que ablaba anoche ?

On voit se côtoyer les deux langues, soit par traduction, soit par le système question/réponse. Mais on peut regretter que les questions ne forment pas un tout

cohérent. Elles n'ont pas de fil conducteur et laissent supposer qu'il s'agit davantage d'un objectif linguistique que communicatif. Donc qu'il n'y a pas de lien direct entre les apprentissages de l'écrit et la communication orale qu'ils pourraient rendre possible.

5 - Des textes

On appelle ici « texte » un écrit composé de plusieurs phrases groupées autour d'une unité sémantique. Nous en avons trouvé 8 dans le cahier : 2 en ch'orti', 2 en espagnol et 4 dans les deux langues. En voici le détail :

D9-P3 : un texte *en ch'orti'* de 15 lignes, sous le titre « oraciones » ce qui peut vouloir dire « des phrases ». Nous ne pouvons en dire le thème.

D9-P4 : Un *texte en ch'orti'*, avec un titre : *E katata*, (*nous ne savons pas ce que cela veut dire*) composé de deux paragraphes de 5 et 7 lignes.

D9-P12 : un texte en espagnol de deux paragraphes de 5 et 8 lignes, un titre : « utensilios domésticos » accompagné de dessins d'ustensiles de cuisine en terre, bois et fruits secs. Leur nom en espagnol à côté. Le premier paragraphe explique que les ancêtres ch'orti' fabriquaient des ustensiles en terre, en pierre et à partir de quelques plantes. Le deuxième paragraphe donne des exemples d'ustensiles : « ollas, cucharas, jarras, comales » etc.

D9-P17 : Une page complète avec 7 paragraphes en espagnol. Il s'agit d'une sorte de guide culturel sur des boissons typiques ch'orti'. On identifie un travail de fierté ou de construction identitaire ou ce que les anglophones appellent *Culture awareness*, c'est-à-dire un exercice destiné à créer une conscience de la richesse de sa propre culture :

« *La bebidas tradicionales son parte de la riqueza cultural que tiene cada pueblo* ».

Ces messages culturels portent aussi sur d'autres points :

- des célébrations religieuses :

« *Entre ellas pueden tomarse otras para la representación en ocasiones especiales principalmente en fiestas sagradas como acción de gracias al creador del universo* ».

« *Algunas personas ofrecen medidas de chilate en función de promesas con el cristo negro de esquipulas (Guatemala) por favores recibidos, otros lo utilizan en ofrenda a la madre tierra por las cosechas* ».

- des célébrations sociales :

« *Algunas bebidas como el atole y chilate se usan en fiestas como cumpleaños épocas de siembra, quema de rosas, posadas de navidad, fiestas con imágenes* ».

Parfois seule change la graphie d'une phrase à l'autre. On imagine donc un exercice d'entraînement à l'écriture cursive.

D9-P21 : Ce texte mélange les langues puisque 5 lignes sont en ch'orti' suivies d'un paragraphe en espagnol de 5 lignes (il s'agit de la traduction). Pour finir, le même texte en espagnol est réécrit en cursive. Il porte sur les crapauds.

Voici le texte en ch'orti' :

« *E kopop*

*E kopop ma'chi uche ma'tuk'a mab'amb'ani
Tuyu' tama e turi'niechirob' pakara
Yi' otronkojt rurerob' utz'ay ma chajb'eyx
Eti' enojtai yak nojta yi' kach kachra'n'
E kopop twa' ikojt imb'utz ajchuki' ».*

Voici la traduction :

« *el sapo no hace ningún daño
vive en los jardines huertos
y otros sitios húmedos gracias
a su boca grande lengua larga
y pegajosa el sapo es un buen cazador* ».

On peut déduire qu'il s'agit d'une activité d'entraînement à la graphie cursive.

D9-P22 : un petit texte de 4 lignes traduit dans les deux langues. Il parle d'un poussin. Pas de consignes, il s'agit donc d'un exercice de traduction.

Voici le texte en ch'orti' :

« *E YURU chuchu
Nen twa' inte' yuru' chuchu'
Taka inte' akach ng'ta
Tunor e akab'arab' kotoy inte'
Ajb'uch yi akani akuyaba' ».*

Voici la traduction en espagnol :

« *Yo tengo un pollito pequeño
Con una gallina grande tos la
Noches llega un
Tacuacín y quiere comérselos* ».

D9-P23 : un texte de 8 lignes *en ch'orti'* avec un titre en espagnol : « *Oración à la patria* ». Le texte semble parler de la fierté d'être hondurien, de la nation, du drapeau. Il semble, donc adressé non pas aux indigènes mais aux ladinos. Mais écrit entièrement en ch'orti' et sans traduction : D'où vient ce texte ? de l'enseignant ? du manuel ? et quel est son sens ? Veut-on rappeler aux ch'orti' que, malgré leur identité particulière, ils appartiennent à la nation hondurienne ?

Le deuxième texte sur la même page n'a aucun lien avec le texte précédent. Il existe dans les deux langues :

« *La comida de papá
Mi papá come tortillas todos los días con frijoles
Todos los días él dice que
No come carne porque no
Tiene dinero* ».

On peut en déduire un message social, sinon culturel, à la fois sur pauvreté de certains membres de la communauté, et sur une particularité que sont les tortillas avec « frijoles », donc sans viande en particulier.

D9-P28 : dans le dernier écrit on trouve un texte de 3 paragraphes de 6 lignes chacun, le premier est écrit en ch'orti' et le deuxième et le troisième en espagnol. Le troisième paragraphe est réécrit en espagnol mais en cursive. Le premier et le deuxième sont écrits en format standard, on retrouve ici le même type d'activité que précédemment.

*« El día estaba muy caluroso
Y brillaba el sol
Las niñas estaban en la playa
Juntando caracoles y los niños
Saltando entre las olas del mar
Y conversando de los animales del mar ».*

Ce texte est visiblement utilisé comme prétexte pour faire apprendre des phrases entières sous forme d'un ensemble assez artificiel. D'autre part il s'agit d'un texte qui parle de la mer mais il est bien possible que les enfants de la classe n'aient jamais vu la mer, ce qui montre que le manuel est fait à partir d'une même matrice pour tous les peuples comme nous l'avons déjà dit précédemment. Encore une fois, les deux langues sont présentes mais pas mises en relation didactique.

6 - Des exercices de grammaire

La grammaire fait aussi partie du cours et nous pouvons la voir représentée par des exercices : il y a beaucoup d'activités de travail sur l'enrichissement lexical de la langue, des exercices de traduction où le travail d'analyse syntaxique n'est pas mentionné mais qui semble obligatoire. Il y a aussi un travail sur l'alphabet écrit avec des exemples de mots pour chaque lettre, des exercices de conjugaison et un tableau pour le possessif. Il s'agit d'une grammaire phrastique, très traditionnelle et normative, basée sur la mémorisation, sans exercices de réflexion ni d'activité constructive de l'élève.

Par exemple on apprend que la structure de la conjugaison ch'orti' est similaire à celle du français ou de l'espagnol, à savoir : *pronom + verbe*. On trouve un travail sur les pronoms et les conjugaisons dans les pages : 15 et 18 par exemple. Des exercices et listes de verbes conjugués sont renforcés par des exercices de traduction : c'est une façon de faire cohabiter les deux langues mais pas de les faire dialoguer par la réflexion des élèves (cf *Annexe 65*).

7 - Des informations culturelles

La culture est présente aussi dans ce cahier, elle est traitée de manière transversale dans plusieurs activités, et à travers l'activité lexicale : noms d'animaux, de fruits ou de la famille etc. Il y a aussi 3 pages consacrées à la culture : Mais uniquement la culture Ch'orti', sans travail d'interculturalité, c'est-à-dire de relation entre les cultures de la classe, de la région ou du pays. On trouve ces allusions dans les pages : 12, 17, 32, 33 par exemple et on y aborde les thèmes suivants : les ustensiles de cuisine (avec dessins), les boissons typiques, les croyances, l'alimentation, les célébrations sociales, la religion.

Pour finir, 2 pages proposent un questionnaire qui semble d'évaluation de la connaissance de la culture Ch'orti' : la géographie, la gastronomie, l'architecture traditionnelle, les croyances, l'artisanat, les personnages importants, l'organisation sociale.

Toutes les questions ont leurs réponses respectives : Elles peuvent aider à proposer une synthèse de points identitaires à discuter en classe. Toutefois toutes les pages contenant la culture sont écrites en espagnol et la culture n'est jamais traitée sous forme contrastive ou même réflexive.

Pour rassembler l'utilisation des deux langues dans les 34 pages du cahier, nous avons élaboré un tableau qui résume quelles sont les langues utilisées dans chaque page : on le trouvera en annexe. Nous n'avons gardé ci-dessous que le bilan de la co-présence des langues dans ce cahier de l'élève. Le tableau ci-dessous comprend 3 colonnes :

- Présence du ch'orti' uniquement
- Présence de l'espagnol uniquement
- Présence des deux langues

Dans chaque colonne sont indiqués les numéros de pages où on trouve cette ou ces langues, écrites par l'élève.

Tableau 33 : Les langues utilisées sur le cahier de ch'orti'

Numéro de page	Langue utilisée		
	espagnol	ch'orti'	les deux langues
1		x	
2			x
3			x
4		x	
5	x		
6			x
7			x
8			x
9			x
10	x		
11			x
12		x	
13			x
14			x
15			x
16	x		
17	x		
18			x
19			x
20			x
21			x
22			x
23			x
24			x
25			x
26			x
27			x
28			x
29			x
30			x
31		x	
32	x		
33	x		
34			x

A partir de ce tableau, on peut voir d'une part la proportion de chaque langue dans l'ensemble du cahier, et surtout l'importance des moments écrits où elles cohabitent.

Le tableau fait apparaître :

- La présence du ch'orti' uniquement (4 fois)
- La présence de l'espagnol uniquement (6 fois)
- La présence des deux langues (24 fois).

Cette répartition, qui donne la priorité à l'usage des deux langues, sans étonnement puisque la base de la méthodologie d'enseignement des langues et cultures repose sur le principe de traduction, permet d'imaginer une possible didactique plurilingue, mais les seules activités de traduction dont nous ayons la trace et l'absence de traces du déroulement oral des cours, nous empêchent d'aller plus loin dans ce sens.

La demande de production personnelle semble manquer dans les consignes écrites, comme elle manque dans les consignes orales, mais rien ne permet d'être entièrement affirmatif dans ce sens. Sur le plan didactique, grammaire et vocabulaire semblent les préoccupations premières des enseignants, ou du manuel, ou de la méthode EIB dans son ensemble.

On peut aussi imaginer un travail de construction de l'identité grâce aux textes traitant de la culture ch'orti', même si ces textes utilisent comme langue véhiculaire l'espagnol : mais nous n'avons pas de trace pour savoir comment se déroulent ces moments dans la classe. D'autre part, on peut lire dans ce schéma très traditionnel des leçons ordinaires, une volonté de n'éliminer aucune des deux langues pour que tous les enfants puissent comprendre, suivre et apprendre, l'espagnol leur servant de marchepied pour aller vers le ch'orti'. Mais à aucun moment, les deux langues ne sont mises en contact dans une volonté didactique de comparaison, d'activité métalinguistique, de complémentarité, etc. et l'expérience linguistique et culturelle des enfants n'est pas, elle non plus, sollicitée dans les activités dont le cahier laisse la trace.

À part le cahier de l'élève nous avons d'autres sources d'informations, qui font partie aussi de l'écrit scolaire. C'est le cas du tableau dans la classe qui est en soi porteur d'informations utiles et que nous allons décrire à présent.

4.2.2.1.2. Le tableau de l'enseignant de ch'orti' et son activité didactique

Nous avons vu que le cahier de l'élève est porteur d'informations écrites et nous a permis de comprendre plusieurs aspects de notre recherche. De la même façon, les interactions didactiques dont le tableau est la partie visible sont aussi source d'information. Il faut mentionner que dans cette classe, seul l'enseignant écrit au tableau qui devient le témoin de son activité d'enseignement.

Dans notre observation de classe de ch'orti, nous n'avons malheureusement pas trouvé beaucoup d'informations puisque l'enseignant a consacré tout le temps de la séance à faire une leçon complètement orale : donc il n'a pas utilisé le tableau.

On s'intéressera plus loin à ce qu'a écrit l'enseignant de misquito. Et on passe directement aux écrits qui tapissent et animent les murs de la classe. Ils servent à la fois d'illustrations et de rappels des savoirs acquis ou en cours d'acquisition. Nous avons analysé aussi les activités de l'enseignant par rapport à l'écrit, afin de voir les langues qu'il utilise, à quel moment et pourquoi. Malheureusement nous n'avons rien trouvé par rapport aux activités écrites du côté de l'enseignant, parce que le cours a été fait tout entier oral, nous n'avons trouvé aucune trace écrite dans le cours. La raison de cette absence d'écrit est, à notre avis parce que l'enseignant a fait un cours de démonstration, un cours pour montrer que ses élèves ont appris des choses en ch'orti'.

4.2.2.1.3 Les murs de la classe de ch'orti'

Les murs de la classe sont les témoins de l'importance des langues pour les élèves et peuvent montrer visuellement les langues en contact dans la salle de classe. Pour les analyser, nous sommes parti des images des vidéos mais aussi de quelques photos prises par nous-même.

Les deux langues, l'espagnol et le ch'orti, sont sans surprise présentes sur les murs. 3 sur 4 murs de la classe comportent des informations regroupées par thèmes. Le mur à gauche de l'enseignant comporte des images et des informations malheureusement illisibles pour nous de là où nous étions dans la classe. Devant le mur face à l'enseignant (au fond de la classe) il y a un tableau sur lequel il y a des mots écrits en ch'orti'. Et le mur à droite de

l'enseignant est divisé en 5 parties, dont on ne peut identifier que 3 : Sciences Naturelles, Sciences Sociales et Langue et Culture que nous allons décrire maintenant :

Sciences Naturelles : On trouve ici un espace avec un titre « Sciences naturelles » en espagnol. Les images contiennent des informations en espagnol illisibles sur notre photo :



Fig. 14 : Espace Sciences Naturelles dans la classe de ch'orti'

Sciences Sociales : le titre en espagnol « Ciencias Sociales » propose des cartes du Honduras, des images avec des drapeaux, des symboles patriotiques nationaux, et d'autres images de ce type. Tous les titres et les noms sont en espagnol :



Fig. 15 : Espace Sciences Sociales dans la classe de ch'orti'.

Langue et Culture : c'est en espagnol aussi qu'est écrit le titre « Langue et Culture »



Fig. 16 : Espace Langue et culture dans la classe de ch'orti'.

Mais il y a aussi deux textes de huit phrases chacun en ch'orti' avec un titre en ch'orti', on les voit ci-dessous :

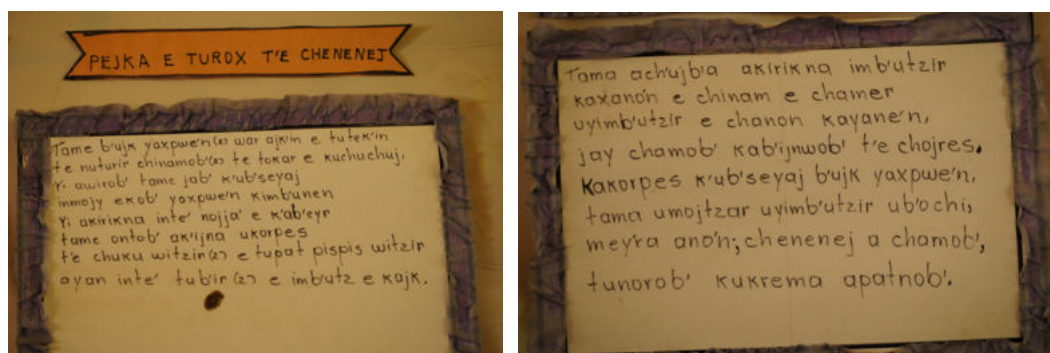


Fig. 17 et 18 : Texte en ch'orti' sur les murs de la classe ch'orti'.

A côté de ces textes en ch'orti' il y a 9 fruits avec leurs respectives légendes en ch'orti' : ch'iwan, peych, impax, sanayoryu, pepinu, mansanu, aranxex, malak, sans traduction.

Malgré la difficulté d'identifier certaines informations dans l'espace de la classe, on peut quand même voir clairement que les deux langues sont présentes physiquement dans la classe et que les photos ou dessins évitent la traduction. A partir de ces traces, on peut déduire ce qui se passe dans un cours de ch'orti', du côté de l'enseignant puis du côté des élèves. On va essayer de reconstituer l'échange didactique et les activités de chaque acteur.

4.2.2.1.4. L'activité des élèves

Comme nous l'avons dit ci-dessus, nous avons assisté à un cours complètement oral où les enfants n'ont pas eu l'occasion de noter quoi que ce soit sur leurs cahiers ou au tableau.

4.2.2.1.5. Les langues utilisées dans le cours de ch'orti'

Pour conclure cette exploration des traces écrites de ch'orti', on peut dire qu'elles contiennent les deux langues sociales en contact, à savoir l'espagnol et le ch'orti' que les élèves ont sans arrêt sous les yeux et qu'ils sont donc amenés à lire, dans les séances. Dans le cahier de l'élève analysé, nous avons trouvé la présence intermittente des deux langues, de manière individuelle 4 fois le ch'orti', 6 fois l'espagnol et 24 fois les deux langues sur la même page. Ceci nous indique que dans le cours l'enseignant utilise les deux langues, même s'il s'agit uniquement dans des activités de traduction de mots, phrases ou paragraphes. L'espagnol a une place importante au moment d'aborder les

thèmes en rapport avec la culture car tous les textes culturels sont écrits en espagnol. Malheureusement nous n'avons pas pu analyser le tableau de l'enseignant ni les écrits de élèves parce que le cours a été fait uniquement à l'oral. Les murs de la classe sont des espaces utilisées par l'enseignant parce qu'on a pu voir des panneaux informatifs sur de thèmes différentes en espagnol mais aussi en ch'orti', ce qui veut dire que les enfants sont en contact visuel quotidiennement avec les deux langues. On peut conclure en disant que tant l'espagnol que le ch'orti ont leur place de manière plus ou moins égale dans les cours. Nous allons maintenant regarder ce qui se passe en classe de misquito.

4.2.2.2. L'écrit dans le cours de misquito

Pour l'analyse de la partie écrite du cours de misquito, nous avons porté notre attention, comme pour le ch'orti', sur l'utilisation du tableau et l'activité didactique de l'enseignant, les activités réalisées par les élèves et aussi les murs de la classe. Notre but est de voir s'il y a la présence de plusieurs langues dans ce cours à l'écrit et comment elles sont utilisées pour l'enseignement et l'apprentissage.

4.2.2.2.1. Le tableau de l'enseignant de misquito et son activité didactique

Dans la classe de misquito, nous avons pu repérer des éléments différents, que nous avons listés et que nous allons commenter ci-dessous. Le cours de misquito se base sur un conte ou une légende faisant partie de la culture. Et c'est en fonction du déroulement du conte que l'enseignant utilise le tableau et d'autres supports écrits dans la classe. Pour rester fidèles à la vidéo, nous allons décrire dans une même partie ce que fait l'enseignant et la façon dont il remplit peu à peu le tableau.

Le cours commence par des salutations en espagnol puis l'enseignant passe au misquito et écrit la date au tableau : il écrit le mot « windy » (mercredi) qui est transparent avec le mot « Wednesday » de l'anglais.

Fm - 01 :36 - L'enseignant écrit le mot windy au tableau (en misquito).

Puis il écrit la date en espagnol :

Fm - 01 :44 -17 de mayo del 2017.

Il pose des questions aux élèves et commence le conte en misquito et écrit le nom du personnage central en misquito :

Fm - 3 :32 - "diwindi" au tableau.

Ensuite il écrit quelques phrases en misquito et demande aux enfants de les lire :

Fm - 4 :58 - Diwindi yapri sauhka bara daiwan nani dawanka (Le diwindi et le propriétaire des cauchemars).

et se sert alors d'un autre support écrit : le manuel de classe, tout en misquito, lit une partie du conte et en même temps écrit le nom des personnages :

Fm - 6 :13 - L'enseignant lit un paragraphe du livre et ensuite pose des questions aux élèves.

Fm - 6 :40 - L'enseignant reprend la lecture du conte, après terminer, pose le livre et continue à parler en misquito.

Après avoir parlé pendant quelques secondes l'enseignant reprend à nouveau la lecture

Fm - 7 :18 - l'enseignant continue la lecture du conte.

Après la lecture il s'adresse au tableau et écrit un mot en misquito, c'est le nom d'un des personnages du conte :

Fm - 8 :30 - L'enseignant écrit au tableau : "Itakuya" .

L'enseignant pose quelques questions, donne des explications en misquito sur le conte et reprend la lecture :

Fm - 9 :30 - l'enseignant reprend la lecture.

Il pose des questions en misquito, en se déplaçant dans la salle, puis se tourne vers le tableau et écrit le nom du deuxième personnage en misquito :

Fm - 11 :31 - L'enseignant écrit le mot Uhlak.

Il reprend la lecture, les enfants restent attentifs à ce l'enseignant lit ou raconte. Après avoir fini la lecture, il écrit au tableau le nom du troisième personnage :

Fm - 12 :14 - L'enseignant écrit au tableau en misquito le nom « Amayum ».

Le cours continue avec la même dynamique : l'enseignant lit une partie du conte, puis pose des questions et ensuite il écrit le nom des personnages suivants :

Fm - 13 :05 - L'enseignant écrit le mot en misquito « Ukuli ».

Fm - 15 :01 - l'enseignant écrit le mot en misquito « Liwa mairin ».

Après les avoir notés, l'enseignant signale chaque mot et demande aux enfants de lire à haute voix les noms écrits au tableau :

Fm - 15 :15 – L'enseignant demande de lire les noms de personnages écrits au tableau.

A la fin de la lecture du conte, l'enseignant sort une grande feuille de papier cartonné et la colle sur le tableau. On y lit les questions qui serviront pour vérifier la compréhension du conte. On passe donc de la lecture oralisée à l'écrit, entièrement en misquito :

Fm - 16 :17 – L'enseignant colle une grande feuille de papier au tableau avec 4 questions de compréhension du conte et demande aux élèves de lire les questions à haute voix.

L'enseignant lit une question, il demande la réponse aux élèves. Les enfants lisent la question et donnent la réponse, et ainsi de suite : tout l'échange se fait oralement en misquito. Puis il relit les noms écrits au tableau et demande aux élèves de les répéter :

Fm - 17 :27 – l'enseignant note la réponse à la première question sur la grande feuille de papier.

Fm - 18 :54 – l'enseignant note la réponse à la deuxième question sur la grande feuille de papier.

Fm - 19 :58 – l'enseignant note la réponse à la troisième question sur la grande feuille de papier.

Fm - 20 :48 – l'enseignant note la réponse à la quatrième question sur la grande feuille de papier.

On passe à l'écrit dans l'activité suivante, les élèves sont invités à noter sur leurs cahiers les questions et les réponses qui sont sur la grande feuille de papier, en misquito :

Fm - 21 :09 – les enfants copient sur leurs cahiers ce qui est écrit sur la grande feuille.

Finalement l'enseignant efface le mot « windy » (*mercredi*) qui est écrit en misquito et le réécrit en espagnol : C'est une des rares fois où on voit le contact des deux langues au tableau.

Fm - 21 :31 – L'enseignant remplace le mot windy par « miércoles ».

Le but de notre analyse est de voir si les deux langues sont utilisées par l'enseignant ou les élèves de manière écrite sur le tableau de la classe ou dans l'activité de lecture, ce qui entraîne les deux modalités de l'écrit, l'écriture et la lecture. Outre la date traduite en fin de cours, quelques instructions sont données en début de cours en espagnol, mais l'ensemble, à l'écrit et à l'oral, se déroule en misquito, langue commune et quotidienne des élèves et de l'enseignant. On peut donc dire que le bilinguisme est présent même s'il n'est pas travaillé systématiquement dans la classe.

L'environnement physique dans la classe est aussi porteur d'informations et c'est pour cette raison que nous avons inclus les murs de la classe dans notre analyse. Nous les décrivons ci-après.

4.2.2.2.2. Les murs de la classe de misquito

Dans le cours de misquito, on trouve aussi des informations sur deux des quatre murs de la salle de classe. Sur le mur principal face aux élèves, au-dessus du tableau, on peut lire en grandes lettres « bienvenue en cours » en espagnol :



Fig. 19 : Phrase en espagnol sur le mur de la classe de misquito

A côté du tableau on trouve un panneau informatif. Ce panneau et les textes qu'il contient sont écrits en espagnol : on y trouve plusieurs genres de textes comme un emploi du temps des élèves, un autre emploi du temps pour nettoyer la salle, un texte qui a le titre de « équipes de travail » et d'autres documents qu'on ne peut pas lire sur la vidéo. Ils ont une fonction d'organisation de la vie scolaire.

Sur le mur qui est au fond de la salle, on trouve des titres en grandes lettres : « Communication et Sciences Naturelles » en espagnol. Dans la partie « Communication » on trouve 3 panneaux explicatifs sur 3 genres de textes : le roman, le conte et le journal, tous écrits en espagnol.

On peut conclure que sur les murs de la classe, il y a la présence de l'espagnol seulement et ce sont des informations permanentes que les élèves lisent quotidiennement.

4.2.2.2.3. L'activité écrite des élèves

Grâce à la vidéo, nous avons pu constater que le cours de misquito se fait majoritairement à l'oral mais l'écrit à sa place aussi même si c'est à un moindre degré. D'autre part, on a pu constater que le cours est centré sur les activités de l'enseignant, à savoir raconter un conte. La participation des élèves est plutôt passive et ceci à cause de la nature de l'activité qui consiste, pour les élèves à écouter et à répondre aux questions quand l'enseignant l'indique. A part l'écoute passive, il y a aussi des activités écrites proposées aux élèves et c'est cela que nous allons décrire tout de suite. Au début du cours les élèves sont assis, les mains vides, c'est-à-dire que leur travail est uniquement d'écouter comment l'enseignant fait la narration du conte et de répondre oralement en misquito aux questions de l'enseignant.

La première activité en rapport avec l'écrit de la part des élèves consiste à lire à haute voix une phrase en misquito. Cette activité se répète à plusieurs reprises à des moments différents pendant le cours :

Fm - 05 :31 – l'enseignant note une phrase au tableau et demande aux enfants de la lire à haute voix.

Fm - 17 :58 – les enfants lisent à haute voix les noms de 5 personnages qui sont écrits au tableau.

Fm - 18 :43 - les enfants lisent à haute voix les noms de 5 personnages qui sont écrits au tableau.

Fm - 15 :14 – les enfants lisent à haute voix les noms des personnages du conte que l'enseignant a écrit au tableau.

L'enseignant demande aux enfants de lire à haute voix la première question de compréhension de la grande feuille de papier. Progressivement il fait la même activité de lecture avec le reste des questions :

Fm - 17 :00 Les enfants lisent la question 1 qui figure dans la grande feuille de papier collée au tableau par l'enseignant.

Fm - 18 :21 – Les enfants lisent à haute voix la question 2.

Fm - 19 :38 – les enfants lisent à haute voix la question numéro 3.

Une élève sort son cahier et commence à noter des choses mais de manière autonome sans les instructions de l'enseignant. C'est au bout de la minute 16 que l'enseignant leur

demande de sortir le cahier, ils n'écrivent pas parce qu'ils sont en train de lire les phrases à haute voix :

Fm - 16 :33 – les élèves sortent leurs cahiers mais n'écrivent pas.

Certains élèves commencent à écrire mais sans l'indication de l'enseignant. C'est à la fin du cours que l'enseignant donne comme dernière consigne de noter tout ce qui est écrit sur la grande feuille de papier collée au tableau. C'est le seul moment où les enfants ont la possibilité d'écrire.

Dans les activités que les élèves sont invités à réaliser, on a trouvé deux activités qui concernent le monde de l'écrit : une activité de lecture à haute voix des mots écrits au tableau et des phrases écrites sur la grande feuille collée au tableau. La deuxième activité consiste à écrire les questions et les réponses qui figurent sur la grande feuille de papier. Ces deux activités ont été réalisées complètement en misquito, on n'a pas trouvé de traces de l'espagnol dans les deux activités.

4.2.2.2.4. Les langues utilisées dans le cours de misquito

Dans notre but de savoir si, dans le cours de misquito, il y a la présence de plusieurs langues à l'écrit, nous avons analysé tout ce qui est en relation avec les activités de l'enseignant par rapport à l'écrit : les activités didactiques et le tableau qu'il utilise, les murs de la classe, et ce que les élèves font comme activités de l'écrit.

Il en résulte que l'enseignant a fait tout le cours en misquito, mais au début du cours il a écrit la date en espagnol, ce qui montre que les enfants comprennent la langue : donc il peut s'en servir en cas de besoin. Les activités réalisées ont consisté à écrire des phrases au tableau, lire des passages du conte qui figure dans le manuel de classe et écrire des mots au tableau, demander aux élèves de lire des mots et des phrases, tout ceci en misquito. On peut dire que, par rapport à l'écrit, le cours a consisté en une compréhension d'abord orale mais ensuite écrite à partir des questions de contrôle de compréhension du conte, préparées sur une grande feuille de papier. Les seules activités que les enfants ont réalisées sont la lecture à haute voix de mots et phrases en misquito et ce n'est qu'à la fin que l'enseignant leur demande d'écrire le questionnaire de compréhension écrite sur leurs cahiers. Le rôle des élèves a consisté à écouter passivement l'enseignant qui fait la

narration du conte, ce que nous trouvons normal vu la nature de l'activité proposée : la compréhension orale et écrite.

On peut dire que toute l'activité pédagogique du cours se fait en misquito, sauf la date écrite en espagnol. Cependant les murs de la classe offrent des phrases écrites en espagnol seulement. On peut dire alors que, même si le cours se passe majoritairement en misquito, l'espagnol est toujours présent dans la classe, soit dans le cours même ou dans l'environnement visuel des élèves : il y a donc la présence des deux langues dans ce cours de misquito.

4.2.2.3. Comparaison de la rencontre des deux langues à l'écrit dans les deux cours

Dans le cas du ch'orti', l'interaction bilingue est plus évidente car les stratégies didactiques de l'enseignant sont basées sur la traduction (de mots, phrases et paragraphes), le cours se fait alors en espagnol et en ch'orti', comme nous avons pu le constater dans le cahier de l'élève. Pour ce qui est du cours de misquito, il y a une plus grande présence de misquito par rapport à l'espagnol, ceci parce que l'enseignant à l'avantage que ses élèves parlent tous misquito (et probablement espagnol). Nous avons pu découvrir que, dans les deux cours, le contact des langues ne se fait pas au même degré : il y a plus d'échange bilingue dans la classe de ch'orti' mais, en ce qui concerne les murs de la classe, on a pu constater que les deux cours se servent de la même manière de l'espagnol, c'est-à-dire que l'espagnol est toujours visible physiquement par les élèves.

Conclusion sur la rencontre des langues à l'oral et à l'écrit dans les deux classes

Le but de cette hypothèse 2 était de voir comment le bilinguisme est utilisé dans les pratiques de classe. Pour ce faire, nous avons analysé dans les deux classes ; la partie orale et la partie écrite, afin d'avoir une vision aussi complète que possible des pratiques d'enseignement apprentissage. Pour la partie orale, nous avons analysé les étapes de la classe, les divers actes de langage dans chaque étape de classe, le rôle des langues et la gestualité. Pour ce qui est de l'écrit, nous avons analysé le tableau et l'activité pédagogique de l'enseignant ainsi que celle des élèves, les murs de la classe, et les langues utilisées. Dans le cas du ch'orti', nous avons eu l'opportunité d'analyser un cahier d'un élève mais ceci ne nous a pas été possible pour le misquito.

Premièrement il faut mentionner que notre analyse est différente dans chaque classe, ce qui est normal puisque les deux contextes sont différents, donc les activités pédagogiques seront proposées selon les besoins des élèves.

Dans le cas du ch'orti', nous avons identifié qu'à l'oral, l'enseignant de la classe de ch'orti' base son cours entièrement sur la connaissance que les élèves ont dans les deux langues ; l'espagnol qui est leur langue maternelle et la langue ch'orti' qu'ils sont en train d'apprendre, ce qui fait que la classe est basée sur la traduction d'une langue à l'autre selon les besoins identifiés par l'enseignant.

En ce qui concerne l'écrit, le contact de l'espagnol et le ch'orti' est évident, l'enseignant fait un cours à base de traduction dans les deux sens, ce qui donne comme résultat un cours bilingue. Les espaces physiques de la classe laissent voir que les deux langues ont leur place dans le cours. La langue utilisée pour le travail sur la culture est uniquement l'espagnol : on imagine que le but de l'enseignant est de travailler pour la construction de l'identité ch'orti' et en le faisant en espagnol, il ne risque pas une mauvaise compréhension.

Dans le cahier de l'élève ch'orti' que nous avons analysé, l'espagnol et le ch'orti' sont utilisés : l'espagnol comme langue des instructions, consignes, explications :

- 1.- D9-P2 : Recuerda y escribe en chorti esta la palabra (activité de traduction)
- 2.- D9-P2 : Escribe español las palabras que estan escritas en ch'orti'
- 3.- D9-P7 : Trace una linea de la columna A a la columna B según tenga la respuesta

Et le ch'orti' pour faire des activités de traduction ; traduire des listes des mots, des phrases et des paragraphes.

Dans le cas du misquito à l'oral, l'enseignant se sert peu de l'espagnol, utilisé seulement au début pour donner quelques consignes. Les enfants misquitos parlent la langue en dehors du contexte scolaire, alors que les Ch'orti' rencontrent cette langue uniquement à l'école. Cette situation sociolinguistique va produire des activités didactiques différentes dans les deux cas. On a pu voir que le cours est majoritairement en misquito, sauf au début du cours quand on donne des instructions aux élèves pour s'asseoir ou se mettre debout, oralement :

- Fm - 001 – ENS : siéntense (asseyez-vous).*
- Fm - 002 – GE : gracias (merci).*
- Fm - 003 – ENS : párense (debout).*
- Fm - 004 – GE : buenos días maestro (bonjour maitre).*

Au début du cours, l'enseignant annonce que le cours se passera uniquement en misquito ce qui voudrait dire que l'enseignant a l'habitude de faire le cours soit en espagnol soit en misquito :

Fm - 014 – ENS : Nous allons faire le cours en notre langue, d'accord ? d'accord ?

L'enseignant peut utiliser les deux langues dans son cours.

Deuxièmement le tableau des deux enseignants montre dans le cas du misquito que la langue utilisée est le misquito (sauf pour la date à la fin), les activités réalisées ont été faites en misquito. Dans le cas du ch'orti', nous ne pouvons pas nous prononcer puisqu'il s'agit d'un cours uniquement oral. Finalement les murs de la classe donnent des pistes pour montrer que les deux langues sont présentes, visuellement et que l'enseignant s'en sert quand il en a besoin (surtout dans le cas du ch'orti'). Cette présence physique des deux langues nous permet d'imaginer une coexistence des deux langues qu'on pourrait exploiter davantage.

C'est donc à partir de toutes ces informations que nous pouvons dire que notre hypothèse qui se demandait si les enseignants (ou les élèves) dans leurs pratiques de classe se servaient des deux langues des enfants, **est validée**. Nous avons pu en effet constater que les deux langues sont présentes et que les enseignants (et les élèves) peuvent s'en servir en cas de besoin, soit pour donner des instructions, introduire le cours, faire des activités de traduction, suivre des consignes, pour donner des informations ou tout simplement pour faire leur cours. Toutefois cette co-présence ne semble pas exploitée didactiquement, cognitivement ou linguistiquement dans les interactions de classe.

Notre première hypothèse a évoqué des différences et similitudes des peuples indigènes au niveau économique, culturel et sociolinguistique. Ensuite dans cette hypothèse 2 nous avons évoqué le bilinguisme dans la classe. Nous allons maintenant voir comment le contact des langues va ou pas de pair avec des relations entre cultures et comment ceci se matérialise dans la classe EIB. C'est ce que nous allons traiter maintenant dans notre partie suivante, qui étudie l'Hypothèse 3.

4.3 Examen de l'hypothèse 3 sur la présence de l'interculturel dans la classe

Introduction

Nous avons décidé de consacrer une hypothèse aux aspects culturels dans notre étude, parce que son objet porte explicitement sur le concept d'interculturalité (Educación Intercultural Bilingüe). De ce fait, notre hypothèse 3 : « *Le concept d'interculturel est utilisé de façon inégale dans le programme EIB* », cherche à savoir si les stratégies didactiques, les manuels, guides pédagogiques etc., mis en place dans le programme EIB, incluent des activités qui ont comme but le contact des cultures, le dialogue des cultures, et les notions éthiques qui leur sont corollaires, la reconnaissance de l'autre, le respect de l'autre. Pour cette raison nous avons recueilli 7 documents : *deux manuels de classe en langue indigène* (misquito et ch'orti'), *un guide pédagogique pour les deux manuels de langue indigène* (le même pour les deux langues), *un manuel d'espagnol comme langue seconde*, le *guide pédagogique du manuel d'espagnol* et *deux vidéos de classe filmées pour les deux langues* (dans une classe misquita et dans une classe ch'orti'), pour les analyser sous l'angle de l'interculturel.

A partir de ces documents notre but était d'identifier, analyser et comprendre la présence – ou pas - et la fonction de ce concept dans l'EIB. Nous rappelons que, comme annoncé dans notre cadre théorique, nous nous sommes servi du modèle proposé par le “Plan Curricular Cervantes” pour identifier et classer les aspects culturels présents dans les documents et dans les vidéos. Le Plan Curricular Cervantes (2007) propose 3 catégories : *Les référents culturels (savoir)*, *les savoirs et comportements socioculturels et attitudes (savoir-faire)* et *les habiletés et attitudes interculturelles (savoir être)*. Nous avons organisé ces catégories dans un tableau composé de 3 colonnes. Nous avons ajouté à ce tableau une quatrième colonne que nous avons appelée “interculturel” (cf *Annexe 43*) où nous avons inséré les données qui comportent des informations ou actions interculturelles mises en pratique dans notre corpus, dans les documents analysés. (c.f. définition d'interculturel dans notre cadre théorique)

Nous avons analysé le tableau colonne par colonne, en faisant des commentaires sur les informations comprises dans chaque colonne, afin d'extraire et de souligner les informations permettant de valider ou d'invalider notre hypothèse. Nous finirons par une conclusion partielle à la fin de chaque catégorie du tableau. Nous avons décidé de suivre

l'ordre des catégories établies ci-dessus pour faire, au fur et à mesure, les commentaires respectifs. C'est-à-dire que par exemple, dans la catégorie des *Référents culturels*, nous avons inclus tous les extraits trouvés dans les 7 documents analysés qui portent des *référents culturels* ; ensuite nous les avons commentés et nous terminons cette étude par une conclusion d'étape avant de passer à la catégorie suivante. Nous espérons ainsi montrer si effectivement dans documents pédagogiques : les manuels de langue (*ch'orti*, *misquito et espagnol L2*) et les guides pédagogiques (*langue indigène, espagnol L2*) proposent des activités qui montrent un travail sur le contact ou contraste des cultures ou des réflexions qui visent la reconnaissance, le respect, et la curiosité pour la découverte d'autres cultures que la sienne propre. Du côté des vidéos (classes filmées), nous voulions aussi voir si l'enseignant (avec ou sans le manuel) propose des activités ou des interactions qui motivent les élèves à aller vers l'autre.

Nous allons commencer par commenter la catégorie des *référents culturels* (cf. *Annexe 2.2.2.5*) pour savoir si les connaissances encyclopédiques des autres cultures (ladina ou autre culture indigène) sont évoquées ou travaillées dans les documents.

4.3.1 Référents culturels

Nous allons voir ci-dessous des documents issus du système scolaire hondurien (Ministère de l'éducation, en collaboration avec la coopération internationale et la Banque Mondiale), proposés à la classe de deuxième année de *ch'orti* et de *misquito* par le maître d'école. Il consiste en des manuels de classe dédiés à l'enseignement apprentissage des langues indigènes et de l'espagnol au Honduras.

Commençons par le manuel de classe utilisé dans la classe de *ch'orti* :

D4 : ¡*Qué bonita es mi lengua ! – Pueblo Ch'orti* (cf. *Annexe 59*)

D4-P10 : Escribimos la historia de nuestros antepasados y los conocimientos que nos dejaron.

Carta a las niñas y a los niños

Tegucigalpa M.D.C., Septiembre de 2006

Querida niña, querido niño:

Dejo en sus manos el texto "Qué bonita es mi lengua". texto de segundo grado.

Hemos escrito este libro pensando en usted, de lo que te gusta, y de lo que quisieras saber. Nos hemos imaginado, de historias, adivinanzas, poemas, leyendas y muy divertidas para usted. También hay bastantes actividades para que puedas jugar y aprender. Escribimos la historia de nuestros antepasados y los conocimientos que nos dejaron, los que debemos valorar en nuestra familia y en la comunidad.

Esperando que te guste este maravilloso libro de lectura y escritura en tu propia lengua. En este libro puedes aprender cosas nuevas, lee y diviértete.

Ponemos en tus manos este libro. Cuidelo porque lo hemos escrito con mucho amor para usted.

Los autores

On voit les intentions des auteurs d'abord dans la forme exclamative du titre "Qué ... ¡", puis dans l'adjectif laudatif choisi pour désigner la langue "bonita". Ensuite on veut toucher les jeunes lecteurs en insistant sur l'aspect personnel et identitaire de leur vécu : système énonciatif en "nous" (escribimos), renforcé par "nuestros" et "nos" qui insiste sur le sentiment d'appartenance à une communauté. Le "nous" est complété par le "ils" des "antepasados", ce qui crée un lien entre les deux générations. Enfin le choix du verbe "dejar" est là pour donner un sentiment de responsabilité aux jeunes : c'est à eux de faire vivre ce que leur ont laissé les ancêtres, en n'oubliant pas l'histoire (la historia) le passé. C'est donc d'abord par une relation chronologique, de filiation, qu'on éveille le sentiment culturel. C'est ensuite un sentiment de fierté qui est suggéré par le mot "conocimientos" : les anciens savaient des choses qu'ils ont transmises, il faut les garder".

D4-P12 : Les images des enfants cherchent à représenter les caractéristiques physiques des enfants ch'orti.



Dans cette image, on peut identifier l'intention des auteurs : représenter les enfants ch'orti' par des traits spécifiques : la peau foncée, les cheveux raides, les yeux bridés, la taille petite, les garçons avec les cheveux courts et les filles avec les cheveux longs. Selon notre point de vue, les auteurs cherchent à ce que les enfants s'identifient avec les enfants du manuel, que les enfants sentent que leurs caractéristiques physiques sont importantes et prises en compte dans la société. Il s'agit des informations qui reflètent des caractéristiques ch'orti', (d'autres enfants indigènes aussi mais différents par rapport aux ladinos) donc des informations culturelles.

D4-P17 : Référents culturels appartenant à la culture ch'orti : les personnes et leurs façons de s'habiller, un four artisanal, la culture de maïs ;

Kakano taka kanoyob'



- | | |
|----------------|------------------------------|
| 1. Pakma'r | 6. Cheyaj wya'r |
| 2. Chukma'r | 7. Nujxya'r tama e xukurob' |
| 3. Korma'r | 8. Lajbar |
| 4. Cheyaj otot | 9. Morajsseyaj t'e komunit'a |
| 5. Tzakoner | 10. Na'tanyaj t'e e kob' |

22

Dans cette page, on peut identifier plusieurs images numérotés de 1 à 10 et qui donnent des informations culturelles sur la culture ch'orti' : 1- une plante de maïs qui l'aliment de base des ch'orti', 2- un cerf qui se trouve dans la régions de où sont établies les communautés ch'orti', 3- un poisson que l'on peut trouver dans les rivières de la région, 4- une petite maison (on ne sait pas le raison de cette image), 5- cette image symbolise la médecine, mais la médecine naturelle utilisée par les ch'orti', 6- un four pour cuisiner, typique de cette culture qui fait fonction de cuisinière, 7- un petit bateau qui sert de moyen de transport ou pour la pêche, 8- des instruments de musique (on ne sait pas le but de cette image parce que ces instruments ne sont pas typiques de cette culture), 9- trois personnes, une d'entre elles porte un chapeau, qui voudrait montrer ce que les hommes adultes portent dans cette communauté et 10- la lune et le soleil, on ne trouve pas d'explication à cette image (peut-être les croyances dans la cosmovision indigène). Toutes ces images sont les fruits d'un grand arbre qui représente deux anciens. Ils symbolisent probablement les ancêtres ou racines ch'orti'. Dans cette communauté, les grands parents sont les savants qui possèdent les connaissances qu'ils transmettent de génération en génération.

D4-P18 : Caractéristiques physiques et façons de s'habiller des personnes ch'orti suivant le moment de la journée :

Kanoyob' uk'ajtyob' e onya'n o'jronerob'

E pakma'r

Ni noyob' uk'ajtyob'
takaron, ke' kont'e
aka'y uyajk'inar e
pakma'r uyustob' e rum.

Nakpat uyaknyob'
imb'utz.

Nakpat uyustob' e narob'
twa' e jinaj, uyajku imb'utz e
kosecha.

Kont'e ak'axi e b'ajxan jaja'r
akojtz'a uxt'e' ajk'in twa'
ache'mpa e pakma'r.



Cette image offre plusieurs informations : les parents (ou grands-parents vu le bâton que la dame a dans la main, signe de vieillesse ou de difficultés pour marcher) qui disent ou racontent des choses aux enfants assis qui écoutent et qui probablement posent des questions (habits bien peu traditionnels et très occidentaux). On pourrait dire que les adultes se réunissent avec les enfants le soir pour leur raconter des histoires sur leur traditions et coutumes.

D4-P24 : image des maisons typiques des communautés ch'orti :

Nut'urir ••/Unidad II



Kakomunit'a/Nuestra Comunidad

L'image qui ouvre la leçon 2 montre un paysage rural qui représente le village typique ch'orti' : le village est situé près des montagnes, un peu isolé, des petits chemins, des tonneaux utilisés comme réservoirs d'eau, vu que dans ces communautés il n'y a pas de système d'eau potable, des maisons faites de terre et des toits faits de feuilles de palmier, des animaux domestiques, des cordes à linges pour sécher les vêtements, un enfant qui joue devant la maison et un garçon qui va probablement à l'école.

D4-P50 : Image des personnes ch'orti avec leurs vêtements quotidiens et des aliments qui appartiennent à leur culture :

Nut'urir •••• /Unidad IV

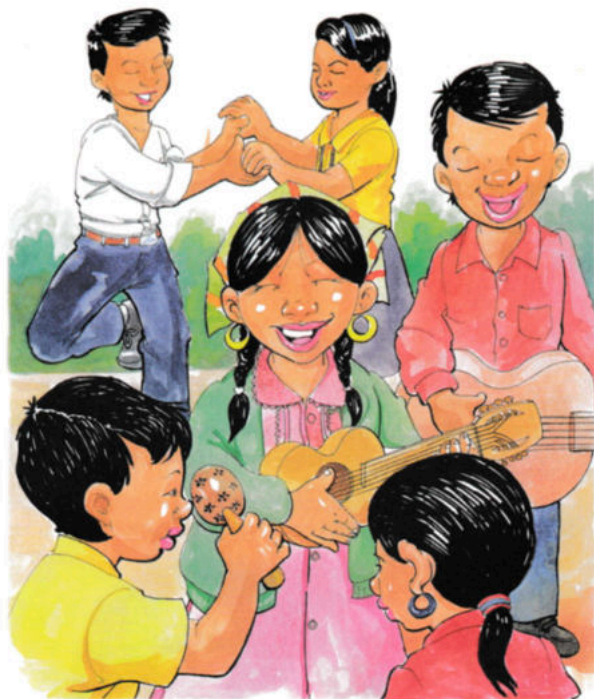


Kawya'rob' /Nuestros Alimentos

Ici, un homme et une femme ch'orti' dans leur environnement typique ch'orti'. La femme, coiffée et habillée traditionnellement, mange un épi de maïs, l'homme boit dans une tasse faite probablement d'argile comme la carafe sur la table en bois. Sur la même table on voit un « tamal » qui est un produit élaboré avec du maïs qui contient de la viande à l'intérieur, emballé avec des feuilles de maïs.

D4-P76 : Image où apparaissent des instruments de musique qui font partie de la culture ch'orti' :

Nut'urir — /Unidad V



**K'aywikon yi' Aktakon/
Cantemos y Bailemos**

L'unité 5 s'ouvre avec cette image qui montre un couple qui danse des jeunes qui jouent de la guitare et des enfants qui jouent avec des maracas : ce sont des instruments qu'on utilise pour animer les fêtes. On imagine, comment les Ch'orti' célèbrent des événements importants dans leurs communautés.

D4-P81 : Image des personnes en train de danser des danses typiques avec des vêtements typiques :

Uyakta'r e sinamob'

E Lenkob' ayan inte' uyaktarob' uk'ab'a sinamob' xe' uyaktesob' e ixiktakob'.

E ixiktakob' ulapyob' e b'ujk intya'ch utz'ijb'arob' xe' atz'ab'ray.

UK'echyob' inte' b'ujk taka e kort'on yi' taka utz'ijb'arob'.

E akta'r ira ache'na kont'e war alok'ob' e ajjorirob' tupatna'rob' yi' kont'e war ochob' otromo'jr ajjorirob'.

E akta'rira chekta tuk'ab'a e sinamob' ke' ja'xob' ob'nob' ukorpesub'ob', kochwa' e ixiktakob' ob'nob' ukorpesub'ob' ub'an.

E akta'rira warche ke' ayan uyajk'inir e ixiktakob' yi' ayan uk'ek'wa'rob' yi' uk'ub'seyajirob'.

Tikachinam ch'orti' ayan e akta'r xe' tikab'ach.



L'Image ci-dessus illustre les danses et habits typiques de la culture ch'orti'. Un groupe de femmes qui dansent entre elles et aussi un couple qui danse à part. Les femmes portent des longues robes très colorées, des foulards sur la tête, des tresses et des sandales faites en cuir de vache. L'homme qui danse en couple porte un chapeau typique des gens de la campagne.

D5 : *Qué bonita es mi lengua* ; – Pueblo Misquito

Nous n'allons pas faire la même analyse que pour le manuel de ch'orti' car ces deux manuels ont été élaborés à partir de la même grille et visiblement sur les mêmes principes didactiques et éditoriaux. Cependant nous pouvons dire qu'il y a certaines différences évidentes en ce qui concerne : les caractéristiques physiques des personnes : (*les Ch'orti' sont petits, cheveux lisses, et ils ont la peau un peu plus claire que celle des Misquitos. Les Misquitos sont plus grands, plus forts, ils ont les cheveux frisés, et ils ont la peau plus foncée que les Ch'orti'*). Les aliments produits dans chaque région (*principalement maïs*

et haricots pour les ch'orti', et noix de coco, manioc, banane et fruits de mer pour les misquitos) les instruments de musique (guitare et accordéon pour les Ch'orti' et carapace de tortue, machoire de cheval, rape pour les Misquitos), la gastronomie (chez les Ch'orti' des plats à base de maïs et haricots alors que chez les Misquitos les plats sont fait à base de manioc et fruits de mer) les danses typiques (danses Maya pour les Ch'orti' et Sicru et Tambaco pour les Misquitos), les types des maisons (maisons construites sur des poteaux et toit fait de branches de palmier pour les Misquitos et maisons faites à partir de feuilles de canne pour les Ch'orti'), l'artisanat (fait de tuno pour les Misquitos et tusa pour les Ch'orti') etc. On voit ces différences dans les manuels mais les consignes aux maitres sont les mêmes dans le guide. Nous allons maintenant voir ce que le guide pédagogique propose dans les éléments qui font partie des « référents culturels », comme une des trois composantes de la compétence interculturelle.

Un *Guide pédagogique* a pour fonction d'aider un maitre à construire ses séances de classe, à partir d'un document utilisé par les élèves, qui est en général en manuel, mais pas toujours. Ce peut être un CD, un DVD, un fichier, une suite de documents médiatiques, etc. Le *Guide* peut proposer des activités concrètes, apporter des suppléments d'information, suggérer des évaluations, des prolongements aux documents du manuel, etc. Il informe surtout sur la pédagogie préconisée, la façon d'enseigner aux élèves, sur la distribution des rôles dans la classe, donne conseils et recommandations aux enseignants. C'est donc en le lisant qu'on découvre au mieux les soubassements de la didactique de la langue choisie, qui ne peut apparaître dans le seul document destiné aux élèves. C'est ainsi un document précieux pour le chercheur. Concernant un guide pour enseigner une langue minorée, on peut s'attendre à ce qu'une grande place soit donnée aux dimensions culturelles de cette langue, à ce qui relie sa communauté d'origine. Pour ce guide pédagogique, comme pour les deux manuels de classe nous avons procédé de la même façon : identifier les aspects en rapport avec les référents culturels pour voir si ces éléments sont travaillés et de quelle manière. On va les passer en revue.

D6 : *Que bonita es mi lengua ! Guía pedagógica para el texto de segundo grado.*

Lengua materna

Ce *guide pédagogique* (cf. *Annexe 61*) qui est destiné à proposer des conseils pédagogiques aux enseignants est le même pour toutes les langues indigènes. Il est écrit

en espagnol : les suggestions pédagogiques proposées sont les mêmes pour tous les peuples. Or, nous avons pu montrer dans l'analyse de l'Hypothèse 1 que les peuples sont différents et demanderaient donc une pédagogie contextualisée. Mais ce n'est pas l'option prise par les auteurs. Le livre est rédigé à façon à prescrire des activités aux enseignants, les verbes sont pour la plupart à l'impératif : *Pide, lee, pregunta, conversa, procede, copia, explica, solicita, haz, organiza, dialoga, introduce, inicia, comprueba*, etc., avec peu de commentaires, d'explications ou de recommandations.

D6-P1 : Page de couverture :



L'image de cette couverture nous offre quelques éléments d'analyse : premièrement ce guide s'adresse aux enseignants qui travaillent la langue maternelle (langue indigène dans l'occurrence). Ensuite on voit sur l'image que toutes les cultures indigènes du pays sont


représentées à partir des coiffures d'enfants qui symbolisent chaque culture : toutes les cultures ont les mêmes droits à l'éducation.

D6-P8 : images qui représentent plusieurs caractéristiques de plusieurs peuples :



Dans cette image tirée du guide pédagogique on trouve des éléments qui appartiennent à plusieurs cultures : les aliments, les danses typiques, les jeux, le travail et l'école. A partir de ces images on peut imaginer que les auteurs veulent que les enseignants soient sensibilisés à la diversité culturelle indigène.

D6-P15 : Informations culturelles sur la communauté des enfants :



UNIDAD II

NUESTRA COMUNIDAD


Historia de la Comunidad

1. Lee en voz alta el título y la historia de la comunidad.
2. Pide al niño que observe la lámina y que diga qué plantas o animales conoce.
3. Comprueba si los niños comprendieron la lectura a través de preguntas como las siguientes:

¿Cómo se llama la comunidad? ¿A qué debe su nombre la comunidad? ¿Dónde está ubicada? ¿Quiénes fueron los primeros pobladores? ¿Quiénes viven actualmente en la comunidad? ¿Qué grupo étnico viven en la comunidad? ¿Qué lenguas se hablan allí? ¿Qué tipo de trabajos se realizan en la comunidad? ¿Qué animales hay en la comunidad? ¿Qué tipo de plantas?

Les questions dans les activités proposées à l'enseignant, ont comme objectif de faire produire aux enfants des informations culturelles sur sa propre communauté : « *¿Cómo se llama la comunidad ? ¿Dónde está ubicada ? ¿Quiénes fueron los primeros pobladores ? ¿Quiénes viven actualmente en la comunidad ? ¿Qué grupos étnicos viven en la comunidad ?* », On considère que ces informations rentrent dans notre catégorie de référents culturels parce qu'il s'agit pour les enfants de les conscientiser, de les verbaliser et de les partager pour en faire une culture commune explicite.

D6-P23 : Localisation du peuple Ch'orti' :



UNIDAD III

NUESTRO CUERPO

Las primeras personas

1. Explica a los niños y niñas la existencia de diversos pueblos y etnias en el país, entre los cuales están los mayas chortí.
2. Explica a los alumnos dónde están los Chortí.
3. Lleva recortes, postales, fotos que permitan identificar los templos de Copán.
4. Pídeles que lleven a la clase un billete de 1 lempira para que observen el dibujo de las Ruinas de Copán y el rótulo "el juego de pelota" explica brevemente su significado.

Le questionnement de l'activité a comme objectif de situer le peuple Ch'orti' géographiquement. En même temps, le guide fait une liaison entre la localisation du peuple Ch'orti', parmi les autres peuples, avec les ruines mayas et aussi avec l'image qui se trouve dans le billet de 1 « lempira » (qui est la monnaie nationale) sur lequel on trouve le jeu de pelote des ruines Mayas. Il est clair que l'activité a l'intention de faire découvrir aux enfants les informations culturelles qui vont lui montrer patrimoine de sa culture. D'autre part la consigne 1 cherche à conscientiser les enfants qu'il existe d'autres peuples dans le pays « diversos pueblos y etnias ».

Pour résumer ce rapide parcours du guide à l'intention des enseignants, on constate qu'on incite les maitres à faire verbaliser les éléments culturels de chaque peuple, afin que l'enfant construise son identité et son appartenance collective dans la fierté. Mais cela doit se faire sans oublier les autres peuples dans le pays.

Que disent le manuel d'espagnol et son guide pédagogique sur ce sujet ?

D7 : *El venado escritor - Español como segunda lengua - Segundo grado*

Ce manuel est utilisé pour enseigner l'espagnol aux enfants indigènes. Il s'agit du même manuel pour toutes les communautés et il est accompagné du guide pédagogique :

D7-P24 : Image qui représente un petit village du Honduras, les activités quotidiennes des habitants et la façon de s'habiller et les aliments qui s'y produisent :

Unidad II



Visitamos el mercado

Cette image qui ouvre l'unité 2 montre des éléments d'un village indigène : les petites ruelles en pierre, les maisons peintes avec de la terre blanche, les toits faits de tuiles d'argile. L'image introduit l'unité qui parle du marché, en montrant une dame avec des paniers faits de feuilles d'arbres qui contiennent les aliments produits dans cette région : avocat, pastèque, laitue, banane, tomates. On peut déduire qu'il s'agit d'une femme indigène grâce à la couleur foncée de sa peau et les cheveux noirs et raides. Cette image renvoie aux informations culturelles sur les aliments que l'on peut trouver dans la communauté Ch'orti.

D7-P30 : Image qui représente des activités commerciales dans un marché d'un village indigène :

Compramos en el mercado



Zulema nos cuenta:

— Tuve que ir al mercado porque necesitaba verduras y frutas. Mi primo Zacarías llegó temprano para acompañarme al mayoreo y me dijo:

—Zulema, compremos rápido porque no tenemos mucho tiempo.

Cuando terminamos de hacer las compras yo le dije a Zacarías:

— Esta libra de tomates es tuya y estas frutas son mías.

Él me contestó:

— Sí, está bien. Apurémonos porque tenemos que hacer la comida para todos los invitados al almuerzo.

Il semble donc que, même dans l'enseignement de la langue dominante, on n'oublie pas les communautés qui ne sont pas hispanophones d'origine.

Le texte qui accompagne cette image porte sur le marché : « Para acompañarme al **mayoreo** ». Mayoreo est un marché qui a lieu le samedi dans les villes, les indigènes descendent dans les villes et villages pour vendre les aliments qu'ils cultivent, surtout des fruits et des légumes.

D7-P37 : Image qui montre des aspects des célébrations d'un village :

Unidad III



La feria patronal

Dans cette image on voit un garçon qui danse avec un objet fait en bois sur le dos, qui simule un taureau avec des feux d'artifice. Il s'agit d'une tradition dans les foires de certains village indigènes, mais cette tradition n'est pas représentative de toutes les communautés indigènes. Encore une fois, on cherche à offrir des informations culturelles locales, sans les localiser exactement.

D7-P50 : Image qui montre des enfants en train de faire de l'artisanat propre à certains villages indigènes :

Unidad IV



Nuestras habilidades

L'image de cette page montre une des productions culturelles traditionnelles d'un village « las vasijas », ce sont des vases faits avec de l'argil. Ce type d'artisanat est typique par exemple de la culture lenca. On peut imaginer que le guide incite l'enseignant à montrer la richesse des cultures indigènes aux élèves, faisant ainsi une valorisation de cette culture.

Ces quelques indications montrent que les enfants sont invités, par les consignes données aux maitres, à valoriser quelques traits culturels de leur quotidien. Le mot « culture » est ici pris dans son sens pratique d'habitude communautaire, de façon de vivre. Il ne touche apparemment pas à des valeurs éthiques, morales ou religieuses qui fondent ce quotidien, ni aux visions du monde ou la société qui en guident les principes. Hormis le rapport entre générations (les anciens possèdent savoirs et sagesse) commun à toutes les communautés indigènes, on incite à peu de débats ou prises de conscience sociaux. De même, on est resté à des éléments factuels, qui ne mettent pas en jeu les sentiments ou les aspects affectifs d'une appartenance communautaire.

**D8 : El venado escritor - Español como segunda lengua - Segundo grado –
Guía didáctica para el texto**

Comme pour le guide pédagogique des langues indigènes, ce guide pédagogique (cf. *Annexe 67*) est le même pour toutes les communautés et il est écrit entièrement en espagnol. En quoi va-t-il se démarquer des ouvrages qui précèdent ? Ou leur ressembler ?

D8-P17 : Les animaux comme moyen de transport :

2. Pídale que lean los ejercicios que están al final de la página y haga que los completen oralmente. Luego cópielos en el pizarrón y haga que los niños y niñas pasen a escribir las palabras que se deben completar en los espacios.

El burrito y la mulita

1. Pida a los niños y niñas que observen durante un momento las ilustraciones y las palabras de la página. Platique con ellos sobre el tema de las ilustraciones. Puede hacerles preguntas como las siguientes para motivar la conversación: ¿Para qué nos sirven los burritos? ¿Les gusta montar en burrito? ¿Qué carga llevan en sus burritos? ¿A dónde llevan la carga? ¿Aguantan mucha carga?, ¿De qué color son?
2. Pida a los alumnos que lean la historia de la página. Ayúdelos a comprenderla si tienen dificultades, haciendo usted una lectura en voz alta. Repítala varias veces hasta que comprendan

las expresiones y las imágenes de la página. Cuide que relacionen cada una de las expresiones escritas con sus significados. Hágales preguntas como estas para comprobar que han entendido el texto: ¿Dónde viven el burrito y la mulita? ¿Qué cargas traen al pueblo? ¿Cómo los espera la gente?

3. Escriba las preguntas de comprensión en el pizarrón y haga que los alumnos las lean y luego que las respondan. Finalmente, escriba las respuestas en el pizarrón y pídale que las copien.
4. Pídale que lean los ejercicios que están al final de la página y haga que los completen oralmente. Luego cópielos en el pizarrón y haga que los niños y niñas pasen a escribir las palabras que se deben completar en los espacios.

« El burrito » (un âne) est un animal qui est utilisé pour se déplacer mais surtout pour transporter des objets très lourds : « ¿ Les gusta montar en burrito ? ¿ Qué carga llevan en los burritos ? ¿ A dónde llevan la carga ? ¿ Aguantan mucha carga ? . » c'est une habitude courante dans la plupart des cultures dans le pays et cette façon de faire n'appartient pas uniquement à une culture mais à plusieurs. On pourrait faire ressortir les points communs des diverses cultures indigènes, ou entre cultures indigènes et ladinas, mais rien dans ce sens n'apparaît non plus dans le guide.

D8-P21 : Travail de mémorisation d'une chanson folklorique du Honduras :

- El bananero**
1. Esta es una canción folklórica hondureña. Cántela para sus alumnos y haga que se la aprendan de memoria. La puede utilizar para empezar las clases o para cambiar de actividad.

UNIDAD III



LA FERIA PATRONAL

¿Qué nos gustaba de la feria patronal?

1. Preguntas de motivación: ¿Les gusta ir a las ferias? ¿Cuándo fueron la última vez? ¿Se subieron a los juegos? ¿Cuál juego les gusta más? ¿Qué más hacen en las ferias
2. Pídeles que lean los ejercicios de la página y haga que los completen oralmente. luego cópielos en el pizarrón y haga que los niños y niñas pasen a escribir las palabras que se deben completar en

Dans cette activité, l'enseignant cherche à faire apprendre une chanson folklorique du Honduras en espagnol. Si nous tenons compte de l'implicite de l'activité, on pourrait croire qu'il s'agit d'une activité de contact de cultures, c'est-à-dire que les enfants apprennent une chanson qui ne fait pas partie de leur culture mais de la culture nationale. Cependant les consignes indiquent uniquement la mémorisation de la chanson sans un travail interculturel, sans réflexion, sans explication sur son origine ou sur les raisons de son apprentissage.

Les documents écrits qui servent de support pour la classe, aux maîtres et aux élèves, mettent bien en valeur quelques éléments culturels propres à la vie quotidienne des élèves. En revanche, nous n'avons pas trouvé trace d'activités destinées à en trouver les fondements dans une vision originale du monde, ni à faire place à chaque culture dans la diversité des cultures indigènes du pays. On peut donc légitimement se demander si le mot « référents » est adéquat pour désigner ce genre d'éléments.

Après avoir observé les documents sur formats écrits (manuels et guides pédagogiques pour les langues indigènes et pour l'espagnol), nous allons maintenant voir un autre type de document. Nous allons analyser deux classes filmées une de misquito et l'autre de ch'orti' (cf. transcriptions en *Annexes 41 et 42*).

Notre but est comme pour les documents précédents, d'identifier les éléments qui appartiennent à la composante « référents culturels » de la compétence interculturelle. Nous allons commencer par la classe de misquito.

Fm : Vidéo observation de classe misquito (cf. Annexe 62)

Toute la classe est basée sur un conte et sur les légendes qui appartiennent à la culture misquita. Toute la classe se passe en misquito, nous avons traduit les extraits au français pour le lecteur francophone (cf. Annexe 41).

Fm - 019 – ENS : Il s'agit d'un conte qui fait peur, une légende qui parle du Kisi.

La culture Misquita, dans les activités mises en place, n'est pas mise en connexion ou contact avec une autre culture du pays. Il s'agit donc de faire découvrir ou redécouvrir, verbaliser seulement, aux enfants une légende qui fait partie de leur tradition misquita, de mettre en relief avec eux des aspects culturels du peuple misquito :

Fm - 069 – ENS : Vous savez que quand on va à la chasse du cerf et on tire sur le cerf et on ne le vise pas bien et le cerf s'en va, ça veut dire que Itakuya n'a pas donné la permission de chasser cet animal. Donc il faut avoir la permission de Itakuya pour chasser ces animaux.

On peut penser que l'enseignant, à travers le conte ou la légende à étudier renforce les référents culturels de la culture visée :

Fm - 071 – ENS : Uhla a dit : je viens de la Mosquitia et j'habite dans les forêts et dans les villages des misquitos.

Fm - 077 – ENS : dans les légendes misquitas il est le personnage le plus grand.

Dans les deux extraits précédents, l'enseignant continue à travailler la culture locale avec cette légende, il cherche à rappeler des récits collectifs :

Fm - 089 – ENS : Un jour le diwindi marchait au bord de la mer et il a rencontré une jeune femme très belle. Elle était dans un endroit où on fait de la pêche.

L'enseignant continue avec l'exploitation pédagogique de la légende et en même temps il fait référence à deux aspects culturels propres à la mosquitia : le diwindi comme personnage des légendes misquitas (*le diwindi est une sorte démon qui fait disparaître les personnes dans la forêt*) et aussi il fait allusion à la mer qui est le contexte géographique de cette culture :

Fm - 091 – ENS : Quelle belle femme nous pouvons rencontrer dans la mer ?

Fm - 092 – GE : les sirènes.

Il insiste sur un personnage très présent dans la culture misquita : la sirène. Mais aucune ouverture n'est proposée pour exploiter ce qu'elle représente ni pour la comparer à d'autres, dans d'autres cultures.

Voyons maintenant la classe de ch'orti'

Fc : Vidéo observation de classe ch'orti' (cf. Annexe 63)

Dans ce document d'une séance orale que nous avons analysée plus haut, nous n'avons pas trouvé d'informations qui puissent être considérées comme des référents culturels travaillés en classe sauf dans le cas du travail lexical.

Quoi qu'il en soit, on peut se demander si les éléments culturels identifiés (quelques objets quotidiens, quelques images du paysage, quelques éléments de la culture populaire orale), dans les deux langues, sont suffisants pour servir de « référents » c'est-à-dire pour que les enfants s'appuient sur eux pour construire leur identité personnelle et collective.

Conclusion de la composante « référents culturels »

Premièrement il nous semble que, si les éléments culturels ne sont pas, à priori visibles dans les leçons de ch'orti' (même s'ils y ont leur place, bien sûr), c'est que le ch'orti' est travaillé d'abord comme une langue « étrangère » alors que le misquito est travaillé comme une langue maternelle dont les apprenants partagent la culture. Nous allons revenir sur cette problématique dans notre conclusion générale de ce chapitre.

Deuxièmement pour cette première composante (référents culturels) nous pouvons conclure en disant que les documents analysés (manuels de classe, guides pédagogiques et des classes filmées) sont chargés d'informations culturelles qui cherchent à décrire les signes concrets d'une présence culturelle. Sont-ils pour autant valorisés ? la culture indigène est-elle renforcée ? l'identité linguistique culturelle est-elle plus facile à construire ?, on ne peut en être sûr. La culture ladina, par ailleurs, est ignorée en tant que culture ; elle existe surtout par sa langue, privant ainsi les enfants d'une nécessaire relativisation des cultures les unes par rapport aux autres. Il manque peut-être une pédagogie plus novatrice qui susciterait des débats, des projets, pour que les aspects culturels deviennent plus saillants et qu'ils servent de lien avec la société civile.

Passons maintenant aux aspects qui sont en rapport aux comportements socioculturels travaillés dans les manuels et dans les observations de classe.

4.3.2 *Savoirs et comportements socioculturels*

Cette composante qui fait partie de la compétence culturelle, elle concerne des connaissances et des comportements culturels qu'on peut adopter face à l'autre culture, dans le but d'agir de façon interculturelle, c'est-à-dire partagée, dans une situation d'interaction. Nous cherchons, dans les documents que nous allons analyser, s'il existe des pratiques et activités proposées pour la classe qu'auraient pour but de mieux comprendre la cosmovision et les modes de vie des autres. Nous allons voir dans cette analyse si ces éléments sont présents ou pas. Nous n'allons pas analyser les manuels de classe parce que nous ne connaissons pas les langues dans lesquelles ils sont élaborés. Par contre nous allons analyser les guides pédagogiques (langues indigènes et l'espagnol L2), écrits tous les deux en espagnol, qui donnent des indications et intentions pédagogiques aux enseignants.

D6 : *Que bonita es mi lengua* - Guía pedagógica para el texto de segundo grado. Lengua materna

D6-P11 : « *Aprendamos de nuestros abuelos* » : ce titre met en évidence l'intention des auteurs d'enseigner aux enfants que les personnes âgées de la communauté sont la racine du peuple, les détenteurs des connaissances culturelles de la communauté. Ils conservent les savoirs-faire du peuple et transmettent la culture de génération en génération. Mais il s'agit d'éveiller dans cette activité une curiosité culturelle et non pas interculturelle.

6. Copia las preguntas en el pizarrón y explica los signos de interrogación.
7. Practica con los alumnos el trazo de los signos de interrogación.
8. Pide a los niños ejemplos de nuevas preguntas y escríbelas en el pizarrón.
9. Solicita a los niños que copien los ejemplos en sus cuadernos.
10. Reflexiona con los niños sobre el uso de los apodos

Adivina adivinador

1. Lee las adivinanzas en voz alta y pide a los niños que las relacionen con el dibujo que corresponde.
2. Solicita a los niños que hagan otras adivinanzas y escríbelas en el pizarrón o en un papelógrafo. Diles que las copien en sus cuadernos.
3. (Solicita a los niños y niñas que identifiquen las palabras para hacer la pregunta en la adivinanza así como los signos de interrogación.)
4. Sugiere a los niños y niñas que averigüen otras adivinanzas con sus compañeritos o sus hermanos.

Palabras que sirven para preguntar

1. Lee en voz alta el título: "palabras que sirven para preguntar".
2. Pide a los niños que lean las preguntas que están colocadas antes del dibujo; que observen el dibujo para encontrar la respuesta, y que lean la frase colocada a la derecha del dibujo, donde se encuentra la respuesta.
3. Procede de la misma manera con todos los ejemplos.
4. Solicita a los niños que copien en su cuaderno las palabras que sirven para preguntar.
5. Organiza a los niños y niñas en parejas y pídeles que usen un ejemplo de las palabras interrogativas estudiadas.
6. Explicales a los niños y niñas cuándo se usan estas palabras.

Aprendemos de nuestros abuelos.

1. Explica a los niños y niñas la figura del árbol y su significado hazles notar que en medio de tronco se encuentran los abuelos, para indicar que ellos constituyen las raíces de nuestra cultura.

D6-P12 : Dans la page suivante (item 3, 4 et 2) nous trouvons des suggestions d'activités pour l'enseignant, qui consistent à questionner les enfants afin de savoir si les grands-parents racontent des histoires sur leur culture :

2. Haz que los niños y las niñas relacionen el número de cada fruta en el número de las frases que encontramos después. "de nuestros abuelos aprendemos a":
3. Pregunta a los niños y las niñas si sus abuelos y abuelas les han contado historias acerca de alguna de las actividades descritas.
4. Pregunta a los niños y niñas si alguna de esas actividades aun se conserva en la comunidad.
5. Solicita a los niños y las niñas que identifiquen las palabras nuevas. Pídeles que las dicten y que la escriban en el pizarrón o en un papelógrafo. Explora si alguien conoce estas palabras. Diles que las expliquen y copias lo que te dictan. Explica las palabras desconocidas y pide ejemplos de su uso a los niños.
6. Los niños copiaran el nuevo vocabulario en sus cuadernos.
7. Sugiere a los niños y niñas que conversen en personas mayores o ancianos de la comunidad sobre actividades ancestrales.

Nuestros abuelos nos cuentan historias

1. Pide a los niños y niñas que digan a quienes representan los ancianos de la ilustración
2. Lee en voz alta la lectura "nuestros abuelos nos cuentan historias".
3. Interroga a los niños y niñas si comprendieron la lectura, a través de preguntas cortas y sencillas.
4. Para el tiempo de la siembra las preguntas puede ser: ¿Cuál es la mejor época para sembrar? ¿Cómo se escogen las semillas? ¿Qué cuidados hay que tener para sembrar cuando hay luna nueva?
5. Para el tema de la pesca las preguntas pueden ser: ¿Quién les enseña a pescar a los hermanos? ¿Cuántos hermanos eran? ¿En qué orden se prepara el cordel? ¿Cuál es el mejor momento para atrapar el pez? ¿Cómo celebraron los niños su primera pesca?
6. Lee nuevamente en voz alta la lectura, respetando las pausas y los signos de puntuación. Los niños y niñas leen en voz alta, siguiendo el modelo del maestro.

Dans la même page (item 4), l'enseignant demande aux enfants sur ce qu'il faut faire pour les semailles (le moment, le choix des graines, comment faire et à quel moment), puis pour la pêche : l'intention est de mettre en valeur les activités et savoirs faire des membres de la communauté indigène : on est toujours dans le culturel.

D6-P13 : Puis on passe, dans le numéro 10, aux droits des indigènes selon la loi hondurienne pour la protection de leur langue, leur culture, leurs terres, les traditions, etc. La réflexion devient collective, socioculturelle, puisqu'elle prend en compte la société indigène comme composante de la société hondurienne.

- Solicita a los niños y niñas que lean en silencio el texto.
- Organiza a los niños en grupo por pareja para que comenten la lectura.
- Solicita a los niños y niñas que averigüen con sus abuelos sobre los conocimientos relacionados a la siembra y la pesca.

Derechos de los niños Indígenas y Negros

- Explica a los niños el orden de la lectura de la historieta gráfica. Hazles notar que cada recuadro tiene un número que indica el orden.
- Explica el significado de las viñetas. Indica a los niños que la dirección de la flecha la que se junta a la viñeta indica que la persona habla.
- Lee los cuadritos, modulando voces distintas para imitar el diálogo entre los niños.
- Pregunta a los niños si comprendieron la historieta y qué aprendieron de ella.
- Haz preguntas como: ¿Tienes un nombre y un apellido? ¿Vives con tu familia? A través de estas preguntas explica el derecho de todos los niños a tener un nombre y una familia. Explica a los

niños que no todas las familias son iguales, que debemos querer a la familia que tenemos.

- Explica el derecho de todo niño y niña a tener protección y cariño. Estos es, a tener, casa, comida y cuidarlos.
- Explica el derecho de todo niño y niña a aprender en su propia lengua y cultura.
- En el segmento "Todos los niños y las niñas tiene derecho a", debes explicar el sentido de las flechas.
- Lee en el esquema donde aparecen tres de los derechos de los niños:

El derecho a tener un nombre
El derecho a tener una familia
El derecho a tener una educación en su propia lengua y cultura.

- Dialoga con los niños sobre estos derechos. Al final del esquema aprender las fuentes normativas o legales donde se sustentan estos derechos. A continuación se transcriben las fuentes respectivas: Constitución de la República de Honduras Art.173; Código de la niñez y la adolescencia: Art. 11, Convenio 169, Art.27 y Art. 29.

D6-P28 : Les activités sur l'alimentation (item 2), puis les repas de fêtes, la musique qu'on y écoute, qui organise la fête, les goûts des enfants, les boissons qu'on y goûte, nous semblent développer des comportements socioculturels liés à la communauté : il est important que les enseignants en fassent des moments de rencontre et non d'enfermement dans chaque communauté :

lugar? ¿Quién llegó en último lugar? ¿Quiénes no llegaron a la meta? ¿Cuándo se saca una medalla de plata a que lugar corresponde? ¿Cuándo se saca una medalla de oro, a que lugar corresponde? Etc.

Paso a paso, seguimos las instrucciones.

- Pide a los niños y niñas que observen la gráfica, que digan en qué orden el niño realiza las acciones, en preguntas como: ¿Qué hace el niño en primero, segundo y tercer cuadro?
- Lee la instrucción y solicita a los niños que representen la realización de las instrucciones mediante mímica.
- Pide al niño que ordene las instrucciones, las enumere en el orden en que se hizo el mandato.
- Escribe en la pizarra el orden de las acciones y solicítale que las copien.
- Ejercita a los niños en distintos tipos de órdenes de 2 y más grados de complejidad.
- Procede de la misma manera con todos los ejercicios.

UNIDAD IV



NUESTRA ALIMENTACIÓN

Las comidas y bebidas de la fiesta

- Procede con los mismos pasos que has utilizado en lecturas anteriores.
- Has a los niños y niñas preguntas como las siguientes: ¿Has participado en esta fiesta? ¿Conoces a los que organizan la fiesta? ¿Qué tipo de música se usa en esta fiesta? ¿Conoces qué comidas todavía se conservan? ¿Te gustan esas comidas? ¿Qué tipos de bebidas se conservan en la fiesta? ¿Has probado alguna de estas bebidas?

Comprendemos lo que leemos

- Lee en voz alta las preguntas y solicita a los niños

D6-P30 : Les items 9, 10, 12, 1, 2, 4, 5, traitent les façons de préparer des aliments donc les savoirs indigènes et leur mise en valeur :

- se usa la coma para enumerar palabras del mismo tipo. En este caso como: yuca, camote, malanga.
9. En este ejercicio debes partir del centro, donde está escrita la palabra "tostamos". Desde ahí los niños deben seguir la dirección de las flechas y leer las palabras para completar la frase. Así leerán: "Tostamos maíz", "tostamos coco", "tostamos semillas de ayote", "tostamos café", "Tostamos semillas de marañón", "tostamos cacahuete".
 10. Pregunta a los niños qué otros alimentos se pueden comer tostados.
 11. Enlista las palabras sugeridas por los niños.
 12. Elabora una frase similar a la anterior (tostamos maíz, coco, semillas de ayote, café, semillas de marañón y cacahuete). Y pídeles que coloquen la coma después de cada palabra enumerada. Hazles notar que la última palabra puede separarse por una coma o por el equivalente de la conjunción "y"

Las Verduras

1. Pregunta a los niños qué verduras conocen. Escribe en el pizarrón los nombres de las verduras dictada por los alumnos.

2. Puedes preguntar a los niños: ¿Qué verduras les gustan más?, ¿De qué color son las verduras? ¿Qué sabor tienen?, ¿Si cultivan o no en sus casas?, ¿Qué forma tienen?
3. Píde a los niños y niñas que observen las ilustraciones. Has preguntas similares a las anteriores: ¿Qué color? ¿Qué forma? ¿Qué sabor? ¿Qué tamaño? Etc.
4. Para el siguiente segmento que se refiere a los condimentos y al uso de la coma, pregunta a los niños y niñas: ¿Para qué se usan los condimentos? ¿Qué condimentos conoce?, ¿Qué condimentos se usan (plato de sal y platos de dulce)?
5. Saca a los niños a la huerta a sembrar hortalizas o a observar las hortalizas que ya existen en la huerta escolar. Al retornar a la clase los niños y niñas deberán enumerar y hacer un listado con los nombres de las plantas reservadas.
6. Oriéntales a que completen frases como: "observamos...(aquí los nombres)"
7. Píde a los niños que dibujen y colorean las verduras que más les gustan.

D6-P33 : Puis le guide propose un travail sur des recettes dans différents peuples à partir de produits alimentaires marins similaires : Isleños, Garífuna et Misquito. Pour l'autre groupe : Ch'orti', Pech, Tawahka, Tolupan, le guide propose une recette à partir d'aliments différents : ces travaux invitent aux comparaisons et aux mises en lien entre alimentation, faune, flore, travaux agricoles, géographie, etc. et donnent donc des outils pour comprendre les autres :

Así mismo desarrollan percepciones. En cuanto al lenguaje, los niños aprenden a clasificar, ordenar, secuenciar e incrementar el vocabulario. Respecto a la cultura los niños aprenden valores como la solidaridad, la cooperación, la importancia de compartir. Aprenden elementos de higiene. Los niños deberán de desarrollar estos diferentes tipos de capacidades.

Lee la receta y solicita a los niños lo siguiente:

1. Que identifiquen los ingredientes.
2. Que identifiquen las cantidades, los pesos y las medidas.
3. Que identifiquen los utensilios empleados.
4. Que ordenen los pasos a seguir en la preparación de la receta.

Entiendo la receta

Para la receta de Isleños, Garífuna y Miskitos:

1. La primera actividad consiste en ordenar correctamente de forma oral, los pasos de la receta.

2. Para las actividades (2) y (3) los niños deben completar las frases.
3. Para la actividad (4) los niños deben seleccionar las respuestas correctas.

Para la receta del Chortí, Pech, Tawahka y Tolupán.

1. De la lista de veinte palabras los niños deben escoger los ingredientes empleados en la receta. (Patate, papa, tomate, cilantro, ajo, chile rojo, chile verde, sal).
2. En los ejercicios de la pregunta (2) los niños deben escoger la opción correcta (una gallina, guacal, olla, cuchara).
3. En la última pregunta los niños deben ordenar los pasos de la receta.
4. El siguiente segmento se refiere a los derechos, pide a los niños que observen las ilustraciones. Y a continuación explícales sobre el mensaje que está en las viñetas.

D6-P35 : On passe ensuite aux jeux d'enfants, et en particulier au « trompito » Quand y jouer ? Avec qui ? Où ? Les jeux rapprochent-ils ou séparent-ils les enfants ? encore une fois, tout dépendra de la façon dont le maître guidera les débats en classe :

UNIDAD V



NUESTROS JUGUETES

Trompito Bailador

1. Lee el título y el contenido de la primera página de la unidad N° 5 "Nuestros Juguetes"
2. Pide a los niños y niñas que observen la primera página del texto y comenten lo observado.
3. Pregunta a los niños y niñas si han jugado o visto jugar al trompo.
4. Pregunta a los niños y niñas de qué material se hacen los trompos que ellos conocen, pregúntales también si en la comunidad hacen o compran trompos.
5. Pregunta a los niños y niñas cuáles son las diferentes formas de jugar al trompo en su comunidad, y la época en que se juegan.

D6-P41 : Enfin on arrive aux danses, qui rejoignent les thèmes de la musique, du jeu et des fêtes : quelles danses ? quels vêtements pour ces danses ? quels instruments ? dans quelles occasions ? quelles significations ? :

Fuente:

Convención sobre los derechos del niño UNESCO Art. 31
Ratificado por el Estado de Honduras el 31 de mayo de 1990.
Código de la niñez y la adolescencia.
Art. 51 ,52 ,53.

UNIDAD VI



CANTEMOS Y BAILEMOS

Así Danzamos

1. Lee a los niños y niñas el texto sobre la danza de los pueblos y explícales sobre el mismo.
2. Haz que los niños y niñas opinen sobre la danza descrita.
3. Solicita a los niños y niñas que describan sobre la vestimenta y los instrumentos musicales que se usan en la danza.
4. Pregunta a los niños y niñas si conocen de otras danzas que se bailan en la comunidad.
5. Coméntales que cada danza en los pueblos se baila de acuerdo a las celebraciones culturales como: la siembra, la cosecha y otras celebraciones propias de cada pueblo.

Tous les thèmes listés ci-dessus sont susceptibles de développer, outre des savoirs conscientisés et échangés sur leur culture, des savoirs et comportements socioculturels qui mèneront à la lier à la société entière et à d'autres sociétés.

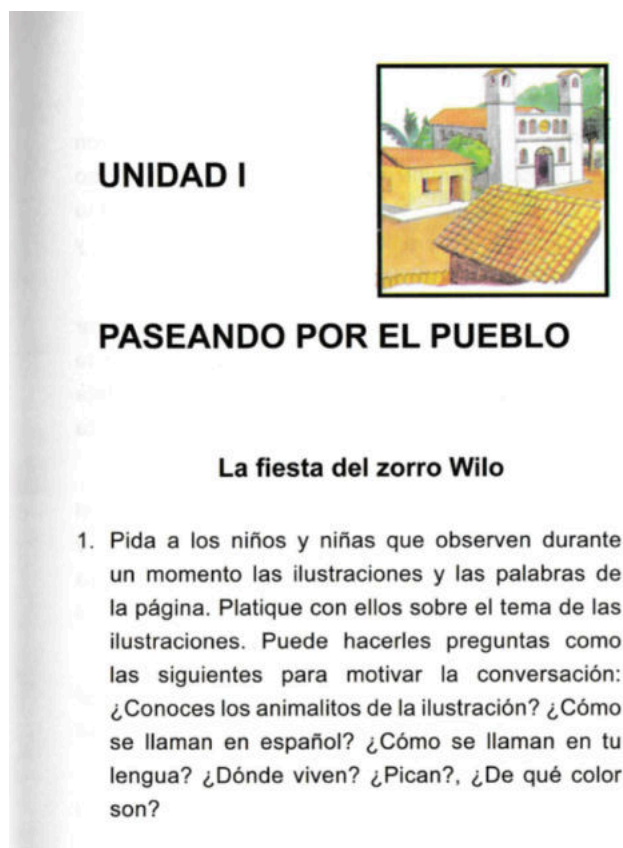
Ces éléments se retrouvent-ils dans le manuel de langue seconde (espagnol) ?

D8 : *El venado escritor* - Español como segunda lengua – Guía pedagógica para el texto de segundo grado. Lengua materna


Nous voulons voir, à partir de la perspective de l'espagnol, si l'approche interculturelle se manifeste dans les salles de classes car elle ne doit pas être, à notre avis, le privilège de l'enseignement indigène.

Selon notre point de vue, ce manuel devrait avoir comme but de faire connaître aux enfants indigènes comment se comportent les enfants ladinos, les activités qu'ils réalisent, où, à quel moment, et inviter à les comprendre et accepter leur culture.

D8-P9 : La première activité proposée par le manuel met l'accent sur la comparaison entre langues parce que la consigne suggère d'une part de demander aux enfants de traduire en espagnol le nom des animaux et d'autre part de les comparer :



UNIDAD I



PASEANDO POR EL PUEBLO

La fiesta del zorro Wilo

1. Pida a los niños y niñas que observen durante un momento las ilustraciones y las palabras de la página. Platique con ellos sobre el tema de las ilustraciones. Puede hacerles preguntas como las siguientes para motivar la conversación: ¿Conoces los animalitos de la ilustración? ¿Cómo se llaman en español? ¿Cómo se llaman en tu lengua? ¿Dónde viven? ¿Pican?, ¿De qué color son?

Quelle exploitation va en faire le maître ? Ira-t-il au-delà du simple face à face linguistique en deux colonnes ?

D8-P13 : Dans cette activité les auteurs cherchent à montrer aux enfants indigènes des objets et les activités des ladinos : la première question porte sur le sac pour porter les objets nécessaires à la classe. Selon notre expérience, les enfants indigènes n'utilisent pas de sacs pour porter leurs cahiers. Les questions suivantes portent sur des pinceaux, des assiettes, le fait de gagner des prix étrangers aux indigènes :

« 1. ... Puede hacer preguntas como las siguientes para motivar la conversación : ¿Todos tienen una mochila ? ¿Les gusta pintar con pincel ? ¿Para qué sirve la regla ? ¿Qué se come en platos pequeños ? ¿Qué les preguntan ? ¿Alguna vez han ganado un premio ? ¿Cuándo lo ganaron ? ».

Mais les questions suggérées dans le guide ne vont pas vers la compréhension de ces activités qui peuvent paraître étranges, ni sur leur équivalent dans la culture indigène.

D8-P15 : La tradition de visiter les parcs fait partie des activités des ladinos. Dans tous les villages il y en a un près de l'église catholique (bâtiment colonial) où les ladinos ont l'habitude d'aller pour se détendre, discuter, passer le temps :

« 1. ... Puede hacer preguntas como las siguientes para motivar la conversación : ¿Les gusta pasear por el parque ? ¿Cómo es el parque de tu pueblo ? ¿Vas al parque con tus amigos ? ¿Qué hacen allí ? ».

Là encore, le lien avec l'église, la religion, le fait de se détendre, etc. n'est pas exploité au-delà de l'aspect informationnel dans les questions suggérées pour le maître. On ne donne pas d'autre raison didactique que « *motivar la conversación* », ce qui ne montre pas de dimension culturelle encore moins interculturelle.

D8-P18 : On montre aussi les différences des ladinos (utiliser des taxis pour se déplacer, jouer du saxophone) :

« 1. Preguntas de motivación : ¿Han viajado en taxi ? Les gustan los zorrillos ? ¿La casa de ustedes es como la del dibujo ? ¿Les da miedo viajar en lancha ? ¿Conocen el saxofón ? ».

Une seule incitation à la comparaison se devine dans « la casa de ustedes... ».

D8-P21 : On découvre enfin une chanson folklorique chantée par les élèves dans des situations civiques

« 1. Esta es una canción folklórica hondureña. Cántela para sus alumnos y haga que se la aprendan de memoria. La puede utilizar para empezar las clases o para cambiar de actividad ».

On voit que les consignes ne dépassent pas la culture décrite. Il en va de même pour toutes les pages du guide, pour les leçons suivantes, qu'on va passer plus rapidement en revue :

- **D8-P21** : sur les foires

« 1. Preguntas de motivación : ¿Les gusta ir a las ferias ? ¿ Cuándo fueron la última vez ? ¿Se subieron a los juegos ? ¿Cuál juego les gusta más ? ¿ Qué mas hacen en las ferias ? ».

- **D8-P22** : sur le cirque ou la culture

Dans ce type d'activités nous trouvons dommage de ne pas profiter de cette opportunité pour demander aux enfants : Et dans ta communauté que faites-vous pour vous amuser ou divertir à la place d'aller au cirque ? Ce type de questionnement en contraste avec la culture indigène serait beaucoup plus significatif pour les enfants :

« 1. Preguntas de motivación : ¿han ido al circo ? ¿Qué hay en los circos ? ¿Los payasos son chistosos ? ¿Qué animales hay ? ¿Cuál les gusta más ? ¿Estarán contentos los animales ? ».

À notre connaissance, la lecture ne fait pas partie des habitudes indigènes pour des raisons pratiques dans les communautés indigènes, généralement il n'y a pas d'électricité. Que veulent dire, pour un enfant indigène, les questions suivantes ?

« 1. Preguntas de motivación : ¿Les gusta leer libros ? ¿Sus mamas les preparan gelatina ?... ».

- **D8-P35** : sur l'arrosage par un tuyau

« 1. ... ¿Sabes lo que es una maguera ? ¿Para qué sirve ? ».

- **D8-P38** ou sur la visite au vétérinaire

Il serait intéressant de demander aux élèves ce qu'ils font avec les animaux malades, pour apprendre chacun les uns des autres, au lieu de :

« 1. Preguntas de motivación : ¿Los animales bailan ? ¿Han visto animales bailando ? ¿Cundo se lastiman van donde el doctor ? ¿ Cómo se llama el doctor que atiende a los animales ? ».

- **D8-P40** et **41** : sur les célébrations, mariages, anniversaires :

« 1. Preguntas de motivación : ¿Qué ceremonia es la del dibujo ? ¿ Han asistido a matrimonios ? ¿ Cómo es la celebración del matrimonio ? ¿Qué hacen los niños en esas fiestas ? ¿Les gusta ir a matrimonios ? ».

« 1. Preguntas de motivación : ¿Saben qué es una fiesta de quince años ? ¿ Han ido a alguna ? ¿ Qué otras fiestas hay ? ¿Cuándo es su cumpleaños ? ¿Les hicieron una fiesta ? ¿Han ido a fiestas de cumpleaños de sus amigos ? ».

Conclusion de la composante « savoirs et comportements socioculturels »

Pour cette composante « savoirs et comportements socioculturels » nous venons de passer en revue les activités dans deux guides pédagogiques. Nous avons trouvé dans le guide pédagogique indigène des activités basées sur la description des habitudes indigènes : la culture, l'alimentation, la préparation des aliments, les danses, etc. Mais nous n'avons trouvé aucune activité qui invite les enfants à comparer leurs habitudes à celles des enfants ladinos. Le guide pédagogique d'espagnol pour sa part décrit des habitudes des ladinos : visiter des parcs, se déplacer en taxi, etc. Cependant, pas plus que dans le guide pédagogique pour la langue indigène on n'y trouve d'activités visant le contact des cultures. Les activités sont destinées uniquement à décrire les savoirs et savoir-faire des deux cultures mais il n'y a pas de contraste, de comparaison, de contact interculturel souhaité ni visé.

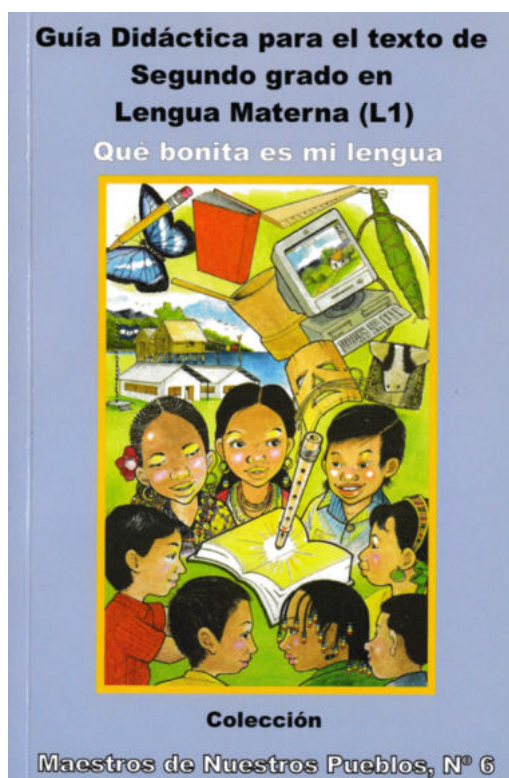
4.3.3 Habiletés et attitudes interculturelles

Dans cette catégorie nous avons mis tous les éléments qui ont à voir avec les habiletés, les attitudes, les identités, par rapport aux langues et cultures. Pour rédiger cette partie nous avons observé les manuels de classe (ch'orti', misquito, espagnol) mais nous n'y avons détecté aucun élément fort susceptible de nous donner des pistes sur les habiletés interculturelles, car les éléments présentés y sont concrets et factuels. Nous allons donc analyser uniquement les deux guides pédagogiques (langue indigène et espagnol) qui pourraient être porteurs d'indices concernant les habiletés et attitudes interculturelles. Nous examinerons, dans le guide de langue indigène puis dans celui d'espagnol les attitudes vues du point de vue de l'enseignant indigène et le point de vue de l'enseignant d'espagnol. Leur donne-t-on quelques indications pour adopter ou suggérer à leurs élèves des attitudes interculturelles ? Les codes renvoient aux documents répertoriés et reproduits en annexes.

**D6 : *Que bonita es mi lengua !* - Guía pedagógica para el texto de segundo grado.
Lengua materna**

D6 : Page de couverture

Commençons par le titre : « *Qué bonita es mi lengua !* » ; dans ce titre on trouve l'intention des auteurs de faire valoir la langue indigène, de pousser à sa défense. D'autre part, l'image centrale montre des enfants qui symbolisent les différents peuples indigènes, ce qu'on peut interpréter comme une sensibilisation aux autres peuples :



D6-P6 : Dans la page de présentation, on peut lire les mots du coordinateur de PRONEEAAHH qui signale l'importance de l'enseignant bilingue (espagnol - langue indigène) pour aider à construire l'identité bilingue des enfants. Ceci est un élément de construction de l'identité indigène qui a été pendant longtemps victime de discrimination. Ce changement de regard pourrait déboucher sur une attitude positive dans les représentations des enfants sur leurs langues et cultures indigènes :

« Estamos conscientes de que, el corazón de la escuela sigue siendo el maestro bilingue comprometido con su propia identidad y con la de sus niños ».

Cette intension est visible dans les mots « bilingue » et « propia identidad », il s'agit de construire la double identité des enfants, mais aussi celle du maître.

D6-P7 : Dans cette lettre adressée aux enseignants, les auteurs suggèrent des activités cognitives pour enseigner en langue indigène et aider ainsi à l'intégrer dans les processus de construction identitaire, en liant langue et apprentissages (« alfabetización infantil ») à l'identité des enfants.

« En esta sencilla guía te sugerimos un conjunto de actividades que puedan apoyar tu tarea de facilitar la alfabetización infantil en el propio idioma de los niños y niñas ».

D6-P13 : L'item numéro 7 donne des pistes qui indiquent une reconnaissance des autres langues indigènes (« todo niño », « su propia lengua ») : on veut inciter les enfants à reconnaître qu'il y a d'autres langues et d'autres cultures que la leur pour adopter une attitude d'ouverture envers les autres langues et cultures indigènes et ladinas et se situer dans un grand ensemble en dépassant leur cas personnel :

« Explica el derecho de todo niño y niña a aprender en su propia lengua y cultura ».

D6-P16 : La page propose deux tableaux qui informent sur des communautés où se situent les peuples indigènes. Dans le deuxième tableau, le cas du ch'orti est situé dans des communautés Ch'orti' de Guatemala : on veut par là guider les élèves vers une reconnaissance des communautés transfrontalières : les cultures ne sont pas divisées par des frontières étatiques, une même culture peut les dépasser. Dans le cas des Isleños et Pech, on voit grâce au tableau la présence et le contact avec d'autres peuples dans leur communauté :

4. Solicita a los niños y niñas que cuenten la historia de su propia comunidad.
5. Pídeles que dibujen las plantas y animales de su comunidad.
6. Invita a algún miembro destacado de la comunidad para que cuente la historia de la misma y describa los problemas existentes en ella.
7. Organiza a los niños para que se presenten a través de la mímica, los principales oficios de la comunidad.
8. Píde a los niños que identifiquen las palabras desconocidas. Escríbelas en el pizarrón o en un papelógrafo y explica su significado. Solicita a los niños que las lean y que den ejemplos de su uso. Finalmente sugiere a los niños y niñas que copien las palabras nuevas en su cuaderno.

Entendamos el diálogo

1. Lee la pregunta 1 en voz alta. Solicita a todos los niños que la lean de nuevo silenciosamente. Píde a uno o dos niños que la lean en voz alta. Explícales que deben escoger el nombre correcto de la comunidad. De entre las tres opciones.

Pueblo	Comunidades		
Chorti	1. La pintada	2. Copán	3. Rincón del buey
Garifuna	1. Toronjal	2. Limón	3. Santa Ana
Isleño	1. Roatán	2. Morat	3. Santa Elena
Miskito	1. Barra Patuca	2. Cocobila	3. Brus Laguna
Pech	1. Jocomico	2. Carbón	3. Subirana
Tawahka	1. Karautara	2. Krausirpe	3. Yapuwás
Tolupán	1. La Lima	2. San Juan	3. La Ceiba

2. Procede de manera similar que en la pregunta anterior díles que escojan la respuesta correcta de entre las tres opciones.

Pueblo	Comunidades		
Chorti	1. kakchiquel	2. Chorti	3. K'iché
Garifuna	1. Familia Bermúdez	2. Familia Martínez	3. Familia Dirigal
Isleño	1. Pech	2. Negros de habla inglesa	3. Españoles
Miskito	1. Miskitos	2. Pech	3. Lencas
Pech	1. Garifuna	2. Pech	3. Chorti
Tawahka	1. Familia Cardona	2. Familia Hernández	3. Familia Sánchez
Tolupán	1. Juan Martínez	2. Beltrán Soto	3. Abraham Flores.

D6-P17 : La page entière montre le contact des langues et des cultures ; les peuples qui cohabitent sur une même communauté, les produits alimentaires de chaque peuple et les langues qui sont en contact dans un même espace géographique. On informe qu'il y a des contacts des cultures et des langues, malheureusement ces contacts se font au niveau informatif et non pas en contraste ou en comparaison, ce qui aurait placé les enfants en situations d'acteurs positifs de ce contact :

3. En la pregunta 3 los niños deben responder identificando los grupos que se mencionan en la lectura.

Chorti: Los hijos o descendientes de los primeros pobladores Chorti.
 Garifuna: Garifunas y ladinos.
 Isleños: Negros de habla Inglesa
 Miskitos: Miskitos y ladinos.
 Pech: Los hijos o descendientes de los fundadores.
 Tawahka: Tawahka y miskitos.
 Tolupán: Tolupanes y ladinos.

4. En la pregunta cuatro procede con pasos similares. Los niños deben identificar la ubicación de la comunidad en la lectura.

Chorti: Cerca de las ruinas mayas de Copán.
 Garifuna: Río Limón.
 Isleño: En medio de las Islas de Roatán y Morat.
 Miskito: A orillas de la laguna Cartina.
 Pech: Cerca de la montaña de Agalta.
 Tawahka Río Patuca medio.
 Tolupán: A la orilla del río Gaurabaquí.

5. Verifica la respuesta a la pregunta 5 en base al siguiente listado:

Chorti: Maíz, banano, mango naranja.
 Garifuna: yuca, coco, plátano.
 Isleño: Manglar, marañón, mango.
 Pech: ninguno.
 Miskito: banano, naranja, mango
 Tawahka: Maíz, banano, yuca.
 Tolupán: Maíz y yuca.

6. Para la pregunta 6, la respuesta correcta es:

Chorti: chorti y español.
 Garifuna: garifuna
 Isleño: ingles
 Pech: pech y español
 Miskito: miskito y español
 Tawahka: tawahka, miskito y español
 Tolupán: tolupán y español.

D6-P19 : L'item 2 pousse à la reconnaissance des autres peuples et à une attitude d'ouverture envers eux :

« 2.- Explica a los niños que en el país existen diferentes pueblos y etnias y todos los niños tienen derecho a una vivienda, sana y segura ».

Les consignes aux maitres sont explicites : « *existen diferentes pueblos y etnias – tienen derechos* ». On assiste par ces mots autant à des indications pour la classe qu'à une formation implicite des maitres.

D6-P20 : Cette page explore des mots dans différentes langues indigènes pour les rendre visibles. Malheureusement ils ne sont pas assortis de conseils de travail qui puissent contribuer à une prise de conscience active de la part des enfants :

5. Organiza con los niños una visita a las principales dependencias de la comunidad.
6. Solicita a los niños que investiguen los nombres de las pulperías de la comunidad y que hagan una lista con esos nombres.

Mi transporte favorito

1. Pide a los niños y niñas que observen cada grupo de ilustraciones y lee en voz alta las frases que las acompañan.
2. Solicita a los niños y niñas que las lean.
3. Pide a los alumnos que describan las características de los siguientes medios de transportes: cayuco, barcos balsa, helicóptero, avión, avioneta, bicicleta, camión, taxi y bus.
4. Pregunta a los niños si hay animales de carga en la comunidad.

Contestamos

En este segmento los niños deben aprender o reforzar el uso de las palabras que sirven para preguntar equivalentes a: cuál, cuáles, cuántos y cuántas.

1. Debes explicar brevemente su uso:

Chortí: Ti'n, cuál y cuáles. Note que no hay diferencia para el singular y el plural.

Garifuna: Katei - cuál, katoun buri - cuáles, atifoun - cuántas, atifein - cuántos.

Isleño: which - cuál, cuáles. Nótese que no hay cambio para singular o plural. How many - cuántos, cuántas, para las cantidades que se pueden contar. how much - cuántos, cuántas, para las cantidades que no se pueden contar.

Miskito: Ani - cuál, ansa - cuáles, aquí se distingue singular del plural.

Pech: Piara - cuál, pialersa - cuáles, se distingue el singular del plural. pich - cuántos, cuántas, no se distingue masculino de femenino.

Tawahka: Andí - cuál, andidin - cuáles, se distingue singular y plural. Yapak - cuántos, cuanta, nos se distingue masculino y femenino.

Tolupán: Cana - cuál, cana yupj - cuáles, nol withacj - cuantos, nol - cuántos aquí se distingue masculino de femenino.

D6-P32 : L'activité de recette gastronomique présentée sert à développer « la perception », « la langue » et les valeurs, la solidarité, la coopération et l'importance de partager. Cependant les instructions ne permettent pas d'identifier de consignes ou activités pour développer des valeurs de solidarité liées à l'activité culinaire. Il s'agit simplement de montrer les ingrédients, les mesures, les ustensiles, et les pas à suivre. C'est plus une activité de compréhension linguistique qu'une réflexion sur les attitudes et principes sociaux de sa communauté :

Así mismo desarrollan percepciones. En cuanto al lenguaje, los niños aprenden a clasificar, ordenar, secuenciar e incrementar el vocabulario. Respecto a la cultura los niños aprenden valores como la solidaridad, la cooperación, la importancia de compartir. Aprenden elementos de higiene. Los niños deberán de desarrollar estos diferentes tipos de capacidades.

Lee la receta y solicita a los niños lo siguiente:

1. Que identifiquen los ingredientes.
2. Que identifiquen las cantidades, los pesos y las medidas.
3. Que identifiquen los utensilios empleados.
4. Que ordenen los pasos a seguir en la preparación de la receta.

Entiendo la receta

Para la receta de Isleños, Garífuna y Miskitos:

1. La primera actividad consiste en ordenar correctamente de forma oral, los pasos de la receta.

2. Para las actividades (2) y (3) los niños deben completar las frases.
3. Para la actividad (4) los niños deben seleccionar las respuestas correctas.

Para la receta del Chorti, Pech, Tawahka y Tolupán.

1. De la lista de veinte palabras los niños deben escoger los ingredientes empleados en la receta. (Patate, papa, tomate, cilantro, ajo, chile rojo, chile verde, sal).
2. En los ejercicios de la pregunta (2) los niños deben escoger la opción correcta (una gallina, guacal, olla, cuchara).
3. En la última pregunta los niños deben ordenar los pasos de la receta.
4. El siguiente segmento se refiere a los derechos, pide a los niños que observen las ilustraciones. Y a continuación explícales sobre el mensaje que está en las viñetas.

D6-P43 : On demande aux enseignants d'expliquer les différentes manières de s'habiller et de danser selon leurs traditions. Mais encore une fois, les conseils pédagogiques restent au niveau informatif et ne demandent pas aux enfants une réflexion visant une attitude positive de contact ou de signification de ces habits ou de ces danses, qui sont pourtant symptomatiques des croyances ou des valeurs de chaque peuple :

« 4.- *Explica que cada pueblo indígena y negro tiene su propia manera de vestir, pintarse y danzar según su tradición y sus costumbres* ».

Les mots « *tradición* » ou « *costumbre* » servent un peu d'écran pour aller plus loin : comprendre, expliquer, comparer, etc.

Voyons maintenant les messages induits par le guide pédagogique de langue espagnole, concernant les attitudes culturelles, mais du point de vue de la culture ladina.

D8 : *El venado escritor* - Español como segunda lengua - Segundo grado - Guía didáctica para el texto

Les auteurs considèrent que le fait d'alphabétiser les enfants en langue indigène est un signe éthique (« *principio* ») de respect (« *consideración - respeto* »), et c'est pour cela qu'ils suggèrent une approche de l'espagnol comme langue seconde (opposé à « *lengua materna* ») et non pas comme langue d'alphabétisation :

D8-P7 :

« *El enfoque de segunda lengua parte de la consideración de que los niños y niñas indígenas y afrohondureños poseen sus propias lenguas maternas, en las cuales se realiza su alfabetización inicial. Esto es ya un principio de respeto...* ».

Selon notre point de vue, ce guide pédagogique pourrait proposer plus clairement des activités qui contribuent à la construction de l'identité des enfants indigènes mais aussi à la prise en compte de la culture ladina qui est, elle aussi, importante pour l'intégration de l'enfant dans la société nationale. C'est cette analyse que nous allons essayer de faire avec ce document.

D8-P10 : L'item 1 présente une activité qui pourrait inciter indirectement à la valorisation de la langue indigène puisqu'on lui propose un passage d'une langue à l'autre (« *Cómo se llaman en tu lengua ?* ») qui les met toutes deux sur un pied d'égalité avec la langue espagnole :

« Puede hacerles preguntas como las siguientes para motivar la conversación : ¿Conoces los animalitos de la ilustración ? ¿Cómo se llaman en español ? ¿Cómo se llaman en tu lengua ? ¿Dónde viven ? ¿Pican ? ¿De qué color son ? ».

D8-P12 : Voici une activité qui cherche une sensibilisation à la langue espagnole. Le but est de montrer qu'il y a des sons en espagnol qui n'existent pas en langue indigène. On fait découvrir aux enfants indigènes la langue espagnole à partir de leur langue indigène maternelle :

« 5. Estas páginas de pronunciación tienen el objetivo de hacer que los niños y niñas discriminen auditivamente y pronuncien con corrección ciertos sonidos del español que no poseen sus lenguas indígenas o que se usan en ellas de una manera diferente. Esta concepción se enmarca dentro de un enfoque de segunda lengua, que tiene diferencias importantes con el de alfabetización en lengua materna ».

D8-P34 : Les auteurs suggèrent des activités de questionnements avec l'objectif de trouver les différences entre les peuples et leurs langues. C'est un début de comparaison entre les cultures qui cherche à créer une attitude positive pour le contact des cultures :

« 1. ... Puede hacer preguntas como las siguientes para motivar la conversación : ¿Saben de donde son estos niños ? ¿Porqué son diferentes ? ¿Qué lenguas creen que hablan ? ¿Les gusta su ropa ? ».

on peut de plus remarquer que les avis personnels sont sollicités avec la question : « *le gusta su ropa ?* » qui, avec un maître habile, peut déboucher sur un débat sur les goûts, les préférences, les représentations ou stéréotypes que nous développons face à l'autre.

D8-P42 : Cette activité n'est pas proprement en concordance avec notre but qui est de pointer des conseils pour que les enseignants développent chez leurs élèves des attitudes

positives et des habilités pour un contact interculturel positif. On demande aux enseignants d'organiser une saynète théâtrale dans laquelle les enfants joueront des rôles pour une fête d'anniversaire. Cette activité peut faire surgir des éléments culturels et les représentations qui les accompagnent, par le non verbal, le jeu des acteurs, le choix des personnages, l'histoire, etc :

« 4. Haga una dramatización de una fiesta de cumpleaños. Primero explique lo que ocurre en esas fiestas, luego asigne los personajes y haga que se aprendan diálogos cortos y desarrollo las acciones ... ».

Tout est en germe et possible, mais c'est à l'enseignant de développer les pistes proposées.

Conclusion sur la composante « Habiletés et attitudes interculturelles »

Après avoir analysé quelques pages des deux guides pédagogiques, nous pouvons conclure en disant que plusieurs indices culturels pourraient être utilisés pour développer la curiosité envers la culture de l'autre, prendre du recul sur sa propre culture afin de pouvoir la comparer avec d'autres. L'enseignant pourrait se donner pour but une meilleure compréhension des différences et le développement des habiletés et attitudes interculturelles, base pour un contact interculturel accru. Mais ces intentions restent souvent à l'état des implicites, on comprend que leur mise en pratique dans la classe dépend de la sensibilité culturelle de l'enseignant lui-même.

Le guide pédagogique de langue indigène est dédié dans sa totalité à la valorisation et la reconnaissance de la culture et de la langue indigènes. Le guide pédagogique d'espagnol langue seconde pourrait aider pour que les indigènes découvrent une autre cosmovision, facteur de compréhension entre les différentes composantes du peuple hondurien. Or, le travail de découverte et de réflexion interculturelles est presque inexistant, à peine suggéré. Nous pouvons même dire que les activités proposées dans le guide d'espagnol langue seconde pourraient aussi bien être utilisées dans n'importe quelle classe d'espagnol langue maternelle.

Les éléments culturels mis au jour vont plutôt vers la transmission de savoirs culturels assez limités et ils poussent rarement au débat, aux interactions, à la confrontation des représentations.

Passons maintenant à la quatrième et dernière colonne du tableau (cf. *Annexe 43*) de classification que nous avons nommée ***Interculturel*** et qui doit nous guider dans notre

analyse de la rencontre des cultures et des langues soit dans les documents soit dans les observations de classe.

4.3.4 L'interculturel

Cette dernière partie est fondamentale dans notre analyse parce qu'elle regroupe les trois composantes précédentes (les référents culturels, les savoirs et comportements socioculturels et les habiletés et attitudes interculturelles). En effet, pour qu'il y ait de l'interculturel, les trois parties précédentes doivent être présentes dans les activités de classe, manuels et documents. C'est le résultat de la combinaison de ces trois éléments qui peut mettre en valeur les activités interculturelles que nous allons chercher dans les analyses de documents qui suivent.

Nous n'allons pas analyser les manuels de classe parce que d'une part ils sont en langue indigène que nous ne connaissons pas et d'autre part, comme nous l'avons dit dans notre cadre conceptuel, l'interculturel n'est pas un contenu à apprendre : c'est plutôt une suite de situations à vivre. C'est pour cette raison que nous laissons encore une fois de côté les manuels. Nous allons nous tourner vers les guides pédagogiques parce que c'est dans les conseils et suggestions que l'on peut trouver des indices d'une approche interculturelle. Nous allons faire de même pour les classes filmées pour y voir si les enseignants vont vers l'interculturel de leur initiative propre dans la classe, ou s'ils exploitent les pistes suggérées dans les manuels.

D6 : *Que bonita es mi lengua ! - Guía pedagógica para el texto de segundo grado.*

Lengua materna

D6-P3 : La liste des auteurs comprend des membres de tous les peuples qui font partie du programme EIB : si les enseignants en prennent connaissance, ils verront que les concepteurs ont tenu à faire participer tous les peuples dans cette entreprise de scolarisation des enfants indigènes. Cette liste peut aussi indiquer que les peuples travaillent ensemble et donc qu'il y a, en amont de la production des manuels, une volonté de contact des cultures et des expériences culturelles de chacun :

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN / PRONEEAH (Ed)
2006

BORDAS, Salomón, BROOKS, Arly, COLLINS, Jessica, CRUZ, Doris, DUARTE, Marcos, GARCÍA, Macaria, LACAYO, Teófilo, MARTÍNEZ, Atanasio, MARTÍNEZ, Aurelio, MARTÍNEZ, Exequiel, MARTÍNEZ, Lucas, MARTÍNEZ, Roque, NÁJERA Manuel de Jesús, ORDÓÑEZ, Lizeth, RAMOS, Melios, Ruth Moya (ed), *Qué bonita es mi lengua*, Guía Didáctica, Segundo Grado, Tegucigalpa, 2006, p 90 (Colección *Maestros de Nuestros Pueblos*, N° 6)

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Rony Leonidas Castillo
Coordinador General de PRONEEAH

Ruth Moya
Coordinadora General del Proceso de Elaboración de Textos

Equipo de Edición
Raúl Morazán Mejía
Edición y Diagramación

Adrián Mazariegos
Rómel Oliva
Sebastián Flores
Ilustración de texto

Exequiel Martínez
Artes de papel calado para la plantilla

Equipo de escritores
Macaria García y Manuel de Jesús Nájera, **Pueblo Ch'orti**, Atanasio Martínez y Teófilo Lacayo, **Pueblo Garífuna**, Salomón Bordas y Melios Ramos, **Pueblo Miskitu**, Arly E. Brooks y Jessica Collins, **Pueblo Nativo de las Islas de la Bahía**, Exequiel Martínez y Marcos Duarte, **Pueblo Pech**, Lizeth Ordóñez y Doris Cruz, **Pueblo Tawahka**, Lucas Martínez, Aurelio Martínez y Roque Martínez, **Pueblo Tópán**.

Delina Teresa Alonzo
Digitalizadora

Propiedad del Estado de Honduras. Se autoriza la reproducción total o parcial citando la fuente.
Distribución gratuita para uso de centros educativos.

D6-P4 : Comme pour la page précédente, les auteurs veulent montrer que dans le programme EIB il y a des ouvrages dans toutes les langues et que tous les peuples ont travaillé ensemble pour la production de ce matériel, que tous ils ont droit à une bibliographie et des références livresques.

Colecciones

Colección Cipeñiles de Nuestros Pueblos
Pueblo Ch'orti: *Askon y' Kanakon. Juguemos y Aprendamos*. L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Garífuna: *Ahurathwa Furendelwa Gife. Juguemos y Aprendamos*. L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Miskitu: *Puli Bara Lán Takiala. Juguemos y Aprendamos*. L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Nativo de las Islas de la Bahía: *We Play and Learn. Juguemos y Aprendamos*. L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Pech: *Unuchtawa' Achulch Kawa'. Juguemos y Aprendamos*. L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Tawahka: *Ma Idangh Dawak Lan Malahwang. Juguemos y Aprendamos*. L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Tópán: *Pwelequec Ne Quisín Yusa. Juguemos y Aprendamos*. L1, Prebásica, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Todos los pueblos: *Artililla*. L2, Prebásica, No. 1 (Color azul, Pantone Process Cyan C)

Colección Cipeños de Nuestros Pueblos
Pueblo Ch'orti: *Ka Kanik ka Wajoner. Aprendamos Nuestra Lengua*. L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Garífuna: *Furenda Wamon Weheñe. Aprendamos Nuestra Lengua*. L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Miskitu: *Kaisa Wan Bila Lán Takiala. Aprendamos Nuestra Lengua*. L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Negro de Habla Inglesa: *Lef Us Learn Our Language. Aprendamos Nuestra Lengua*. L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Pech: *Patazuwa Achulch Parwa. Aprendamos Nuestra Lengua*. L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Tawahka: *Má Tuk Lan Ma Lahwang. Aprendamos Nuestra Lengua*. L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Tópán: *Si Yusa Cupj Quisín. Aprendamos Nuestra Lengua*. L1, Primer Grado, No. 1 (Color amarillo, Pantone 108 C)

Pueblo Ch'orti: *Imb'utz Ni Wajoner. Qué Bonito es mi lengua*. L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Garífuna: *Tabuidu Waheñe (Mau). Qué Bonito es mi lengua*. L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Miskitu: *Wan Bila Ba Pankirasa. Qué Bonito es mi lengua*. L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Negro de Habla Inglesa: *My Beautiful Language. Qué Bonito es mi lengua*. L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Pech: *I Eñasa Touwa. Qué Bonito es mi lengua*. L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Tawahka: *Tuk Adi Yamiki. Qué Bonito es mi lengua*. L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Tópán: *Tjay Bais Pjac Napj Tin. Qué Bonito es mi lengua*. L1, Segundo Grado, No. 2 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Ch'orti: *Kawarik. Y' Katz'ib'ik Tama Kawojoner. Escribimos y Leemos Nuestra Lengua*. L1, Segundo Grado, No. 3 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Garífuna: *Uwamulu Buruwamou Waheñe. Escribimos y Leemos Nuestra Lengua*. L1, Segundo Grado, No. 3 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Miskitu: *Wanbilakal Aisi Kalki Ubi Bangwina. Escribimos y Leemos Nuestra Lengua*. L1, Segundo Grado, No. 3 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Negro de Habla Inglesa: *We Read and Write our Language. Escribimos y Leemos Nuestra Lengua*. L1, Segundo Grado, No. 3 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Pech: *Awechba Kossba Ka Barwa Uña. Escribimos y Leemos Nuestra Lengua*. L1, Segundo Grado, No. 3 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Tawahka: *Udi Dawak Yudi Taldí Ma Tuk Yik. Escribimos y Leemos Nuestra Lengua*. L1, Segundo Grado, No. 3 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Pueblo Tópán: *Mo Wilec Ne Pyacan Ncupj Quis Tin. Escribimos y Leemos Nuestra Lengua*. L1, Segundo Grado, No. 3 (Color amarillo, Pantone 108 C)
Todos los pueblos: *El Garrón Habla Español*. L2, Primer grado, No. 1 (Color azul, Pantone Process Cyan C)
Todos los pueblos: *El Venado Escritor*. L2, Segundo grado, No. 2 (Color azul, Pantone Process Cyan C)
Todos los pueblos: *El Colibrí Lector*. L2, Tercer grado, No. 3 (Color azul, Pantone Process Cyan C)

D6-P7 : Les auteurs déclarent ouvertement dans ce guide qu'il doit y avoir une interaction interculturelle entre les peuples. On notera l'expression importante « interacción comunicativa » ainsi que le mot « entorno » :

« ... una, [estrategia] que promueve la interacción comunicativa del alumno con su propia cultura y entorno ».

Plusieurs pages déjà signalées invitent à exploiter la découverte de l'autre, comme cette phrase, extraite de **D6-P23**, déjà citée plus haut :

« 1. Explica a los niños y niñas la existencia de diversos pueblos y etnias en el país, entre los cuales están los mayas chortí ».

D6-P24 : La consigne suivante pourrait être classée dans la composante « *savoirs et comportements culturels* », mais elle est étendue au domaine interculturel puisque l'enfant est invité à élargir sa réflexion à la connaissance des autres peuples :

« 5. Enseña a los niños que cada pueblo tiene explicaciones acerca de cómo surgió la humanidad ».

On touche aussi à la façon dont chaque peuple conçoit le monde par l'expression « *tiene explicaciones* » et « *humanidad* » : c'est ce que certains appellent la cosmovision. C'est un des rares endroits du *guide* qui conçoit la culture comme un ensemble de conceptions abstraites qui lui donnent sa cohérence, la différencient des autres tout en lui donnant ses lettres de noblesse : implicitement, on peut comprendre que toutes les explications pour donner l'origine de l'humanité se valent.

D6-P43 : L'activité de comparaison des danses entre les peuples peut devenir une activité interculturelle parce que, pour parler des danses des autres peuples, les enfants peuvent décrire les leurs, de même que pour les façons de s'habiller :

« 4. Explica que cada pueblo indígena y negro tiene su propia manera de vestir, pintarse, y bailar según su tradición y sus costumbres ».

« 5. Pregunta a los niños y niñas si han visto algunas danzas parecidas a las descritas en esta página ».

Ces consignes de travail, par les mots « *cada pueblo* », « *algunas danzas parecidas* », vont dans le sens d'une ouverture aux autres, d'une curiosité à éveiller.

La dernière page du guide pédagogique possède des activités qui peuvent être considérées comme interculturelles parce qu'il y a d'abord une description des droits des enfants indigènes et afro-honduriens. Ensuite les auteurs conseillent d'expliquer aux enfants les droits qu'ils ont de connaître et conserver leurs danses et leur musique. L'enseignant doit alors faire une description des droits des peuples pour ensuite revenir aux droits des enfants de leur peuple :

« 4. En la parte inferior de la página se ilustra lo referente al derecho de los niños y niñas de los pueblos indígenas y negros, en cuanto a su derecho a disfrutar su propia música y danza ».

« 5. Explica a los niños y niñas sobre el derecho que ellos tienen de disfrutar de su música y danza ».

« 6. Pide a los niños y niñas que comenten sobre los derechos relacionados con música y danza de su pueblo ».

Encore une fois, on essaie de faire prendre conscience aux enfants de leur identité culturelle et le mot « derecho » revient comme un refrain, une leçon à retenir par sa répétition.

Passons maintenant au *Guide pédagogique d'espagnol langue seconde*.

D8 : El venado escritor - Español como segunda lengua - Segundo grado - Guía didáctica para el texto

Les pages **D8-P4** et **D8-P7** sont identiques au guide de langues indigènes, nous n'allons pas faire de commentaire parce qu'ils sont déjà mentionnés précédemment.

D8-P10 : La suite des questions proposées aux enseignants est une activité interculturelle au niveau linguistique mais aussi culturel parce qu'elle incite au dialogue : « *hacerles preguntas* » :

« 1. ...Puede hacerles preguntas como las siguientes para motivar la conversación :
¿Conoces los animalitos de la ilustración ? ¿Cómo se llaman en español ? ¿Cómo se llaman en tu lengua ? ¿Dónde viven ? ¿ De qué color son ? ».

Le cirque est une activité de divertissement qui a lieu généralement dans les villes et villages ladinos. Dans cette activité les auteurs veulent montrer aux enfants indigènes les activités culturelles réalisées para les ladinos dont ils peuvent aussi profiter. L'enseignant est censé diriger la réflexion sur le cirque :

« 1. Preguntas de motivación : ¿Han ido al circo ? ¿Qué hay en los circos ? ¿Los payasos son chistosos ? ¿Qué animales hay ? ¿Cuál les gusta más ? ¿Estarán contentos los animales ? ».

Et les enfants peuvent alors exprimer leurs goûts et leurs préférences : « *¿Cuál les gusta mas ?* ».

D8-P29 : Pulapanzak est un endroit touristique où l'on fait des excursions dans les lycées et collèges. Cette activité des ladinos est une manière de rapprocher la culture ladina de

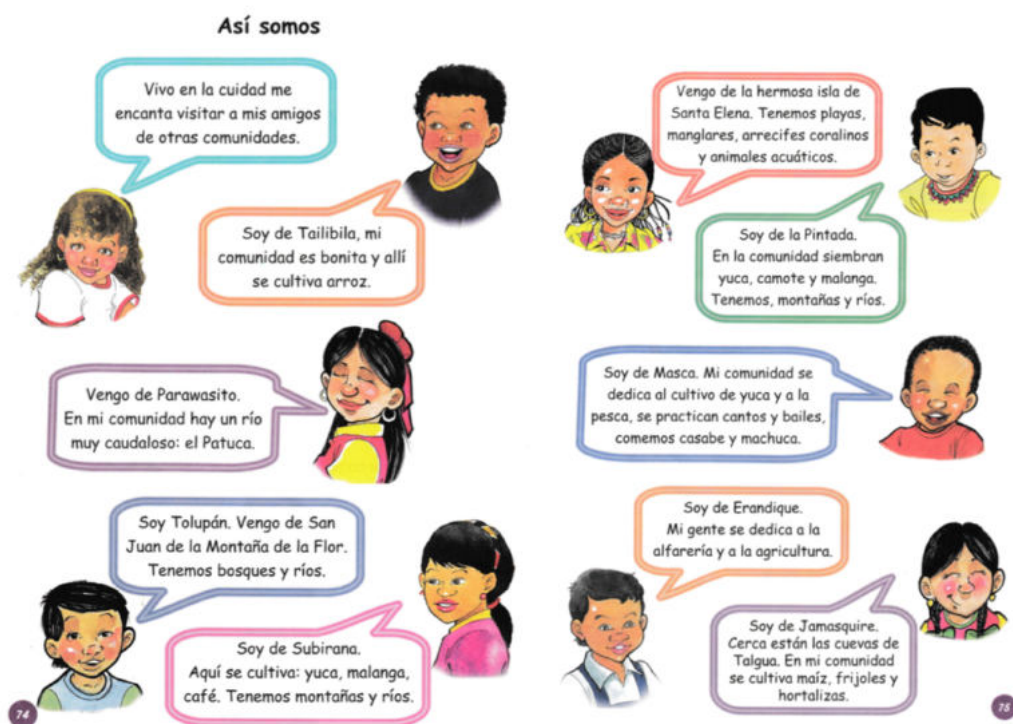
la culture indigène. L'enseignant peut susciter des récits ou des dialogues, faire comparer des expériences sur leurs loisirs ou occupations en famille :

« 1. Preguntas de motivación : ¿Han ido de paseo a algún sitio ? ¿Cuándo fueron ? ¿A dónde fueron ? ¿Caminaron mucho ? ¿Les gustó la excursión ? ».

D8-P34 : Dans cette page, l'enseignant demande aux enfants de d'analyser des images où apparaissent des enfants qui représentent les différents peuples indigènes. Il leur demande d'observer, analyser et trouver les différences entre les enfants de sa classe et les autres enfants indigènes qui apparaissent dans les images :

« 1. Pida a los niños y niñas que observen durante un momento las ilustraciones y las palabras de la página. Platique con ellos sobre el tema de las ilustraciones. Puede hacer preguntas como : ¿ Saben de dónde son estos niños ? ¿Por qué son diferentes ? ¿Qué lenguas creen que hablan ? ¿ Les gusta su ropa ? ».

La stratégie est toujours la même : verbaliser ce que l'on fait, ce que l'on aime, pour le comparer avec ce que font les autres. Il s'agit d'un perpétuel aller-retour entre moi et l'autre, ce qui est le propre de la démarche interculturelle.



Source : Manuel de l'élève, (*El venado escritor* - Español como segunda lengua - Segundo grado) pages 65 et 66.

Enfin, le thème de l'unité VI est celui des cérémonies et des célébrations. Dans ces pages (**D8-P40, D8-P41, D8-P42 et D8-P47**) on identifie des activités chez les ladinos et les indigènes, pour en saisir les ressemblances et les différences. Il tient ensuite à l'enseignant d'aller plus loin pour faire comprendre d'où viennent ces dernières et ce que chacun a de spécifique :

D8-P40 : Par exemple, la comparaison entre les mariages ladinos et les mariages indigènes est presque obligatoire :

« 1. Preguntas de motivación : ¿Qué ceremonia es la del dibujo ? ¿Han asistido a matrimonios ? ¿Cómo es la celebración del matrimonio ? ¿Qué hacen los niños en esas fiestas ? ¿Les gusta ir a matrimonios ? ».

Et l'expérience personnelle (« *Qué hacen los niños ... ?* ») est toujours la base du travail.

D8-P41 : La fête d'anniversaire est une autre célébration qui se prête à la comparaison entre les deux cultures parce que chacune d'entre elles le fait d'une manière différente et c'est précisément ces différences que l'enseignant cherche à faire émerger à partir de son questionnement :

« 1. Preguntas de motivación : ¿Saben qué es una fiesta de quince años ? ¿ Han ido a alguna ? ¿Qué otras fiestas hay ? ¿Cuándo es su cumpleaños ? ¿Han ido a fiestas de cumpleaños de sus amigos ? ».

D8-P42 : Ensuite l'enseignant demande aux élèves de faire la simulation d'une fête d'anniversaire. Il donne des explications sur ce que les ladinos font et ensuite il attribue des rôles dans la dramatisation. Le jeu permet l'enseignant de réduire la distance entre les deux cultures, jeu qui passe aussi par la langue de l'autre (se prendant los diálogos) :

« 4. Haga una dramatización de una fiesta de cumpleaños. Primero explique lo que ocurre en estas fiestas. Luego asigne los personajes y haga que se aprendan los diálogos cortos y desarrolle las acciones... ».

D8-P47 : Les cartons d'invitations et les cadeaux sont des habitudes entre ladinos ; l'enseignant a pour mission de montrer ces habitudes aux enfants indigènes :

« 1. Preguntas de motivación : ¿Saben qué es una invitación ? ¿Cuándo se manda una invitación ? ¿ Si nos invitan hay que llevar regalo ? ¿Qué se puede regalar ? ».

Ces quelques extraits des deux guides pédagogiques manifestent une réelle intention pédagogique de connaissance mutuelle et d'affirmation de soi en même temps. Va-t-on retrouver ces intentions institutionnelles dans les deux classes filmées ? Commençons par la classe de misquito :

Fm : Vidéo observation de classe misquito

La séance que nous nous sommes procurée se déroule presque entièrement en misquito et le noyau du cours est la narration d'un conte accompagné de questions à l'oral et à l'écrit – nous l'avons analysé dans les sections précédentes. A partir de la transcription, on va essayer d'identifier des passages ou interactions qui pourraient être considérés comme des moments interculturels.

Dans cette observation de classe l'enseignant, fait constater que les Misquitos vivent dans un contexte bi ou plurilingue (et bi/pluriculturel) et qu'ils sont donc sans arrêt en contact avec plusieurs langues et cultures. En effet, quand il dit "notre langue" il se place par rapport à d'autres langues présentes dans le contexte misquito (l'espagnol, le tawahka, le pech ou le garífuna selon la région où ils se trouvent). Ceci voudrait dire que dans la classe les enfants parlent le misquito et probablement d'autres langues comme l'espagnol ou d'autres langues indigènes. On peut imaginer que l'enseignant peut éventuellement faire le cours en misquito ou en espagnol, ce qui lui donne l'occasion de faire des comparaisons entre les langues et les cultures selon la langue utilisée dans le cours :

Fm - 012 – ENS : nous allons parler en notre langue maternelle.

Fm - 014 – ENS : Nous allons faire le cours en notre langue, d'accord ? d'accord ?

Dans l'extrait suivant, l'enseignant demande d'où viennent les personnages du conte, et c'est lui-même qui donne la réponse en parlant des Garífunas et des Sumos (Tawahkas). Ce passage nous montre que les enfants sont sensibilisés à la présence d'autres langues et d'autres cultures dans leur contexte. Selon l'enseignant, la sirène vient de chez les Garífunas parce qu'ils vivent dans la mer et que les autres viennent de la culture tawahka : l'enseignant tient explicitement compte des autres cultures dans sa classe :

Fm - 135 – ENS : les peuples des misquitos, et la sirène de la région des Garífunas parce que c'est la mer et des régions de Sumos (Tawahkas).

Il insiste sur les rencontres de cultures, les influences des unes sur les autres, ce qui peut avoir pour but d'éviter, après l'ouverture d'une conscience identitaire, le renfermement sur soi. On comprend mieux ici le but du « I » dans l'EIB.

Le cours enregistré est fait entièrement en misquito basé sur des aspects culturels purement misquitos : mais ces deux passages témoignent de la volonté d'ouverture interculturelle de l'enseignant, quand le contenu de son cours lui en donne l'occasion.

Voyons maintenant le cours de ch'orti' qui se déroule dans un contexte différent socio linguistiquement et culturellement.

Fc : Vidéo observation de classe ch'orti

Le début où les enfants chantent l'hymne national dans leur langue, est l'occasion d'une activité interculturelle explicitée puisque l'enseignant sensibilise les enfants aux deux langues et aux deux cultures, au passage de l'une à l'autre, à l'intérieur d'un même texte et d'une même activité pour eux :

Fc - 001 - ENS : Pour ce faire nous allons chanter l'hymne national comme XXX, Je vais vous demander de vous mettre debout tous, nous allons chanter l'hymne national dans notre langue que nous devons représenter avec fierté, dignement. Premièrement, parce que nous sommes honduriens et deuxièmement que nous le chantons dans notre langue. J'ai toujours commenté que c'est la partie de réflexion.

Ensuite l'enseignant apporte des informations sur la provenance de la langue espagnole et ceux qui l'ont apportée : les enfants apprennent ainsi que l'espagnol, langue officielle du pays, a été importée d'ailleurs. Ils sont sensibilisés à la présence des deux langues mais surtout à l'appartenance à une culture et une langue d'origine. On est donc face à une activité de contact de langues et des cultures, par le biais de l'histoire, dans un désir de lien et non de conflit :

Fc - 002 - ENS : L'espagnol est à nous ? La langue espagnole ?

Fc - 006 - ENS : Quelle est notre langue ?

Fc - 008 - ENS : Donc nous parlons une langue qui nous a été apportée et nous avons négligé la nôtre qui est la langue ch'orti' que petit à petit nous nous sommes rendus compte que nous devons le récupérer parce que c'est la racine de nos ancêtres, notre langue, la propre, culturelle. Nous allons donc chanter notre hymne national dans notre langue ch'orti', avec patriotisme, fierté e identité, que nous sommes honduriens et que aussi nous sommes ch'orti'. Donc on ne doit pas avoir honte de notre langue, nous devons le chanter avec fierté et patriotisme. Nous allons chanter l'hymne national toutes les deux classes avec ferveur, nous allons chanter l'hymne national.

L'enseignant enchaîne avec les éléments qui caractérisent la culture ch'orti' : les croyances, la langue, les coutumes, les traditions, les boissons, les repas typiques, les vêtements, l'artisanat. De manière indirecte, on peut comprendre que l'enseignant va mettre l'accent sur leur culture qui est importante aussi :

Fc - 011 - ENS : on va prendre en compte les deux parties, la partie linguistique et la partie culturelle. Nous avons analysé ici certains éléments qui font vivre la présence de notre culture comme peuple ch'orti' que nous avons appris les facteurs ou éléments que nous avons dit nous caractérisent comme peuple ch'orti'. Quels sont les éléments qui nous ont identifiés comme peuple ch'orti' ? Lesquels on a dit ? Lesquels ? Un est celui que nous chantions tout à l'heure ?

Fc - 013 - ENS : la langue et après ? la langue qui est le même dialecte, et après quoi d'autre ? Quels autres éléments nous identifient comme peuple ch'orti' ? Les croyances, la langue, les coutumes, les traditions, les boissons. Quoi d'autre on a dit ? Les repas typiques, les vêtements, l'artisanat. Il y a beaucoup d'éléments qui font vivre la présence de la culture de notre peuple Ch'orti'. Nous allons mettre l'accent sur des aspects de la langue. Nous allons mettre en jeu les éléments que nous avons appris.

Premièrement il donne une phrase comme exemple : elle parle de "tortilla et haricot" les tortillas sont faites à base de maïs, un des produits spécifiques de la culture ch'orti' (d'autres cultures aussi mais utilisé surtout par les Ch'orti'). Il passe d'une langue à l'autre et habitue les élèves à faire de même, à passer d'un côté et de l'autre :

Fc - 256 - ENS : XXX (en ch'orti'), mon père m'a dit qu'il veut des tortillas avec des haricots, n'est-ce pas ? très bien. Nous avons appris la partie de construction de phrases maintenant nous allons... maintenant je vais dire des devinettes en ch'orti' et vous me répondez en ch'orti'.

Ces quelques exercices de passage, de prise de compte de l'autre, sont sans doute fréquentes dans les pratiques de classe ; ils peuvent donner aux élèves une habitude de décentration, et sur le plan éthique, de tolérance, d'acceptation de l'autre dans ses différences, sans rien renier de leur propre culture.

Conclusion de l'analyse sur l'approche interculturelle

Nous avons analysé deux types de documents : des guides pédagogiques de langue indigène et d'espagnol et aussi deux séances de langue indigène filmées (ch'orti' et misquito). Après les avoir analysés, nous constatons qu'il y a de réelles marques d'interculturel dans les conseils aux enseignants et leurs pratiques devant les élèves. Nous sommes cependant surpris qu'elles soient si peu nombreuses alors que tout le programme repose sur le concept "interculturel". On ne peut pas savoir, au vu de notre corpus réduit

dans les classes, s'il s'agit d'une exception et si les moments interculturels ont une grande place dans les classes. Il y a certes une approche interculturelle déclarée, et les activités laissent voir des initiatives interculturelles mais de manière indirecte et pas systématique.

Conclusions générales pour l'Hypothèse 3

Pour donner réponse à l'hypothèse qui postule que « *Le concept d'interculturel est utilisé de façon inégale dans le programme EIB* », rappelons notre démarche. Premièrement nous avons classé les données par rapport aux 3 catégories proposées par « el plan Curricular del Instituto Cervantes ». Cette classification nous a permis d'organiser nos données en 3 catégories : les référents culturels, les savoirs et comportements socioculturels et les habiletés et attitudes interculturelles. Ces composantes nous ont permis d'identifier plusieurs éléments nécessaires pour la mise en place d'une approche interculturelle dans le programme EIB. A ces composantes nous avons ajouté une quatrième catégorie qui montre spécifiquement les activités en relation avec l'interculturel.

Notre premier résultat est que la composante « référents culturels » existe : tous les documents analysés sont chargés d'informations culturelles qui décrivent la culture des enfants. Ils peuvent ainsi reconnaître l'importance de leur culture et de leur langue en les répertoriant et construire peu à peu leur identité. Cependant ces éléments identifiés le sont pour faire le pont entre la culture indigène et la culture ladina : les enfants ne risquent-ils pas, alors, d'avoir du mal à s'intégrer à la société plurielle de leur pays ?

Deuxièmement, En ce qui concerne les « savoirs et comportements socioculturels » nous avons constaté dans le guide pédagogique pour la langue indigène que les activités proposées visent la description souvent des habitudes socioculturelles des indigènes : la culture, l'alimentation, les danses etc. Mais ces habitudes socioculturelles ne sont qu'exceptionnellement mises en relation avec celles d'autres cultures.

On peut faire la même remarque pour le guide pédagogique d'espagnol qui cherche à faire découvrir aux enfants les activités, habitudes et comportement des ladinos : sans proposer des travaux sur le contact des cultures, la comparaison culturelle, le contraste culturel afin de développer une compétence interculturelle.

Troisièmement, pour ce qui est des « habiletés et attitudes interculturelles », une grande partie du travail est dédié à la valorisation, reconnaissance de la langue et la culture

indigènes, ce qui est déjà bien. Cependant pour développer une compétence interculturelle il est nécessaire que la culture de l'autre rentre aussi en jeu. La remarque est valable pour le guide d'espagnol.

Quatrièmement dans la catégorie que nous avons ajouté « l'interculturel », notre analyse nous mène à constater que, dans les deux classes, il y a très peu d'activités qui vont dans le sens d'une approche interculturelle de manière spécifique et directe. Certes tente parfois une approche interculturelle, mais de manière improvisée et peu structurée. Et comment savoir si tous les enseignants EIB ont la formation nécessaire pour prendre l'initiative d'une didactique résolument et régulièrement interculturelle ? D'autres recherches plus approfondies, à base d'enquêtes sur leur formation et d'entretiens avec plusieurs d'entre eux, serait nécessaire pour y répondre.

Après avoir examiné ces 4 catégories nous pouvons en partie valider notre hypothèse, d'après le corpus que nous possédons et qui serait à confirmer par d'autres données. Plusieurs éléments intègrent la compétence interculturelle souhaitée dans le programme EIB. Cependant ils ne sont pas régulièrement exploités, pour arriver à la fixer de façon durable. On en reste à une première phase de sensibilisation, de découverte de l'autre qui ne va pas jusqu'à pouvoir et savoir agir et interagir avec l'autre. Cette nouvelle didactique interculturelle semble encore à construire, pour devenir une vraie « éducation » comme le suggère le titre du programme.

4.4 Examen de l'hypothèse 4 sur la revitalisation des langues minorées

Introduction

Cette dernière hypothèse qui vient clore notre travail de recherche porte sur le Projet d'Education Interculturelle Bilingue mais veut aussi le dépasser. Nous allons essayer de prouver que ce projet a des conséquences directes sur la revitalisation des langues indigènes dans le pays, même si notre corpus ne peut pas exactement valider cette thèse. Il aurait fallu en effet pour cela un corpus sociolinguistique et longitudinal, étalé sur plusieurs années, pour montrer l'état de la langue avant et après la mise en place de l'EIB mais ceci ne peut se faire dans le cadre d'une thèse individuelle : ce ne peut être qu'un travail d'équipe sur plusieurs années. Pour notre part, nous devons nous en tenir, non à l'observation de faits tangibles, mais aux déclarations des témoins de la vie des langues

en question. Leurs discours ne sont pas des faits, ils peuvent se tromper, être optimistes ou pessimistes, oublier ou ne pas savoir certaines choses, en valoriser d'autres, suivant leur subjectivité.

Nous avons divisé notre hypothèse en deux sous-hypothèses pour mieux éclairer le phénomène visé et défini dans notre cadre méthodologique. La première sous-hypothèse affirme qu'effectivement il y a de la revitalisation de langues indigènes actuellement dans le pays et ceci à partir de 3 volets différents : **les faits sociaux, les discours, et les pratiques sociales**. La deuxième sous-hypothèse cherche à prouver que cette revitalisation est due, entièrement ou en partie, au programme EIB. On peut sans doute mettre en valeur d'autres causes, puisqu'un phénomène sociétal n'est jamais monofactoriel.

Pour prouver ces suggestions, nous nous sommes servi de plusieurs documents secondaires que nous avons recueillis lors de notre premier voyage de découverte dans les communautés Ch'orti', mais aussi des entretiens réalisés avec un membre de la communauté misquita ainsi que des documents, sites internet, programmes et informations institutionnelles qui étaient disponibles autour de nous. Notre corpus, pour cette dernière exploration, est donc particulièrement hétérogène et empirique.

4.4.1 Sous-hypothèse 1 : Il y a une revitalisation des langues indigènes

Nous allons maintenant examiner quelques extraits des documents en notre possession pour prouver cette sous-hypothèse. Nous serons sans doute amené, chemin faisant, à rappeler quelques informations déjà données dans les analyses précédentes, mais qui seront utilisées ici dans un autre objectif, celui de la revitalisation.

4.4.1.1 Les faits sociaux

Ce premier aspect nous montre comment la revitalisation des langues indigènes peut être constatée depuis quelques années au Honduras. Nous allons nous appuyer sur certains documents qui font partie de notre corpus et d'autres qui existent dans le quotidien du pays : ils prouvent que des actions ont été mises en pratique pour maintenir les langues et les cultures indigènes dans le pays.

Nous allons commencer par la langue lenca, qui est une langue indigène déclarée langue morte officiellement.

La langue lenca

Comme nous l'avons décrit dans notre cadre contextuel, cette langue qui a été parlée par une grande quantité de personnes sur le territoire, a cessé d'être parlée par les communautés de nos jours. Cela ne veut pas dire que la culture qui la porte ait disparu avec elle. En effet les traditions, les rituels, la gastronomie, la musique, l'artisanat etc. sont toujours présents dans plusieurs départements du pays. On sait par ailleurs que les indigènes lenca regrettent la perte de leur langue comme un des traits distinctifs de leur identité et de leur culture.

Pour répondre à ce regret, le gouvernement du Honduras, en vue de conserver les langues et cultures locales, a mis en place un projet de reconstruction de la langue à partir d'un corpus de 250 mots existant en langue lenca. Ce projet est dirigé par Alain R. King depuis 2017. Ce linguiste anglais a élaboré un manuel pour l'apprentissage de la langue lenca « *Kotik molka niwamal. Aprendamos a hablar lenca* ». Selon King (2017) ce document est le début de la « reconstruction » de la langue lenca :

*« Queridos lectores, lo que tienen en sus manos es la primera parte de un material didáctico que se está elaborando bajo el título de Kotik molka niwamal. Se trata del primer curso de iniciación propuesto para enseñar las bases de la lengua lenca de Honduras, con el objetivo de comenzar a un proceso de reconstrucción y recuperación de la lengua ancestral del pueblo lenca »*¹⁰⁸. (King 2017: 3)

Cela rend-il possible sa résurrection ? Le projet n'a pas été bien reçu par les chercheurs honduriens qui affirment qu'il est impossible de « récupérer » la langue lenca parce qu'il n'y a pas assez de corpus nécessaire pour sa renaissance. Par ailleurs, on peut se demander si on peut faire revivre une langue qui n'a plus de locuteurs.

Rispail (2017 : 110) propose dans son dictionnaire de Sociodidactique le concept de « récupération linguistique », sous la plume d'Ibon Manterola, du Pays Basque espagnol (cf. *chapitre 2.1.4.3.2*) Selon ce chercheur, les initiatives de récupération linguistique viennent principalement de 3 promoteurs : les institutions publiques (telles que les gouvernements), la promotion de l'apprentissage de la langue à travers des programmes

¹⁰⁸ Chers lecteurs, ce que vous avez entre les mains est la première partie d'un matériel didactique qui est en train de s'élaborer sous le titre de « *Kotik molka niwamal* ». Il s'agit du premier cours d'initiation proposé pour enseigner les bases de la langue lenca du Honduras, dans le but de lancer un processus de reconstruction et de récupération de la langue ancestrale du peuple lenca.

scolaires bi/plurilingues (le cas du EIB au Honduras), et la famille (l'apprentissage et l'usage de la langue minorisée). Le premier cas (les institutions publiques) serait le cas du lenca au Honduras puisque c'est le gouvernement qui appuie cet effort de récupération, ensuite le programme EIB qui cherche à scolariser les enfants en langue indigène et finalement les parents qui souhaitent ne pas perdre la langue et dans le cas des Ch'orti' voudraient la récupérer.

Pourtant, il semble que, dans le monde, d'autres expériences issues d'autres situations linguistiques de langues très en danger aient réussi ce pari difficile, comme l'indiquent Marti *et. al.* (2006) :

*« ...le désir de préserver la langue propre se fait de plus en plus patent chez beaucoup de groupes ethniques des sociétés industrialisées modernes. **La récupération des langues minorisées en Espagne, en France ou au Royaume-Uni sont des exemples récents** ».*

Ces informations montrent toutefois qu'il y a un intérêt certain pour ces langues et leur vitalité, et que des actions et réflexions se mettent en place pour ne pas les perdre entièrement, ou garder ce qui peut encore l'être : ce constat ne nous permet pas de préjuger de la réussite future de ces tentatives, dont on ne sait pas non plus si on peut les nommer « revitalisation ». Cette réussite dépend en effet moins des chercheurs que des habitants et communautés concernés et de leur engagement envers leur langue. De son côté, l'état peut seulement créer, par ses lois et sa politique linguistique, un contexte favorable ou défavorable à cette dynamique.

La « *Ley Fundamental de Educación* »

La loi du 22 février 2012 déclare dans son article 13, partie : *Multiculturalidad e interculturalidad* :

*« **Es reconocer, respetar, y estimular las diferentes idiosincrasias e identidades culturales y étnicas del país, su diversidad lingüística, sus prácticas y costumbres, asume como riqueza esa diversidad y promueve la integración del conocimiento mutuo y la convivencia armónica de los pueblos que conforman la sociedad hondureña preservando sus lenguas y promoviendo el reconocimiento del desarrollo y la práctica de las mismas** ».*

On voit dans cet article l'importance que l'état hondurien dit donner aux peuples indigènes et à leurs langues. Il semble exiger la reconnaissance et le respect envers eux. Il manifeste dans la même déclaration que ces peuples font partie de la société hondurienne et qu'il faut donc les préserver et encourager leur développement. On peut

bien sûr s'interroger sur les enjeux sous-jacents à cette prise de position : garder la cohésion du pays dans sa diversité y est une préoccupation implicite.

Déclarer que ces langues doivent être parlées autorise de déboucher sur des actions pour les revitaliser. Mais, au-delà des déclarations et de la volonté, en a-t-on les moyens ? humains et financiers ?

Le « Curriculum Nacional Básico »

Dans la ligne de la loi d'éducation hondurienne pour le respect, la reconnaissance et le maintien des langues indigènes, le Ministère de l'Éducation, en collaboration avec le programme PRONEEAAH, s'est vu dans l'obligation de faire une adaptation des curriculums aux besoins spécifiques des peuples indigènes. Elle consiste à mettre en place le Programme EIB (*Educación Intercultural Bilingüe*) pour préserver, stimuler et développer les langues indigènes et pour favoriser la scolarisation des enfants indigènes dans leurs langues maternelles et dans le contexte culturel qui leur est propre.

« La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) dirigida fundamentalmente a los pueblos autóctonos y afroantillanos de Honduras (sin excluir el resto de la población nacional) tiene el propósito de preservar, estimular y desarrollar las lenguas y culturas nativas del país. Se orienta a mejorar la calidad y cobertura de la educación en las condiciones de vida de los pueblos autóctonos. Se desarrollará por la secretaría de Educación con la colaboración del Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas de Honduras (PRONEEAAH) u otras instituciones. Aspiramos, en un país multilingüe, multiétnico y pluricultural, a una educación para todos, con la finalidad de formar ciudadanos/as que participen democráticamente en la vida social, cultural, económica y política ». (Curriculum Nacional Básico)

PRONEEAAH

Nous rappelons que le programme PRONEEAAH est le produit d'un accord signé entre la confédération de peuples autochtones du Honduras (CONPAH) et le Ministère de l'Éducation en 1992. Son but est d'assurer une éducation de qualité pour les peuples indigènes, de garantir l'égalité des opportunités dans le système scolaire et le renforcement des langues indigènes. Comme sa « *VISION* » et « *MISION* » l'indiquent, ce programme cherche à configurer une identité pluriculturelle et plurilingue pour le pays et à garantir le bon déroulement de l'EIB dans toutes les communautés indigènes du pays :

« VISION :

Configurar una nueva identidad hondureña multiétnica y pluricultural, plurilingüe influyente y democrática que responda a los desafíos derivados de las transformaciones

del país y del mundo, desde una práctica de las transformaciones del país y del mundo, desde una práctica educativa integral.

MISION

***Garantizar el pleno derecho de la EIB en todas las comunidades educativas de los pueblos indígenas y afrohondureños, generando políticas de multi e interculturalidad para la educación nacional asegurando la cobertura con equidad, calidad y pertinencia de los servicios educativos en todos los niveles y modalidades ».* (p.4 et 5 PRONEEAAH EIB)**

La signature de cet accord entre les peuples indigènes et le Ministère de l'Éducation veut marquer l'intérêt du gouvernement pour la scolarisation des enfants indigènes et surtout l'importance accordée au maintien des langues indigènes. Même s'il ne faut pas prendre pour argent comptant cet intérêt et s'il faut se demander à quelle stratégie politique il répond, on ne peut que se réjouir de ces efforts déclarés pour le maintien et la revitalisation de langues indigènes jusque-là oubliées et méprisées. Mais ce ne sont toujours là que des intentions et des accords ou discours dont on ne sait pas quelle est leur traduction dans les faits, sur le terrain.

LA DGEIM (Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe)

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre contextuel (cf. *Chapitre 1.6.1*), la DGEIM qui est devenue la SDGEPIAH dans l'actualité a comme rôle principal organiser la mise en place du programme EIB au Honduras :

***« Para dar respuesta a este desafío, surge la Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe como el ente rector e impulsor de la aplicación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en el marco de una acción afirmativa de atención a la Diversidad y así mismo generar una política de Interculturalidad para todo el Sistema Educativo Nacional. En este sentido, se han creado por primera vez más de 300 plazas para docentes con perfil bilingüe, elaborado materiales educativos en las diferentes lenguas nativas de los Pueblos Indígenas y Afrohondureños, identificados, seleccionados y en seguimiento los centros educativos objetos de este modelo educativo, además está en proceso de planificación y ejecución de la capacitación para docentes; finalmente, reformar la formación inicial de los docentes y atender a su formación continua constituye un aspecto fundamental de las nuevas políticas de Educación Intercultural Bilingüe ».* (SDGEPIAH s.d.)**

On le répète, la mise en place de l'EIB a eu pour conséquence plusieurs actions pédagogiques : l'élaboration de manuels de classe en langue maternelle, de manuels en langue seconde et des guides pédagogiques qui leur correspondent, tout ceci pour le primaire. Une collection d'ouvrages littéraires d'accompagnement a été élaborée dans toutes les langues indigènes. D'autres dispositifs pour la formation des enseignants EIB

ont aussi été mis en place dans tout le pays : il existe à l'Université Pédagogique Nationale Francisco Morazán, une licence qui forme les futurs enseignants EIB, La SDGEPIAH de son côté offre annuellement un congrès d'actualisation de connaissances pour l'EIB.

De plus, lors de nos visites dans des écoles ch'orti', nous avons constaté que les enfants parlent la langue ch'orti', alors que, selon les études actuelles, la langue ch'orti' n'a plus de parleurs natifs au Honduras (alors qu'au Guatemala, elle est parlée dans les communautés). Cependant la langue s'enseigne et est parlée par les enfants dans les écoles : cela prouve peut-être que le phénomène est récent et que la langue est dans un processus de récupération.

Ces éléments s'ajoutent aux déclarations du gouvernement pour faire des langues indigènes des langues enseignées et d'enseignement : on est peut-être sur la voie d'une revitalisation des langues indigènes au Honduras, au moins à et par l'école, mais il est encore trop tôt pour le dire. L'avenir dira si ce processus est valable pour toutes les langues ou seulement pour quelques-unes, suivant leur vitalité ou leur mise en danger actuelle.

Du côté des universités, des chercheurs font des recherches sur les peuples et les langues indigènes depuis quelques années, en sociolinguistique, en sociologie et en anthropologie. Ce travail de collaboration avec les membres des communautés indigènes a donné les bases pour créer des dictionnaires, grammaires, lexiques et mêmes des manuels pour l'enseignement de ces langues au niveau supérieur (nous avons nous-mêmes travaillé avec le groupe de recherche GRILHO de la Faculté des lettres de l'UNAH et nous avons créé un manuel pour enseigner la langue misquita pour le niveau 1).

Conclusion sur les faits sociaux

Ce tour non exhaustif de certaines actions visibles à propos des langues indigènes nous permet d'avancer que le maintien, la récupération, la revitalisation et même la renaissance des langues indigènes au Honduras sont peut-être en route. Cela tendrait à valider notre H4.

Nous avons vu comment les faits sociaux objectifs interviennent, de façon directe ou indirecte, dans la revitalisation des langues indigènes dans le pays. Voyons maintenant ce qu'en disent les gens dans leurs discours puisque, d'un point de vue sociolinguistique,

ce qu'ils révèlent d'opinions et de représentations est aussi important que les faits concrets.

4.4.1.2 Les discours sur les langues

Les documents faisant partie des données secondaires que nous avons recueillies lors de notre voyage de reconnaissance nous ont servi pour valider notre dernière hypothèse. L'analyse des entretiens confirme ce résultat. Nous nous appuyons sur 3 entretiens en particulier : celui d'une mère d'élève, d'un membre de la communauté Ch'orti' et d'une institutrice du EIB. Ils ont été réalisés dans différentes communautés autour de la ville de Copán (cf. notre partie méthodologique). Voyons ce que disent de leur langue les personnes interviewées.

La mère d'élève Ch'orti' communauté La Pintada, Copan (cf. *Annexe 50*) :

DS-E4-037-CH: ¿Quienes hablan ch'orti' ahora en la actualidad en estos tiempos quien habla ch'orti' ?

DS-E4-038-MDF: Los maestros.

DS-E4-039-CH: solo los maestros .

DS-E4-040-MDF Los maestros mas bien y algotros de aqui de la comunidad.

DS-E4-041-CH: ¿ Pero quienes son los otros en la comunidad que lo hablan ?

DS-E4-042-MDF: A veces los de CONICH.

DS-E4-043-CH: ¿ Personas mayores ?

*DS-E4-044-MDF: Sí y **los niños**, de la escuela.*

Dans ces extraits, les interviewés affirment que la langue ch'orti' au Honduras est parlée : par les enseignants, des personnes dans la communauté, les associations, et les enfants à l'école, on peut donc l'entendre dans le quotidien, même si le milieu scolaire a la priorité des avis.

DS-E4-045-CH: ¿ Y usted que piensa de eso de que ya solo esas personas lo hablen y que ya no hay muchas personas que lo hablen ? ¿ Qué piensa usted de eso ?

*DS-E4-046-MDF: a ver, eso no, **gracias a Dios por ver aprendido algunas personas de esta comunidad.***

La mère de famille remercie Dieu du fait que des personnes (ré)apprennent la langue : elle se dit heureuse d'apprendre que sa langue est en train de revivre.

DS-E4-047-CH: Y para que su lengua siga viva y que no muera ¿ Qué cree usted que es necesario hacer ?

*DS-E4-048-MDF: Seguir más adelante en **el estudio de bilingüe.***

Pour le témoin, le programme EIB ou l'éducation bilingue joue un rôle important pour le maintien de la langue.

DS-E4-059-CH: ¿ A usted le hubiera gustado aprender ch'orti' de pequeña en la escuela ?

*DS-E4-060-MDF: Si, si hubiera seguido estudiando, si era **una alegría para mi.***

DS-E4-061-CH: Y ¿ Por qué le hubiera gustado aprender ch'orti' ? ¿ Para qué ?

*DS-E4-062-MDF: ah porque ahora en el tiempo **lo desea uno** y más bien no tuve esa oportunidad.*

DS-E4-027-CH: sí, cuando yo le digo ch'orti', ¿ Qué es lo que piensa ? ¿ Qué es lo que se viene a la... ?

*DS-E4-028-MDF: Se siente **alegre** uno.*

Dans ces trois extraits, la personne regrette de ne pas avoir eu l'opportunité d'apprendre ou de parler la langue ch'orti'. Mais elle manifeste aussi des sentiments de joie, de fierté d'appartenir à cette culture, même si elle n'en parle pas la langue.

Une Institutrice de maternelle, de la communauté la Pintada à Copan (cf. *Annexe 52*), insiste, de son côté, sur sa joie d'enseigner la langue locale :

DS-E6-017-CH: ¿ Por qué decidió usted meterse a esto, a enseñar ch'orti' por ejemplo ?

*DS-E6-018-INST: Ah porque **me gustó mucho** para así, en nuestras comunidades **recuperar nuestra lengua ch'orti'** y poder y poder salir adelante porque **mucho se ha perdido** y vamos **tratando de recuperarla** poco a poco.*

On notera les mots « *me gustó mucho* » et « *recuperar* » dans son discours. Elle emploie le même verbe « *gustar* » pour dire la satisfaction des parents :

DS-E6-061-CH: Y ¿ Qué piensan los papas de los niños ?

*DS-E6-062-INST: Pues **a ellos les gusta** porque, por ejemplo, los padres ellos no saben ch'orti' no saben nada, como ya los que sabían ya murieron y como no se implementó eso.*

même s'ils ne parlent pas eux-mêmes ch'orti'.

C'est ce que confirme le témoignage de Antonio G., membre de la communauté Ch'orti' (cf. *Annexe 51*):

DS-E1-003-CH: ¿ Usted lo habla ?

*DS-E1-004-MCC: No/ **nosotros perdimos la lengua**, por algún tiempo no hubo clase de//para poder hablar así/ y **se perdió**/ pero en el pueblo chortí hay algunos **promotores que están enseñando.***

Il affirme ici son accord avec la politique scolaire en opposant “*perdimos la lengua*” repris par “*se perdió*” à “*están enseñando*” qui montre une action en marche :

DS-E1-025-CH: ¿Qué le hace pensar la palabra chortí? Dígame las palabras que le vienen a la mente cuando escucha la palabra chortí.

*DS-E1-026-MCC: En nuestros **ancestros mayas**/ si/ que ellos hablaban la lengua/ porque lengua y me da lástima cuando nosotros no pudimos aprenderla/ nos quedamos ahí como que **no éramos ch'ortí** pero en el pensamiento y en el corazón de nosotros aunque no sepamos la lengua maya-ch'ortí, **me siento parte del centro de los maya-ch'ortí**.*

Il exprime ensuite ses sentiments avec les mots “*lástima*”, “*corazón*”, “*me siento parte*” et assimile explicitement sa langue au peuple mythique des Mayas (ancestros), faisant preuve d’un discours épilinguistique positif. Pour lui, le sentiment identitaire domine, au-delà de la langue non parlée.

Et quand on lui demande s’il aurait aimé apprendre la langue, il fait clairement la différence avant et maintenant (*cuando estaba, aquellos tiempos*) par les verbes au temps passé (*estábamos en el olvido*) :

DS-E1-057-CH: ¿ Le habría gustado aprender en ch’ortí ?

*DS-E1-058-MCC: si esto hubiera estado **cuando yo estaba** en la escuela/ allá por el año 63 para acá/ **yo viera [hubiera] aprendido**/ y yo me lamento que en aquellos tiempos ni se mencionaba la lengua maya-chortí, ni los chortí, **estábamos en el olvido**.*

Il mesure donc le changement entre hier et aujourd’hui et s’en réjouit, même si le regret est présent :

DS-E1-059-CH: ¿ Por qué le habría gustado aprenderla ?

*DS-E1-060-MCC: porque para mí es **la lengua de nosotros** y con eso identificamos que somos maya-chortí/ una identificación más/ porque tenemos **propias costumbres** va [verdad] culturales de los indígenas/ **también nos hace falta la lengua materna**.*

Il explique ce regret par le fort sentiment d’appartenance à la culture Maya Ch’orti’ (*propias, materna*).

DS-E1-027-CH: Para que su lengua siga viva, ¿ Qué piensa usted que es necesario hacer ?

*DS-E1-028-MCC: **hay que rescatarla** y que estos promotores bilingües **sigan dando la clase** en todas las comunidades.*

DS-E1-029-CH: ¿ Usted que podría hacer ?

*DS-E1-030-MCC: yo lo que haría sería **ser animar a la gente que practiquemos la lengua** y que **veamos como aprendemos más**/ animarla/ **convocarla para que todos aprendamos**.*

Conscient de la responsabilité des locuteurs, il tient alors un discours engagé qui veut motiver les gens à pratiquer et apprendre leur langue (*animar, practicar, convocar, aprender*) grâce à des verbes d’action forts.

DS-E1-031-CH: Según usted, ¿Cuáles son las razones que podrían hacer que la lengua desaparezca?

*DS-E1-032-MCC: porque nos trajeron otros estudios verdad y los estudios nos dieron ya no se hablaba nada de la lengua más **bien era hasta prohibido en un tiempo que se hablara el ch'orti**'.*

DS-E1-033-CH: ¿ Quién les prohibía ?

*DS-E1-0034-MCC: los mismos **maestros**, si, los mismos maestros, porque se desconocía directamente la parte del/de// central de los pueblos indígenas/ si / **estábamos como callados/ rendidos/ no se respetaba nada a los pueblos indígenas** porque no nos bíamos [habíamos] levantado todavía **estábamos como dormidos**.*

Il pointe enfin du doigt les responsabilités politiques (*prohibido*) mais aussi la non résistance des peuples indigènes (*como dormidos*). Du point de vue de notre témoin, par l'imposition de l'espagnol et l'interdiction de parler en ch'orti', la langue s'est perdue : les locuteurs se sentaient défaits donc leur langue et leur culture n'étaient pas respectées.

DS-E1-037-CH: ¿ Sabe usted si el ch'orti' se habla en otros países ?

*DS-E1-038-MC: Si se habla aquí y **en Guatemala y en el salvador** creo que había una parte que se hablaba el ch'orti'.*

DS-E1-039-CH: ¿ Qué piensa usted acerca de esto ?

*DS-E1-040-MCC: yo lo que pienso es que como en un tiempo/ los pueblos indígenas fueron desalojados de su propio territorio por la colonización esos quisieron venir a mangonear aquí y **alguna parte de los chortí emigraron y algunos quedamos aquí y otros se fueron para Guatemala y El Salvador/ donde quiera encuentra chorti**'.*

DS-E1-043-CH: ¿ La lengua ch'orti' está desapareciendo en Guatemala ?

*DS-E1-044-MCC: **no/ allá está más fuerte/ en Guatemala está más fuerte**.*

DS-E1-045-CH: ¿ Y usted porque cree que pasa eso ?

*DS-E1-046-MCC: porque siempre allá pues eh/ **ellos no perdieron y lo lograron que se les respetara la lengua** de ellos y aquí en Honduras fue que directamente **nos dejamos mucho/ si/ no había/todavía no/ no había una importancia** en lo que podía ser la lengua maya-chortí, como le decía antes, **estábamos como dormidos/ hoy que nos organizamos pues ya vemos que la lengua maya-ch'orti' hace falta/ y que es la parte de la identidad cultural de nosotros como pueblo indígena**.*

La conscience politique et métalinguistique se confirme dans les extraits qui précèdent : il connaît les effets de la colonisation, l'exode de son peuple vers l'actuel Guatemala et sa séparation en deux pays.

DS-E1-055-CH: ¿ Qué opina sobre la educación en lengua ch'orti' en las escuelas ?

*DS-E1-056-MCC: **Que está bueno, para mí magnifico**, porque solo así podemos rescatar nuestra identidad cultural, con la lengua maya-chorti'/ si.*

DS-E1-065-CH: ¿Le gustaría que sus hijos aprendieran chorti'? ¿Por qué?

*DS-E1-066-MCC: **si me gustaría/ ellos todos crecieron y están estudiando// pero para mí sería un orgullo** que mis hijos aprendieran bien el idioma.*

Le mot « *orgullo* » montre encore une fois la fierté identitaire, reportée sur les enfants et leurs possibilités d'apprendre la langue ; il est renforcé par « *magnífico* ».

Enfin, DS-E9 – dans l'entretien effectué avec cette représentante de l'Academia des Lenguas Maya, Blanca Y. P. (cf. *Annexe 53*) déclare :

DS-E9-008-CH: ¿ Usted sabe de la situación del ch'orti' en Honduras ?

DS-E9-009-RALM: Eh con respecto a la situación actual con el ch'orti' en Honduras creo que se ha ido fortaleciendo por las mismas organizaciones en este caso específicamente en este caso voy a hablar de la del consejo indígena maya ch'orti' de honduras que esta organización ha logrado trascender más que todo en el fortalecimiento del idioma y al igual en la espiritualidad maya como se dice acá verdad en las ceremonias mayas o en los pagos o agradecimientos que se da a la madre tierra porque todo va relacionado a la madre tierra que es la que nos da vida.

Guatémaltèque, elle a conscience que le conseil indigène maya ch'orti' est sans doute en partie responsable du renforcement de la langue ch'orti' et de la culture aussi.

DS-E9-010-CH: ¿ Usted cree que hay alguna diferencia entre los cho'rti' de aquí en Guatemala y los de Honduras ?

DS-E9-011- RALM: Creo que en rasgos físicos no lo hay pero si en creencias y todo ello pero si vamos viendo esa parte de que los ch'orti' de Honduras y de Guatemala son la conexión porque al igual es la misma cultura es una cultura viva que se mantiene talvez no hay una relación directa entre las personas pero si se asemeja o hay hay diferencias en si pero directamente la cultura maya ch'orti' somos los que como que iniciamos esa raíz del protomaya los choles los chontales.

Selon elle, il n'y a pas de différence entre les Ch'orti' du Honduras et ceux du Guatemala, sauf dans les croyances. Il s'agit d'une seule et même culture, malgré la séparation par une frontière.

DS-E9-014-CH: ¿ Entonces consideraría que es una sola cultura ?

DS-E9-015- RALM: Es una sola cultura viva y creo que a pesar de las diferencias idiomáticas que hay eso no significa que somos diferentes sino más bien mantenemos siempre esa cultura viva.

Et pour finir, elle montre qu'elle connaît les variations internes à une langue, qui n'empêchent pas l'intercompréhension. Le sentiment d'unité prédomine, Comme chez les autres interviewés. Ces opinions sont importantes car elles peuvent laisser présager l'avenir des comportements linguistiques des membres de la communauté. De plus, ce qui est vrai pour les Ch'orti' qui parlent peu leur langue l'est sans doute encore plus pour les Misquitos qui en font encore un usage quotidien.

Le chapitre suivant sera consacré aux pratiques sociales qui peuvent compléter l'analyse des actions observables et des propos étudiés concernant notre hypothèse sur la possible revitalisation des langues indigènes au Honduras

4.4.1.3 Les pratiques sociales

Dans ce troisième volet, pour analyser les pratiques sociales, nous avons eu recours aussi à nos données secondaires, plus particulièrement à des entretiens avec certains témoins de Copán mais aussi du Guatemala. Notre analyse veut cibler à présent ce qui se fait et se voit dans la vie sociale.

Commençons par l'entretien mené avec un membre de la communauté Ch'orti' 1 - Antonio G.

DS-E1-003-CH: ¿ Usted lo habla ?

DS-E1-004-MCC: ***No/ nosotros perdimos la lengua**, por algún tiempo no hubo clase de//para poder hablar así/y se perdió/ pero en el pueblo ch'orti' hay algunos promotores que están enseñando.*

DS-E1-011-CH: ¿ Sus papas hablaban ch'orti' ?

DS-E1-012-MCC: ***no** ellos no.*

DS-E1-015-CH: ¿ En qué situaciones de la vida los escuchaba hablar ?

DS-E1-016-MC: *ellos platicaban **cuando llegaba alguno a pasear donde ellos, se ponían a hablar en el patio en ch'orti' solo ellos se entendían lo que decían** y los que no sabían no se daban cuenta de lo que estaban platicando.*

Le locuteur raconte son expérience : il a entendu des personnes parler ch'orti' entre elles, donc pour lui la langue est en train de renaître grâce aux « promoteurs » qui l'enseignent.

DS-E1-021-CH: ¿ Usted escuchó alguna vez a alguien hablar ch'orti' ?

DS-E1-022-MCC: *si **algunos compañeros**, si de otros **pueblos y aquí por Guatemala** tenemos muchos también que por ejemplo ahí se quedó una parte del territorio de Honduras, quedó una parte de los ch'orti' en Guatemala y ahí hay quiché y un montón de lenguas también, siempre hemos tenido convivencia con ellos.*

DS-E1-023-CH: ¿ Ustedes tienen contacto con ellos ?

DS-E1-024-MCC: *tenemos contacto con ellos, **si.***

On sent combien la proximité du Guatemala et ses pratiques linguistiques influent sur la représentation que les Ch'orti' ont de leur langue.

DS-E1-027-CH: Para que su lengua siga viva, ¿ Qué piensa usted que es necesario hacer ?

DS-E1-028-MCC: *hay que rescatarla y que **estos promotores bilingües sigan dando la clase en todas las comunidades.***

DS-E1-029-CH: ¿ Usted que podría hacer ?

DS-E1-030-MCC: *yo lo que haría sería ser **animar a la gente que practiquemos la lengua y que veamos como aprendemos más/ animarla/ convocarla para que todos aprendamos.***

DS-E1-035-CH: ¿ Qué personas hablan chortí en la actualidad ?

DS-E1-036-MCC: *hay muchos **promotores bilingües** que el nombre no se los sé a todos pero que fueron preparados muchos promotores bilingües para que enseñen el idioma/ la lengua a los niños/hay **maestro que están ya enseñando** en la escuela a los niños.*

L'école est mise en avant dans ces propos : elle seule semble pouvoir sauver la langue.

On se tourne à présent vers le pays voisin :

DS-E1-041-CH: ¿ Está la lengua en la misma situación que en Honduras ? ¿ Por qué ?

DS-E1-042-MCC: ***es la misma.***

DS-E1-043-CH: ¿ La lengua ch'orti' está desapareciendo en Guatemala ?

DS-E1-044-MCC: ***no/ allá está más fuerte/ en Guatemala está más fuerte.***

DS-E1-045-CH: ¿ Y usted porque cree que pasa eso ?

DS-E1-046-MCC: *porque siempre allá pues eh/ ellos no perdieron y lo **lograron que se les respetara la lengua** de ellos y aquí en Honduras fue que directamente **nos dejamos mucho/ si/ no había/todavía no/ no había una importancia en lo que podía ser la lengua maya-chortí, como le decía antes, estábamos como dormidos/ hoy que nos organizamos pues ya vemos que la lengua maya-ch'orti' hace falta/ y que es la parte de la identidad cultural de nosotros como pueblo indígena.***

Ce discours montre que le verbe « *perder* » s'oppose à « *respetar* ». Ce que font les locuteurs de l'autre côté de la frontière apparaît comme un modèle à imiter :

DS-E1-047-CH: ¿ Quién comenzó con la idea de rescatar la lengua ?

DS-E1-048-MCC: *pues los que comenzaron fueron **los antropólogos** que vinieron a descubrir porque ellos leyeron sus libros y encontraron que habían historias que habían pueblos indígenas en honduras y encontraron la historia del pueblo maya-chorti y algunos ya habían venido aquí a algunas comunidades y vieron que así como estaba en la historia había la práctica de la cultura en la comunidad y **empezaron a querer organizarnos para que de ahí nosotros nos alineáramos que// y lucháramos por nuestra cultura indígena, por el rescate de la cultura y los territorios indígenas/tenemos que recobrarla.***

La reconnaissance du travail fait par les chercheurs est intéressante ici : les savoirs mis au jour mettent en valeur l'histoire du peuple Ch'orti' dont il peut être fier. Ce travail vient s'ajouter à celui de l'école et le conforter :

DS-E1-053-CH: ¿ Conoce el programa de EIB ? ¿ Qué piensa ?

DS-E1-054-MCC: ***si/ EIB/ ahí es Intercultural Bilingüe/ si// bueno como ahí se trata de las lenguas también/ de los idiomas/ lo que yo pienso es que/ este programa hay que darle seguimiento//al rescate del idioma de los pueblos indígenas/ de todos los pueblos va ya no digamos del pueblo maya chortí//de todos los pueblos.***

DS-E1-055-CH: ¿ Qué opina sobre la educación en lengua ch'orti' en las escuelas ?

DS-E1-056-MCC : **Que está bueno, para mí magnifico, porque solo así podemos rescatar nuestra identidad cultural, con la lengua maya-chorti' / si.**

Cet extrait met en valeur l'opinion positive (« bueno » est dit deux fois) suscitée par les idées diffusées par le programme, à savoir le lien entre tous les peuples indigènes, et le lien entre langue et culture. Le verbe « rescatar », répété plusieurs fois montre la joie du témoin, il est lié aux adjectifs « bueno » et « magnífico » :

DS-E1-071-CH: ¿ Usted que religión profesa ?

DS-E1-072-MCC: yo **pertenecía a la religión católica/ soy preparado también ahí en la religión católica/yo celebraba la palabra de Dios un tiempo/ pero antes de que directamente conociera el tema organizativo de la/ de nuestras letras mayas//pero después ya vi de que también ahí/ también nos cortaban la parte de la cultura y entonces yo no seguí mejor/ me organicé/ y ahora la lucha es por el rescate de nuestra cultura/ y las iglesias/ la iglesia católica en parte ayudaban pero también nos ha descontrolado bastante.**

DS-E1-073-CH: ¿ Entonces usted ya no es católico ?

DS-E1-074-MCC: **no yo estoy dentro de la comisión maya/ y para creer en Dios y//no es preciso estar//porque la religión nos nos saca a nosotros de nuestra propia cultura.**

DS-E1-075-CH: ¿Cuál es la religión que practica ?

DS-E1-076-MCC: **la comisión maya.**

Notre témoin est conscient du rôle ambigu joué par la religion catholique qui peut effacer des aspects culturels des indigènes. Il l'oppose à celle de son propre peuple : « la Comisión Maya », mais sans préciser en quoi elle consiste pour lui.

Continuons avec l'entretien mené auprès de María R., une mère de famille de la communauté La Pintada, Copán Honduras.

DS-E4-037-CH: ¿ Quienes hablan ch'orti' ahora en la actualidad en estos tiempos quien habla ch'orti' ?

DS-E4-038-MDF: **Los maestros.**

DS-E4-039-CH: solo los maestros.

DS-E4-040-MDF **Los maestros mas bien y algotros de aquí de la comunidad.**

DS-E4-041-CH: ¿ Pero quienes son los otros en la comunidad que lo hablan ?

DS-E4-042-MDF: **A veces los de CONICH.**

DS-E4-043-CH: ¿ Personas mayores ?

DS-E4-044-MDF: **Sí y los niños, de la escuela.**

Encore une fois, l'école est mise en valeur par notre enquêtée : “escuela”, “maestros”, etc. Elle confirme ce moyen d'action sociale par l'expression “estudio” dans l'extrait suivant :

DS-E4-047-CH: Y para que su lengua siga viva y que no muera ¿ Qué cree usted que es necesario hacer ?

DS-E4-048-MDF: Seguir más adelante en el estudio de bilingüe.

DS-E6-041-CH: ¿ Qué pasa cuando ya salen de primaria ? ¿ Qué pasa con la lengua ch'orti' de esos niños ?

DS-E6-042-INST: Por ejemplo, cuando van a los colegios ya no se le da seguimiento porque allá ellos no les enseña sino que les obligan más el inglés, pero nosotros el requisito es que debemos de implementarlo en las comunidades el EIB.

Cette institutrice montre toutefois les limites du système puisqu'après le primaire, l'enseignement de la langue est menacé. C'est donc la politique scolaire du pays qui est en jeu et discutée, même si elle apprécie les qualités du programme.

DS-E6-049-CH: ¿Y cree usted que funciona el EIB realmente?

DS-E6-050-INST: Sí funciona bastante.

DS-E9-008-CH: ¿ Usted sabe de la situación del ch'orti' en Honduras ?

DS-E9-009- RALM: Eh con respecto a la situación actual con el ch'orti' en Honduras creo que se ha ido fortaleciendo por las mismas organizaciones en este caso específicamente en este caso voy a hablar de la del consejo indígena maya ch'orti' de honduras que esta organización ha logrado trascender más que todo en el fortalecimiento del idioma y al igual en la espiritualidad maya como se dice acá verdad en las ceremonias mayas o en los pagos o agradecimientos que se da a la madre tierra porque todo va relacionado a la madre tierra que es la que nos da vida.

On voit apparaître ici l'importance des rites sociaux, qui sont peut-être religieux, en tout cas « spirituels » pour souder la communauté par le « Consejo Indígena », c'est le travail des associations.

Conclusion de la sous-hypothèse 1 sur les pratiques sociales :

On peut dire que les pratiques sociales qui manifestent une avancée de la langue sont assez pauvres mais importantes pour nos témoins : l'usage de la langue entendue dans la société, l'enseignement dans les écoles, la réunion dans les associations, les codes communs culturels et spirituels. Elles viennent confronter les prises de position officielles et les discours positifs sur la langue, qui iraient dans le sens d'une revitalisation en cours. Pour identifier les causes, on a déjà pointé la proximité du Guatemala et de sa politique linguistique pour le ch'orti'. L'EIB est-il consciemment vu comme un élément moteur de ce mouvement ?

4.4.2 Sous-hypothèse 2 : La revitalisation viendrait de l'EIB

Mais s'il y a un début de revitalisation, timide, peut-on en isoler les causes ? Peut-on voir l'influence de l'EIB ? C'est ce que nous allons nous demander pour finir. Dans ce chapitre nous allons relier l'EIB à ses origines, aux initiateurs du programme et aussi au fait que l'EIB est un phénomène mondial destiné à aider à vivre ou revivre les langues indigènes du continent d'Amérique Latine. Il faut le replacer dans ce contexte général pour en comprendre ou mesurer les effets.

Commençons par le témoignage de Monsieur Scott W. (cf. *Annexe 54*), membre de la communauté Misquita, Sous-directeur de la SGDIEM. Il dit comment l'EIB a commencé et surtout ce qu'il y avait avant le EIB :

*DS-E10 – 008- MCM: Está mejorando, prueba de ello es que yo tengo frente a mi un académico que está hablando misquito/ entonces a nivel de la mosquitia también se está avanzando porque los mismos terceros que **son los mestizos también están aprendiendo la lengua por un lado/ por otro lado la cuestión es escrita / la documentación la gramática la el diccionario aparte de eso textos escolares otros tratados traducciones / traducciones de lagunas leyes /traducción del convenio 169 de la OIT/ varias otras a traducciones / hace que la lengua alcance más prestigio este día a nivel del departamento.***

Ce témoin insiste donc sur l'aspect linguistique des recherches linguistiques qui ont précédé l'EIB : l'élaboration de dictionnaires et grammaires. Il cite aussi son institutionnalisation par des académiciens et sa diffusion autre que familiale par des ladinos qui apprennent la langue, donc qui ne l'ont pas eue comme langue maternelle. Enfin il énumère des phénomènes de transmission écrite comme des textes scolaires, les traductions de lois. Toutes ces actions orales et écrites, volontaires dans une société, montrent une réelle avancée et sont des paramètres évaluatifs de la vitalité ou de la revitalisation d'une langue dans toute société minoritaire.

Il sait que l'église Morava a initié un modèle d'éducation interculturelle bilingue dans les années 40 avec la méthode Laubach. Le matériel utilisé était une suite de « Cartillas » (manuels) appelées « Mi Patria » dans les deux langues, misquito et espagnol.

*DS-E10 – 010-MCM : No no había nada porque / el caso de la mosquitia es muy particular y le explico / en los años 40 / **la misión evangélica morava ya había iniciado un modelo educativo intercultural bilingüe / en los años 40/ exactamente en 1948 se imprimió la cartilla que se llamó mi patria y que esa cartilla mi patria estaba en las dos lenguas / la primera mitad/ la primera mitad que corresponde/ la primera mitad del texto estaba en misquito/ la segunda mitad en español (...).***

Cette méthode innovante et précurseuse consistait à initier les enfants en langue maternelle pour acquérir ensuite la L2. C'était une méthode dite de transition parce que la langue maternelle n'était que le moyen pour arriver à la L2 :

*DS-E10 – 010-MCM : (...) entonces **ese texto / era el primer texto bilingüe en la mosquitia** / que pero su programa **era un programa transicional** de introducir con la L1/ pero transferir rápidamente a la L2 y continuar con L2/ se perdía la L1 pero hizo uso de la L1 para la transición a la L2 / (...).*

Ce modèle s'arrête à cause de la Guerre entre le Honduras et le Nicaragua en 1956. Après la guerre, le gouvernement commence à mettre en place l'école officielle, c'est-à-dire la scolarisation en espagnol uniquement, en laissant de côté les langues maternelles des indigènes. Le discours de M. Scott W. oppose les périodes « avant » et « après » avec les mots « *exitoso* » et « *se pierde* ».

Il se peut que ces modèles aient donné les bases de ce qui deviendrait l'EIB quelques années plus tard :

*DS-E10 – 010: (...) dentro del modelo EIB/ entonces fue la primera experiencia que duró varios años / los docentes que / hubo varios docentes de la mosquitia que salieron con ese / e iniciaron lecto escritura con ese modelo/ muy buenos docentes que algunos viven todavía otros ya fallecieron pero igual esta mi hermano XXX mi hermano XXX esta don Doroteo Felman/ esta varias personas que salieron a traves de ese modelo y que **fue exitoso** / pero que pasa/ **ese modelo se pierde** / cuando el estado despues de la guerra de Mocarón / Honduras y Mocarón la guerra llamada de Mocarón que fue entre Honduras y Nicaragua / en 1956/ despues de esa guerra / el estado comienza a / 1956 1957 comienza a llevar escuelas / **escuelas oficiales / de españolización/ para españolizar a los indígenas salvajes y no se que de la Mosquitia.***

Très informé, M. Wood cite aussi le cas d'un Anglais nommé Warner qui a essayé de mettre en place une éducation bilingue. Mais l'imposition de l'école officielle dans le pays n'a pas permis à sa méthode de se développer. Wood est conscient du phénomène politique de domination linguistique, parce qu'il appelle l'« *españolización* » officielle et ses conséquences négatives pour les élèves : redoublements, absentéisme, abandon scolaire. Enfin il fait allusion à sa formation suivie dans les années 90 aux Etats Unis sur le EIB, offerte par AID (*Agency for International Development*). On voit ici apparaître un facteur important qui peut nous interroger, c'est la coopération étrangère puisque AID vient des Etats Unis :

*DS-E10 – 012: No / no fue tanto porque con los ingleses hubo otro tema pero igual el estado lleva las escuelas pero al llevar las escuelas el **estado se pierde la experiencia del doctor Warner XXX**/ hasta que este/ **esta escuela de españolización de los misquitos/***

esta produciendo tantos problemas en reprobación en deserción en ausentismo en toda esta cosa / efectos/ fenómenos negativos del proceso educativo entonces en los 90/ nosotros / un grupo de docentes dirigidos por mi persona organizamos / vinimos hablando ya del tema en los 80/ en los últimos años de los 80 y yo logré ir a un diplomado a Estados Unidos por AID en donde comencé a conocer el modelo EIB.

C'est ainsi qu'a été formée l'organisation CEBIMH (*comité de educación bilingüe intercultural para la Mosquitia Hondureña*) et son projet d'éducation interculturelle bilingue pour la Mosquitia. Alors se mettent en place des formations des enseignants, du matériel éducatif dans les deux langues. Une autre institution étrangère, Fondation Kellog, a appuyé le projet :

DS-E10 – 020: Solo de la Mosquitia / estoy hablando antes de PRONEEAAH/ entonces resulta que formulamos la propuesta educativa de educación intercultural bilingüe para la Mosquitia en el 90 / 91/ 90/ en el 90 organizamos el comité de CEBIMH/ comité de educación bilingüe intercultural para la Mosquitia Hondureña/ como ha venido cambiando eso del / Primero educación binacional / se ha venido cambiando / entonces esos son los inicios en la Mosquitia.

Le témoin montre sa connaissance historique du processus que nous avons déjà explicité : 1994, la CONPAH (*Confédération de peuples autochtones du Honduras*), l'accord de coopération avec le Ministère de l'Éducation pour mettre en place l'EIB avec les différents peuples du Honduras, création de PRONEEAAH connue aujourd'hui sous le nom de SDGEPAIH (Sous-direction générale d'éducation pour les peuples indigènes et afrohonduriens). Toutes ces informations relativisent beaucoup l'importance de l'EIB, ou du moins l'idée que tout viendrait de là pour les peuples indigènes.

DS-E10 – 020: (...) ya de los 90 para acá nosotros con el CEBIMH comenzamos a capacitar docentes en el modelo trajimos expertos y capacitamos docentes / elaboramos materiales educativos en la lengua materna y español como segunda lengua / luego yo me / me becaron / conseguí una beca con la fundación Kellog a estudiar mas sobre el modelo y sigo apoyando / formamos maestros y llegamos a tener 20 / 40 centros educativos en la Mosquitia como pilotos/ 20 prebásica/ 20 básica / y eso ocurre entre 1990 y el 93/ porque el 93 que reacciona la CONPAH y firma el convenio con la secretaría para la creación de PRONEEAAH/ (...).

La Subdirección General de Educación para Pueblos Indígenas y Afrohondureños

Le site internet de la « *La Subdirección General de Educación para Pueblos Indígenas y Afrohondureños* », onglet EIB confirme les informations fournies par Wood : Programme EIB légalisé le 3 août 1994, bien après les premières actions entreprises pour scolariser les enfants misquitos dans un modèle interculturel bilingue :

« El programa se legalizó con la aprobación del acuerdo presidencial 0719, el 3 de agosto de 1994, como parte del compromiso del Señor Presidente de la República Dr. Carlos Roberto Reina posteriormente se inicia el proceso de institucionalización de la Educación Intercultural Bilingüe mediante la aprobación del Decreto 93-97, por el poder Legislativo aprobó el 22 de Junio, de 1997. En 1996 se amplió la cobertura del programa a otras poblaciones, desarrollando actividades a beneficio de los Tawahka, Pesh, Isleños, Cho'rti' Lencas y Tolupan como un compromiso del Gobierno para con los demás pueblos étnicamente diferenciados ».

Le programme EIB est donc largement postérieur à d'autres initiatives prises par des indigènes misquitos pour leur sauvegarde et celle de leur culture.

Le livre Educación Bilingüe e Intercultural en Centro América y México

Ce livre, écrit par les spécialistes en ce qui concerne les langues et les cultures indigènes au Honduras (Atanasio Herranz, Marvin Barahona et Ramón Rivas) confirme l'analyse qui précède :

Desde los años cuarenta en La Mosquitia se viene desarrollando, en forma intermitente, un proyecto de educación intercultural bilingüe. En la década de los ochenta se dieron esfuerzos, también aislados, en La Montaña de la Flor. (Navarro, 1995 : 152)

Navarro (1995 : 153), l'auteur de l'extrait précédent, nous fait découvrir que non seulement à la Mosquitia il y avait des initiatives vers une éducation bilingue mais aussi chez les Tolpan dans la Montagne de la Fleur. Plus loin dans le chapitre, Navarro indique que :

« Por primera vez se definen en Honduras lineamientos curriculares en lo que respecta a la educación bilingüe. Desde luego no es sencillo desarrollar estos esfuerzos, sobre todo si se toma en cuenta que vivimos en una sociedad mestiza que discrimina otras lenguas que no son la oficial, a tal grado que lo que se ha impuesto tradicionalmente es una educación monolingüe ».

Dans cet extrait, Navarro dit explicitement que les indigènes cherchent la revitalisation, le maintien et la récupération de leurs langues, même si ces mots ne sont pas employés. On note l'analyse de la situation (*sociedad mestiza*), la prise en compte des obstacles et la clarté des objectifs qui opposent monolinguisme et plurilinguisme. Le vocabulaire couramment employé lié aux problématiques de minoration des langues et de plurilinguisme des locuteurs est une preuve aussi que les idées avancent dans ces domaines : l'EIB y est sans doute pour une part, qui a vulgarisé des mots comme « interculturel » ou « bilingue ».

On découvre enfin, dans notre enquête documentaire, le rôle pris par les églises et mouvements religieux dans la défense des langues indigènes : ce phénomène est d'ailleurs courant sur d'autres continents et pour d'autres langues. Il peut interroger le chercheur sur le véritable mobile de ces mouvements dans la défense des langues minorées :

*« Durante la década de 1940-1950 el Dr. Marx de la **misión Evangélica Morava inició un programa educativo bilingüe bicultural de transición** (en aquel momento) para el pueblo étnico misquito, pero desafortunadamente esas experiencias se desecharon con la creación de las escuelas oficiales de parte del Estado en la década de los años cincuenta del presente siglo ».*

Quelques décennies plus tard, l'agence de développement MOPAWI a aussi fait des essais pour mettre en place une éducation interculturelle bilingue :

*« En los años ochenta una agencia de desarrollo para la Mosquitia hondureña llamada **MOPAWI, comienza a lidera la educación en la Mosquitia** y se implementan las primeras investigaciones en materia educativa con la ayuda de extranjeros. Se detecta que el fenómeno de mayor incidencia en el proceso educativo en la región era la barrera idiomática ».*

*« Con estas investigaciones y resultados, un grupo de maestros de escuelas primarias, comprometidos con la visión de establecer un currículo educativo innovador que responda a la realidad del niño (necesidades, intereses, problemas, cultura, lengua, aspiraciones, utopías, entorno y cosmovisión de los niños y padres de familia), organizaron, con el apoyo de MOPAWI, un comité de lucha para la implementación de la EIB a finales de 1990, denominado **CEBIMH** » Wood, Keog (1998).*

Il faudrait faire d'autres recherches pour savoir qui est à la tête de cette agence de développement, qui la finance et ce qu'elle cherche politiquement par ce programme. L'EIB n'est pas seul, son influence ne peut être extraite de son contexte. On constate dans cet extrait que non seulement les indigènes ont longtemps et depuis longtemps travaillé pour leurs langues et leurs cultures, mais aussi que des étrangers appuient leurs initiatives, voire les financent : tel est le cas de MOPAWI dans les années 80.

Pour finir, on semble pouvoir déduire de cette partie de notre enquête que le programme EIB est le produit des luttes des peuples auxquelles les institutions et le gouvernement se sont vus obligés de répondre, même si c'est parfois pour les détourner ou les récupérer. La même remarque peut être faite pour des instances telles que l'église Morava, la Fondation MOPAWI, la Banque Mondiale, qui ont collaboré pour la mise en place du programme. Notons enfin que ce qui est dit pour la Mosquitia (lutte et résistance) peut être mise en résonance avec sa préservation de la langue, plus grande que celle des

Ch'orti' : faut-il y voir un lien de cause à effet ? Nous n'avons aucune preuve dans ce sens mais l'hypothèse peut être posée.

Conclusion sur l'H4 portant sur la revitalisation et ses causes

« Revitalisation » suppose un phénomène en cours (par le suffixe « -tion »), qui porte sur la vie et la qualité d'être vivant (« -ité »), phénomène qui serait un retour sur une époque passée (re-) : il s'agirait de revenir à un temps où la langue était plus vivante.

Concernant le rôle du programme EIB dans la revitalisation des langues par l'école, notre analyse montre que, 40 ou 50 ans avant le EIB, il y avait déjà des initiatives de la part de différents acteurs (individus, chercheurs, etc.) : est-ce que l'EIB n'est pas, au contraire, le produit de ces premières luttes et prises de conscience ? Ainsi on pourrait dire que ce sont plutôt les luttes précédentes pour sauver les langues et cultures qui ont eu pour conséquences la mise en place d'une Education Interculturelle Bilingue. Mais il ne fait guère de doute que cette officialisation internationale de la lutte pour conserver les langues et cultures indigènes par l'EIB a eu et continue d'avoir des conséquences visibles sur la vitalité des langues concernées.

En ce qui concerne les acteurs, on peut se poser la question : Quel était leur intérêt pour appuyer ces initiatives ? On a vu que des politiques, des scientifiques, des religieux, des financiers, ont joué un rôle dans ces mouvements. Il est certain que des mouvements évangélistes ou des organismes bancaires ont vu leur intérêt dans le fait d'appuyer ces langues et cultures minorées par un pouvoir central fort.

Nous arrivons ainsi à la fin de notre analyse de données. Nous allons consacrer le chapitre suivant à l'interprétation de ce que notre analyse met en lumière et à quelques modestes commentaires.

CHAPITRE 5 – SYNTHÈSE, COMMENTAIRES ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES

INTRODUCTION

Pour faire notre analyse, nous avons dû organiser nos idées puis nos données pour mieux les lire et les comprendre, dans le but de tenter quelques interprétations finales. Ce chapitre est un des plus importants dans notre thèse parce que c'est ici que nous allons voir si nos hypothèses sont réellement validées ou invalidées à partir des données recueillies, même si nous en avons déjà donné les résultats principaux. Nous essaierons aussi de voir les tenants et les aboutissants de nos résultats, éventuellement quelles autres questions ils soulèvent, quelles zones d'ombre ils font surgir.

Nous présentons nos commentaires hypothèse par hypothèse, avant de tenter une synthèse finale.

L'analyse de l'**hypothèse 1** cherche à savoir si le projet EIB a été bâti sur les particularités de chaque peuple, leurs différences et leurs similitudes. On se demande aussi si ces différences et similitudes sont prises en compte dans la conception et la mise en place du projet de scolarisation contenu dans l'EIB.

L'**hypothèse 2** demande si les deux langues et les deux contextes obligent ou pas les enseignants à imaginer et mettre en place des stratégies pédagogiques monolingues, bilingues ou plurilingues, à partir des compétences linguistiques (et culturelles) des enfants, à l'oral comme à l'écrit.

L'**hypothèse 3** porte sur l'utilisation ou la mise en place du concept d'interculturel dans le programme. S'appuie-t-il sur une « philosophie » du travail qui ait le but de sensibiliser les peuples à la prise en compte de l'autre, pour mieux agir dans différentes situations et contextes de contacts ?

Enfin, par l'**hypothèse 4**, nous questionnons la notion de revitalisation des langues dans le contexte hondurien et le rôle de l'EIB, le cas échéant, dans cette revitalisation.

5.1 Sur les différences et similitudes des peuples indigènes

Nous pouvons dire que notre hypothèse est validée à moitié parce que l'analyse des documents de loi et pédagogiques montre :

- Qu'on reconnaît les différences de chaque peuple et qu'on promeut une éducation contextualisée.
- Qu'on demande la préservation des langues indigènes et de leurs cultures proposant ainsi qu'une éducation qui tienne compte des particularités contextuelles multilingues et multiculturelles de chaque peuple.
- Que la scolarisation doit se faire à partir des besoins particuliers et en langue maternelle, afin préserver la langue et la culture ainsi que l'identité des locuteurs.
- Que le Honduras est un pays multilingue et multiculturel et qu'il exige donc la protection et le respect de la diversité linguistique et culturelle des peuples qui vivent sur son territoire.
- Que le système éducatif doit élaborer des curriculums contextualisés qui tiennent compte de la diversité linguistique afin d'assurer le succès scolaire de tous.

On a mis en valeur que tous les peuples ont des caractéristiques propres du point de vue économique, linguistique, politique et culturel. Mais contrairement au discours des documents de lois et des documents pédagogiques, **les manuels utilisés en classe ont été élaborés à partir d'une même matrice**. C'est-à-dire que tous les peuples sont traités de la même façon, ce qui change c'est uniquement la langue : même contenu, même mise en page, mêmes activités, mêmes consignes, mêmes indications, même table de matières. D'autre part le guide pédagogique qui propose les exploitations des documents, les leçons, les activités etc, est écrit en espagnol. C'est le même utilisé pour toutes les langues, il ne tient pas compte de la diversité linguistique et culturelle du pays. Il est vrai que certaines activités suggèrent des activités interculturelles et de reconnaissance linguistique mais elles sont rares et identiques pour toutes les langues.

Nous pouvons conclure cette première partie en disant que les documents de loi déclarent le respect, le maintien, la protection, la reconnaissance des caractéristiques propres des peuples indigènes du Honduras alors que les documents élaborés pour la mise en place du programme EIB montrent plutôt que ces caractéristiques propres des peuples ne sont pas prises en compte dans la mise en place du programme EIB. On assiste à une sorte d'homogénéisation de leur traitement didactique et pédagogique.

Les entretiens apportent par leur témoignage, d'autres types d'informations pour notre enquête. Du point de vue **sociolinguistique**, le contexte confirme les deux usages très différents de la langue dans les deux communautés observées.

La langue misquita n'est pas en danger, elle est en pleine vitalité. Contrairement aux idées reçues et aux discours courants, on peut dire que la langue ch'orti n'est pas morte non plus, elle est en phase de récupération, puisqu'il reste 2 ou 3 parleurs âgés et qu'elle est parlée et écrite dans les écoles.

Pour le misquito une didactique comparée pourraient donner des résultats plus riches, dans laquelle on mettrait toutes les langues de l'environnement avec lesquels les enfants sont en contact pour les intégrer dans l'apprentissage, pour qu'ils soient sensibilisés à l'existence des autres langues indigènes mais aussi de l'espagnol et l'anglais qui font partie de leur paysage linguistique.

Le ch'orti, de son côté peut bénéficier d'une pédagogie du contact, grâce aux échanges et des relations transfrontalières avec le Guatemala.

A partir de ces deux contextes différents il serait pertinent de proposer des approches différentes à chaque communauté. Il est évident que, dans ces conditions et d'un point de vue sociodidactique, deux approches didactiques différentes seraient pertinentes selon le contexte sociolinguistique de chaque communauté, ce qui n'est pas le cas d'après nos données. Seule change la langue d'enseignement dans les deux séances observées et aucun conseil aux maitres ne leur dit d'adapter leur enseignement à la situation de la langue dans la communauté. Comment faire pour choisir un traitement didactique monolingue, bilingue ou plurilingue ? Comment négocier les passages éventuels d'une langue à une autre ? Rien n'est dit sur ces questions essentielles. Le maitre doit improviser ou faire selon ses représentations des langues et de l'enseignement.

Les conditions économiques et de vie de chaque peuple sont évoquées dans les manuels et on invite les maitres à s'en servir comme objets de réflexion, d'échanges et de débats. Il en va de même pour les attributs culturels et les habitudes de la vie quotidienne. Mais ce ne sont que des thématiques de travail qui ne changent rien à la façon dont est abordée la langue, connue et pratiquée dans un cas, quasiment inconnue dans l'autre par les élèves.

Nous sommes pour nous face à un paradoxe, une ambiguïté, une contradiction dans la conception-même du programme EIB, censé valoriser chaque culture pour ce qu'elle est, dans son côté unique. Non seulement les matériels élaborés ne tiennent pas compte de différences entre chaque peuple, mais encore on ne s'appuie pas sur ces différences pour construire les activités de classe. Pourtant les témoins interrogés affirment et revendiquent ces différences et conviennent qu'on ne peut pas appliquer les mêmes stratégies d'enseignement à tous les enfants du programme.

Dans ces conditions on peut s'attendre à des difficultés d'application de ce programme sur le terrain s'il est basé sur la contradiction de départ que nous avons mise au jour, et qui serait à confirmer.

Ce pourrait être le rôle de futures recherches d'aller voir ce qui se passe dans les autres communautés du pays, voire dans d'autres pays d'Amérique latine, et de comparer situations sociolinguistiques et conditions didactiques : c'est une belle perspective sociodidactique qui s'ouvre à de futures équipes de chercheurs.

Pourtant nous tenons à dire que l'EIB semble donner satisfaction à la population et que nous avons entendu peu de critiques. Mais là aussi, des recherches plus approfondies sont à mener, avec un plus grand nombre d'entretiens, la visite de classes plus nombreuses et la prise en compte de ce que ressentent et proposent éventuellement les élèves qui jouissent de cet enseignement.

Comment comprendre ces contradictions ? On peut suggérer que l'EIB étant un programme international, les concepteurs ont peut-être voulu qu'il recouvre le plus de pays possible. Ils ont donc basé leur travail sur les points communs plus que sur les différences. Cela peut donner plus de poids à l'ensemble dans un souci d'efficacité. Un programme spécifique pour chaque peuple aurait pu affaiblir l'entreprise et compliquer sa mise en place. C'est sans doute un argument de poids politique, de politique linguistique, qui a guidé ces choix.

On peut aussi arguer d'une non formation didactique des concepteurs, concernant les langues minorées. Car la nécessaire prise en compte du contexte sociolinguistique des élèves dans les méthodes d'enseignement n'a été mise en valeur que récemment par les chercheurs.

Enfin, sans critiquer à tout prix ce qui existe, on pourrait imaginer une étape et des outils intermédiaires entre les principes d'enseignement homogènes pour tous les peuples et la mise en valeur de leur identité particulière : il faudrait rédiger des « guides » pédagogiques pour chaque communauté, qui ferait le lien entre le manuel et les particularités de chaque terrain, comme les variations multiples d'un modèle unique à préserver.

D'autres questions s'imposent à présent, comme : Qui a élaboré le programme ? Des linguistes, des indigènes, des hommes politiques, des gens d'Amérique ou d'ailleurs, des militants ou pas ? Quelles connaissances ont ces gens des peuples auxquels ils s'adressent ? Sont-ils loin du terrain ? D'autre part, pourquoi avoir élaboré ce programme ? Pour qui ? Dans quel intérêt ? Si nous identifions les concepteurs du programme, nous pourrions peut-être faire la lumière sur ces questions originelles. Mais ceci est à approfondir par une recherche politico-sociologique de plus grande envergure. Passons maintenant à *l'hypothèse 2* qui met l'accent sur les pratiques linguistiques des élèves et leur rapport avec ce qui se passe dans la classe.

5.2 Sur la prise en compte du paysage linguistique

Reprenons-en les termes : « *Les pratiques de classe écrites et orales s'appuient à des degrés divers sur le bilinguisme des élèves en fonction du contexte* ». On a observé que, chez les Misquitos, l'espagnol est utilisé en cas de besoin dans la classe, mais que la langue d'enseignement est majoritairement le misquito, connu de tous les enfants. En revanche, on semble peu valoriser leur connaissance de l'espagnol, et donc leur bilinguisme, pour des activités interlinguistiques de comparaison et de réflexion sur les langues.

Dans le cas des Ch'orti', les enseignants utilisent majoritairement des stratégies de traduction qui réduisent beaucoup l'activité linguistique des élèves et le bilinguisme scolaire présent dans la classe.

On voit que ces deux contextes différents font que les enseignants appliquent des stratégies pédagogiques différentes. Mais ils ne le font pas au mieux des situations de bilinguisme constatées, sans doute par manque de formation, d'autant plus que les guides pédagogiques ne leur donnent pas d'outils dans ce sens. Il serait intéressant de savoir, par exemple par des séances d'auto-confrontation devant les séances filmées, si ces

enseignants adaptent leur pédagogie consciemment ou pas, de manière spontanée ou sans réfléchir. Nous n'allons pas probablement trouver des réponses à ces questions mais elles vont ouvrir éventuellement des recherches futures. Donc voilà des choses qu'on pourrait faire plus tard : interroger les maîtres sur leurs intentions didactiques et en fonction de leurs réponses, prévoir de nouvelles formations des enseignants.

Nous pouvons dire que le mot « contexte » fait une liaison entre l'hypothèse 1 et l'hypothèse 2. Le contexte de chaque peuple fait que les enseignants varient les pratiques de classe et s'adaptent aux compétences ou aux moindres compétences langagières de leurs élèves. En revanche les manuels ne varient pas, alors qu'il y a des pratiques de classe orales et écrites différentes à partir d'une même ressource. On pourrait imaginer des ressources supplémentaires et différentes suivant les populations, pour aider les maîtres. Car il semble contradictoire que des élèves qui ont des compétences de départ différentes se voient imposer une même méthode de travail.

Nous pouvons donc dire que cette hypothèse **est validée** puisque, dans les pratiques de classe observées, les enseignants se servent des langues ou des répertoires linguistiques des enfants qui sont avec eux. On regrette de ne pas avoir étendu l'étude à d'autres communautés indigènes, ce qui nous aurait donné l'occasion de voir ce qui se passe, à l'écrit et à l'oral, dans d'autres situations sociolinguistiques.

5.3 Sur le contact des cultures dans la classe

Nous la rappelons : « *Le concept d'interculturel est utilisé de façon inégale dans le programme EIB* ». Nos conclusions aboutissent au fait que de nombreuses variables culturelles sont présentes dans l'EIB mais nous n'avons pas rencontré d'indices fermes pour prouver qu'on désire passer du culturel à l'interculturel. La rencontre des autres cultures indigènes (qui sont à peine citées) est à peine évoquée et elle n'est jamais approfondie, pas plus que la culture « ladina ». On ne semble pas avoir pensé la rencontre ni les compétences d'attitudes, de comportements à développer chez les enfants.

Il est curieux que dans ce programme qui contient le mot « interculturel » dans son nom, ce concept soit traité de façon très superficielle. Cela est pourtant logique avec ce qui précède puisque « inter » vient de « entre », de la différence : or la différence n'est pas prise en compte : il est normal dès lors de dire que l'interculturel n'existe pas.

Il est clair que l'EIB est un programme qui a comme objectif la défense des langues minoritaires. : mais ce pluriel ne prend pas en compte les existences particulières des communautés, de leurs habitudes linguistiques, malgré le singulier du titre du manuel (*Qué bonita es mi lengua*).

Il y a une cohérence entre les trois réponses aux Hypothèses H1, H2, H3. Les réponses aux hypothèses 2 et 3 découlent de la 1 (des communautés différentes pour un même traitement didactique). On ignore le contact des langues et des cultures au Honduras et, en conséquence, on ne l'exploite pas dans la classe, ce qui peut être dommage, parce qu'ignorer les autres c'est s'affaiblir et affaiblir la cause commune. Nous finirons par dire que cette hypothèse **est validée**, car le culturel ne débouche pas sur l'interculturel. Des formations complémentaires pour les enseignants pourraient leur suggérer des activités de type Freinet, comme la correspondance de classe à classe, les voyages scolaires dans les communautés indigènes voisines, des mises en contraste et réflexion en classe, la participation des parents ou voisins pour des interventions ou expositions, etc. Une nouvelle question surgit : Qui forme les enseignants ? Comment sont-ils formés ? Dans quelles conditions et avec quels objectifs ? Voilà un sujet pour une future recherche.

Nous arrivons maintenant à notre hypothèse finale qui porte sur les effets du programme EIB.

5.4. Sur la revitalisation des langues indigènes

Voilà donc notre dernière hypothèse qui résume les autres : « *L'EIB influe sur la revitalisation des langues indigènes* ». Nous pouvons dire qu'elle **n'est pas validée complètement mais partiellement**, ce que nous avons essayé de démontrer en deux volets.

Le premier démontre qu'il y a une certaine revitalisation des langues indigènes au Honduras. Donc **cette partie de l'hypothèse est validée** : la langue lenca en est un exemple, dont la culture perdure et se développe dans les associations, le tourisme comme la route lenca, l'artisanat lenca très connu. Pour la langue elle-même, on observe des initiatives de récupération qui, même controversées, vont probablement déboucher sur l'enseignement de cette langue dans les écoles à travers l'EIB comme c'est le cas pour le ch'orti'.

La langue ch'orti' est un autre exemple de revitalisation des langues indigènes puisque cette langue est récupérée petit à petit grâce à la collaboration des indigènes guatémaltèques qui forment linguistiquement les « promoteurs » pour les écoles ch'orti' honduriennes. Le misquito pour sa part bénéficie de la coopération transfrontalières grâce à des chercheurs honduriens et nicaraguayens qui produisent des dictionnaires, grammaires, manuels etc. La revitalisation est donc présente dans tous les cas mentionnés ci-dessous. Voyons maintenant ce que les gens disent de ces langues.

Les indigènes ch'orti' regrettent le fait d'avoir perdu leur langue et manifestent en même temps l'envie de la récupérer. Ils considèrent que la langue et la culture ch'orti' n'ont pas de frontières, que les frontières sont mentales et que ce soit au Honduras ou au Guatemala. Leur sentiment identitaire est très fort et ils considèrent que ce sentiment sera le moyen pour récupérer leur langue et assurer un avenir à leur culture : pour eux récupérer la langue veut dire récupérer aussi leurs traditions et leur religion. Leur cosmovisión leur demande de protéger non seulement la langue et la culture mais aussi leur environnement naturel, puisque la protection de leur environnement naturel est partie fondamentale dans leurs façons de voir le monde. La récupération de la langue représente leur culture mais aussi la protection de l'environnement, c'est là la raison de la lutte indigène pour la protection de la forêt, des rivières, des terres etc.

Ces éléments de notre recherche montrent des effets de la revitalisation des langues dans le pays, soit de la part des indigènes, des académiciens, des gouvernements des parents d'élèves, des associations etc.

Dans le cas de la deuxième partie ou sous-hypothèse lie le deuxième volet interroge le lien possible entre la revitalisation et le programme EIB. Sur ce point, nous avons découvert qu'avant l'EIB il y avait déjà des actions entreprises par plusieurs acteurs pour le maintien et la récupération des langues indigènes, pour imaginer école inclusive et respectueuse des caractéristiques particulières des peuples, pour faire face à à l'imposition de l'école officielle « espagnolisante » : église Morava dans les années 40, puis dans les années 80's l'agence pour le développement de la Mosquitia (MOPAWI) a initié des recherches en matière éducative avec l'appui de la coopération étrangère. C'est à partir de ces modèles que Scott Wood, de retour des Etats Unis dans les années 90, propose un

projet d'EIB pour la Mosquitia à partir du modèle EIB aux Etats-Unis. C'est alors que se forme le CEBIMH (comité d'éducation bilingue interculturel pour la mosquitia hondurienne). Grâce à ces initiatives, l'EIB débute à la Mosquitia et chez les Tolpans, pour se généraliser ensuite quelques années plus tard dans ce qui sera le programme EIB officiel, au niveau national tel qu'on le connaît aujourd'hui. Donc certes l'EIB a contribué sans doute à la revitalisation des langues indigènes du Honduras, mais il n'en est pas à l'initiative ni le seul moteur.

Voilà le résumé que nous pouvons faire de nos conclusions à partir des données recueillies tout au long de ce travail de recherche. Notre conclusion finale essaiera de répondre à notre problématique de départ, pour la dépasser aussi et la resituer dans une réflexion plus large, qui serait à développer dans le futur.

Conclusions de l'analyse de nos hypothèses

Il est certain que la diversité linguistique et culturelle du Honduras est une richesse, certes mais ce contact des langues peut éventuellement provoquer des conflits, des maladroites ou des malentendus. Les politiques linguistiques sont une possible réponse à la gestion de la diversité linguistique pour contribuer à la revitalisation et récupération des langues minorées. Dans toute cohabitation de langues il y a toujours un contact de langues mais il se peut aussi qu'il y ait un conflit de langues. En effet, dans une diglossie ou polyglossie il y a toujours des langues plus fortes que d'autres. Dans cette recherche nous avons constaté qu'effectivement l'espagnol qui est la langue officielle est la plus forte menace, de façon directe ou indirecte, pour une écologie des langues minorées. Au Honduras la politique linguistique semble prendre parti pour la protection de ces langues, au moins en théorie. Mais dans la réalité, les langues indigènes ou minorées disparaissent progressivement et les mesures proposées ne sont sans doute pas suffisantes ou pas totalement adaptées aux situations de ces langues.

Le programme EIB est le produit de modèles venus d'ailleurs, et des initiatives des groupes organisés d'indigènes, enfin de la politique linguistique de l'État, signalée dans la Constitution de la République. Cependant les langues indigènes se battent pour survivre dans un système qui donne la priorité à l'espagnol comme langue officielle du pays. Le modèle scolaire que met en place l'EIB est-il adapté à ces langues, à leurs cultures, aux façons de vivre, à la vision du monde des peuples en question ? par exemple, on propose

une école calquée, pour son organisation, sur des écoles extérieures, des Etats-Unis ou des états anciennement colonisateurs : un emploi du temps qui prévoit quelques heures de langue indigène (selon le cas) pour toutes les communautés, où on la parle 3 à 5 heures par semaine seulement. Cela veut dire que la langue indigène est vue comme langue étrangère enseignée aux enfants. La scolarisation continue à se faire dans une langue d'enseignement qui n'est pas la leur.

Les langues indigènes côtoient à l'école l'espagnol et l'anglais, première langue étrangère enseignée dans le pays dans un contexte très américanisé (du point de vue économique, socioculturel, politique, et linguistique), sans qu'il soit fait de lien entre elles. Chaque communauté, pour des raisons commerciales, politiques, culturelles etc, maintient et développe des contacts avec d'autres cultures et par conséquent avec d'autres langues. Les indigènes parlent ainsi leur langue maternelle mais aussi d'autres langues indigènes, l'espagnol et souvent l'anglais. Le répertoire plurilingue des enfants indigènes est rarement mis en valeur : et ce qui est présenté comme un enseignement-« interculturel et bilingue » est en réalité un enseignement cloisonné, monolingue et monoculturel. On en déduit que l'adoption d'un modèle international ne garantit pas la solution aux problèmes particulier de vitalité des langues minorées dans un contexte précis.

Le manque de réflexion sur cette problématique et les enjeux de pouvoir qui la sous-tendent semble nuire le but explicite de l'EIB. Celui-ci cherche surtout à renforcer l'identité linguistique et culturelle des enfants, et il y réussit sans doute. Le programme se focalise principalement sur la première composante de la compétence interculturelle à savoir les référents culturels, susceptibles de développer la fierté d'être indigène, l'identité indigène. Le résultat est une approche monoculturelle qui développe la « culture » unique du peuple et n'encourage pas (ou presque pas) la curiosité, le contact avec les autres peuples, qu'ils soient indigènes ou ladinos.

La mise en place d'une approche monoculturelle risque de créer des représentations négatives chez les enfants, se transformant forcément en stéréotypes qui peuvent devenir à leur tour des attitudes négatives envers l'autre : la fierté exagérée peut déboucher sur un nationalisme linguistique et culturel qui pourrait être à l'origine de la haine contre l'autre, la discrimination entre les mêmes peuples indigènes et aussi avec les ladinos. Cette démarche va à l'encontre d'une approche interculturelle qui irait à la rencontre de

l'altérité, de l'agir ensemble basé sur le respect, la tolérance et la compréhension de la (cosmo)vision de l'autre.

Nous sommes de l'avis que chaque peuple a le droit de revendiquer et défendre sa culture et sa langue, d'être fier de sa langue et d'avoir une loyauté linguistique. Les chercheurs prouvent que ce sont les peuples qui sont responsables de la revitalisation et du maintien de leurs langues et qu'ils ont le droit de le faire avec leurs moyens. Mais une « éducation » doit aller vers une ouverture humaine et non vers une fermeture : c'est le rôle de l'école envers les enfants indigènes. Nous pensons que ces langues ont besoin de chercheurs qui puissent contribuer, par leurs savoirs sur d'autres langues et communautés du monde, à défricher des voies nouvelles de revitalisation et récupération. L'idéal serait que dans chaque peuple il existe des personnes formées dans les différentes disciplines linguistiques, anthropologiques, sociologiques, didactiques etc, pour mieux cerner les cultures profondes de chacun, les valeurs qui les fondent et adapter à celles-ci les programmes et projets linguistiques et éducatifs.

Nous avons essayé d'étudier, dans l'hypothèse 3, le contexte multilingue et le répertoire plurilingue des élèves dans les classes. Parmi les dizaines d'ouvrages et articles sur l'EIB que nous avons lus, nous avons été surpris de voir que nulle part n'apparaissent des spécialistes en didactique des langues et cultures. Avec grande surprise nous avons constaté que les didacticiens ne sont pas pris en compte : on pourrait dire que l'EIB se passe de la didactique des langues et cultures et des connaissances qu'elle a mises au jour, alors que ce programme repose principalement sur l'enseignant des langues.

Nous pensons à présent que la mise en place d'une sociodidactique des langues et cultures en contact serait pertinente dans le cas du Honduras pour approche qui combine deux monolinguisms cloisonnés dans lequel les langues sont enseignées et apprises de manière isolée. Elle débouche sur un cas assez curieux et paradoxal : d'une part on renforce l'apprentissage et l'usage de la langue indigène au détriment des autres langues dans le paysage linguistique (y compris l'espagnol et l'anglais) et d'autre part le système non indigène cherche à imposer l'espagnol comme seule langue officielle et d'enseignement. Une approche profondément différente, plurilingue dans ses méthodes et ses objectifs, qui inclut les autres langues indigènes, l'espagnol et l'anglais, nous semblerait préférable. C'est dans les manuels et guides pédagogiques qu'une telle

approche pourrait former les enseignants à un enseignement ouvert, dynamique, inclusif et pertinent.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES DE LA THÈSE

On aura constaté que notre bilan sur l'EIB est mitigé. Notre conclusion finale rappellera les objectifs établis en début de travail, continuera par une rétrospective de la démarche mise en place qui a permis de répondre à nos hypothèses. Nous reviendrons ensuite sur notre question principale en synthétisant nos conclusions d'étapes. Nous finirons par quelques pistes de réflexion sur différents aspects qui, selon notre point de vue, pourraient contribuer au développement et à l'extension de notre sujet dans les temps à venir.

1 – Nos objectifs de départ

L'Education Interculturelle Bilingue est un thème qui a été traité à partir de plusieurs perspectives dans les recherches académiques en Amérique Latine. Dans notre cas nous avons voulu nous orienter principalement vers les aspects sociodidactiques d'où le titre de la thèse : « *Pour une sociodidactique du plurilinguisme. Le cas de l'Education Interculturelle Bilingue pour les peuples indigènes du Honduras* ». L'accent y est mis sur le fondement sociolinguistique de toute didactique des langues et sur le fait qu'une langue, minorée ou pas, peut difficilement être dissociée des autres langues avec lesquelles elle est en contact.

Etant donné que notre champ de recherche et d'action est la didactique des langues et des cultures, le thème des langues indigènes s'est imposé à nous comme une obligation dans notre contexte hondurien. Nous sommes ainsi passé, depuis le début de notre carrière d'enseignant et notre master, de la didactique du FLE aux méthodes plurielles et entre autres de l'intercompréhension entre langues romanes, pour déboucher enfin sur la didactique des langues minorées en Amérique Latine. Nous avons questionné des personnes, observé des classes, lu des documents pour circonscrire notre sujet, visité le terrain dans la mesure de nos possibilités pour formuler une problématique qui prenne en compte la spécificité de la situation latino-américaine, à savoir la présence de l'EIB. Nous avons alors décidé de nous focaliser sur l'enseignement bilingue et interculturel, qui semblait une première réponse aux questions de départ que nous nous posions. Nous savons que notre enquête est embryonnaire, qu'elle soulève plus de questions qu'elle n'en résout et qu'il faudrait la poursuivre, par des recherches d'équipe sans doute, à l'avenir. Pour l'instant, voyons ce que nous pouvons tirer de ces premiers pas.

Notre objectif principal était, au départ, très pratique : faire une recherche en mêlant plusieurs stratégies de recherche, pour connaître le plus grand nombre possible de paramètres qui entrent dans la composition de l'EIB, afin de mettre à jour son fonctionnement. Notre but ultime était de voir s'il est adapté ou pas au Honduras, ou plus précisément dans quelle mesure il est adapté aux besoins des enfants indigènes de notre pays. C'est pour cette raison que nous avons posé la problématique synthétique suivante :

En quoi le programme d'Education Interculturelle Bilingue est-il adapté ou pas aux besoins de scolarisation des communautés indigènes du Honduras ?

Actuellement, on le sait, l'éducation au Honduras ne bénéficie pas de tous les avantages du système éducatif dans un pays en voie de développement (économiques, politiques, éducatifs, sociaux, culturels) qui puissent donner réponse aux besoins réels de ses citoyens. Dans le cas de l'éducation indigène, la situation est encore plus difficile parce que les enfants concernés ne rencontrent pas seulement les mêmes problèmes que tous les enfants non indigènes mais aussi parce que d'autres problèmes s'ajoutent pour eux : La situation géographique des écoles des communautés indigènes, ce qui fait que l'accès est un désavantage pour les acteurs gouvernementaux, le manque de réseaux de communication, le manque de matériel pédagogique (pour les enseignants mais surtout pour les enfants), le manque de formation pédagogique et linguistique des enseignants pour travailler le projet bilingue, très peu de temps consacré à l'enseignement de la langue maternelle, le manque d'écoles, le manque d'enseignants compétents dans les écoles. Il faut ajouter à ces problèmes scolaires et éducatifs la situation fragile des langues indigènes, leurs usages non homogènes et les représentations qui les accompagnent et ne facilitent pas toujours leur enseignement.

Cet arsenal de problèmes représente un domaine en soi pour la recherche en sociodidactique au Honduras, domaine galvanisant car peu étudié et aux enjeux sociaux multiples. Il est dommage que les recherches sur les langues indigènes aient suivi pour l'instant uniquement la voie linguistique de la description des systèmes (il y a bon nombre de recherches certes, sur les plans phonétique, grammatical, lexical), ou sociolinguistique, anthropologique, littéraire et socioculturelle. Très peu portent sur l'enseignement de ces langues, à la lumière des découvertes scientifiques didactiques récentes, particulièrement

celles qui portent sur le plurilinguisme et le rapport des diverses langues en contact entre elles. Mais cela peut être un but pour le futur.

Dans ce domaine immense sur notre continent, il fallait choisir. Nous avons décidé de nous focaliser sur le Programme EIB pour deux raisons : d'une part car il n'y a pas beaucoup de recherches en didactique des langues indigènes dans notre pays ; d'autre part parce qu'on peut s'interroger, en presque 2020, sur l'actualité et l'efficacité d'un programme d'Education Interculturelle Bilingue, qui date des années 90, au vu du dynamisme et de l'évolution constante des approches didactiques et méthodologiques des langues et cultures dans le monde et de leur variété.

Nous avons donc sélectionné quelques thématiques particulières qui nous ont semblé pertinentes car elles pourraient nous donner des aperçus sur la façon dont fonctionne le programme EIB et suggérer quelques idées soit pour le développement et l'évolution du projet, soit pour mettre en perspective des recherches et pistes futures dans ce domaine.

2 – Bilan commenté de nos résultats

Dans notre analyse, les résultats concernant l'hypothèse 1 mettent en valeur le fait que les institutions gouvernementales reconnaissent que tous les peuples sont différents et donc qu'ils doivent recevoir une éducation contextualisée qui tienne compte des caractéristiques spécifiques de chaque contexte indigène. Elles déclarent par ailleurs que le Honduras est un pays multilingue et multiculturel dont la diversité est à protéger. Nous en déduisons que l'éducation doit se planifier de manière contextualisée, en langue maternelle, pour répondre aux besoins particuliers de chacun, sans pour autant empêcher le contact avec d'autres langues, mais au contraire en les favorisant. Est-ce le cas ?

Quand on se tourne vers l'école, notre analyse montre une même matrice de manuels et de guide pédagogique pour toutes les communautés et les langues : même contenu, mêmes activités, mêmes consignes. Ces deux résultats nous semblent paradoxaux, alors que les entretiens réunis pour notre enquête confirment le fait que chaque peuple a des caractéristiques particulières selon sa situation sociolinguistique, économique et culturelle.

Sur le plan culturel, on ne peut pas penser aux Misquitos et aux Ch'orti' comme à des peuples homogènes parce que chacun a sa propre histoire, sa religion, son organisation, familiale, environnementale, etc. Si on parle de croyances et de religion, les deux peuples

ont leurs propres façons de « croire » dans la religion apportée par les espagnols. Les Misquitos vivent avec l'église évangélique Moravia et l'église catholique qui se partagent le nombre de croyants. Chez les Ch'ortis l'église catholique ainsi que l'évangélique sont aussi présentes. Mais les deux peuples ont des croyances ancestrales différentes : les Misquitos croient au Isini, aux sirènes, aux lutins, les Ch'orti' croient à la Siguanaba, au Sisimite, à l'Itacayo et au Cadejo. Les traditions culinaires diffèrent par les différentes productions d'aliments : les Misquitos boivent le Wabul et la Bunia, et mangent la Supa qui est un fruit aphrodisiaque, la soupe de Tapado et les tartes au manioc. Les Ch'orti' par contre ont un régime alimentaire basé sur le maïs principalement (comme la plupart des peuples mésoaméricains), ils élaborent des produits à base de maïs comme : les Montucas, Tamalitos, Atol chuco, Atol agrio. Les relations avec les autres sont aussi différentes ; les Misquitos sont ouverts aux autres, disponibles pour partager leur culture, leur langue et leurs traditions. Le couple misquito est plus renfermé. Les couples sont monogames, ils vieillissent ensemble, jusqu'à la fin de leur vie. L'habitude ch'orti' est différente : l'homme ch'orti' peut avoir plusieurs femmes mais le mariage avec des membres d'autres cultures n'est pas permis. De cette façon ils ne perdent pas leurs traditions ancestrales. La musique varie d'une communauté à l'autre : les Misquitos écoutent du reggae, du reggaeton, et la musique traditionnelle misquita. Le Tambaco est une danse qui se pratique dans des occasions spéciales dans l'année comme par exemple à Noël. Ils construisent des instruments de musique à partir de matériaux trouvés localement comme la carapace de tortue, les tambours, des flutes, el rallador (la rape). Les Ch'orti' écoutent des rancheras (musique mexicaine) et les instruments qu'ils utilisent ont été importés d'autres cultures comme la guitare, l'accordéon. En ce qui concerne la médecine, les deux peuples ont en commun la médecine naturelle, mais les Misquitos croient au Sukia qui est le guérisseur de la communauté. Les Ch'orti, par exemple, pratiquent des rituels pour remercier la nature quand ils utilisent des plantes. Nous ne les hélas avons pas interrogés sur leur vision du monde profonde.

Nous voyons donc que, dans tous ces domaines, ces peuples possèdent des traditions et façons de faire et de se comporter propres à eux. C'est précisément toutes ces différences qui font que chaque peuple a sa propre identité et surtout sa propre cosmovision, donc sa richesse unique. A partir des informations recueillies par notre enquête, nous avons établi que **notre hypothèse 1 est partiellement validée.**

Les informations données par nos enquêtés prouvent qu'on possède toutes les données nécessaires pour construire des manuels et ressources pour la classe, adaptées à chaque situation indigène.

L'hypothèse 2 se demande si les divers bilinguismes des élèves sont pris en compte dans les pratiques scolaires. Le fait que le misquito et le ch'orti se trouvent dans des situations différentes a des conséquences sociodidactiques fortes : les enseignants ne peuvent que mettre en place des stratégies pédagogiques différentes pour s'adapter à ces situations. La réalité sociolinguistique, différente pour chaque communauté invite les enseignants à exploiter les répertoires linguistiques des enfants indigènes et entraîne le fait que l'espagnol sera utilisé en cas de besoin selon la situation de communication et de scolarisation.

Cette hétérogénéité didactique contredit ce que proposent les manuels et les guides pédagogiques mais confirme ce que font spontanément les enseignants dans leur classe. C'est ainsi que prennent forme les questions inévitables : Est-ce que les enseignants possèdent les compétences pédagogiques nécessaires pour faire face à ces situations ? Sont-ils conscients de ce paradoxe ? Nous ne pouvons pas y donner réponse dans cette recherche, mais elles pourraient donner lieu à des recherches futures. **Notre hypothèse 2 est donc clairement validée** parce que notre enquête montre que les enseignants se servent des pluri-compétences linguistiques des enfants, qu'ils adaptent le matériel en fonction de leurs besoins et acquis linguistiques, afin de donner vie au programme EIB.

Notre troisième hypothèse pose la question de la place de l'interculturel dans l'EIB, dimension importante dans notre recherche. On a prouvé que tout le programme est construit sur une forte base culturelle. Mais quand on y parle de culturel, on y parle de référents culturels uniquement et pas de rencontre des cultures ou de rapport entre deux ou plusieurs cultures, ou de dynamiques d'approches de la culture des autres. C'est un travail à sens unique, qui n'engage pas une véritable dynamique cognitive et relationnelle. On laisse de côté le contact avec les autres peuples, y compris avec la culture ladina. Cette approche culturelle dans la classe ne permet pas la réflexion sur le contact avec l'autre, l'altérité, la tolérance, le respect, ce qui fait que les stratégies didactiques interculturelles ne voient jamais véritablement le jour. Nous en concluons que **l'hypothèse 3 est validée**

parce que le contact entre les cultures, vécu pourtant par les enfants dans leur vie quotidienne, n'est pris en compte ni dans les documents officiels ni dans les pratiques de classe. Nous pensons que le manque d'activités de classe où l'on mettrait les différentes cultures en contact afin de mieux les comprendre et de pouvoir agir ensemble, ne fait qu'affaiblir le programme ou les actions entreprises pour le développement des peuples. Il affaiblit aussi la bonne entente des cultures indigènes entre elles avec la culture ladina et avec d'autres éventuelles cultures étrangères.

L'hypothèse 4 pose la question de la revitalisation des langues indigènes. Plusieurs pistes soutiennent l'existence de cette revitalisation : on a détaillé dans nos analyses les cas du lenca ou du ch'orti' et les discours de nos informateurs confirment cette tendance.

Nous avons aussi identifié un sentiment identitaire, d'appartenance, très fort grâce auquel les locuteurs se disent persuadés que la récupération de leur langue va déboucher sur la récupération de leurs traditions et religions, donc sur un renforcement de leur identité.

Une partie de L'hypothèse 4 est validée : Il y a revitalisation, mais à des degrés divers suivant les communautés. Est-ce dû à l'EIB ? Nous pensons devoir répondre par la négative à cette question, entre autre pour des raisons historiques et donc chronologiques : la revitalisation a sans doute commencé avant l'EIB, qui n'en serait peut-être qu'une conséquence et pas une cause.

3 – Essai de réponse à notre problématique

Après avoir parcouru ce long mais passionnant chemin, nous arrivons à la fin de notre voyage et nous pouvons tenter de donner une réponse à notre problématique de départ, celle qui nous a guidé tout au long du travail : « *En quoi le programme d'Education Interculturelle Bilingue est-il adapté ou pas aux besoins de scolarisation des communautés indigènes du Honduras ?* ».

La réponse à la question n'est pas simple car nous avons trouvé beaucoup d'informations qui nous ont permis de valider certaines hypothèses alors que d'autres vont dans le sens contraire. Nos hypothèses nous permettent certes de donner quelques réponses claires, mais la réponse finale ne peut pas être formulée par « oui » ou « non » : il y a trop d'aspects différents ou parfois contradictoires à prendre en compte pour y répondre de façon tranchée et définitive. Nous allons cependant essayer de donner une réponse la plus

honnête et cohérente possible, basée sur l'ensemble de nos hypothèses et de nos découvertes.

Nous venons d'énoncer un certain nombre d'arguments « pour » et « contre » par rapport à l'adaptation du programme EIB aux besoins des enfants indigènes du Honduras. Nous pouvons dire que nous avons découvert des manques à plusieurs niveaux mais aussi nous sommes rendu compte de l'importance de la mise en place de ce type de projets pour la préservation des langues minorées et minoritaires. Il est clair que le programme n'est pas tout à fait adapté aux besoins des enfants mais il y a beaucoup de facteurs qui empêchent cette adaptation à savoir : le manque de formation des enseignants, le manque de matériel pédagogique adapté, le besoin d'une réorientation du modèle EIB pour qu'il se transforme en une véritable Education Plurilingue et Pluriculturelle qui permette aux enfants d'avoir une conscience linguistique et culturelle, pour qu'ils puissent interagir avec les autres cultures de manière efficace et en même temps contribuer à la construction de l'identité culturelle et linguistique des indigènes mais aussi des ladinos. Par ailleurs, nous n'avons pas eu d'information sur d'éventuelles évaluations et réorientations possibles de l'EIB au fil du temps, par ses concepteurs. Enfin nous pouvons ajouter que nous ne savons pas dans quelle mesure les enseignants sont évalués ou formés au fil de leur carrière. Nous ne savons pas non plus quelle marge de manoeuvres ils ont par rapport au matériel de départ qui leur est distribué : peut-etre peuvent-ils prendre des initiatives et mener leur enseignement comme ils le veulent, voire s'éloigner des consignes de départ données dans le guide ? Tout cela mériterait, là encore, des recherches particulières auprès d'eux.

La raison d'être du programme EIB est la préservation de la diversité linguistique et culturelle au Honduras et l'éducation des enfants dans leur culture d'origine, mais cette problématique n'est pas propre aux Honduriens, elle est d'ordre international puisque des langues minorées sont présente dans la majorité des pays dans le monde. Et c'est pour cette raison que ce type de recherche est nécessaire : les expériences positives expérimentés dans d'autres pays et dans d'autres contextes peuvent contribuer à trouver des réponses pour des cultures différentes partout dans le monde. Nous devons donc continuer et surtout nous mettre en contact avec d'autres chercheurs du monde entier.

4 - Perspectives pour de futures recherches

Nous considérons que les recherches futures devraient continuer dans le sens de préserver, sur les plans sociolinguistique et didactique, la diversité et d'éviter l'uniformisation linguistique. La diversité linguistique est une richesse de l'humanité et la perte progressive et accélérée des langues est en train de mettre en danger ce trésor. En effet la perte d'une langue signifie la perte d'une façon de voir et interpréter le monde et la vie, de penser, d'agir. A partir de notre propre cosmovision et avec nos propres mots, nous avons crée ce petit texte pour essayer d'exprimer ce que représente pour la vie des êtres humains, la perte des langues :

*Une couleur de l'arc-en-ciel qu'on ne verra plus
Un poème qui ne sera plus dit
Une chanson qui ne sera plus chantée
Une peinture qui ne sera plus appréciée
Un mot qu'on n'utilisera plus
Une odeur qu'on ne sentira plus
Un son qu'on n'entendra plus
Une route qu'on ne prendra plus
Un fruit qu'on ne dégustera plus
Un voyage qu'on ne fera plus
Un paysage qu'on ne profitera plus
Un endroit qu'on ne visitera plus
Un livre qu'on ne lira plus
Un souvenir qu'on ne se rappellera plus
Une flamme qui ne s'allumera plus.*

Nous sommes d'accord avec la théorie de l'écologie des langues qui veut que toutes les langues naissent, vivent et meurent selon un processus proche du biologique. Mais on peut ralentir la mort de ces langues ou la dévier grâce à la recherche scientifique, notamment sur la revitalisation et récupération de langues menacées.

Voici quelques lignes d'action que nous considérons utiles pour la mise en place des stratégies de revitalisation qui pourraient inspirer des futures recherches :

- D'abord, nous plaçons le travail des linguistes en première ligne parce que pour revitaliser des langues celles-ci doivent être décrites et documentées. Pour ce faire il faudrait réaliser des études sur chaque langue (phonétique et phonologie, syntaxe, grammaire, lexique, sémantique, pragmatique, etc. enfin tout ce qui fait partie de la description de la langue) pour ensuite élaborer des dictionnaires, de grammaires, des livres de conjugaisons, des enregistrements oraux, des films pour

fixer le non verbal, qui serviraient de référent pour la mise en place de dispositifs d'enseignement de ces langues.

- En ce qui concerne les sociolinguistes, la création de politiques linguistiques et de planification linguistique (aménagement linguistique) peut être un sujet d'études et surtout de concertation. L'étude précise des paysages linguistiques est à la base de toute décision didactique.
- Du point de vue sociodidactique, la prise en compte des politiques linguistiques, des paysages linguistiques (toutes sources documentaires confondues) est nécessaire pour la formation des enseignants, l'élaboration de manuels pertinents, l'élaboration de curriculums, de programmes et de formations d'enseignement. La construction de ces formations est une des missions des chercheurs, dans des recherches-actions en liaison avec les sociolinguistes et les acteurs du terrain.
- Les médias peuvent avoir un impact direct sur les attitudes et représentations des indigènes. A l'oral, la radio joue un rôle important (musique, informations, publicités, magazines, etc.). Dans l'audiovisuel la télévision peut proposer des programmes de toutes sortes (informations, culturels, de divertissement) en langue indigène. A ceci on peut ajouter le cinéma. A l'écrit, la production littéraire peut montrer au jour la création artistique indigène (poèmes, nouvelles, romans, contes, etc.). Internet est devenu un outil de première main et la présence écrite en langues indigènes (réseaux sociaux, encyclopédies, dictionnaires virtuels, cours de langue, vidéos culturels, etc.) donne de l'importance à ces langues, encourage leurs locuteurs à la défendre, à se les approprier, les transmettre et les aimer. La recherche peut accompagner ces efforts créatifs et leur donner de la visibilité.
- L'école est essentielle dans la revitalisation des langues, son but doit être la lutte contre une école monolingue. Actuellement des approches par l'immersion telles que EMILE (enseignement d'une matière intégrée à l'enseignement des langues étrangères) a donné des bons résultats dans des contextes plurilingues. Puisque le but n'est pas uniquement que les élèves développent des compétences plurilingues mais aussi que la protection de la diversité linguistique (et culturelle) soit assurée, pour préparer le citoyen du monde de demain.
- Nous avons travaillé au niveau primaire, mais les didacticiens doivent se donner pour tâche de créer une didactique jusqu'aux niveaux supérieurs de

l'enseignement. Au niveau d'enseignement supérieur, l'introduction de cours de langue indigène comme cours généraux pour tous les élèves universitaires ladinos (et indigènes qui ne parlent pas leurs langues maternelles) peut contribuer à la reconnaissance, au respect, à la curiosité et à la non-discrimination des locuteurs. Pour ce faire il est nécessaire de créer des équipes de chercheurs interdisciplinaires afin de toucher toutes les facettes en relation avec la didactique des langues : informateurs indigènes, historiens, géographes, linguistes, anthropologues, didacticiens, sociolinguistes, informaticiens, pédagogues, etc. Il faut surtout laisser de côté la recherche du prestige et le bénéfice personnel pour penser à la collaboration en équipe et assurer un enseignement de qualité et pertinent. C'est ce que peut souhaiter une sociodiactique bien comprise.

- Enfin, nous voulons terminer cette partie en disant que les recherches qui portent sur la cosmovision de ce spueples sont nécessaires ; Tous les peuples ont-ils la même cosmovision ?

Y a-t-il des aspects transversaux de cosmovision dans tous les pueples indigènes honduriens ? d'autre part la non connaissance de cette façon de voir le monde peut être à l'origine de la non reconnaissance, du mépris et de la discrimination. La cosmovision indigène pourrait être objet de recherche dans un cadre de ce que nous appelons « intercompréhension culturelle » qui consisterait à identifier les aspects culturels similaires qu'on peut trouver dans les différentes cultures et qui pourraient jouer le rôle de « pont culturel » pour une meilleure intercompréhension entre les peuples. On considère que cette ligne de recherche « intercompréhension culturel » aurait entre ses objectifs principaux l'étude des **conflits** dans **les contacts** linguistiques et culturels afin de réduire ou diminuer les tensions et les malentendus entre les langues et les cultures.

Il est évident que nos propositions dépassent le simple EIB pour rêver à des actions plus englobantes et décisives où la recherche prendrait toute sa place, au Honduras, en Amérique Latine et ailleurs. Les moyens modernes de communication permettent de rêver à des actions de cette envergure. L'EIB apparait donc comme un outil contextualisé, de passage, sans doute accompagné d'autres méthodes et initiatives moins connues qu'on pourrait aussi explorer.

Nous arrivons en fin de parcours. Notre recherche n'est pas parfaite. On peut regretter que nous n'ayons pas eu le temps ni les moyens économiques pour aller sur place et élargir notre recherche sur tous les peuples indigènes du Honduras ; étudier tous les paysages linguistiques des autres peuples, plus d'entretiens avec des témoins sur place, plus d'entretiens avec des enfants, parents d'élèves, enseignants, etc. des autres peuples, plus de visites de classe, plus de temps pour analyser le matériel pédagogique dans son ensemble (manuels de toutes les classes, curriculum, programmes). En tout cas elle nous aura permis d'une part, d'avoir une meilleure compréhension de la situation linguistique, culturelle, économique, etc. des peuples indigènes, d'avoir plus d'informations concernant leur cosmovision et de cette façon mieux comprendre leurs attitudes, luttes, comportements.

Je voudrais finir par une réflexion personnelle sur ce que ce thèse m'a apporté.

Sur le plan personnel, j'ai appris à me connaître moi-même et à connaître l'autre aussi, à comprendre les cosmovisions des autres personnes qui appartiennent à d'autres cultures différentes à la mienne et qui parlent d'autres langues, à les respecter, les valoriser. J'ai eu l'opportunité d'élargir ma compétence pluriculturelle (et plurilingue aussi) grâce à la découverte de la culture des peuples indigènes.

Concernant la gestion du temps, j'ai appris à m'organiser et à organiser mon temps de travail et avec ma famille. J'ai bien compris que la mauvaise gestion du temps entraîne des mauvaises décisions qui peuvent conduire à l'échec d'un travail de longue haleine. J'ai appris aussi à refaire et refaire, car on peut toujours améliorer un premier produit écrit, pour le rendre plus clair et plus convaincant : c'est la modestie du chercheur devant sa recherche qui fait, peu à peu, la qualité de cette recherche.

En ce qui concerne le domaine académique et professionnel, cette thèse m'a permis d'approfondir les méthodes de la recherche scientifique qualitative. Je me suis aussi initié à la sociodidactique qui me permettra, plus tard, de réfléchir et d'agir à propos des politiques linguistiques, pour l'élaboration de matériels pédagogiques, vers la formation des enseignants. J'aimerais enfin me perfectionner dans la didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, grâce à des équipes trans/multi/pluri/interdisciplinaires pour

protéger et revitaliser les langues minorées, mais aussi pour améliorer l'enseignement des langues internationales dans des contextes multilingues.

Je suis convaincu que mes futures recherches porteront dans cette même ligne de pensée, à savoir la mise en place d'une sociodidactique des langues et des cultures en contact. Et nous sommes certain que ces recherches contribueront à une meilleure planification linguistique et culturelle au bénéfice de la société globale hondurienne.

BIBLIOGRAPHIE

- ACEBO E., BRIE R., 2006, *Diccionario de sociología*, Editorial Claridad, Buenos Aires, Argentina.
- ALEN GARABATO C., (s.d.) « Les langues en contact. Bilinguisme et diglossie ». Récupéré de :
https://www.coursum3.org/itic/?wpdf_download_file=/home/ichigo1vs/www8/wpcontent/uploads/cours/ITIC/Sciences%20du%20Langage%20parcours%20CMM/L3/linguistique%20et%20sociolinguistique/3-LANGUES%20EN%20CONTACT%20OC.pdf.
- ALEN GARABATO C., BOYER H., BROHY C., 2008, « Représentation et diglossie. Imaginaire communautaire et représentations sociolinguistiques », dans ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C., 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des Archives Contemporaines, Paris.
- ALEN GARABATO C., 2009, *Langues minoritaires en quête de dignité : le galicien en Espagne et l'occitan en France*, L'Harmattan, Paris.
- ALVAREZ S., 2010, *Manual de incorporación de enfoque de los derechos de los pueblos indígenas y afrohondureños*, Banco Mundial, Tegucigalpa.
- ANDERSON M., 2012, *Ancient civilizations, Early civilization of the Americas*, Britannica Educational publishing, New York, USA.
- BAKER C., WRIGHT W., 2017, *Foundations of bilingual education and bilingualism*, 6th edition, Multilingual Matters, Bristol, United Kingdom.
- BARAHONA M., 2009, *Pueblos indígenas, Estado y memoria colectiva en Honduras*, Editorial Guaymuras, Tegucigalpa, Honduras.
- BARNACH E., 1997, « La nueva educación indígena en Iberoamérica », in *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 13. Organización de Estados Iberoamericanos.
- BASTARDAS B., 2003, « Ecodinámica sociolingüística: comparaciones y analogías entre la diversidad lingüística y la diversidad biológica ». Récupéré de :
http://www.academia.edu/223098/Ecodin%C3%A1mica_socioling%C3%BC%C3%ADstica_comparaciones_y_analog%C3%ADas_entre_la_diversidad_ling%C3%BC%C3%ADstica_y_la_diversidad_biol%C3%B3gica_Sociolinguistic_ecodynamics_comparisons_and_analogies_between_linguistic_diversity_and_biodiversity_.
- BAUMGARTNER E., MENARD P., 1996, « Indigène », dans *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*, Librairie Générale Française, Paris.

- BEACCO J.-C., 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris, pp. 101 – 124.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., 2003, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- BLANCHET P., COSTE D., 2010, *Regards critiques sur la notion d'interculturalité, Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, L'Harmattan, Paris.
- BLANCHET P., 2011, « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables », dans BLANCHET P. CHArDENET P., 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris, France.
- BLANCHET P., 2012, *Linguistique de terrain, méthode et théorie, une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, deuxième édition, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.
- BLANCHETT, 2013, « Standardisation linguistique, glottophobie et prise de pouvoir », *Cahiers de linguistique et de sociologie de la langue française*, 2013, pp. 93-94
Récupéré de :
https://www.researchgate.net/profile/Philippe_Blanchet/publication/279258561_Standardisation_linguistique_glottophobie_et_prise_de_pouvoir/links/589878efa6fdcc32dbdcfca9/Standardisation-linguistique-glottophobie-et-prise-de-pouvoir.pdf
- BLANCHET P., 2014, « La maîtrise de la langue confrontée aux pratiques sociolinguistiques », in *Diversités* No 176, Canopé Editions.
Récupéré de :
https://www.researchgate.net/publication/313611474_La_'maitrise_de_la_langue'_confrontee_aux_pratiques_sociolinguistiques_regard_sociodidactique_sur_la_face_glottophobe_d'une_notion_glottomaniaque.
- BONFIL G., (s.d.), « El concepto de indio en América : Una categoría de la situación Colonial ».
Récupéré de :
http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/articulos/bonfil_indio.pdf
- BOUDON R., BESNARD P., CHERKAOUI M., LÉCUYER B., 2005, *Dictionnaire de sociologie*, Larousse, Paris.
- BOYER H., 1991, *Langues en conflit, études sociolinguistiques*, L'Harmattan, Paris.
- BOYER H., 2003, *De l'autre côté du discours, Recherche sur les représentations communautaires*, L'Harmattan, Paris.

- BOYER H. et PENNER H., 2012, (sous la direction), *Le Paraguay bilingue, el Paraguay bilingue*, L'Harmattan, Paris France.
- BRISK M., 2006, *Bilingual education, From compensatory to quality schooling*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., London, England.
- BROWN K., MILLER J., 2013, *The cambridge dictionary of linguistics*, Cambridge University Press, United Kingdom.
- BUSCHNELIL G., 1968, *The first americans, The pré-columbian civilizations*, Thames and Hudson, Great Britain.
- BYRAM M., GRIBKOVA B. SSTARKEY H., 2002, *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues, Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe.
- CALVET L.J., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette Littérature, Paris, France.
- CALVET L.J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Plon, Paris.
- CALVET L.J., 2011, *Il était une fois 7000 langues*, Fayard, Paris, pp. 50 - 63.
- CAMBELL L., 1997, *American Indian Languages, The Historical Linguistics of Native America*, Oxford University Press, New York.
- CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTI V., de PIETRO J.-F., LORINCZ I., MEIBNER F.-J., NOGUEROL A., SCHRODER-SURA A., 2012, *Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et ressources*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, France.
- CANO M., MESTRES F., VIVES-REGO J., (2010), « La Weltanschauung (cosmovisión) en el comportamiento medioambiental del siglo XXI: cambios y consecuencias », *Ludus vitalis*, Vol. XVIII, No. 33.
Récupéré de :
https://www.researchgate.net/publication/47745450_La_Weltanschauung_cosmovision_en_el_comportamiento_medioambiental_del_siglo_XXI_cambios_y_consecuencias
- CASTELLOTI V., MOORE D., 2002, « Représentations sociales des langues et enseignements », dans *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingüe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 7 – 10.
- CAVALLI M., 2005, *Education bilingue et plurilinguisme, Le cas du Val d'Aoste*, Editions Didier, Paris, France.
- CHAPPELLE C., 2013, *The encyclopedia of applied linguistics*, Wiley-Blackwell.

- CHARDENET P., 2011, « L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données (entretiens et groupe de discussion) », dans BLANCHET P., CHARDENET P., 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris France.
- CHAVES R.M., FAVIER L., PELISSIER S., 2012, *L'interculturel en classe*, Pug, Grenoble.
- CICUREL F., 2011, *Les interactions dans l'enseignement des langues, Agir professoral et pratiques de classe*, Didier, Paris France.
- CLERC S., RISPAIL M., 2011, « Langues, minor(is)ations et marginalisation, dans Lidil », *Revue de linguistique et de didactique des langues*, No. 44, Ellug.
- COE M., 1987, *Les Mayas mille ans de splendeur d'un peuple*, Arman Colin, Paris, France.
- CONGRESO NACIONAL, 2012, « Ley Fundamental de Educación ». Récupéré de : [http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20\(4,1mb\).pdf](http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/Ley%20Fundamental%20de%20Educacion%20(4,1mb).pdf)
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Didier, Paris.
- CONSTITUCION DE LA REPUBLICA, 1982. Récupéré de : <http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/ConstitucionRepublicaHonduras.pdf>
- CORMIER, G., 2015, « Le paysage linguistique en milieu minoritaire : une étude de l'affichage commercial à Saint-Boniface, au Manitoba », *Minorités linguistiques et société*, (5), 2015, pp. 84–99. Récupéré de : <https://doi.org/10.7202/1029108ar>
- CORTIER C., 2009, « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », dans *Synergies Italie*, No. 5. Récupéré de : <https://gerflint.fr/Base/Italie5/cortier.pdf>
- CORTIER C., DI MEGLIO A., 2014, « Minorités linguistiques et culturelles à l'avant-garde de l'interculturalité nord/sud : quelles potentialités à partir de l'exemple corse ? » dans *Multilinguales*. Récupéré de : <https://journals.openedition.org/multilinguales/1569#quotation>

- COYLE D., HOOD P., MARSCH D., 2010, *Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, UK.
- CUQ J.P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE Internationale, Paris, France.
- DABÈNE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, France.
- DE CARLO M., 1998, *L'interculturel*, CLE International, Paris.
- DESSUS P., 2007, « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires », dans *Carrefour de l'éducation*, No. 23, pp. 103 – 117.
Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-1-page-103.htm>
- DIAZ-COUDER E., (1998), « Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica », in *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 17, pp. 7,8.
Récupéré de : https://www.researchgate.net/publication/28052440_Diversidad_cultural_y_educacion_en_Iberoamerica
- DUBOIS J., GIACOMO M., GUESPIN L., MARCELLESI C., MARCELLESI J.-B., MEVEL J.-P., 2002, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse, Paris.
- EHRHART S., FEHLEN F., 2011, « Luxembourgish : A succes story ? A small national language in a multilingual country », dans FISHMAN J., GARCIA O., 2011 *Handbook of language and ethnic identity : The Succes-Failure continuum in language and ethnic identity efforts*, Volume 2, Oxford University Press.
- FAJARDO, D. (2011), « Educación Intercultural Bilingüe Latinoamericana : Un breve estado de la cuestión », dans « *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos* », Vol. IX, Número. 2, pp. 15-29
Récupéré de : <http://www.redalyc.org/pdf/745/74522594002.pdf>
- FILLOL V., 2009, « Pour une didactique du plurilinguisme à l'école calédonienne », dans *Le français aujourd'hui*, No. 164, pp. 53 - 60.
Récupéré de : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2009-1-page-53.htm>
- GARCÍA O., 2009, *Bilingual education in the 21rst century, A global perspective*, Wiley-Blackwell, Apple Books, United Kingdom.
- GARCIA S. (2004), “De la Educación Indígena a la Educación Bilingüe Intercultural”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Número 20, PP. 61-81

Récupéré de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>

- GISPERT C., 2002, (dir.) *El mundo precolombino*, Editorial Oceano, Barcelona, España.
- GRACI I., RISPAIL M., TOTOZANI M., *L'arc en ciel de nos langues, Jalons pour une école plurilingüe*, L'Harmattan, Paris.
- GUEST G., NAMEY E., MITCHELL M., 2013, *Collecting qualitative data, a field manual for applied research*, SAGE publications, United Kingdom.
- GUEUNIER N., 1997, « Représentations linguistiques » Dans MOREAU M.L., *Sociolinguistique Les concepts de base*, Flammarion, Liège, Belgique.
- GUEVARA B., 2018, *De la mort à la revitalisation : le cas de la langue ch'orti' du Honduras*, Mémoire de Master II, Université de Saint Etienne.
- HAUGEN E., 1972, « The ecology of language »,
Récupéré de :
<http://history.lzu.edu.cn/editor/asp/upfiles/file/201504/20150413155755110.pdf>
- HENRIQUEZ J., 2014, *De l'anonymat à la valorisation des langues indigènes : le cas de la langue tol et de la culture Tolpan dans la Montagne de la Fleur au Honduras*, Université Jean Monnet, Saint Etienne, France.
- HERRANZ A., 1987, « El lenca de Honduras : una lengua moribunda », *Mesoamérica, A multidisciplinary journal*.
Récupéré de :
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yk9lhUWUOoAJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4007961.pdf+%&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=hn>
- HERRANZ A., BARAHONA M., RIVAS R. 1998, *Educación Bilingüe e intercultural en Centro América y Mexico*, Editorial Guaymuras, Tegucigalpa Honduras.
- HERRANZ A., 2008, *Estado, sociedad y lenguaje. La política lingüística en Honduras*, Guaymuras, Tegucigalpa, Honduras.
- HERRANZ A., 2017, *Proceso de Nahuatlización y nahuatlismos de uso en Honduras*, Editorial universitaria, Tegucigalpa, Honduras.
- INSTITUTO CERVANTES, 2007, *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*, Edelsa, Madrid, España.
- JODELET D., 1989, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, Paris, France.
- KANNAS C., 1995, *Dictionnaire de la langue française*, Larousse, Paris.

- KASBARIAN J.M., 1997, « Langue minorée et langue minoritaire » Dans MOREAU M.L., *Sociolinguistique Les concepts de base*, Flammarion, Liège, Belgique, pp.185 – 188.
- KING A., 2017, « Kotik molka niwamal », ¡Aprendamos a hablar lenca!
- KUIPER K., 2011, *The britannica guide to ancient civilizations, Pre-Columbian America, Empires of the new world*, Britannica Educational Publishing, New York, USA.
- LAFONT R., 1971, « Un problème de culpabilité sociologique : la diglossie franco-occitane », dans *Linguistique française*, N. 9, Linguistique et société, pp. 93-99.
Récupéré de:
www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1971_num_9_1_5576
- LEE MCKEY, S., 2006, *Researching second language classroom*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, London.
- LEGRAND M., (dir.)1995, *Le robert pour tous, Dictionnaire de la langue française*, Montréal Canada.
- LEHMANN H., 1975, *Las culturas precolombinas*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires Argentina.
- LÉONARD J.-L., 2011, « Voyelles réarticulées en tseltal (maya occidental) : pertinence d'une approche dialectologique et expérimentale pour la typologie phonologique ».
Récupéré de :
<http://jll.smallcodes.com/articles.1/-laquo-Voyelles-r-eacutearticul-eacutees-en-tseltal-maya-occ.page>
- LOPEZ E., (1998), « La eficacia y validez de lo obvio, lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües », dans «*Revista Iberoamericana de educación* ». Número 17, pp. 51 – 89.
- LOZANO J.M., LÓPEZ A., 1978, *Historia de América*, Compañía Editorial continental, S.A., México D.F.
- MANNONI P., 2012, *Les représentations sociales in Que sais-je?*, Puf, Paris.
- MANTEROLA I., ALMGREN M., IDIAZABAL I., 2012, « El aprendizaje del euskera en niños de origen inmigrante : la influencia de la escuela y del entorno », dans RISPAIL M., JEANNOT C., TOMC S., TOTOZANI M., 2012, « *Esquisses pour une école plurilingüe, réflexions sociodidactiques* », L'Harmattan, Paris.
- MARTI F., ORTEGA P., BARREÑA A., IDIAZABAL I., JUAROSTI P., 2006, *Un monde de paroles, Paroles du monde, Etude sur les langues du monde*, L'Harmattan, Paris.

- MATIAS A., 1997, « Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina »
Récupéré de :
http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/files/2714/7941/3665/Estado_del_arte_de_la_educacion_bilingue_intercultural_en_America_Latina_.pdf
- MAUBOURGET P., 1993, (*dir.*), *Le Petit Larousse illustré*, Paris, France.
- MEKSEM Z., 2005, « Les langues des écrits urbains dans la ville de Bejaïa : qu'en pensent les jeunes apprenants de tamazight ? » dans RISPAIL M., (*dir.*) 2005, « *Langues Maternelles : Contacts, variations et enseignement, le cas de la langue amazighe* », L'Harmattan, Paris.
- MEKSEM Z., 2013, « La langue amazighe : entre le pouvoir qui s'oppose et la rue qui s'impose », dans AMMARY H., RISPAIL M., (*dir.*), *Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française, langues et pouvoir, Cahier de linguistique*, E.M.E. InterCommunication, Bruxelles, Fernelmont.
- MESTHRIE R., 2001, « *Concise encyclopedia of sociolinguistics* », Elsevier, Oxford United kingdom.
- MITSCHE A., (*s.d.*) « Le paysage linguistique de la Place Émile Chanoux à Aoste : miroir du plurilinguisme valdôtain ? » pp. 77 - 98
Récupéré de :
<http://www.centre-etudes-rancoprovencales.eu/cef/bollettini/nouvelles-centre-72-2015-1097.pdf?r=0.565403121938>
- MOESCHLER J., 1994, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Editions du Seuil, Paris.
- MOORE D., 2012, *Les représentations des langues et de leurs apprentissages. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Mayenne.
- MOREAU M.L., 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Mardaga, Liège.
- MORENO F., 1998, *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Talleres LIBERDÚPLEX, Barcelona.
- MORRIS M., 2012, *Concise Dictionary of Social and Cultural Anthropology*, Wiley-Blackwell, A John Wiley & Sons LTD, Publication, West Sussex, UK.
- MUCCHIELLI A., 2009, « Analyse de contenu », dans *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 3 édition, Armand Colin, Paris, France.
- MUFWENE S., 1997, « Identité », dans MOREAU M.L., 1997, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Mardaga, Liège.
- NAVARRO J., 1995, « El programa nacional educación para las etnias autóctonas de

- Honduras : El reto de una educación bilingüe y culturalmente diferenciada », dans Herranz A., BARAHONA M., RIVAS R., 1998, « *Educación Bilingüe e Intercultural en Centroamérica y México* », Editorail Guaymuras. Tegucigalpa.
- NUNAN D., 1992, *Research methods in language learning*, Cambridge university press, New York.
- PAILLÉ P., MUCCHIELLI A., 2012, *L'analyse qualitative en sciences humaines et Sociales*, 3 édition, Armand Colin, Paris, France.
- PANNEERSELVAM R., 2014, *Research Methodology*, second edition, PHI Learning Private Limited, Delhi.
- PRESCOD P., ROBERT J.-M., (2014), « La langue seconde à la croisée des chemins », dans *ELA, Etudes de Linguistique Appliquée*, No 174.
- PRETCEILLE M., 2017, *L'éducation interculturelle, Que sais-je ?*, 5 Edition, Presses Universitaires de France, Paris.
- PUREN C., 2014, « La compétence culturelle et des différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle, une nouvelle problématique didactique », pp. 21 -38.
Récupéré de : <http://ler.lettras.up.pt/uploads/ficheiros/13060.pdf>
- RANJIT K., 2014, *Research methodology, A step-by-step guide for beginners*, SAGE Publications LTD, London.
- RAVITCH S., 2016, *Qualitative research, Bridgin the conceptual, theoretical, and methodological*, SAGE Publications INC, USA.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011), « Cosmovisión », dans *Diccionario de la Lengua Española*, Apple Books.
- RICHARD J., SCHMIDT R., 2002, *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, 3 édition, Pearson Education, London.
- RICHE B., BELKHIR S., 2005, « L'expérience de l'enseignement des langues maternelles au pays de Galles : un modèle pour l'Algérie », dans RISPAIL M., (dir.) 2005, *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement, le cas de la langue amazighe*, L'Harmattan.
- RISPAIL M., 2003, *Le francique, de l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*, L'Harmattan, Paris.
- RISPAIL M., 2006, « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues », dans « *la Lettre de l'AIRDF* », No. 38.

Récupéré de : https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1687

- RISPAIL M., BLANCHET P., 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite “de terrain » », dans *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris, France.
- RISPAIL M., JEANNOT C., TOMC S., TOTOZANI M., 2012, *Esquisses pour une école plurilingüe, réflexions sociodidactiques*, L’Harmattan, Paris.
- RISPAIL M., (dir.) 2017, « Langue régionale/langue minorée » dans *ABCDaire de sociodidactique, 65 notions et concepts*, Publications de l’Université de Saint Etienne, France.
- RISPAIL M., HENRIQUEZ J., MERLO M., 2017, *Honduras, Chemins de Résistance 2009 – 2017*, L’Harmattan, Paris.
- RIVAS R., 2004, *Pueblos Indígenas y Garífunas de Honduras*, Editorial Guaymuras, Tegucigalpa, Honduras.
- SAMUT G., 2015, *The Cambridge handbook of social representations*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SDGEPIAH (2015), *Revista Educativa Multicultural*, Editorial Multicultural
- SDGEPIAH/SECRETARIA DE EDUCACION, (s.d.), « Educación para los Pueblos Indígenas y Afrohondureños ».
Récupéré de : <https://sdgepiah.wordpress.com/mensaje-del-ministro-de-educacion/>
- SECRETARIA DE EDUCACION, PRONEEAAH, (s.d.)
- SECRETARIA DE EDUCACION, 2003, *Curriculum Nacional Básico*.
- SECRETARIA DE EDUCACION (2012), *Modelo Educativo Intercultural Bilingüe*, Tegucigalpa.
- SEDINAFROH, 2012, *Historia, Cultura y Desarrollo Sostenible con Identidad, Programa desarrollo integral de pueblos autóctonos (DIPA)*, Tegucigalpa.
- SELLIER J., 2007, *Atlas de los pueblos de América*, Paidós, España.
- SILVERMAN D., 2015, *Interpreting qualitative data*, SAGE Publications LTD, London.
- VELASQUEZ R., 1997, *Culturas prehispánicas de Honduras 70,000 a. De C.- 1502 d. de C*, Graficentro Editores, Tegucigalpa Honduras.

WALTER H., 1988, *Le français dans tous les états*, Robert Laffont, Paris.

YIN R., 2014, *Case study research, Design and methods*, SAGE Publications LTD, California.

ZARATE G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, France.

ZARATE G., LÉVY D., KRAMSCH C., 2008, « Représentation et diglossie imaginaire communautaire et représentations sociolinguistiques », dans *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Editions des Archives Contemporaines, Paris.

SITOGRAPHIE

VIDEOS

BLANCHET P., 2014, « La dimension interculturelle dans la formation aux enseignants : Et si ça changeait tout ? »
Récupéré de : <https://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/>

CALVET L.-J., 2014, « Baromètre des langues », par Louis-Jean Calvet
Récupéré de : <https://www.youtube.com/watch?v=pmSIVKtDncE>

CORTIER C., (2010), « Français - EBP-ICI »
Récupéré de : <https://www.youtube.com/watch?v=kkBUAjDnX7U>

LOPEZ L., 2014, « Cosmovisión latinoamericana »
Récupéré de :
<https://prezi.com/wye1tjoxcuia/cosmovision-latinoamericana/>

ZOLLA C., ZOLLA MARQUEZ E., 2010, « Los pueblos indígenas de México, 100 Preguntas », Segunda edición actualizada.
Récupéré de :
http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=25

JOURNAUX

BBC

MARTINS A., 2016, « Honduras: matan a Berta Cáceres, la activista que le torció la mano al Banco Mundial y a China »
Récupéré de :https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150423_honduras_berta_caceres_am

CLARIN, 2013, « Decir “indio” o “indígena” no es lo mismo »

Récupéré de :
https://www.clarin.com/opinion/Decir-indio-indigena-mismo_0_SymmNXtiPmx.html

EL DIARIO, 2015, « Tolupanes: la lucha de un pueblo de 5.000 años al borde de la extinción »

Récupéré de : https://www.eldiario.es/ayudaenaccion/Tolupanes-Honduras-lucha-pueblo-extincion_6_418268172.html

LA SEMANA, 1983, « Expulsado el ILV de Mexico »

Récupéré de : <https://www.semana.com/mundo/articulo/expulsado-el-ilv-de-mexico/2152-3>

OUEST-FFRANCE, 2016, « Honduras. La militante écologiste Bertha Cáceres a été assassinée »

Récupéré de : <https://www.ouest-france.fr/monde/honduras/honduras-la-militante-ecologiste-bertha-caceres-ete-assassinee-4070939>

PROCESO, 1984, « El Lingüístico de Verano, expulsado por De la Madrid, crece

y anuncia planes »
Récupéré de : <https://www.proceso.com.mx/138286/el-linguistico-de-verano-expulsado-por-de-la-madrid-crece-y-anuncia-planes>

WASHINGTON POST (*s.d.*), « Ecuador Bans Controversial Linguistics Institute »

Récupéré de :
https://www.washingtonpost.com/archive/local/1981/05/29/ecuador-bans-controversial-linguistics-institute/11d3de59-6f02-4ae3-abb4-ba50c66bd0e8/?noredirect=on&utm_term=.b2214f070ed8

SITES INTERNET

- BANQUE MONDIALE, (2014), « L'appui de la Banque mondiale à l'éducation : une approche systémique en faveur de l'apprentissage pour tous »
Récupéré de :
<http://www.banquemondiale.org/fr/results/2014/04/28/world-bank-support-to-education-a-systems-approach-to-achieve-learning-for-all>
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES, 2019, « Diccionario de términos clave de ELE » :
Récupéré de:
https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/diccionario/bilinguindiv.htm
- CONSEIL DE L'EUROPE, CARAP, (s.d.)
Récupéré de : <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>
- ETHNOLOGUE, 2019
www.ethnologue.com
- LECLERC J., 2019, « Le multilinguisme comme source de conflits »
Récupéré de:
http://www.axl.cefan.ulaval.ca/Langues/3cohabitation_sources_conflits.htm
- LE MONDE AFRIQUE, 2015, « Quand la Banque mondiale trahit les pauvres »
Récupéré de:
https://www.lemonde.fr/afrique/article/2015/04/21/quand-la-banque-mondiale-trahit-les-pauvres_4620042_3212.html
- OBSERVATOIRE DE LA TRADUCTION, 2009, « Langues en voie d'extinction : un dossier de La Recherche fait le point ».
Récupéré de: <https://www.observatoire-translation.fr/2009/04/28/langues-en-voie-dextinction-un-dossier-de-la-recherche-fait-le-point/>
- REVISTA SDGEPDAH (s.d.)
Récupéré de :
https://issuu.com/sdgepiah.se/docs/revista_educativa_multicultural_201
- RFI, (2019), « El banco Mundial bajo una lluvia de críticas »
<http://es.rfi.fr/general/20190210-el-banco-mundial-bajo-una-lluvia-de-criticas>
- SDGEPDAH (Subdirección General de Educación para Pueblos Indígenas y afrohondureños) (s.d.)
Récupéré de : <https://sdgepiah.wordpress.com/eib/>
Consulté le 6 mars 2018
- UNESCO (2006), « Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle » Paris.

Récupéré de :

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_fre

UNESCO, ATLAS DES LANGUES EN DANGER, 2010, « Interactive Atlas »

<http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap>

UNESCO 2017, « Conocimiento indigena y politicas educativas en america latina »

Récupéré de :

https://issuu.com/hansmejiaguerrero/docs/unesco._20conocimiento_20ind_c3_8d_g

UNESCO, 2017, « Atlas UNESCO des langues en danger dans le monde »

<http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/access-to-knowledge/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/atlas-of-languages-in-danger/>

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE.....	4
LISTE DES TABLEAUX.....	5
LISTE DES SIGLES.....	7
INTRODUCTION.....	9
<u>CHAPITRE 1 – LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE</u>	17
<i>Introduction</i>	17
1.1 Un monde de paroles et de cultures	18
1.2 Les premiers habitants d’Amérique Latine	25
<i>1.2.1 La théorie de migration européenne</i>	29
<i>1.2.2 La théorie asiatique</i>	30
<i>1.2.3 La théorie australienne</i>	31
<i>1.2.4 La théorie autochtone</i>	31
<i>1.2.5 La théorie océanique ou d’origine multiple</i>	31
1.3 Les grandes civilisations en Amérique Latine	33
1.3.1 Mésoamérique	37
<i>1.3.1.1 La Civilisation Olmèque</i>	38
<i>1.3.1.2 La Civilisation Maya</i>	39
<i>1.3.1.3 L’Empire Aztèque</i>	42
1.3.2 Aire culturelle intermédiaire	43
1.3.3 Aire culturelle Andine	44
1.4 Les peuples indigènes du Honduras	45
1.4.1 La société hondurienne	46
1.4.2 Les aires culturelles du Honduras	47
1.4.3 Les groupes indigènes au Honduras et la colonisation espagnole	49
1.4.4 Les peuples indigènes du Honduras	49
<i>1.4.4.1 Les Lencas</i>	50
<i>1.4.4.2 Les Ch’orti’</i>	53
<i>1.4.4.3 Les Tolupan</i>	56
<i>1.4.4.4 Les Pech</i>	61
<i>1.4.4.5 Les Tawahka</i>	63
<i>1.4.4.6 Les Misquitos</i>	66
<i>1.4.4.7 Les Garífunas</i>	71
<i>1.4.4.8 Les Isleños</i>	75
<i>1.4.4.9 Les Nahuas ou Nahoas</i>	76
1.5 L’éducation bilingue et interculturelle en Amérique Latine	78
1.5.1 Le concept d’Education Interculturelle Bilingue	78
1.5.2 La naissance de l’EIB en Amérique Latine	80

1.6 L'Éducation Interculturelle Bilingue au Honduras	94
1.6.1 Les origines et l'évolution de l'EIB au Honduras	95
1.6.2 Les aspects légaux pour la mise en place de l'EIB au Honduras	98
1.6.3 Description de l'EIB dans le système éducatif hondurien	101
1.6.3.1 Le contexte pédagogique.....	101
1.6.3.2. Quelques données sur l'EIB au Honduras.....	103
1.6.3.3. Fonctionnement de l'EIB au Honduras :	
Les 4 modèles officiels.....	104
<u>CHAPITRE 2 - CADRE CONCEPTUEL</u>	109
<i>Introduction</i>	109
2.1 Les langues leurs définitions, leurs dynamique et leurs statuts	109
2.1.1 <i>La diversité linguistique mondiale</i>	109
2.1.2 <i>Définitions et concepts de langue</i>	113
2.1.3 <i>La langue des communautés « indigènes »</i>	117
2.1.4 <i>L'écologie des langues</i>	122
2.1.4.1 <i>Le point de vue de Batardas</i>	122
2.1.4.2 <i>Le point de vue de Calvet</i>	124
2.1.4.3 <i>Le point de vue de Marti</i>	125
2.1.4.3.1. <u>Les 4 modes d'écologie linguistique</u>	
<u>proposés par Marti</u>	125
2.1.4.3.2. <u>Concepts utiles de Marti</u>	128
2.2 Le sentiment d'appartenance à une culture et à une langue	134
2.2.1 <i>L'idée que les « indigènes » ont de leurs propres langues et cultures</i>	134
2.2.1.1 <i>Cosmovisión</i>	135
2.2.1.2 <i>Les représentations</i>	137
2.2.1.3 <i>Les attitudes</i>	139
2.2.1.4 <i>Les stéréotypes</i>	141
2.2.2 <i>Culture, interculturel et pluriculturalité</i>	142
2.2.2.1 <i>Culture et civilisation</i>	143
2.2.2.2 <i>L'interculturel et multiculturel</i>	145
2.2.2.3 <i>L'approche interculturelle</i>	147
2.2.2.4 <i>L'interculturel revisité (L'essentiel est dans l'humain dans le social)</i>	148
2.2.2.5 <i>La compétence interculturelle</i>	153
2.2.2.6 <i>La compétence pluriculturelle</i>	156
2.3 L'enseignement/apprentissage des langues dans des contextes plurilingues	158
2.3.1 <i>La compétence plurilingue et pluriculturelle</i>	160
2.3.2 <i>Répertoire langagier/linguistique/plurilingue</i>	162

2.3.3 Multilinguisme vs plurilinguisme.....	163
2.3.4 Le bilinguisme.....	165
2.3.4.1. Le bilinguisme individuel.....	165
2.3.4.2. Le bilinguisme social.....	166
2.3.5 L'éducation bilingue.....	166
2.3.6 La didactique du plurilinguisme.....	169
2.3.7 Les approches plurielles.....	170
2.3.8 Les actes de langage.....	171
CHAPITRE 3 - CADRE METHODOLOGIQUE.....	175
<i>Introduction générale.....</i>	<i>175</i>
3.1. Narration du recueil des données.....	177
3.1.1. Aspect chronologique de l'enquête.....	177
3.1.2. La nature des données.....	181
3.2. Mettre en cohérence données, thèmes et analyses.....	184
3.2.1. Comment avons-nous fait pour traiter l'H1 ?	184
3.2.1.1. Aspect thématique.....	187
3.2.1.2. Le profil des personnes interviewées.....	188
3.2.1.3. Les entretiens.....	190
3.2.1.4. Le traitement des entretiens de l'H1: Choix, codage.....	191
3.2.2. Comment avons-nous fait pour traiter l'H2 ?	193
3.2.2.1. L'analyse documentaire.....	193
3.2.2.2. L'étude de cas.....	194
3.2.2.3. L'observation de classe.....	197
3.2.3. Comment avons-nous fait pour traiter l'H3 ?	201
3.2.3.1 Référents culturels.....	202
3.2.3.2 Savoirs et comportements socioculturels.....	202
3.2.3.3 Habiletés et attitudes interculturelles.....	203
3.2.3.4 L'interculturel.....	203
3.2.4. Comment avons-nous fait pour traiter l'H4 ?	204
3.2.4.1 Les faits sociaux.....	204
3.2.4.2 Les discours.....	205
3.2.4.3 Les pratiques sociales.....	205
3.3. Organisation et codage général des éléments du corpus.....	206
3.3.1. Les documents écrits.....	206
3.3.2. Les documents oraux.....	209
3.4. Des pistes pour analyser le corpus ainsi construit.....	212
3.4.1. L'analyse thématique.....	212
3.4.2. Analyse interactionnelle.....	213
3.4.3. Analyse descriptive	214
3.4.4. Analyse de contenu.....	214

CHAPITRE 4 - ANALYSE DES DONNÉES	216
4.1 Analyse de l'hypothèse 1 sur l'homogénéité et hétérogénéité des peuples indigènes dans l'EIB	216
4.1.1 Les documents institutionnels	217
4.1.2 Les documents pédagogiques	226
4.1.2.1 – <i>Les similitudes entre les deux manuels</i>	227
4.1.2.2 – <i>Les différences entre les deux manuels</i>	236
4.1.2.3 – <i>Analyse du guide pédagogique</i>	246
4.1.2.3.1 <u>Présentation et allure générale</u>	246
4.1.2.3.2 <u>La culture</u>	250
4.1.2.3.3 <u>L'ouverture aux autres communautés</u>	255
4.1.2.3.4 <u>les aspects pédagogiques</u>	257
4.1.2.3.5 <u>Coup de projecteur sur un exemple précis</u>	257
4.1.2.3.6 <u>La pédagogie conseillée</u>	259
4.1.3 Les entretiens des peuples différents	262
4.1.3.1 – <i>Le point de vue sociolinguistique</i>	263
4.1.3.2 – <i>Le point de vue économique</i>	267
4.1.3.3 – <i>Le point de vue culturel</i>	273
4.2 Examen de l'hypothèse 2 sur la rencontre des langues dans la classe	287
4.2.1. La rencontre des langues dans l'usage scolaire oral	288
4.2.1.1 <i>La classe de ch'orti'</i>	288
4.2.1.1.1 <u>Présentation de la classe - Les étapes didactiques</u>	289
4.2.1.1.2 <u>Les divers actes de langage mobilisés dans chaque étape</u>	290
4.2.1.1.3 <u>Le rôle des langues</u>	301
4.2.1.1.4 <u>La gestualité</u>	303
4.2.1.2 <i>La classe de misquito</i>	305
4.2.1.2.1 <u>Présentation de la classe – Les étapes didactiques</u>	305
4.2.1.2.2 <u>Les divers actes de langage mobilisés dans chaque étape</u>	306
4.2.1.2.3 <u>Le rôle des langues</u>	315
4.2.1.2.4 <u>La gestualité</u>	318
4.2.1.3 <i>Comparaison entre les interactions verbales dans les cours de ch'orti' et de misquito</i>	318
4.2.2 La rencontre des langues dans l'usage scolaire écrit	319
4.2.2.1. <i>L'écrit dans le cours de ch'orti'</i>	320
4.2.2.1.1 <u>Le cahier d'un élève ch'orti'</u>	320

4.2.2.1.2 <u>Le tableau de l'enseignant de ch'orti'</u> <u>et son activité didactique</u>	335
4.2.2.1.3 <u>Les murs de la classe de ch'orti'</u>	335
4.2.2.1.4 <u>L'activité des élèves</u>	338
4.2.2.1.5 <u>Les langues utilisées dans le cours</u> <u>de ch'orti'</u>	338
4.2.2.2. <i>L'écrit dans le cours de misquito</i>	339
4.2.2.2.1 <u>Le tableau de l'enseignant de</u> <u>misquito et son activité didactique</u>	339
4.2.2.2.2 <u>Les murs de la classe de misquito</u>	342
4.2.2.2.3 <u>L'activité écrite des élèves</u>	343
4.2.2.2.4 <u>Les langues utilisées dans le cours de</u> <u>misquito</u>	344
4.2.2.3. <i>Comparaison de la rencontre des deux langues</i> <i>à l'écrit dans les deux cours</i>	345
<i>Conclusion sur la rencontre des langues à l'oral et à l'écrit dans les deux</i> <i>classes</i>	345
4.3 Examen de l'hypothèse 3 sur la présence de l'interculturel dans la classe	348
4.3.1 <i>Référents culturels</i>	349
4.3.2 <i>Savoirs et comportements socioculturels</i>	371
4.3.3 <i>Habilités et attitudes interculturelles</i>	379
4.3.4 <i>L'interculturel</i>	387
4.4 Examen de l'hypothèse 4 sur la revitalisation des langues minorées	397
4.4.1 <i>Sous hypothèse 1 : Il y a une revitalisation des langues</i> <i>indigènes</i>	398
4.4.1.1 <i>Les faits sociaux</i>	398
4.4.1.2 <i>Les discours sur les langues</i>	404
4.4.1.3 <i>Les pratiques sociales</i>	409
4.4.2 <i>Sous hypothèse 2 : La revitalisation viendrait de l'EIB</i>	413
 <u>CHAPITRE 5 – SYNTHÈSE, COMMENTAIRES ET</u> <u>INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES</u>	419
5.1 Sur les différences et similitudes des peuples indigènes	420
5.2 Sur la prise en compte du paysage linguistique	423
5.3 Sur le contact des cultures dans la classe	424
5.4 Sur la revitalisation des langues indigènes	425

CONCLUSIONS GENERALES DE LA THÈSE	431
1 - Nos objectifs de départ	431
2 - Bilan commenté de nos résultats	433
3 - Essai de réponse à notre problématique	436
4 - Perspectives pour de futures recherches	438
BIBLIOGRAPHIE	443
TABLE DES MATIERES	458
RÉSUMÉ	464

RÉSUMÉ

La scolarisation contextualisée et en langue maternelle dans les communautés indigènes du Honduras est essentielle pour le développement socio-économique et culturel de ces peuples. Mais le projet d'éducation interculturelle bilingue mis en place actuellement, déjà adopté dans d'autres pays et pour d'autres peuples, est-il réellement adapté aux besoins spécifiques des enfants indigènes du Honduras ? Pour répondre à cette question nous avons conçu un dispositif de recherche à partir de deux communautés indigènes : celles des Ch'orti' et de la Misquita. Notre corpus complexe et empirique est composé de deux classes filmées, de photographies d'un cahier de prise de notes d'élève, d'entretiens avec des témoins appartenant à ces deux communautés indigènes et de documents officiels et pédagogiques qui guident la mise en place du projet. Son analyse nous permet de mettre valeur la différence des cultures et situations sociolinguistiques de ces communautés et de montrer qu'elles sont prises en compte de manière partielle dans la création des dispositifs de scolarisation. Il apparaît aussi que les contacts des langues et des cultures, traités de manière précise, pourraient contribuer à la revitalisation, la récupération linguistique et la construction de l'identité indigène. Ils pourraient aussi ouvrir un dialogue interculturel efficace pour l'avenir. Finalement nous concluons en disant que le projet d'Education Interculturelle Bilingue, s'il n'est pas à l'origine de la revitalisation et de la récupération des langues indigènes peut néanmoins influencer, sous certaines conditions, de manière positive sur celles-ci.

Notre étude de nature sociodidactique montre que les actions et les initiatives entreprises par les acteurs pour l'éducation des enfants indigènes ne s'adapte donc pas entièrement à leurs besoins sociolinguistiques, culturels et pédagogiques. Elle débouche sur quelques perspectives pour la mise en place de stratégies pédagogiques contextualisées et pour une meilleure reconnaissance et valorisation de la diversité linguistique et culturelle de ces peuples.

Mots clés : contact/conflit des langues, didactique des langues, identité, interculturel, représentations, sociodidactique, sociolinguistique, plurilinguisme.

URA KUM

Ai pliska nani natka kat Kul yabanka an yapyt bila kat, Honduras indianka nani tawanka bilara ba uba blistu sa kan baha ba wal wan uplika pawanka bara lalah nani dukiara sin pawanka bara kayasa. Sakuna, wark takanka “daukanka sat sat an bila wal” namit wark taki ba an cantry wala nani ra sin briba. Rait pali Honduras indianka nani nit ka ba dukiara sâ?

Naha mâkabi walanka ba rait ka yaya dukiara paskan sa pliki kaikanka kum indian tawanka wal kum wina, baha ba chorty an miskitu, wan wark ka wîna tara ba paskansa lilka alkanka kul watla bilara an kul tuktan kum wauhkataya lilkika nani sin, upla wal aisi kaikan pliska bila ba wina, la kat wauhtayka an kul smalkanka wauhtayka nani yabalka madikan naha wark takanka. Naha aisikaikanka ba wan madikisa wan uplika nat ka sat sat an nahki banhwiba na minit kat, an madikisa nan man baha dukiara luki daukisa smalkanka dukia nani ba, piska wala ra, upla bila sat aisi nani ba wark rait ka kat pain daukbia kaka sip sa wan bila ba kau karhna daukaya bara bila kum kum tiwan nani ba kli bukaya bara baku indian nani ai natka ba paskaya. An sipsa aisi kaikanka pain upla natka sat sat wal wan kaina lahma.

Las kat yawan wiaya sipsa baha wark takanka “daukanka sat sat an bila wal” ba indian nani bila karnika daukaya ta krikanka apia sa kaka, sipsa sam piskara pain ura kum daukaya naha nani dukiara. Naha wan wark kaba, upla nani smalkanka laka wan madikisa wark ka daukan upla indian tuktika nani kulka dinkaya dukiara daukan nani ba al sut ba sip pliska nani nitka an uplika nani ai natka wal kul dimanka nitka nani ba yabras sa. Naha warkka danh takanka bara bāra sa kaikanka sat wala uplika nani ai nitka an aipliska nani nitka ba wal kulka dimra wihta an kaikanka kau tara kum kabia dukiara indian nani ai bila aisara an ai iwaika natka naniba.