Minorités ethniques en Amérique latine. Enjeux sociopolitiques pour les Afro-Amérindiens et objectifs pédagogiques autour de la culture amérindienne dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol

Jimmy dos Santos

▶ **To cite this version:**

Jimmy dos Santos. Minorités ethniques en Amérique latine. Enjeux sociopolitiques pour les Afro-Amérindiens et objectifs pédagogiques autour de la culture amérindienne dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol. Sociologie. 2019. dumas-02898206

HAL Id: dumas-02898206

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02898206

Submitted on 13 Jul 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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UPEC
UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL

INSPÉ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation Académie de Créteil

Mémoire

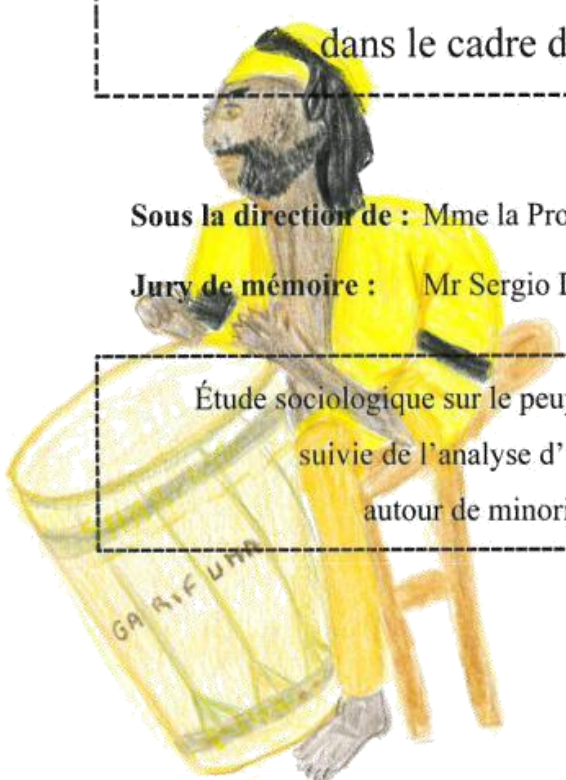
En vue de l'obtention du diplôme de master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » (MEEF) 2nd degré parcours espagnol

Présenté par :

Jimmy Dos Santos

Minorités ethniques en Amérique latine.

Enjeux sociopolitiques pour les Afro-Amérindiens et objectifs pédagogiques autour de la culture amérindienne dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol



Sous la direction de : Mme la Professeure Graciela VILLANUEVA et Mr Ricardo TORRE

Jury de mémoire : Mr Sergio DELGADO et Mr Ricardo TORRE

Étude sociologique sur le peuple afro-amérindien *garífuna* en Amérique centrale, suivie de l'analyse d'une séquence pédagogique en terminale ES autour de minorités amérindiennes en Amérique latine

Année 2019-2020

Table des matières

Introduction générale 6

Volet disciplinaire 10

De la tribu à la nation garifuna 10

Introduction 11

I. Une culture garifuna métissée au *Yurumein* 13

A. Arawaks et *Kalinago* à Saint-Vincent 13

B. Naissance de la tribu garifuna et caractéristiques amérindiennes 14

C. Traditions et coutumes africaines 15

II. Une culture menacée au cours de son histoire 17

A. Cohabitation avec les Français à Saint-Vincent 17

B. Relation belliqueuse avec les Anglais 18

C. Déportation en Amérique centrale et dispersions 19

III. Lutte de la nation garifuna en Amérique centrale pour conserver son patrimoine 21

A. Identité sociale 21

1) La recherche d'une unité transfrontalière pour maintenir leurs traditions 21

2) Afro-descendants ? 22

B. L'extinction de la langue garifuna ? 23

C. Le jour du débarquement 26

Conclusion partielle 27

Volet professionnel 29

Séquence pédagogique 29

Introduction 30

I. Cadre théorique 32

A) Représentations des apprenants en terminale : quels sous-entendus ? 32

1) *Représentation* : mot esthétique ? 32

2) Quels types de représentations pour « l'acteur social » en langue-culture étrangère ? 33

B) Différentes approches de l'identité amérindienne : historique et sociologique 34

C) La pédagogie métaculturelle en cours d'espagnol 35

1) Moyens d'acquérir des représentations ou des connaissances ? 35

2) Le danger de la composante métaculturelle en langue-culture 36

II. Panorama de l'établissement, de nos classes choisies et de notre séquence pédagogique 39
A. Contexte d'enseignement 39
B. Explication de nos choix par rapport à la construction de notre séquence 40
C. Enjeux et spécificités de la séquence proposée d'un point de vue culturel, éducatif et pédagogique 43
III. Résultats de la mise en pratique d'enseignement avec les terminales ES1 et ES2 45
A. Les cartes mentales : en demi-teinte ? 45
B. L'influence des documents authentiques sur les élèves 47
C. L'importance de la production de fin de séquence dans les représentations finales des terminales 53
Conclusion partielle 56
Conclusion générale 59
Bibliographie 66
- Bibliographie du volet disciplinaire 66
- Bibliographie du volet professionnel 69
Annexes 73
- Annexes du volet disciplinaire 73
- Annexes du volet professionnel 83

Remerciements

Pour commencer, je suis très reconnaissant envers mes parents grâce à qui j'ai su persévérer dans la réalisation de mon mémoire. Et je tiens à adresser mes plus vifs remerciements à ma mère qui a réalisé les dessins de ma page de garde en relation avec mon thème de recherche.

J'adresse mes sincères et chaleureux remerciements à la directrice de recherche de mon volet disciplinaire, Mme Gaciela VILLANUEVA, qui a eu pleinement confiance en mon sujet et qui m'a conseillé dans mon travail.

Je tenais à remercier spécialement mon ami hondurien Wilfredo RÁPALO RECINOS qui fut le premier à me faire découvrir le sujet, lequel a guidé mon mémoire, grâce à la présence de mon amie Tracy THÉOPHILE au Mexique en mars dernier.

J'aimerais lui exprimer notamment toute ma gratitude pour m'avoir passé le contact de Miriam ÁVILA, membre de l'Association touristique garifuna au Honduras, envers laquelle je suis extrêmement reconnaissant pour sa patience, sa grande disponibilité et pour la qualité de collaboration que nous avons eue afin d'enrichir mes connaissances personnelles sur les Garinagu.

Un grand merci à Rubén REYES, haut représentant de la nation garifuna au Honduras et à Los Angeles, ainsi qu'à Carlos BODOMA, représentant de la spiritualité garifuna, qui m'ont accordé beaucoup de leur temps pour discuter sur des sujets divers et variés.

J'aimerais remercier infiniment et très sincèrement le directeur de recherche du volet professionnel de mon mémoire, Mr Ricardo TORRE, qui, tout au long de l'année, m'aura non seulement conseillé de manière efficace, mais aussi donné la motivation nécessaire afin de rédiger la partie professionnelle de mon mémoire. Ensuite, je désire remercier aussi Mr Sergio DELGADO qui s'est tenu informé de mon sujet de mémoire et qui a souhaité tout particulièrement faire partie du jury de mémoire.

Je suis extrêmement et entièrement reconnaissant envers ma tutrice Mme Marie TOMAS, professeure d'espagnol au lycée René Descartes (Champs-sur-Marne), pour m'avoir permis de concevoir la toute première séquence pédagogique de ma carrière et pour avoir notamment eu confiance en mes capacités de stagiaire d'espagnol en m'accordant l'opportunité de donner chaque heure de cours face aux élèves de terminales ES.

Par ailleurs, je voudrais lui exprimer toute ma gratitude non seulement pour les enregistrements audios qu'elle a réalisés afin de m'aider dans mon thème de recherche, mais également pour ses interventions et ses précieux conseils après chaque heure de cours afin de pouvoir adapter ma façon d'enseigner. Enfin, je la remercie très sincèrement pour m'avoir aidé à mettre en place la production de fin de séquence.

Hormis ma tutrice, je souhaite exprimer toute ma satisfaction envers la stagiaire de master 1 MEEF 2nd degré Nicole ARNASSALON, de l'université Gustave Eiffel (UGE, ex-UPEM), en qui j'ai eu confiance pour lui donner l'opportunité de didactiser le cinquième document de ma séquence et de le travailler en cours avec les tles ES1. J'ai pris cette décision non seulement car elle a observé tous mes cours, mais également pour qu'elle prenne connaissance du métier d'enseignant.

Pour finir, un grand merci aux élèves des classes de terminale ES1 et ES2, qui m'auront accompagné, dans ma première expérience en tant qu'enseignant en France, dans la joie et la bonne humeur, tout au long de ma première séquence, en étant productifs et avec lesquels j'ai pris énormément de plaisir à faire cours.

Introduction générale

> *La piel oscura delata incorregibles defectos de fábrica. Así, la tremenda desigualdad social, que es también racial, encuentra su coartada en las taras hereditarias. Lo había observado Humboldt hace doscientos años, y en toda América sigue siendo así: la pirámide de las clases sociales es oscura en la base y clara en la cúspide*.
>
> Eduardo Galeano, *Ser como ellos y otros artículos*, 1992

Au cours de nos quelques séjours en Amérique latine, nos rares rencontres avec des peuples amérindiens et la découverte de certaines tribus[1] afro-amérindiennes méconnues du grand public nous ont donné une leçon de vie sur la façon de concevoir le monde. Captivé et intrigué par ces populations, nous avons choisi de rédiger notre mémoire sur des ethnies de l'Amérique latine pour mettre en lumière des minorités opprimées, réprimées et bien souvent oubliées mais qui, par leur histoire et leur patrimoine culturel, transfigurent les valeurs des sociétés actuelles. Bien que les Amérindiens refusent d'être relégués au rang de minorité, notamment car l'une des différences fondamentales entre les Amérindiens et les minorités réside dans l'autodétermination qui consiste à « déterminer librement leur statut politique et d'assurer librement leur développement économique, social et culturel » (Nations unies, 2013, p. 5, art. 3), ils peuvent cependant être légitimement considérés comme des minorités. En effet, tout comme les Afro-Amérindiens[2], ce sont des groupes suffisamment nombreux qui vivent selon un mode de vie traditionnel et ancestral et qui ne prennent jamais de décisions majeures de l'ensemble d'un pays, car ils sont numériquement inférieurs[3]. L'une des principales différences entre les deux types de communauté est que les Amérindiens ont acquis une plus grande visibilité politique et sociale dont ils se servent pour faire valoir leurs droits et pour essayer de préserver leur héritage et de lutter contre les discriminations sociales et raciales depuis six siècles, comme le font également les Afro-Amérindiens mais avec moins de reconnaissance.

Notre attrait concernant les populations afro-amérindiennes et amérindiennes nous a permis d'étudier, d'une part, les aspects anthropologiques d'une tribu afro-amérindienne, à

[1] Tout au long de ce mémoire, nous nous servirons du mot *tribu*, *lato sensu*, dans son acception anthropologique de « Groupe social, généralement composé de familles se rattachant à une souche commune, qui présente une certaine homogénéité (physique, linguistique, culturelle...) » (*TLFi*, CNTRL), sans aucune connotation ni nuance péjorative. Pour nous, ce terme n'a pas vocation à véhiculer une quelconque interprétation historiciste reliée le cas échéant à des sociétés prétendument primitives ou à des stades de l'évolution de la société humaine. Avec le choix utile d'éviter d'utiliser des guillemets, *tribu* pourra correspondre, selon le contexte, à *peuple*, *population*, *ethnie*, *communauté* et sera majoritairement appliqué aux communautés garifuna et amérindiennes.

[2] Mélange entre une population noire et une population amérindienne.

[3] En 2010, selon la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL), ils ne représentaient que 8,3 % de la population totale.

savoir les *Garinagu* (pluriel, dans leur langue, de *Garifuna*) dans le volet disciplinaire et, d'autre part, d'analyser plusieurs caractéristiques de communautés amérindiennes avec deux classes de terminale économique et sociale dans un but pédagogique. Si les deux sujets ne concernent pas les mêmes types de population et n'ont pas non plus les mêmes objectifs, la corrélation reste pour le moins évidente étant donné que nous aborderons plusieurs thèmes similaires, tels que la formation identitaire de ces tribus à travers leur histoire sur le sous-continent de l'Amérique latine, les moyens mis en place pour préserver leur culture ou encore le rôle et le poids qu'ils ont dans le système politique et social d'un pays.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur les enjeux sociopolitiques des *Garinagu* en retraçant tout d'abord une partie de leur histoire marquée par le mélange au XVII^{e} siècle entre des esclaves africains et la société *Kaliponan* aux Petites Antilles. Ensuite, nous analyserons à travers notre étude disciplinaire comment cette fusion imprégnée des rites culturels de chaque groupe aura déterminé la naissance d'une identité forte au sein de l'Amérique centrale, c'est-à-dire comment les *Garinagu* ont résisté aux affrontements belliqueux contre différentes nations et de quelle manière ils ont lutté contre le racisme permanent au cours de leur histoire. Cela nous permettra de comprendre pourquoi ils sont de nos jours fermement déterminés à ne pas disparaître et pourquoi ils envisagent plusieurs moyens pour maintenir leurs traditions et leur langue. Ainsi, nous verrons comment les *Garinagu* s'organisent collectivement et politiquement pour que tous leurs membres restent impliqués et gardent une place importante dans la société pour obtenir des droits sociaux et pour acquérir une visibilité politique qui permettraient de rendre pérenne leur tribu, victime de la mondialisation et du racisme ambiant.

Dans un deuxième temps, nous étudierons différentes approches de l'identité amérindienne à travers cinq communautés d'Amérique latine qui comportent des particularités communes avec notre premier sujet, et ce avec deux classes de terminale économique et sociale. Tout d'abord, nous mettrons en place une activité basée sur des cartes mentales afin de comprendre comment les élèves réagiront et définiront le terme *amérindien*. Ensuite, pour changer leurs premières impressions, nous verrons les aspects culturels de la tribu *emberá* au Panama pour montrer l'importance de la préservation du mode de vie ancestral et de la langue des Amérindiens. Par la suite, nous reviendrons sur une période étendue de l'histoire de la grande majorité des peuples amérindiens, à savoir sur celle de la découverte de l'Amérique latine jusqu'à nos jours, soit 529 ans. Cette époque fut marquée non seulement par les nombreuses discriminations sociales et raciales envers les Amérindiens, mais aussi par l'accaparement des terres et des ressources dont ils ont souffert tout au long de

leur existence. Nous en présenterons justement des exemples concrets avec les Guaranis du Paraguay qui réclament la récupération de leurs terres brûlées et volées par les entreprises brésiliennes à cause de l'accord du ministère public paraguayen, et avec les Mapuches qui exigent la restitution de leurs terres dans les rues de la capitale chilienne. Enfin, nous verrons comment les communautés amérindiennes sont, elles aussi, capables de changer le cours d'un pays, notamment en Équateur. Ainsi, nous pouvons constater que nos deux études sont étroitement liées dans la façon dont nous les avons conçues, car ces tribus sont le dénominateur commun d'une richesse culturelle aux idéologies variées mais qui sont en voie d'extinction à cause de plusieurs facteurs sociopolitiques. Cependant, la principale différence entre le volet professionnel et le volet disciplinaire résidera dans les objectifs visés. En effet, pour le deuxième sujet, notre étude professionnelle aura pour objectif de comprendre dans quelle mesure l'enseignement en cours d'espagnol peut contribuer à la construction de représentations par rapport à l'identité amérindienne d'Amérique latine en classe de terminale et ce, à travers les stratégies que nous venons de d'expliciter auparavant.

Au-delà de cela et en affinant à nouveau nos recherches, nous nous sommes focalisé de manière plus générale sur le racisme qu'ont subi et que continuent à subir ces communautés en nous demandant dans quelle mesure les discriminations envers les populations afro-amérindiennes et amérindiennes font l'objet de controverses et de discussions au sein de l'Amérique latine et dans l'enseignement au niveau secondaire en France.

Par discrimination, nous faisons référence à un traitement différencié, inégalitaire et injuste porté à des individus sur la base de l'appartenance à une ethnie, l'apparence physique, la langue parlée, la situation économique, les opinions politiques, les mœurs, voire l'origine des personnes par rapport à la société majoritaire. Tous ces facteurs débouchent sur des controverses, à savoir des polémiques concernant l'intégration des minorités ethniques au sein des sociétés latino-américaines. De manière générale, nous allons, dans un premier temps, voir comment ces discriminations sont perçues et gérées par la tribu garifuna en Amérique centrale pour dénoncer ces pratiques, maintenir l'égalité entre tous et développer des stratégies visant à obtenir des droits essentiels dans le but d'acquérir une certaine notoriété et une préservation de leur patrimoine. Dans un second temps, nous verrons quelle est l'image que ces minorités ethniques renvoient aux élèves d'un lycée français et quel est l'impact que provoquent les discriminations sur eux. L'idée directrice de notre mémoire est donc de rechercher la différence entre la société latino-américaine et des élèves de l'enseignement du secondaire en France dans la manière d'aborder les discriminations envers ces peuples. À

travers ce mémoire, nous recherchons à participer à une valorisation des populations afro-amérindiennes et amérindiennes afin de mener une campagne de sensibilisation tout en protégeant non seulement leurs identités culturelles menacées, leurs droits sociopolitiques et économiques, mais également de montrer l'impact bénéfique que ces minorités ont sur la nature. Les actions favorables de ces minorités, en sommes-nous pleinement convaincu, peuvent nous faire changer nos habitudes pour sauver la planète.

Volet disciplinaire

De la tribu à la nation garifuna

Dans quelle mesure la communauté garifuna se caractérise-t-elle, dans sa singularité, par une identité forte au sein de l'Amérique centrale ?

Drapeau garifuna

Photo se trouvant sur la page Facebook de Mr Rubén REYES et qui nous a été envoyée par Miriam ÁVILA lors de nos conversations WhatsApp

Chant, danse et musique garifuna

https://www.hondurastips.hn/2019/07/03/la-punta-un-ritmo-sagrado-de-los-garifunas/

Agunbiraha wamutiñu iun hebelurun tumou baruwa Garífuna

Nous vous invitons à entrer dans la nation garifuna

Introduction

Dans le cadre du volet disciplinaire, nous nous sommes appuyé principalement sur deux ouvrages et un article pour nous imprégner de l'histoire et du fonctionnement de la tribu garifuna. Pour approfondir nos connaissances, nous avons réalisé deux entretiens avec deux membres de cette communauté. Le premier s'appelle Rubén REYES. C'est un expert de la langue garifuna et un représentant de la nation garifuna au Honduras. Le deuxième s'appelle Carlos BODOMA. Il est guide de cérémonies ancestrales de l'*úgulendu*[4] au Honduras. Ces entretiens ont été menés après avoir consulté plusieurs ressources. Ainsi, ils permettront d'alimenter notre réflexion autour de la problématique suivante : dans quelle mesure la communauté garifuna se caractérise-t-elle, dans sa singularité, par une identité forte au sein de l'Amérique centrale ?

Pour comprendre notre démarche réflexive, nous devons d'abord définir trois termes essentiels. Commençons par notre premier cas de figure : un Garifuna *(Garinagu* au pluriel) est le produit d'un mélange entre deux tribus localisées autrefois aux Petites Antilles, sur l'île de Saint-Vincent, en 1635, à savoir entre *Kaliponan* (union entre Amérindiens et Arawaks) et Africains (Agudelo, 2011, p.71), ce qui démontre l'originalité des *Garinagu*. Ensuite, une tribu avec une identité forte, c'est une tribu qui a eu les ressources mentales et physiques nécessaires pour lutter contre sa disparition. Ceci les différencie des nombreux peuples afro-amérindiens et amérindiens qui ont disparu de la surface de la Terre après l'arrivée des colons en Amérique latine et la mise en place des déportations ainsi que des génocides. De plus, l'identité forte est caractéristique d'une capacité d'adaptation à différentes époques et à différents contextes, notamment celle de la modernité à laquelle il faut savoir s'ajuster pour prouver son existence. C'est ce que nous verrons avec le peuple garifuna qui vit en Amérique centrale depuis 1797. Ainsi, il a une histoire singulière par rapport à son passé et ce qu'il a enduré. Cependant, il appartient à l'histoire de l'Humanité en réussissant à s'inscrire dans la durée depuis son surgissement en 1635 à Saint-Vincent aux Petites Antilles malgré les menaces d'extinction dont il a souffert et dont il souffre encore de nos jours.

[4] Nom de leur spiritualité.

Dans un premier temps, nous étudierons non seulement comment la culture métissée de ces hommes s'est formée au *Yurumein* (nom donné en garifuna pour faire référence à l'île de Saint-Vincent), mais également les caractéristiques qui les identifient. Pour cela, nous allons évoquer la présence des tribus arawak et amérindiennes qui étaient présentes sur l'île de Saint-Vincent et qui se sont mélangées pour former la tribu *kaliponan*. Puis, nous parlerons de l'arrivée d'esclaves africains dès 1635 et du mélange ethnico-culturel qui a eu lieu avec les *Kaliponan* pour donner vie à la communauté afro-amérindienne.

Dans un deuxième temps, pour démontrer leur identité forte nous analyserons pourquoi la culture garifuna a réussi à ne pas disparaitre malgré les agressions et le racisme subis de la part des Français et des Anglais sur une période allant de 1710 à 1796. Ensuite, nous verrons comment après l'exil en Amérique centrale, en 1797, ils ont su rester solidaires pour survivre pendant plus de deux cents ans sur le continent, malgré plusieurs difficultés. Entre-temps, d'autres peuples amérindiens et afro-amérindiens n'ont pas su s'adapter aux relations avec les colons et ont disparu.

Dans une dernière étape, nous nous intéresserons à trois aspects de cette communauté, à savoir la revendication du nom garifuna, l'importance de leur langue et la valeur de la commémoration du jour du débarquement en Amérique centrale. C'est alors que nous exposerons les stratégies mises en place pour continuer à garder leur identité culturelle et sociale et à lutter contre l'extinction de leur communauté, ce qui démontre leur force de caractère pour s'inscrire dans la durée et dans le paysage sociopolitique du continent.

I. Une culture garifuna métissée au *Yurumein*

A. Arawaks et *Kalinago* à Saint-Vincent

Communauté arawak

https://pueblosindigenas.es/de-venezuela/arahuacos/

Communauté kalinago *vivant à la Dominique*

https://www.trover.com/d/ROy8-kalinago-barana-aute-saint-david-dominica

Auparavant localisés dans l'actuelle Amérique du Sud, les Arawaks ont rejoint entre les années 300 et 600[5] après Jésus-Christ, l'île de Saint-Vincent. Ils vivaient de manière pacifique et ils pouvaient se nourrir à leur avantage grâce à la pêche (Suazo, 1997, p. 16). La tranquillité de ce peuple allait connaitre un revirement de situation vers les années 1200. Connus pour leur aspect guerrier, les hommes amérindiens appelés *Kalinago*, localisés dans le delta de l'Orénoque dans l'actuel Vénézuéla, massacreront toute la gent masculine au *Yurumein* (Gargallo, 2012, p. 16). C'est ainsi qu'ils se mélangèrent avec les femmes arawaks. De cette fusion naîtra la société *kaliponan* (Suazo, 1997, p. 18). L'île ne connaitra ni la colonisation ni la domination étrangère avant l'an1797, malgré la présence des Anglais et des Français aux Grandes et aux Petites Antilles. Néanmoins, l'île de Saint-Vincent accueillera les esclaves africains en 1635.

[5] Selon le site de St. Vincent and the Grenadines National Trust (2019), leur présence sur ce territoire daterait des années 300-600 après Jésus-Christ grâce à la présence d'une gravure d'art rupestre: *The Layou Petroglyph Park*, réalisée par les Amérindiens Arawaks.

B. Naissance de la tribu garifuna et caractéristiques amérindiennes

Douglas Taylor mentionne que les *Garinagu* sont comme « un gâteau noir composé essentiellement d'ingrédients amérindiens » (Agudelo, 2011, p. 76). Cette comparaison prend en compte une part de leur histoire ; celle sur l'île de Saint-Vincent après 1635. Le « gâteau noir » se réfère à la génétique de leurs ancêtres africains qui a eu l'ascendant sur celle des *Kaliponan*. Pour survivre, les Africains ont assimilé plusieurs coutumes amérindiennes. D'une part, les *Garinagu* sont non seulement de peau noire, mais également imposants tant par leur taille que par leur physique, contrastant ainsi avec le facteur de l'hérédité des Amérindiens Arawaks, qui sont de couleur claire, moins imposants et aux traits mongoliens (Suazo, 1997, p. 23). Le contraste peut être mis en relation avec le nombre d'Africains parvenus sur l'île du *Yurumein* pour diverses raisons. Premièrement, le naufrage de deux bateaux espagnols en 1635, qui transportaient des Africains de l'Ouest (Agudelo, 2011, p. 74), occasionnera quelques années plus tard l'hybridité garifuna (produit d'un métissage entre les femmes *kaliponan* et les Africains). Ensuite, cette société connaitra d'autres bouleversements ethnico-sociaux avec l'intégration des *Cimarrons*, anciens esclaves noirs fugitifs des îles voisines (la Barbade, Sainte-Lucie et les Grenadines, alors possessions anglaises). Ces derniers se sont échappés à cause des conditions de vie inhumaines dans les plantations de canne à sucre. Ils joueront un rôle important au sein du mouvement anti-esclavagiste. Enfin, en 1675 un autre naufrage de bateaux hollandais, près de l'île de Bequia, transportant 500 Noirs de la tribu *mocoes* du Nigeria, les rendra majoritaires à Saint-Vincent (pas moins de 3000 Noirs y habitaient à l'époque ; Suazo, 1997, pp. 27-28). Cette référence montre la majorité de *Garinagu* rencontrée sur l'île par rapport aux Amérindiens. C'est ainsi que les Africains ont influé sur leurs traits héréditaires. Notons tout de même qu'il existe des *Garinagu* de couleur claire.

D'autre part, la comparaison de Taylor insiste sur les caractéristiques amérindiennes des *Garinagu*. Elles sont dues non seulement à l'acculturation des Africains dès leur arrivée à Saint-Vincent, mais également au fait que les esclaves africains ne soient pas du même pays et ne pratiquent pas la même langue, car ils ne sont pas tous arrivés en 1635 (Portilla, 2010, 3:40-4:07). Alors soucieux du danger de l'esclavagisme européen, ils s'adapteront aux coutumes des *Kaliponan*, par exemple par la maîtrise du tir à l'arc (Suazo, 1997, p. 21), l'usage des ustensiles de cuisine, l'adoption des savoirs culinaires, l'utilisation d'instruments

typiques[6] ou encore l'apprentissage de leur langue (*caribe* composé de la langue des femmes arawaks et du dialecte lexical des Amérindiens ; Portilla, 2010, 3:40 – 4:07).

Cela nous aide à comprendre pourquoi la culture amérindienne est très présente aujourd'hui. Néanmoins, nuançons par la suite l'avis de Douglas Taylor.

C. Traditions et coutumes africaines

En effet, la couleur de peau et la stature ne sont pas les seuls traits africains des *Garinagu*. Premièrement lors de l'entretien avec Mr Carlos BODOMA, nous avons appris que les Africains, arrivés à Saint-Vincent, ont emporté différents rites spirituels, qui proviennent des cultures *yoruba*, *bantu* et *moko*. Ils donneront le nom de la religion garifuna : *úgulendu*[7]. Nous constatons qu'il y a une grande diversité dans ces apports culturels africains car les premiers sont d'origines nigériennes et béninoises et les autres proviennent de pays de l'Afrique centrale comme le Congo. Deuxièmement, Mr Carlos BODOMA contredit l'idée de Mr Rubén REYES[8] puisque les danses sont d'origines africaines telles que le *yankunu* effectué au Ghana venant du chef John Canoe. En approfondissant la question, il s'avère que la *punta*, danse célébrant la mort, est aussi une ancienne danse africaine appelée *bunda*[9]. L'africanité est d'ailleurs présente grâce à la lutte de leurs ancêtres africains contre l'esclavagisme. La peur de l'esclavage leur a permis de s'imprégner plus facilement de la culture amérindienne pour ne pas retomber aux mains des colons. Enfin, il ne faut pas négliger la présence de la phonétique africaine, laquelle permit de construire une langue hybride qui rendra possible le nom de leur tribu garifuna[10]. Tous ces éléments démontrent que les recherches sur ce peuple n'ont pas été poussées et qu'il y a bien une culture africaine variée, selon les régions et les époques, et présente au sein de leurs membres.

Pour démontrer l'identité forte de la tribu garifuna, il est nécessaire de remonter au XVIII[e] siècle lors de la présence des Franco-Britanniques à Saint-Vincent. Les *Garinagu* se

[6] Voir annexe n°1 : entretien réalisé avec Mr REYES le 19 octobre 2019, r 26 pour de plus amples informations.
[7] Voir bibliographie : conversation WhatsApp avec Mr BODOMA.
[8] Voir annexe n°1, r 26.
[9] Voir bibliographie : conversation WhatsApp avec Mr BODOMA.
[10] Voir annexe n°1, r 20.

sont imposés au sein de l'île grâce à leurs caractères hybrides et à un nombre de personnes plus conséquent que les *Kaliponan*. La fraternité entre les deux communautés s'est ainsi transformée en animosité, ce qui provoqua une division interne au *Yurumein*. Pendant ce temps-là, le mélange afro-amérindien représentait un problème pour les colons français et britanniques qui possédaient des territoires et des esclaves noirs aux Grandes et aux Petites Antilles. En effet, les *Garinagu*, de couleur noire, étaient libres et jouissaient des terres qu'ils avaient prises. Considérés à l'époque comme inférieurs et au dernier rang de l'échelon social (société de castes), avant même les Amérindiens, à cause de leur teint, les membres de la tribu garifuna se sont confrontés aux deux nations de l'actuelle Europe. Ces deux dernières ont essayé de les déposséder de leur liberté. Cependant, la détermination et le caractère des *Garinagu* s'affirmèrent.

II. Une culture menacée au cours de son histoire

A. Cohabitation avec les Français à Saint-Vincent

Mis au courant de la division interne à Saint-Vincent, les Français se chargeront de l'affaire et créeront une alliance avec les *Kaliponan* afin de récupérer les terres et de réduire les *Garinagu* en esclavage. Pour résister face aux Français entre 1710 et 1796, les *Garinagu* se sont appuyés sur leurs aptitudes stratégiques au combat, en utilisant l'art de la guérilla, en incendiant les habitations ou en détruisant les plantations des Français présents au *Yurumein* pour les intimider (Suazo, 1997, pp. 37-38). De plus, ils ont défendu leur territoire en établissant une alliance avec les Français. Dès lors, ils empruntèrent le vocabulaire et quelques structures idiomatiques du français (gallicismes) lors de leur présence pour enrichir la langue garifuna et pour développer un marché économique[11]. Par exemple, l'apprentissage des numéros servait à des fins commerciales, à savoir à l'exportation de matières premières telles que le coton et le tabac et à l'importation d'armes et de munitions (Suazo, 1997, p. 39). Leur rapport avec les Français démontre qu'ils ont su tirer profit de cette cohabitation pour avoir une monnaie, jouir du droit des terres et se défendre des colons anglais.

Les *Garinagu* ont ainsi adopté toutes ces méthodes pour assurer leur survie sans jamais céder leurs territoires aux Français. C'est pourquoi ils ont une identité forte car ils avaient des droits par rapport aux esclaves noirs et ils étaient égaux aux colons, qui n'ont pas réussi à déposséder les *Garinagu* de leurs terres. Malgré les faveurs des Français (Suazo, 1997, pp. 41-42), les *Garinagu* ont toujours été vigilants afin de ne pas être esclaves comme d'autres groupes présents dans les Caraïbes. Cependant, le rapport avec les Anglais a toujours été plus difficile à gérer.

[11] Voir annexe n°1, r 6.

B. Relation belliqueuse avec les Anglais

La démarche anti-esclavagiste des *Garinagu* a fait que la relation avec les Britanniques, dans les années 1760-1796, s'est tendue par de nombreuses guerres pour une raison, à savoir que les Anglais voulaient absolument récupérer l'île qu'ils avaient acquise grâce au Traité de Paris signé avec les Français en 1763. C'est alors que la communauté garifuna a vécu plus de 30 ans de guerre sur l'île de Saint-Vincent. D'une part, on l'accusait d'avoir des esclaves noirs : « según los documentos ingleses, en esos años Duvalle poseía una plantación de algodón donde trabajaban nueve negros de su propiedad » (Gargallo, 2012, p. 56). Ex-ministre de la Culture du Honduras et intellectuel garifuna, Salvador SUAZO illustre cette idée (Portilla, 2010). Néanmoins, Mr REYES la réfute[12]. L'avis diverge chez ces deux membres des *Garinagu*. Une des photographies présentes dans le livre *Los deportados de San Vicente* (Suazo, 1997) ne reflète pas vraiment la soumission telle qu'exercée sur les Noirs lors de la traite négrière ou encore celle qu'ont subie les Amérindiens[13]. En effet, nous y voyons des femmes, courbées, récolter des denrées ainsi que le chef de la tribu Joseph SATUYÉ, armé mais détendu et non menaçant, avec sa femme et leur bébé. Il faut savoir que la base de leur société était comme toutes celles de l'époque dans laquelle la femme servait de main d'œuvre pour l'agriculture (manioc, maïs) afin de nourrir sa communauté (Gargallo, 2012, p. 16). Quant aux hommes, ils pêchaient et ils chassaient. C'est ainsi que le clan garifuna a dû subir des rumeurs infondées transmises par les Anglais pour justifier l'élimination et l'acquisition d'un nouveau territoire.

De plus, les Anglais cherchaient à créer des divisions. En effet, lors de la dernière guerre en 1796 à Saint-Vincent, ils avaient emmené avec eux des esclaves et d'anciens esclaves, avec comme mode opératoire : « *divide y vencerás* » (Portilla, 2010, 5:56- 6:23) afin de créer une fracture au sein des communautés noires et de gagner la guerre. Par ailleurs, les Anglais utilisaient aussi l'expression *caribe negro,* guerrier noir[14]. Ce que nous dit Mr REYES renforce l'idée que les Britanniques engendrèrent une discrimination ethnique entre les Noirs et les *Garinagu* et envers la tribu garifuna. En effet, les Anglais inventèrent deux termes dont celui de *caribe amarillo* pour créer une animosité entre les hommes à la peau plus claire et ceux à la peau plus noire. Toutefois, comme l'explique Rubén Reyes, les *Garinagu* se sentent fiers de ce qu'ils représentent au-delà de leurs traits physiques et de leur couleur.

[12] Voir annexe n°1, r 7.
[13] En référence à la peinture murale intitulée *Capataz* de Diego RIVERA, sur laquelle le colon assène un coup de fouet à l'un des Amérindiens au premier plan.
[14] Voir annexe n°1, r 24.

C'est pourquoi la stratégie anglaise n'a pas fonctionné. La tribu garifuna sera d'ailleurs touchée par les discriminations en Amérique centrale.

Nous venons de voir que les persécutions et les nombreuses guerres que les *Garinagu* ont subies de la part des Anglais n'ont pas eu de réussite. Leurs habilités guerrières et stratégiques[15] leur ont permis de tenir tête aux colons, tout en restant libres sur leur territoire de naissance. Cela démontre que les *Garinagu* ont une identité forte car leur caractère inébranlable et tenace leur a empêché de devenir esclaves comme d'autres tribus afro-amérindiennes et amérindiennes en repoussant les assauts pendant plusieurs décennies (de 1763 à 1796). En 1797, ils subirent l'exil.

C. Déportation en Amérique centrale et dispersions

Il suffit d'étudier le *leremuna* garifuna (leur hymne) pour comprendre que leur histoire n'est pas commune car, d'une part, ils ont souffert de l'exil en 1797 à la suite à une décision du roi d'Angleterre George III (Suazo, 1997, p. 149). Ainsi, à travers ce chant ils remettent en cause le traitement de l'homme blanc qui n'est autre que l'Anglais colonialiste. En effet, leur histoire indique que 4338[16] *Garinagu* (Suazo, 1997, p. 149) ont été déportés hors de leur État-nation, le *Yurumein*. Par la suite, ils ont été transférés à Baliceaux et à Bequia, des lieux où ils ont été faits prisonniers. Le *leremuna* nous fait remarquer que les *Garinagu* ont non seulement été persécutés par les Français, mais également atteints dans leur dignité et dans leur honneur par les Anglais : « *Y los abusos inconmensurables de nuestro enemigo nos dieron muerte y exilio* »[17]. L'hymne nous informe d'autre part, sur le génocide commis par les Anglais qui aura eu raison de plus de 3000 membres de leur communauté[18]. De plus, ils vécurent un second exil puisque les derniers survivants de l'île, environ 2000 personnes (Agudelo, 2011, p. 78), ont été déportés vers l'île de Roatan le 12 avril 1797 (Suazo, 1997, p. 149), qui est la date de la commémoration de leur arrivée au Honduras. Cette communauté est alors singulière

[15] Par exemple la danse du *yankunu* permettait aux hommes de la tribu *garífuna* de confondre les Anglais en se déguisant en femme pour les tuer ou leur couper leur membre afin d'éviter le viol des femmes de la tribu.
[16] Information qui est contradictoire avec la plupart des sources car certains considèrent qu'ils étaient plus de 5000.
[17] Voir bibliographie : présentation de l'hymne national *garífuna* par Mr REYES (2018).
[18] Les atrocités commises n'ont jamais été reconnues internationalement étant donné qu'il n'existe pas de mémorial (voir annexe n°1, r 10).

car il est peu commun que des tribus amérindiennes ou autres aient connu deux exils dans leur histoire.

Une fois les *Garinagu* arrivés à Trujillo, sur la côte caribéenne, les dispersions se sont produites dans un premier temps vers le Bélize, où ils sont arrivés le 19 novembre 1802, ensuite vers le Guatémala qu'ils ont foulé le 26 novembre 1802 et enfin vers le Nicaragua avant 1830. De cette manière, ils voulaient subvenir à leurs besoins. Le fait d'avoir pensé à leur nation démontre une solidarité pour permettre la survie du groupe. Pour cela, ils ont fait de la contrebande. Les peuples communiquaient entre eux et s'entraidaient. La tribu garifuna ne s'est jamais désolidarisée malgré la distance ou encore les nombreux événements liés à l'indépendance des pays d'Amérique centrale après 1810. Malgré les difficultés, elle a maintenu une stabilité territoriale et s'est agrandie. C'est pourquoi elle existe encore de nos jours.

Pourtant, la tribu s'est vue inquiétée par les discriminations qui l'ont poursuivie au sein de ces quatre pays ; remarquons, d'une part, qu'un décret au Honduras du 22 avril 1929 d'Ernesto Cruz jugeait les *Garinagu* comme une race inférieure afin qu'ils soient expulsés du Honduras (Portilla, 2010, 21:40 – 22:46). D'autre part, au Bélize ils étaient comparés avec les esclaves noirs, qui parlaient anglais et qui travaillaient dans les plantations bananières[19]. Par ailleurs, ils ont aussi été isolés à cause de leurs revendications libertaires (Portilla, 2010, 14:36 – 15:24). Ainsi, les *Garinagu* ont toujours vécu le racisme et la ségrégation. Mais contrairement à d'autres populations, ils ont su y faire face.

Nous constatons qu'après plus de deux cents de présence en Amérique centrale, l'existence des *Garinagu* fut compromise. Cependant, leur capacité d'adaptation, malgré plusieurs facteurs qui les ont défavorisés, leur a permis de survivre, d'être encore présents de nos jours (plus de 400 000 personnes en Amérique continentale, en comptant les migrations vers les États-Unis) et de ne jamais finir esclaves. Ce qui démontre leur capacité d'intégration et leur force de caractère puisque auparavant ils n'étaient environ que 2000 membres sur l'île de Roatan. Pendant ce temps-là, certaines tribus n'ont pas réussi à s'imposer face aux colons et ont subi l'acculturation, qui leur a fait perdre leurs traditions et leur langue. D'autres groupes ne sont pas aussi nombreux et aussi étendus sur plusieurs pays. Pourtant, de nos jours, la survie du peuple garifuna peut s'avérer compromise. Nous allons voir quels sont les moyens que cette tribu se donne pour conserver son héritage.

[19] Les Anglais les méprisaient en jugeant que le travail des *Garinagu* n'était pas aussi productif que ceux des *Dangringa* et des *Barranco*.

III. Lutte de la nation garifuna en Amérique centrale pour conserver son patrimoine

A. Identité sociale

1) La recherche d'une unité transfrontalière pour maintenir leurs traditions

Pour démontrer leur force communautaire, les *Garinagu* développent des stratégies afin de rester soudés, bien qu'ils ne vivent pas dans le même pays. Dès lors, la communauté garifuna a créé l'idée de nation[20], transnationale (Agudelo, 2011, pp. 96-97), à travers les quatre pays d'Amérique centrale, où ils se sont installés, par l'intermédiaire de trois symboles nationaux, à savoir un drapeau tricolore, un emblème et un hymne[21]. Ces trois signes distinctifs recherchent l'équilibre et l'unité collective[22].

Garinagu arborant le drapeau garifuna

https://www.facebook.com/asociaciongarifunadeturismo/photos/pcb.182146335994023/182146315994025/?type=3&theater

Drapeau garifuna exposé en cours

https://www.facebook.com/asociaciongarifunadeturismo/photos/pcb.182146335994023/182146145994042/?type=3&theater

Voici l'exemple d'un cours universitaire à San Pedro Sula, au Honduras (Asociación Garífuna de Turismo, 2018), dans lequel le drapeau fait partie intégrante de la salle de classe. Il démontre toute la fierté et l'orgueil garifuna car ils se prennent en photo, tout sourire, avec celui-ci. Nous pouvons remarquer la volonté d'agir en groupe comme ils ont su le faire par le passé pour maintenir l'héritage ancestral et l'identité qui leur est propre. Le plus intéressant finalement pour eux n'est pas le continent d'accueil sur lequel ils vivent mais la recherche

[20] Voir annexe n°1, r 13.
[21] Inventés au Bélize durant la décennie 1920-1930, par Mr REYES au Honduras en 2003 et par Mme Adriana SÁNCHEZ au Guatémala en 1930.
[22] Voir bibliographie : présentation du drapeau *garífuna* par Mr REYES (2004).

d'une homogénéité pour préserver leur patrimoine culturel et génétique[23]. Nous sommes dans la représentation du citoyen du monde car premièrement les *Garinagu* ne se sentent pas particulièrement attachés à leur pays comme en témoigne Mr REYES lorsqu'il nous parle de la guerre entre le Salvador et le Honduras en 1969[24]. Deuxièmement, le citoyen du monde n'a aucunement besoin d'une pièce d'identité pour déterminer qui il est. C'est pourquoi leur sens d'État-nation ne ressemble en aucun cas au sens premier du terme parce qu'être un Garifuna prévaut sur la nationalité[25]. Être un Garifuna, c'est d'avoir une identité unique et forte tout en pensant au bien de la tribu (Agudelo, 2011, pp. 96-97). Toutefois, nous devons reconnaitre que certains *Garinagu* ont été enclins à oublier leurs valeurs et leur langue pour être intégrés dans la société d'accueil.

2) Afro-descendants ?

Comme le souligne le représentant interviewé[26], le terme *afro-descendant* est un amalgame. En effet, il se réfère à toutes les tribus qui ont des ancêtres africains de peau noire. Certains d'entre eux sont Créoles, car ils ont été mis en esclavage par les Anglais. C'était le cas notamment des *Isleños* au Honduras, qui vivaient sur les îles de la baie, ou encore des Noirs au Bélize, lors des exploitations bananières, qui parlent anglais comme conséquence de la colonisation britannique. Les *Garinagu*, eux, ne sont pas Afro-descendants.

Prenons le cas du Guatémala, où le racisme envers les *Garinagu* vient d'une mauvaise image véhiculée par les adultes qui les appellent *Negros* (Palacios & Ernst, 2010, 3:21- 4:00). Ce terme est considéré comme normal pour se référer à eux. Il génère ainsi du racisme. Cela est dû en partie aux institutions qui ne donnent pas la bonne information aux habitants. C'est pourquoi il n'y a pas cette culture de respect du nom *garifuna* et tout ce qui s'ensuit.

Nous ne devons pas généraliser et dire que chaque communauté, qui a des origines africaines, est Afro-descendante. Certes, ils ne renient pas leurs origines africaines. Mais le nom représente une identité et un bagage culturel, une histoire symbolique. Le changer, c'est ne pas respecter qui ils sont, c'est ôter toute trace de leur histoire, oublier leur éthique. Nous assistons donc à une vulgarisation du terme *garifuna* en Amérique centrale. C'est un moyen

[23] Voir annexe n°1, r 25.
[24] Voir annexe n°1, r 23.
[25] Au Nicaragua, la reconnaissance en tant que peuple garifuna se doit à l'arrivée au pouvoir des *sandinistas* en 1979, qui les ont intégrés dans la charte constitutionnelle de 1988. Avant cela, ils ne se sentaient pas nicaraguayens.
[26] Voir annexe n°1, r 11.

habile et détourné pour faire disparaître une ethnie en refusant d'accepter leur caractère hybride. En effet, on s'attarde sur leur couleur de peau et non sur leur culture indigène-arawak et leur langue. On les rabaisse au rang de minorité inférieure. C'est pour cela que plusieurs représentants se battent pour conserver le nom *garifuna* pour rappeler leurs différences par rapport aux autres et pour qu'on leur accorde le respect.

Le combat pour garder leur identité se révèle être capital pour l'obtention de droits essentiels à leur bon fonctionnement social. Par ailleurs, l'investissement du peuple garifuna au quotidien pour défendre sa singularité, en recherchant la paix, la liberté et le respect de leur hybridité, tout en dénonçant le racisme, a des conséquences aussi sur la langue garifuna.

B. L'extinction de la langue garifuna ?

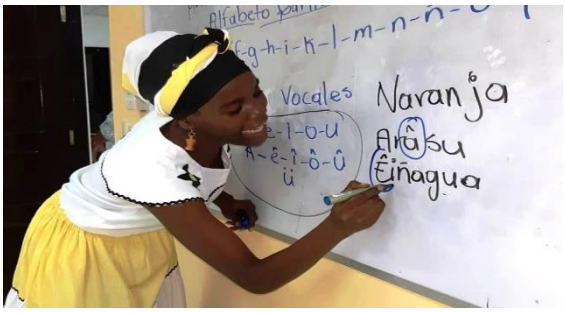
Le garifuna, langue des *Garinagu*, a été proclamé le 18 mai 2001 Patrimoine intangible de l'humanité par L'UNESCO. Bien qu'il n'y ait pas de recensement officiel qui définit le nombre de locuteurs exact, les *Garinagu* ont remarqué que de nombreux membres de leur communauté ne savent plus parler leur langue. Par ailleurs, les expressions *no nechanu* (Honduras), qui vient de l'anglais, et *limeme* (Guatémala) (Palacios & Ernst, 2010, 3:45) sont utilisées pour faire référence aux locuteurs passifs. Celles-ci signifient qu'ils n'ont ni nation(ils se sentent peut-être honduriens ou guatémaltèques), ni identité. Ces expressions s'expliquent pour plusieurs raisons.

Premièrement, nous devons prendre en compte que l'exode des anciennes générations vers les centres urbains a été préjudiciable. En effet, elles ont dû s'intégrer à la société en parlant espagnol ou anglais pour trouver du travail, car elles souffraient de la discrimination. Pour être acceptés et bien vus par la collectivité, certains *Garinagu* ont dû abandonner leur langue et leur culture. Deuxièmement, le contact permanent avec l'espagnol et l'anglais a affecté cette langue dans les quatre pays d'Amérique centrale, parce qu'elle emprunte leur vocabulaire (10 % de l'anglais et 5 % de l'espagnol ; Suazo, 2002, p. 6). Cela conditionne non seulement la perte d'emploi de certains mots (Suazo, 2002, p. 9)[27] à cause d'une utilisation de moins en moins fréquente. Comme ces usages deviennent rares, le sens des mots se perd.

[27] Les *Garinagu* ont intégré des anglicismes tels que *wachi* (de *watch*), *béliti* (de *belt*) ou bien *tulu* (de *tool*) (voir annexe n°1, r 19-22). D'autres privilégient des mots en espagnol (annexe n°1, r 17).

L'imaginaire des locuteurs passifs est alors lourdement affecté puisque toute personne a besoin de sa langue maternelle pour pouvoir s'approprier le monde qui l'entoure. Troisièmement, reconnus pour leur caractère moqueur envers ceux qui commettent des erreurs, les locuteurs actifs inhibent ceux qui ne maîtrisent pas le garifuna au sein de leur communauté et ils seront mal perçus (Palacios & Ernst, 2010, 3:13- 4:00, 0:26 – 0:38). Ainsi, ils se réfugient derrière l'espagnol voire l'anglais. Enfin, les Créoles se vantaient d'être meilleurs que les *Garinagu*, notamment au Bélize, grâce à l'usage de l'anglais, qui permet d'obtenir plus d'emplois. C'est pourquoi certains n'étaient pas intéressés à apprendre le garifuna.

A l'heure où la plupart des langues amérindiennes disparaissent, provoquant alors une perte de richesse linguistique, les *Garinagu* mettent en place d'autres méthodes pour la préservation de leur idiome. Revitaliser l'enseignement du garifuna dans le système scolaire est alors devenu nécessaire[28] pour éviter de perdre leur identité et leur culture. La maitrise de la langue vernaculaire leur permet d'appartenir pleinement à leur communauté.



Cours de garifuna à la BICU (Nicaragua)

https://www.facebook.com/BICU.Universidad/photos/pcb.2425028861074778/2425025254408472/?type=3&theater

Cours de garifuna à la BICU (Nicaragua)

https://www.facebook.com/BICU.Universidad/photos/pcb.2425028861074778/2425025687741762/?type=3&theater

Nous voici justement dans un cours d'initiation au garifuna, destiné à tous publics à la Bluefields Indian and Caribbean University (BICU) au Nicaragua (AGT, 2019). Cette jeune femme hondurienne, vêtue d'un habit traditionnel aux couleurs du drapeau, preuve de l'unité auprès de son peuple, est venue redynamiser la pratique de cette langue. Ici, elle enseigne les bases de la phonétique. Le cours est un succès : nous voyons en effet que la salle est pleine. L'école va apprendre aux *Garinagu* à ne plus avoir peur de s'exprimer à l'oral. Cette pratique rend possible non seulement le maintien voire l'augmentation du nombre de locuteurs, mais

[28] Voir annexe n°1, r 14.

également d'attacher un intérêt pour d'autres traditions. Ce que nous venons d'analyser n'est pas sans rappeler la création d'écoles bilingues au Honduras, avec l'accord du pouvoir législatif en 1997, dans des écoles dans lesquelles l'espagnol et le garifuna doivent être enseignées pour que les enfants développent une prise de conscience sur leur identité dès le plus jeune âge (SEH, n.d., « Educación para Pueblos indígenas y afrohondureños »). D'autre part, le *Diccionario trilingüe garífuna* (*garífuna, español, inglés*) en ligne, publié par Mr Rubén REYES en 2012, la traduction des hymnes nationaux et le discours de Martin Luther King (voir annexe r°27 p. 83) démontrent l'idée que les locuteurs veulent exporter la langue garifuna à d'autres domaines. Ce sont des méthodes indispensables qui apportent une plus grande visibilité pour redynamiser l'usage de la langue, pour prouver son existence et éviter son déclin.

« Para no perder la cultura (…) es como un árbol. Uno siembra. Este comienza a crecer y si nace torcido pues uno todavía puede ponerle una estaca (…) y si pasan los años y el árbol crece torcido, ya no le puedo poner una estaca como para que este se enderezca [*sic*] » (Palacios & Ernst, 2010, 4:21 – 4:51). Cette comparaison avec la culture peut être reprise avec la langue. En effet, les générations qui n'en ont pas permis l'apprentissage à leurs enfants, à cause de phénomènes sociaux, font que ces derniers se sont éloignés petit à petit de la communauté. Si les anciens ne rendent pas les autres membres de la tribu conscients de l'importance du garifuna, avec les moyens mis à leur disposition, alors le pieu ne pourra plus maintenir la stabilité de l'arbre. Les enfants continueront leur « malformation » en délaissant les aspects traditionnels de leur nation. Perdre l'héritage langagier, c'est devenir esclave d'une autre langue[29] comme ont pu l'être les communautés afro- ou amérindiennes. Ainsi, les *Garinagu* doivent prendre conscience de leur identité propre et de leur patrimoine culturel. Les *Garinagu* démontrent alors une nouvelle capacité d'adaptation (utilisation d'outils numériques et créations d'écoles) alors qu'ils se retrouvent exposés à de nouvelles contraintes.

[29] Voir annexe n°1, r 8.

C. Le jour du débarquement

Día del Asentamiento (simulacre)

https://www.sabrewingtravel.com/belize-vacations-travel-blog/garifuna-settlement-day

Enfants célébrant le débarquement

Photo prise par Miriam ÁVILA, qui nous a donné son accord pour l'utiliser, et déposée sur son Facebook personnel : https://www.facebook.com/GarifunaCatracha

Communément appelée *El Día del Asentamiento*, cette fête est la plus marquante pour la nation garifuna. Elle est célébrée le 12 avril au Honduras, le 19 novembre au Bélize (Beni Park, 2018) et au Nicaragua et le 26 novembre au Guatémala depuis la signature d'un décret en 1996. Instaurées à des dates différentes, ces célébrations rassemblent toute une communauté à travers une succession de festivités.

Nous voici devant une simulation qui illustre l'arrivée des *Garinagu* sur les terres d'Amérique centrale. À bord d'une petite embarcation, les *Garinagu* naviguent, accompagnés par les chants de leur communauté, tels leurs aïeux dans le but de rejoindre les plages caribéennes. Attendus par des joueurs de tambours et de maracas, ils iront ainsi de village en village, en chantant et en dansant, pour fédérer le peuple, en liesse, pour aller vers un lieu spirituel comme nous le montre une vidéo (GarifunaFiles, « *Día de garífuna Livingston Guatemala* », 2010). Colorée et conviviale, la fête incarne le devoir de mémoire et la transmission intergénérationnelle. L'implication notamment des jeunes enfants provenant des écoles bilingues est fondatrice pour le rassemblement de la nation, car la tribu garifuna leur rappelle l'importance de leur histoire commune et de toutes les valeurs communautaires pour préserver leurs traditions, qui seront promues durant la fête. Ce qui a pour but de raviver le désir de la population à perpétuer, à l'avenir, leur « marque » identitaire.

Ce jour festif symbolise la fierté de tout un peuple qui continue à perpétuer un attachement commun à son passé, auquel les membres de la communauté doivent accorder de l'importance pour en comprendre l'enjeu, qui est de ne pas disparaître à travers le temps.

Conclusion partielle

Nous venons de voir que la tribu garifuna dans sa singularité définie par son hybridité entre trois groupes ethniques, qui ont apporté de nombreuses particularités, et par son histoire, se caractérise par une identité forte au sein de l'Amérique centrale. En effet, à travers son histoire marquée par la ségrégation sociale, par le génocide, par les discriminations, par les déplacements territoriaux et par les difficultés, la tribu a réussi non seulement à avoir une visibilité en Amérique centrale, mais également à préserver ses traits identitaires, et elle continue à s'adapter à travers le temps.

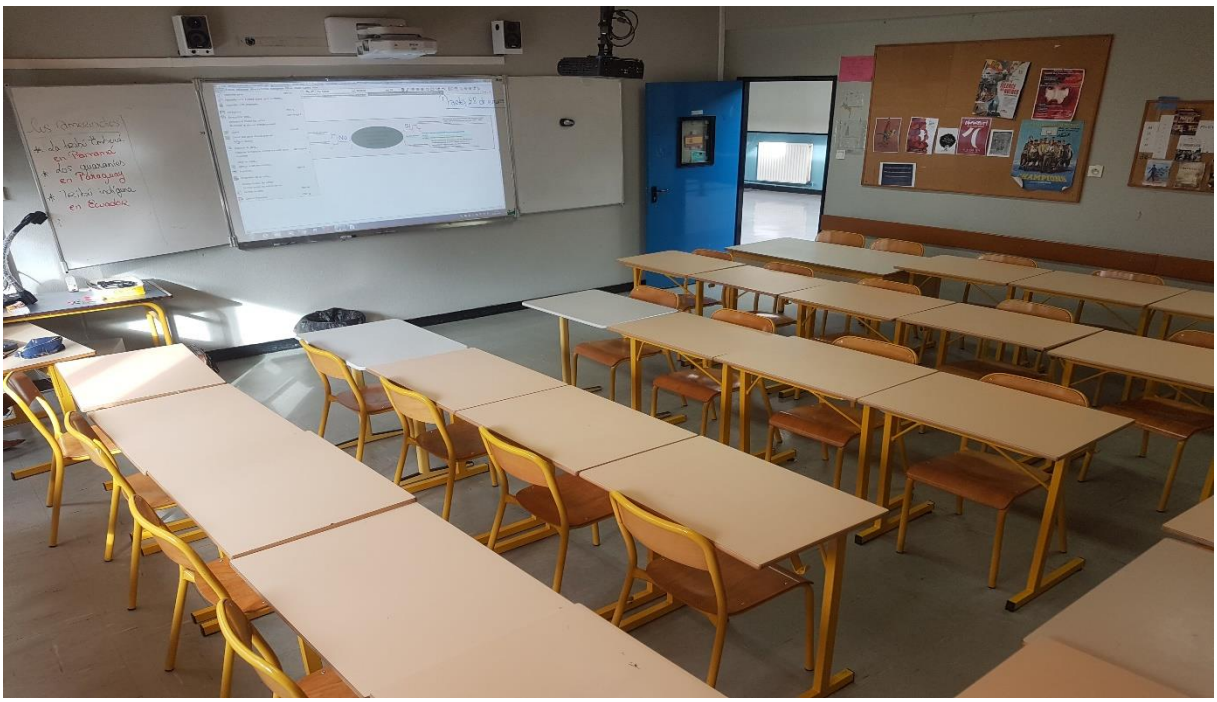
C'est ainsi qu'elle a su s'imposer, sans être réduite en esclavage. En effet, elle a conservé ses us et coutumes ainsi que sa langue, le garifuna. Par ailleurs, elle a insufflé aux esclaves noirs haïtiens leur mouvement libertaire[30] quand ils se sont croisés à Trujillo. Les *Garinagu*, en plus d'être une communauté, sont devenus, par la suite, une nation. Ce terme les fait rentrer dans une autre dimension par leur présence étendue en Amérique. Ils n'ont toujours pas disparu et cherchent à se moderniser pour rester unis et libres de droits sur leurs territoires. Pour cela, plusieurs méthodes permettent de raviver l'intérêt pour leur patrimoine et leur héritage, qui regorgent d'une richesse culturelle reconnue par l'ONU depuis 2001, telle que la danse et la musique. Cependant, la communauté n'est pas en totale sécurité étant donné que leurs territoires restent en danger. En effet, des entrepreneurs achètent les terres des villages locaux et investissent dans le tourisme pour faire du bénéfice sur les terres *garinagu*. C'est ainsi qu'il faudrait voir si leur capacité de résistance continuera à fonctionner dans les années à venir.

[30] Voir annexe n°1 avec Mr REYES (r 10), pour une analyse plus approfondie.

Volet professionnel

Séquence pédagogique autour des tribus amérindiennes en Amérique latine

Dans quelle mesure l'enseignement en cours d'espagnol peut-il contribuer à la construction de représentations par rapport à l'identité amérindienne d'Amérique latine en classe de terminale ?



Salle de classe de Mme TOMAS, lycée René Descartes (Champs-sur-Marne, 77)

Introduction

Dans le cadre du volet professionnel, nous avons décidé de créer une séquence pédagogique autour des tribus amérindiennes en Amérique latine en cours d'espagnol langue vivante étrangère. Cette décision a d'abord été mûrement réfléchie et ensuite elle a été prise car nous nous sommes rendu compte au cours de notre propre scolarité qu'à défaut d'être considérés comme une majorité dans la société latino-américaine, les Amérindiens ne représentent pas non plus un élément aussi important, au lycée, dans l'espace de la langue-culture espagnole que nous aurions pu l'imaginer. En effet, bien que nous ayons vu quelques aspects de leur culture, notamment lorsqu'on nous enseigne la découverte de l'Amérique, nous n'avons le souvenir d'avoir étudié, ni au collège ni au lycée, de séquence spécifique basée sur le quotidien menacé et sur la visibilité de ces tribus. C'est ainsi que nous avons envisagé de sensibiliser des élèves de lycée sur le quotidien des Amérindiens.

Notre choix s'est naturellement porté sur les terminales pour notre thème de recherche pour une simple raison. En effet, la plupart des élèves ont obtenu la majorité civile mais aussi électorale, pour avoir eu 18 ans. Par conséquent, ce sont des citoyens européens qui représentent l'avenir de notre société et qui ont la capacité de réfléchir et d'agir dans la sphère sociopolitique pour « vivre ensemble ». Ces jeunes adultes ont alors une relation au monde différente de celle qu'ils avaient en tant que mineurs, car ils ont la possibilité de voter et de changer le cours de l'histoire d'un pays ainsi que du monde. De plus, ils ont la capacité d'avoir une ouverture sur celui-ci et d'en avoir des représentations plus développées et plus enrichies. C'est notamment le cas dans les cours d'espagnol, dans lesquels ils apprennent la culture hispano-américaine au travers de documents authentiques et d'une langue différente de la leur.

C'est pourquoi, dans une démarche expérimentale, nous avons choisi de travailler une séquence pédagogique autour des tribus amérindiennes dans le but de changer la perspective qu'ont les élèves par rapport aux tribus, en montrant non seulement un aspect valorisant de leur culture, mais également leur quotidien menacé. En tenant compte de notre objectif, nous allons nous demander dans quelle mesure l'enseignement en cours d'espagnol peut contribuer à la (re)construction de représentations par rapport à l'identité amérindienne en classe de terminale.

Dans un premier temps, nous élaborerons un cadre théorique dans lequel nous définirons le terme *représentation* en prenant appui sur certains aspects de la didactique des langues-cultures. Puis, nous chercherons à proposer deux approches de la culture

amérindienne, historique et sociologique à la fois. Enfin, nous analyserons comment l'apport de la pédagogie métaculturelle (documents authentiques), qui s'oppose à la pédagogie interculturelle (échanges avec les membres de la culture étudiée), contribue à façonner de nouvelles représentations et à élargir la vision des apprenants de terminale concernant les Amérindiens. Toutefois, ces supports peuvent, sans le vouloir, provoquer des réactions stéréotypées. C'est alors à l'enseignant de désamorcer d'éventuels débats (qui pourraient vite devenir houleux) en faisant réfléchir les élèves sur la façon de voir l'autre et d'être vus par la société.

Dans un second temps, nous analyserons précisément l'environnement dans lequel nous avons enseigné et pourquoi nous avons préféré faire cours à des classes de terminale, en essayant de n'omettre aucun détail. Ensuite, nous reviendrons sur chaque enjeu de la séquence pour finalement éclaircir nos choix de documents, de la notion « Espaces et échanges » ainsi que celui de l'évaluation. Cette analyse théorique, pour comprendre plusieurs aspects, pourrait s'avérer différente par rapport à la réalité du terrain et aux possibles modifications dues à certains imprévus qui peuvent rentrer en ligne de compte[31].

En dernier, nous nous intéresserons aux différents résultats que nous avons obtenus tout au long de notre pratique d'enseignement en cours d'espagnol. Nous analyserons tout d'abord le constat fait par nos élèves de terminale lors du premier cours que nous avons donné et dans lequel nous avons mis en place une activité basée sur des cartes mentales[32] pour voir comment ils ont réagi et défini le terme *indígena*. Nous nous appuierons aussi sur un enregistrement audio que notre tutrice, Mme Marie TOMAS, a réalisé. Par la suite, nous verrons comment les élèves ont réagi face aux documents authentiques, en dressant le bilan de notre travail grâce à leurs traces écrites. Entre-temps, nous avons retenu pendant chaque cours certaines interventions qui nous ont le plus marqué, sans avoir pris de notes en verbatim dans la majorité des cas, et nous en avons recueilli dans les traces écrites et quelquefois sur les cahiers que deux élèves de chaque classe de tle ES nous ont gentiment facilités pour photocopier le déroulement de nos cours. Cependant, les réunions-bilans après un cours ou après une journée de cours nous auront permis de restituer fidèlement l'ensemble des cours que nous avons faits. Pour finir, l'évaluation orale de la production de fin de séquence nous donnera un aperçu final sur la pensée des apprenants qui donneront leur point de vue sur un mot tout en le mettant en relation avec un document et avec la problématique ; nous verrons alors si nos élèves auront des représentations nouvelles par rapport à celles préalables.

[31] Voir bibliographie : *padlet* pour plus d'informations.
[32] Nous l'avons mentionné dans l'introduction générale lorsque nous avons parlé de notre deuxième étude.

I. Cadre théorique

A) Représentations des apprenants en terminale : quels sous-entendus ?

1) *Représentation* : mot esthétique ?

Selon le *Dictionnaire* de l'Académie française, une *représentation* est d'un point de vue philosophique un « acte par lequel une chose devient présente à l'esprit et, par-là, un objet de pensée ». D'un point de vue sociologique, c'est un ensemble de « représentations collectives, valeurs, idées et symboles qui appartiennent aux traditions d'un groupe social, d'une communauté et qui s'imposent à leurs membres ». C'est alors un processus qui a pour point de départ une image, qui s'est construite dans la pensée d'un individu à partir de ce que véhicule la société, et qui peut changer en fonction de ce qui nous entoure, pouvant laisser place aux stéréotypes.

En revanche, dans le cadre de la didactique des langues-cultures, dont l'un des plus grands spécialistes est Christian Puren, le mot reste très employé, mais à mauvais escient selon lui. Puren réfute alors son utilisation, car il la trouve dénuée de sens en étant reprise par plusieurs experts. De plus, il considère que l'expression « les représentations » englobe plusieurs concepts à la fois, par exemple : « valeurs », « désirs », « croyances », ce qui dénature son usage étant donné qu'elle renvoie à plusieurs images et non pas aux « processus concrets qui les ont générées » (Puren, 2011). Ainsi, cette idée à propos des « représentations » ne nous permettrait pas de créer du sens (Puren, 2011).

Cependant, nous ne considérons pas que le terme soit illogique s'il est bien défini. Dans notre démarche expérimentale, nous allons justement identifier sur quels fondements les apprenants se sont appuyés, lors des cartes mentales que nous avons élaborées avec eux au premier cours, pour parvenir à une première représentation de la culture amérindienne. Puis, une fois l'analyse de la séquence terminée, nous nous focaliserons sur les cours que nous avons donnés pour réfléchir à l'impact qu'ils ont eu lors de la production orale de chaque élève. Ces oraux correspondent à la production finale de fin séquence que chaque enseignant doit mettre en place après avoir fini d'analyser les documents de sa séquence dans le but de s'apercevoir des acquis et des non-acquis des élèves en toute fin de séquence. Ces productions orales devraient nous amener à une pensée plus approfondie et réfléchie de la part des élèves comparée à ce qu'ils ont vu avant de commencer la séquence et pendant le déroulement de

celle-ci grâce à quelques stratégies que nous avons adoptées, telles que travailler en groupes de quatre ou cinq pour analyser à nouveau les documents et pour les comparer tout en revoyant le vocabulaire ou les périphrases verbales étudiées en classe, lors de la préparation des oraux, trois jours avant la date butoir. Nous verrons quels sont les types de représentations que les apprenants, en cours d'espagnol langue vivante étrangère, peuvent avoir et quels sont les cheminements réflexifs qui les amènent à penser de cette manière.

2) Quels types de représentations pour « l'acteur social » en langue-culture étrangère ?

La perspective actionnelle, approche dans laquelle s'inscrit le Cadre européen commun de référence pour les langues, considère depuis 2001 l'apprenant dans sa dimension d'acteur social. À l'école, les apprenants doivent s'engager en cours afin de devenir autonomes dans leur apprentissage. Ces élèves sont déterminés par leur langue maternelle qui « apparait aussi comme condition de la culture » (Lévi-Strauss, 1953, p. 78-79) ; par exemple, les connotations culturelles lors d'une émission de radio engloberont *a fortiori* des compétences langagières qui se réfèrent à un contexte et à une époque donnée. Cette condition *sine qua non* (langue-culture) « moule l'être, le raisonnement, les croyances, les valeurs » (Coracini, 2010, p. 159).

Ce noyau se construit directement par les rapports que l'élève entretient non seulement avec son vécu social, mais aussi avec celui de sa scolarité. C'est ce qui façonnera d'une certaine manière ses opinions. Nous sommes ainsi dans des représentations aux dimensions sociales et éducatives qui ont une importance majeure en cours de langue étrangère. Par exemple, en reprenant notre premier exercice de carte mentale, l'élève s'appuiera sur ce qu'il pense connaître et le restituera. Ainsi, nous pouvons dire que les représentations basiques qu'il aura prédéfinies détermineront, sans équivoque, les idées et les jugements moraux portés à travers le groupe : « nous voyons l'autre et nous-mêmes à partir de la langue-culture dite maternelle » (Coracini, 2010, p. 158). Cependant, cette première approche symbolise le syndrome de l'effet placebo, c'est-à-dire que les apprenants penseront bien faire en croyant que leur langue-culture source apportera une utilité (que nous ne nions pas), mais qui aura l'effet inverse.

Tout l'intérêt d'un cours de langue, ici, l'espagnol, consiste à développer la langue-culture de l'acteur social en devenir en lui permettant de s'approprier les documents qu'il

étudiera afin d'établir une connexion avec sa langue-culture et la langue-culture cible pour ainsi donner l'occasion à l'élève de développer d'autres représentations plus concrètes (pédagogie métaculturelle). Nous reviendrons longuement sur ces différents cas de figure. Mais avant toute chose, nous allons définir le concept de l'identité amérindienne.

B) Différentes approches de l'identité amérindienne : historique et sociologique

Toujours selon le *Dictionnaire* de l'Académie française, l'*identité* correspond à la culture d'un peuple dont « l'ensemble des traits qui le définissent » sont « sa langue, ses mœurs, ses croyances » ainsi que sa « conscience d'appartenir à une nation en tant que telle ». Quant à l'identité amérindienne, sa définition englobe les traditions de plusieurs civilisations, à savoir l'andine, l'amazonienne, la méso-américaine et ses zones périphériques, qui représentent une partie de *lo amerindio* (Bernand, 1994, p. 11). Selon Estévez, il est préférable de parler de « *estilo amerindio* », plutôt que de « *identidad amerindia* », car la première expression est plus souple. En effet, plutôt que de généraliser une culture commune, elle singularise différents aspects de chaque culture, qui pratique des rites culturels en fonction de leur « *sabiduría* » (l'espace, le temps, le corps, la cosmologie, la religion, etc.). Néanmoins, le mot *identité* reste plus précis étant donné qu'il prend en compte le patrimoine de chaque tribu. Ainsi, ce terme a pour objectif de fédérer les peuples amérindiens (Estévez, 2004).

D'un point de vue historique, les hommes modernes sont partis d'Afrique. Certains d'entre eux sont allés en Asie, puis s'y sont installés. Ensuite, d'autres ont découvert et conquis l'actuel continent américain en passant par le détroit de Béring. C'est ainsi que se sont formés les peuples amérindiens mais aussi qu'ils ont créé et répandu leur culture (Heyer, 2015). Les tribus se sont fragilisées avec l'arrivée des conquistadors aux Caraïbes, à la fin du XV^{e} siècle, marquant l'avènement de la conquête des territoires de l'actuelle Amérique latine.

D'un point de vue sociologique, la rencontre entre les trois Mondes, à savoir entre celui des Européens, des Amérindiens et des Africains (Bernand, 1998, p. 8), marqua un clivage entre la société occidentale et la société amérindienne ; en effet, les Amérindiens furent souvent comparée à des barbares. Tout au long de l'histoire de la majorité des peuples amérindiens, bien qu'il y ait eu des défenseurs de la cause amérindienne, le rapport n'a, semble-t-il, pas changé : considérés comme inférieurs par la société coloniale et mis en esclavage, ils furent et ils continuent à être décimés et à être dépourvus de leurs terres

(Galeano, 1993). Aujourd'hui reconnus comme patrimoine mondial de l'Unesco, ils tendent à disparaître. En revanche, des groupes politiques d'Amérindiens revendiquent non seulement leurs terres, mais aussi leurs droits obtenus dans leur pays respectif, et notamment par les Nations unies en 2007, à travers des manifestations, car la préservation de leur territoire ainsi que de leur culture est en danger. Certains réussissent à devenir une force politique de leur pays en s'associant avec le reste de la population.

Pour étudier en classe plusieurs approches de l'identité amérindienne, nous utiliserons des documents authentiques, qui n'ont subi aucune modification, avec nos élèves afin qu'ils puissent avoir des représentations concrètes et fidèles à l'égard de la réalité de ces Amérindiens. L'usage de ces documents correspond à la pédagogie métaculturelle dont nous verrons maintenant en détail les spécificités ainsi que les caractéristiques que cette composante apporte aux enseignants.

C) La pédagogie métaculturelle en cours d'espagnol

1) Moyens d'acquérir des représentations ou des connaissances ?

Qu'entendons-nous par pédagogie métaculturelle ? Selon Cristian Puren, c'est « celle que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre de l'étude en milieu formel de documents authentiques » et qui « concerne principalement les connaissances des spécificités culturelles de la culture ou des cultures correspondant à la langue enseignée-apprise » (Puren, 2008, p. 3). Pour lui, cette composante métaculturelle est transmise par l'enseignant de langue qui apporte des connaissances nécessaires, par exemple sur la culture spécifique d'un pays, à l'acteur social qu'est l'élève à travers des supports authentiques qui lui permettront de s'approprier une culture en contextualisant les phénomènes langagiers. Ensuite, Puren caractérise l'interculturalité comme la compétence qu'on « utilise dans le cadre de la communication avec des étrangers, dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours ponctuels ; elle concerne principalement les représentations » (Puren, 2013, p. 5).

Nous pouvons remarquer que la dichotomie entre connaissance et représentation est légère, car nous nous apercevons, grâce à la définition, qu'un échange avec une personne de la culture qu'on a étudiée permet de repérer « les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre » (Puren, 2013, *ibidem*). Le mot *préalable* se rapporte à tous les concepts assimilés en amont à travers différentes ressources (poème,

iconographie, etc.) qui nous permettent finalement d'avoir notre propre représentation du monde et qui, selon le raisonnement de Christian Puren, changera avec l'interculturalité. La dichotomie est renforcée et bien délimitée par Selinker qui considère que la compétence interculturelle provoque un changement chez les apprentis car ils passeraient « du statut de *touristes* (…) à un statut de *citoyens* »[33] (Jiménez-Ramírez, 2019, p. 245, notre traduction). En effet, le « touriste » est celui qui a des représentations simples et stéréotypées de la culture de l'autre tandis que le « citoyen » en a tout simplement connaissance (Jiménez-Ramírez, 2019, *ibidem*). De cette façon, nous pouvons élargir le modèle de Puren pour faire corps avec notre recherche (transformer les représentations des apprenants en langue-culture étrangère grâce aux documents authentiques).

Nous sommes lucides quant aux supports authentiques, sur les Amérindiens, que nous étudierons en classe, puisqu'ils ne prennent pas en compte chaque paramètre sous-jacent, pour connaître en détail la culture donnée, mais plutôt quelques aspects généraux. Par conséquent, l'élève aura une idée de celle-ci, qui restera moins superficielle qu'auparavant et que nous pouvons caractériser de représentations plus solides, qui s'élargiront et se vérifieront finalement par l'interaction qu'ils auront avec les membres de la communauté donnée, laissant place à une connaissance plus complexe pour éclairer leurs représentations préalables. Cette interaction peut être envisageable si le professeur cherche à en contacter en amont des membres à travers l'usage d'internet (ambassades, associations touristiques, etc.). À propos de notre séquence, nous sommes aussi conscient qu'il faudra éviter les représentations étroites ; c'est-à-dire, éviter de créer des stéréotypes.

2) Le danger de la composante métaculturelle en langue-culture

Chaque professeur d'espagnol développe son action pédagogique par l'intermédiaire de documents qu'il utilise durant sa séquence. Toutefois, les supports (vidéos, poèmes, etc.) analysés avec les apprenants hispanistes peuvent ne pas avoir le retour (de la part des élèves) escompté par l'enseignant. Au contraire, ils peuvent entraîner « des réactions d'ethnocentrisme et d'intolérance, des processus d'acculturation et de dépendance culturelle, d'enfermement identitaire ou d'aliénation » (Beacco, Bouquet & Porquier, 2004 : 330, cité par Zojac, sans date, p. 592). Ces différentes réactions peuvent amener « à répudier purement

[33] « *del estado de* turistas *(…) a un estado de* ciudadanos » (c'est l'auteur qui souligne). À partir de maintenant, nous procéderons systématiquement à retranscrire en note de bas de page les passages en langue étrangère originale (traduits en français par nos soins dans le corps du travail).

et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions » (Lévi-Strauss, 1952, p. 19). Par ailleurs, il est indéniable que les documents peuvent « heurter les susceptibilités (…) si les activités n'ont pas été conçues et définies avec suffisamment d'attention »[34] (Jiménez-Ramírez, 2019, p. 246, notre traduction). Les élèves sont alors amenés à émettre des jugements négatifs, non désirés par le professeur, par exemple sur un groupe de personnes différent de leurs codes sociaux, comme cela peut être le cas dans notre séquence sur les Amérindiens. C'est pourquoi cette technique peut s'avérer controversée et compliquée à mettre en place (Jiménez-Ramírez, 2019, p. 245).

Alors comment faire, en tant qu'enseignant, pour que nos élèves réagissent de la meilleure des manières face à une identité autre, qui ne correspond pas à leurs valeurs ? Nous avons constaté lors de notre stage, en cours d'espagnol, que, devant des réactions inappropriées au moment de décrire les activités d'un groupe d'individus, certains enseignants sensibilisent les élèves sur la diversité culturelle en les interrogeant sur la leur et sur le jugement qu'on pourrait y porter. Cette technique est celle que Byram, didacticien des langues-cultures, nomme la « *Cultural Awareness* » (Himeta, non daté, p. 78) qui consiste finalement à ce que l'élève réfléchisse sur lui-même et sur le groupe identitaire dont il fait partie, afin de s'autocritiquer (Himeta, non daté, p. 79). Ainsi l'élève sera compréhensif et il sera plus à même d'accepter la culture étudiée. Cette transculturalité, « langue-culture traversée par l'autre » qui engage l'apprenant à « vivre l'étranger » (Coracini, 2010, pp. 158-159), lui permettra de vaincre ses idées reçues. Le deuxième danger quand on souhaite axer ses cours sur des contenus culturels, c'est qu'ils soient uniquement « réduits à un répertoire de contenus historiques et artistiques » entraînant une désapprobation et une démotivation des élèves à « réfléchir et en apprendre sur notre propre culture propre et celle éloignée de la nôtre »[35] (Jiménez-Ramírez, 2019, p. 246 – 248, notre traduction).

Pour qu'un projet, à savoir étudier un groupe qui a une identité distincte, dans un cours d'espagnol, reste cohérent, l'enseignant doit être le médiateur nécessaire non seulement pour diversifier les documents sur lesquels il souhaite s'appuyer afin de rendre plus dynamiques ses cours, mais aussi pour que ses élèves ne s'enferment pas dans des représentations stéréotypées et ne réagissent pas de manière ethnocentrique. De plus, le professeur ne doit pas non plus émettre une opinion désobligeante parce qu'il pourrait orienter la pensée des élèves vers ses propres jugements de valeur alors qu'il doit au contraire analyser les idées des

[34] « *herir susceptibilidades* (…) *si las actividades no han sido diseñadas y pautadas con suficiente atención* ».
[35] « *se reduce a un repertorio de contenidos históricos y artísticos* » et « *reflexionar y aprender sobre la cultura propia y ajena* ».

apprenants (Himeta, non daté, p. 79). Enfin, l'enseignant doit intégrer plusieurs modèles compensatoires notamment pour « développer la capacité critique et l'analyse de l'apprenti »[36] (Jiménez-Ramírez, 2019, p. 248, notre traduction). Par exemple, les activités d'entrainements en cours d'espagnol proposent justement entre 5 et 10 minutes aux apprenants pour élaborer une démarche réflexive pertinente autour d'une question permettant d'aller plus loin que lors de l'analyse du document. Analysons maintenant, plus en détail, non seulement le terrain sur lequel nous avons mené notre recherche d'action et d'enseignement, c'est-à-dire où nous avons fait cours, mais également pourquoi nous avons décidé de faire cours à des élèves de terminale.

[36] « *desarrollar la capacidad crítica y el análisis del aprendiz* ».

II. Panorama de l'établissement, de nos classes choisies et de notre séquence pédagogique

A. Contexte d'enseignement

L'analyse qui va suivre est le résultat d'une réflexion sur notre pratique professionnelle d'une durée de trois semaines et demie, entre le mardi 07 janvier et le vendredi 31 janvier 2020, pendant lesquelles nous avons donné 15 heures de cours, au lycée René Descartes, situé à Champs-sur-Marne (77). L'établissement, normal à l'échelle globale, est composé d'environ 600 élèves pour 60 professeurs (peu d'anonymat). Pour travailler notre séquence, dont nous parlerons en détail ultérieurement, nous avons choisi les classes de terminale économique et sociale 1 et 2, constituées chacune de 24 élèves. Un groupe réduit facilite la prise de parole par l'élève et permet la mise en place de modalités de travail en groupe, car en général il est probable d'avoir des classes de 30 élèves. Ainsi, il y aura une meilleure organisation pour qu'ils accèdent au sens des documents. Selon Éduscol et le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse qui tous deux s'appuient sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, le niveau des classes de terminale doit osciller entre le B1 pour les LV2 et le B2 pour les LV1, ce qui signifie que le raisonnement et l'argumentation cohérente et détaillée des documents sont attendus pour notre séquence.

Nous avons orienté notre choix vers ces deux groupes pour quatre raisons. Premièrement, après avoir observé plusieurs de leurs cours en espagnol entre le mois de novembre et décembre 2019 et après avoir parlé avec notre tutrice en dehors des heures de cours, nous avons remarqué qu'ils avaient une bonne capacité de réflexion et une personnalité atypique par rapport aux autres classes de seconde, de première et de terminale qu'elle avait. Cela se traduit par une façon d'être avec notre tutrice qui n'était pas commune à toutes ses classes dans le sens où la motivation qu'elle leur donnait et sa manière d'être en cours faisaient que les deux classes de tles étaient très spontanées dans leurs réponses et dans leur comportement. De plus, lors des observations que nous avons faites avant le début de l'année 2020, nous avons décelé en eux un bon potentiel par rapport à l'analyse des documents et aux idées qu'ils pouvaient en ressortir. Deuxièmement, nous devons prendre en compte leurs deux ans et demi de formation qui peuvent permettre de réactiver certaines connaissances (pédagogie spiralaire) sur les Amérindiens, par exemple sur la découverte de l'Amérique en 1492 vue en classe de seconde. Troisièmement, nous avons décidé de prendre en charge ces deux tles ES parce qu'il est intéressant de comparer l'approche que peuvent avoir deux classes d'une même

filière, d'un niveau assez homogène, par rapport aux documents qu'ils verront. Quatrièmement, nous avons déjà eu l'opportunité de leur donner une heure de cours, à la mi-novembre 2019, ce qui nous a permis d'avoir une connexion particulière et différente par rapport aux autres classes. De plus, les tles ES1 et ES2 nous avaient accueilli début novembre avec grand enthousiasme, ce que nous avions particulièrement apprécié.

Tous ces aspects, avec celui énoncé dans l'introduction, nous ont permis de les choisir. En ce qui concerne les documents, nous n'avons jamais pris en compte leurs difficultés pour créer notre séquence. D'ailleurs, celle-ci peut être travaillée indéniablement avec d'autres niveaux au lycée, et même au collège, avec d'autres objectifs ainsi qu'avec un guidage différent pour chaque document. Nous allons maintenant démontrer le raisonnement logique que nous avons mené pour réaliser la séquence pédagogique.

B. Explication de nos choix par rapport à la construction de notre séquence

Pour notre toute première séquence en tant que stagiaire dans l'enseignement, nous avons choisi nos cinq documents contemporains [37] à la suite d'un long travail réflexif et consciencieux pour que la séquence soit convaincante. Bien que certains supports mettent en exergue des tribus amérindiennes qui ont souffert de violences après l'arrivée des conquistadors sur leurs terres et à cause de la société latino-américaine, d'autres documents permettent à notre séquence d'être pertinente d'une autre manière car ils se focalisent sur l'importance de l'identité et de la culture des communautés amérindiennes au quotidien. D'autre part, les documents démontrent toute l'influence sociale et le pouvoir politique que peuvent exercer les Amérindiens au sein de la société. Ainsi, comparé à la séquence étudiée sur la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb, le rapport dominant-dominé s'efface étant donné que les supports apportent un point de vue novateur et différent sur les Amérindiens. C'est pourquoi nous avons axé notre séquence sur la notion « Espaces et échanges » et nous avons proposé la problématique suivante: « *¿Han ido evolucionando las relaciones entre los indígenas y la sociedad latinoamericana?* ». Notre travail de documentation a été réalisé non seulement sans l'aide de notre tutrice, mais également sans avoir consulté aucun manuel scolaire, ce qui constitue une difficulté encore plus grande. Nous avons pris cette décision parce que nous voulions aborder la thématique du quotidien amérindien avec nos propres connaissances sur la question, notamment en étudiant un des

[37] Voir annexe du n°3 au n°7.

articles de l'écrivain uruguayen Eduardo GALEANO. Cet article fut la pierre angulaire autour de laquelle nous avons commencé à monter notre séquence. De plus, c'était aussi un moyen d'apporter notre touche personnelle et de démontrer notre capacité à être autonome en créant une séquence cohérente et logique à la fois sans recevoir aucune aide. En revanche, nous avons bien évidemment collaboré avec notre tutrice afin d'avoir son avis, qui fut positif et constructif pour réaliser une bonne préparation des cours.

Selon Éduscol et les exemples de sujets d'étude que ce site propose pour le cycle terminal en langue vivante espagnole, nos documents s'inscrivent dans la notion « Espaces et échanges » et dans la rubrique axée sur la « découverte, la conquête, le développement des échanges avec de nouveaux espaces, réels ou virtuels ». Cette rubrique correspond plus précisément aux « échanges (…) motivés par des raisons politiques et économiques mais aussi scientifiques. Ces nouveaux espaces ont été et sont propices aux rencontres entre les peuples et aux échanges, pacifiques ou non, entre les cultures ». Ainsi, notre action pédagogique est pertinente car notre choix s'inscrit parfaitement dans le programme scolaire (ministère de l'Éducation nationale, DGESCO, p. 4, langues vivantes, espagnol –. Cycle terminal –. Gestes fondateurs et mondes en mouvement). Analysons maintenant, au fur et à mesure, l'ordre des documents, la notion ainsi que la problématique que nous avons choisies pour comprendre la démarche réflexive de notre séquence.

Le premier document, *La cultura emberá de Panamá, tribu de goleadores y tradiciones milenarias* (Univisión, 2017) est une vidéo qui nous permettra de réaliser un ancrage culturel sur la construction identitaire des *Emberá*, qui vivent en Amérique centrale, autour de la danse, la peinture, la langue, l'alimentation et la vie, en communauté, en harmonie avec les éléments de la nature. Ces *Emberá* adoptent une manière de vie commune à leurs propres ancêtres *emberá*, c'est-à-dire à celle de leurs parents, de leurs grands-parents et de plusieurs autres générations *emberá*. Le point de vue du reportage est en adéquation avec la notion car, sur les terres des *Emberá*, les relations sont conviviales avec les touristes ; en effet, ils dansent ensemble et acceptent de montrer leur culture. De plus, cette tribu pratique également le football, sport international appris grâce aux touristes, qui fait désormais partie intégrante de la culture *emberá*. La vidéo permettra d'amorcer du vocabulaire nécessaire pour la suite de la séquence comme *comunidad, ancestros, convivencia, creencias, lengua propia, mantener la cultura, etnia, rituales, barrera cultural*.

Le deuxième document est un article de l'Uruguayen Eduardo GALEANO, « Cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano », dans lequel il constate un clivage persistant et violent entre les Amérindiens et la société latino-américaine. La manière

subjective avec laquelle le sujet sur la dépossession des terres des Amérindiens est mis en avant nous permettra à la fois de refaire un point sur la découverte de l'Amérique, mais aussi d'évoquer comment et pourquoi les Amérindiens ont subi cette spoliation, le racisme et le refus de leur identité, depuis 1492, et les subissent encore actuellement. Le lien avec la vidéo donne suite à une « destruction » identitaire de ces peuples et la perte d'une richesse culturelle. Les élèves réutiliseront le vocabulaire étudié dans le cours précédent comme par exemple *no perder la cultura*, *convivencia*, *barrera cultural* et ils l'enrichiront avec des termes comme *racismo*, *discriminación*, *sufrir*, *despojar*, etc.

Le troisième document, *Paraguay, indígenas guaraníes exigen restitución de sus tierras* (Telesur, 2017), renforce l'idée d'une relation et d'un échange qui se sont dégradés avec la violation des droits des Guaranis. En effet, la vidéo met en exergue l'idée de l'écrivain GALEANO, car des entreprises brésiliennes ont brulé le territoire de ces Amérindiens, sur décision du ministère public paraguayen. Par conséquent, ils n'ont plus d'endroit où vivre ni où exploiter, non plus, toutes les ressources de leur culture ; cette situation les plonge un peu plus dans la pauvreté. La richesse linguistique vue au préalable sera réutilisée avec par exemple la périphrase verbale *seguir* + gérondif qui permettra de renforcer l'idée que la plupart des Amérindiens continuent à perdre leurs territoires. Par rapport aux deux autres documents, la vidéo montre une progression puisque ces Amérindiens, qui campent devant le congrès national, réclament au Gouvernement, à travers la presse audiovisuelle, leurs droits qui sont inscrits dans la Constitution du Paraguay (articles 62 à 67).

Le document iconographique *Chile: marcha en honor a la resistencia mapuche*, représente une marche pacifique des Mapuches au Chili afin d'exiger leur terre et la libération d'hommes politiques de leur communauté. Nous découvrons ainsi un autre regard comparé au document précédent, et avec les autres, car les Mapuches manifestent dans la rue avec leurs symboles identitaires. Organisés en groupe, les Mapuches occupent l'espace public et revendiquent leurs droits sociaux. L'échange est différent par rapport à celui qu'on voit tout au long de la séquence étant donné que les Mapuches ne restent pas passifs devant « l'oppresseur ». Au contraire, ils se révoltent, pacifiquement, pour leur avenir avec la population chilienne.

Enfin le dernier document (un article) met en avant les manifestations violentes des Amérindiens en Équateur, à Quito, en août 2019, après que le gouvernement équatorien a décidé de retirer la subvention de l'essence qui avait été mise en place par le président Moreno. Ainsi nous voyons un aspect négatif en ce qui concerne la relation entre les Amérindiens et la société latino-américaine car les manifestations ont, par exemple, provoqué

la mort de sept personnes, dont celle d'un dirigeant amérindien. Le document montrera aussi un aspect positif des Amérindiens d'Équateur étant donné qu'ils sont capables parfois d'être acteurs en mobilisant une certaine partie de l'opinion publique pour changer l'avenir du pays quand celui-ci se retrouve dans une situation de crise économique et sociale qui affecte ces Amérindiens, comme lorsque que ces tribus ont permis de renverser trois présidents[38]. Le dernier paragraphe invite à faire le bilan de la séquence ainsi que la réutilisation linguistique dont nous avons parlé auparavant.

Nous sommes entièrement conscient, et il est évident, que cette séquence peut aborder plusieurs notions à la fois, comme l'« Idée de progrès » pour les trois premiers documents, ainsi que « Lieux et formes du pouvoir » dans la rubrique « contrepouvoirs », ou bien de celle de « l'esclavage à l'indépendance des colonies : résister au pouvoir pour conquérir sa liberté et maîtriser son destin » comme le prévoit le site d'Éduscol (ministère de l'Éducation nationale, DGESCO, p. 11, langues vivantes, espagnol –. cycle terminal –. gestes fondateurs et mondes en mouvement). Cependant, nous adapterons notre stratégie, comme nous venons de raisonner, en revenant avec les élèves sur chaque document et sur la problématique lors de la production de fin séquence pour voir si notre enseignement a permis de transformer les représentations des apprenants. Voyons maintenant quels enjeux et spécificités nous propose la séquence.

C. Enjeux et spécificités de la séquence proposée d'un point de vue culturel, éducatif et pédagogique

D'un point de vue culturel, nous réfléchirons tout d'abord aux espaces et échanges, qui est aussi la notion que nous travaillerons, marqués par la violence engendrée contre les Amérindiens (racisme, spoliation des terres) dans la société latino-américaine avec un regard contemporain et très actuel (utilisation des médias). En dehors de leurs conditions en Amérique latine, nous mettrons en lumière le patrimoine identitaire et culturel de ces minorités amérindiennes (traditions, coutumes, etc.) ainsi que leur place au sein de la société

[38] Les Équatoriens ont renversé trois présidents de leur pays, à savoir Abdalá BUCARAM (1996-1997), Jamil MAHUAD (1998-2000) et Lucio GUTIÉRREZ (2003-2005), notamment grâce aux mouvements des Amérindiens d'Équateur. Le premier a subi les conséquences de son gouvernement qui a détourné de l'argent. Il a aussi provoqué sa destitution en augmentant le prix des services tels que l'eau et le gaz, ce qui a eu pour effet 11 jours de révoltes dans les rues. Le deuxième fut déchu du pouvoir par la Confédération des nationalités amérindiennes de l'Équateur qui a pris le Congrès de force avec le soutien des Forces armées, après plusieurs problèmes économiques engendrant, entre autres, de la pauvreté et l'exil de plusieurs de leurs concitoyens. Le dernier fut destitué par le Congrès après avoir abandonné son poste à cause de plusieurs semaines de manifestations, dans lesquelles les Amérindiens ont joué un rôle important, en raison de problèmes de corruption et une augmentation du prix de l'essence (Serna Duque, 2019, para. 10-27).

(contestations sur la place publique, mobilisation des habitants), tout en réfléchissant sur le poids qu'elles ont en Amérique latine.

D'un point de vue éducatif, la séquence apporte un intérêt majeur pour les élèves car elle amène à penser les formes de sensibilisation à la question de la préservation des minorités en Amérique latine et l'émergence de droits sociaux qu'ils revendiquent. La séquence permet également de réfléchir à la condition des minorités en France ; certains pourront se reconnaitre à travers ces groupes et d'autres prendront conscience de l'importance des communautés minoritaires. La séquence propose alors des valeurs humanistes et fraternelles car elle a pour but de lutter contre tout type de discrimination envers chaque groupe d'individus et d'éduquer contre les préjugés comme le prévoit la Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT en France (DILCRAH, Plan national 2018-2020 contre le racisme et l'antisémitisme, pp. 7-8).

D'un point de vue pédagogique, cette séquence atypique, du début de deuxième trimestre (décembre, voire mi-décembre) conduira les élèves aux épreuves du baccalauréat en lien avec la notion « Espaces et échanges ». À l'intérieur de notre séquence, une de nos pratiques pédagogiques consistera à effectuer l'exercice des cartes mentales en groupe de quatre, puis mettre en place un travail en binôme lors de nos activités d'entraînements afin de développer chez les apprenants une compétence pragmatique, à savoir l'entraide et l'inter-correction qui seront utiles lors de la production de fin de séquence, qui se fera à l'oral en binôme, voire par groupes de trois. Ensuite, la diversification des supports (analyse de l'actualité, reportage, analyse d'image, analyse littéraire et d'articles) permettra de nourrir un intérêt et une motivation d'un groupe hétérogène concernant les minorités amérindiennes. Cet intérêt sera entretenu avec la problématique de la séquence car elle sensibilise la société par rapport au quotidien de ces communautés minoritaires.

Nous proposons de passer à l'étude de la pratique enseignante avec, tout d'abord, le diagnostic réalisé par l'intermédiaire de cartes mentales afin d'analyser et de commenter les représentations préalables des élèves sur les Amérindiens.

III. Résultats de la mise en pratique d'enseignement avec les terminales ES1 et ES2

A. Les cartes mentales : en demi-teinte ?

Lors de la première séance avec les deux classes de terminale, le mardi 07 janvier 2020, nous avons mis en place l'activité des cartes mentales pendant environ huit à dix minutes afin de rentrer dans notre séquence. L'activité servait à solliciter 5 groupes de 4 élèves aux deux tableaux, dans la salle, dans le but de déconstruire cet espace et l'idée d'un cours traditionnel dans lequel le professeur est debout face aux élèves assis. L'objectif majeur était de connaitre les représentations des apprenants concernant les Amérindiens. Pour cela, nous avons posé la question suivante aux tles ES1 : « *¿En qué les hace pensar el término* indígena*?* » Nous avons choisi volontairement ce nom pour quatre raisons spécifiques.

Premièrement, nous l'avons toujours vu et entendu dans notre cursus universitaire en espagnol pour faire référence aux peuples amérindiens présents en Amérique latine avant l'arrivée des conquistadors. Deuxièmement, on l'utilise dans les manuels d'espagnol du secondaire ; par exemple, dans celui de *¡Así me gusta!* conçu pour l'année de 5e. En effet, les mots *el indio* et *el indígena* sont employés et sont traduits par « l'Indien », qui reste péjoratif (*¡Así me gusta!* 2016, p. 134). Par exemple, dans le dictionnaire de la Real Academia Española, *indio* est synonyme de *inculto*. Troisièmement, *indígena* est très souvent employé dans les pays d'Amérique latine pour faire référence aux minorités amérindiennes. Quatrièmement, nous savions parfaitement que cette appellation, subtile, allait prêter à une confusion culturelle ; en effet, elle peut renfermer une pluralité de communautés selon l'Organisation internationale du travail (Survival international, non daté, para. 6).

Avant de faire élaborer les cartes mentales, nous avons, d'une part, demandé aux élèves des tles ES1 et ES2 de parler en espagnol tout au long de l'activité afin de s'entrainer à penser dans cette langue et d'acquérir des stratégies pour l'évaluation orale. D'autre part, nous leur avons aussi demandé de se souvenir de leurs cours d'espagnol du collège et du lycée : « *Acuérdense de lo que vieron en clase de español desde la secundaria* » pour orienter leurs idées afin de définir le mot *indígena*/*amerindio*. Au moment où les apprenants se sont mis à construire leur carte heuristique, nous avons remarqué que quatre groupes sont restés dubitatifs. En effet, deux d'entre eux ont eu des difficultés à créer des liens de sens pour caractériser le mot *indígena* et nous ont sollicité. Nous leur avons alors reprécisé la consigne donnée auparavant. C'est pourquoi ils ont pensé aux Tarahumaras et aux Cholitas qu'ils ont

vus dans les cours de ma tutrice d'espagnol[39]. Sans notre guidage, les apprenants n'auraient peut-être pas réussi à proposer ces idées. Quant aux deux autres groupes, ils ont longtemps accentué leurs représentations sur Christophe Colomb[40] en ayant un doute sur l'orthographe, qui a d'ailleurs été un problème majeur que nous ne voulions pas résoudre individuellement. Ainsi, nous les avons questionnés pour qu'ils trouvent d'autres éléments correspondants. Pour les autres groupes, nous n'avons pas eu besoin de les aider parce qu'ils ont été productifs. Néanmoins, nous sommes souvent passé dans les rangs pour exiger aux élèves de parler espagnol. À la fin de notre activité, nous avons proposé aux élèves de comparer brièvement leurs résultats pour ensuite choisir la carte mentale la plus représentative et pour proposer une définition commune.

En ce qui concerne les résultats, ils ont démontré, chez les terminales ES2, le caractère polysémique du nom-adjectif que nous avons choisi.. Par exemple, trois groupes ont écrit que les *indígenas* étaient des *« americanos* », puis des « *indios de América* » , et qu'ils vivaient « *en el continente americano* ». En revanche, un groupe a su redéfinir *índígena* par *amerindios,* prouvant qu'il a su faire part d'une certaine réflexion transculturelle entre l'espagnol et le français pour différencier chaque mot pouvant être assimilé à *indígena*. Toutefois, ces quatre représentations ont été étayées par deux élèves de tles ES2, quand nous avons mis en commun les réponses de chaque groupe pour en déterminer les points communs et les différences, lorsque nous leur avons posé la question : « *¿Han desaparecido los indígenas?* » En effet, ils ont dit que les Amérindiens n'avaient pas disparu, qu'ils vivaient aux États-Unis et que les *indígenas* vivaient en Australie[41]. Ces deux réponses peuvent être dues à l'influence de la langue-culture française dans laquelle la représentation des Indigènes est intimement liée à celle des Indiens d'Amérique voire à celle des Aborigènes ; ce qui n'est pas le cas en espagnol, où la différence est plus notable. De plus, elles peuvent être assimilées à un guidage peu répété car nous pensions qu'en cours d'espagnol les élèves allaient être conditionnés à penser au contenu vu dans cette matière depuis la 5e.

Face à cet obstacle auquel se sont confrontés la plupart des tles ES2, nous avons remplacé *indígena* par *amerindio* en tle ES1, en pensant que la racine du mot allait pouvoir guider plus facilement les élèves. C'est alors que trois groupes de cette dernière classe l'ont redéfini par *indígena*, mot qui, d'un point de vue de la langue espagnole, reste acceptable. En revanche, deux groupes ont mentionné *indios de América* et *Pocahontas*, des expressions qui

[39] Voir annexe n° 10 et n° 11 : résultat des cartes mentales avec les tles ES2 et ES1 lors de la première séance.
[40] Voir annexe n° 10 et n° 11 : cinquième carte mentale des tles ES2 et première carte mentale des tles ES1.
[41] Voir enregistrement audio sur le *padlet*, exercice de comparaison des cartes mentales.

démontrent une nouvelle fois une ambiguïté que peuvent partager certains Français pour s'accorder sur une représentation commune.

Nous pouvons constater de manière générale que sur l'ensemble des dix groupes, ces réponses sont globalement rudimentaires car la plupart des groupes ont catégorisé les communautés amérindiennes comme un élément faisant partie du passé, étayé par exemple par « *Cristóbal Colón* » (x6), « *civilización histórica* », « *el pasado* » (x3), « *esclavitud* » (x2). Nous pouvons l'expliquer par la séquence, qui ne prend pas en compte toute la complexité culturelle travaillée en seconde sur la découverte de l'Amérique en cours d'espagnol. De plus, en ajoutant la définition proposée par les tles ES1[42], nous pouvons remarquer un manque de références à l'actualité, manque dû sûrement au peu de documents étudiés en espagnol, voire à une non-visibilité dans les médias français de ces communautés, étant donné que les élèves les ont rapprochées de leur vie naturelle, coupée du monde ; les apprenants les ont aussi assimilées à de simples individus qui se font spolier leurs terres. Soulignons tout de même la pertinence de la plupart des groupes dans leurs choix, qui nous permettront d'avoir des points d'appui dans notre séquence pour avoir pensé à la culture et aux traditions de ces communautés. Nous devons également prendre en compte que seuls deux groupes, de tle ES2, ont pensé à leurs différences avec "*No viven como nosotros*" et "*Son diferentes del resto de la sociedad*", par rapport à la société, des considérations qui seront les prémisses du deuxième document mais aussi d'autres supports. Toutefois, les élèves n'ont pas eu de réaction ethnocentrique comme nous avons pu le suggérer auparavant et ils ont d'ailleurs plutôt fait preuve de bienveillance en comparant leur mode de vie avec celui des Amérindiens sans émettre de jugement.

En définitive, le mot choisi pour l'activité des cartes mentales a été complexe en raison de la charge culturelle dissemblable entre langues-cultures. Néanmoins, nous ne sommes pas persuadé que notre séquence permettra à tous les « acteurs sociaux » de s'approprier le mot, souhaitable, d' « amérindien », car les documents authentiques en espagnol réutilisent plusieurs fois *indígena* et quelquefois *indio* (doc. 2).

B. L'influence des documents authentiques sur les élèves

Les supports que nous avons proposés aux apprenants ont eu des retours différents et parfois non escomptés. Ceux-ci peuvent s'expliquer par le fait que nous n'ayons pas forcément envisagé toutes les difficultés qu'ils allaient avoir. Néanmoins, les réactions

[42] Voir traces écrites des tles ES1 sur le *padlet*.

provoquées se sont avérées pour le moins intéressantes. Pour analyser ces opinions divergentes, nous nous appuierons sur les idées de la plupart des terminales, opinions retranscrites au tableau (traces écrites), comme le veut la perspective actionnelle afin de mobiliser et de développer leurs compétences langagières et culturelles à la fois, au fur et à mesure des séances[43]. Nous reviendrons aussi sur quelques réactions des élèves pendant les cours.

Dans un premier temps, nous avons visionné une seule fois, par manque de temps, le mardi 07 janvier 2020, la vidéo sur la culture *emberá* avec les élèves de terminale ES2 en leur demandant uniquement de prendre des notes. Nous n'avons donné aucune autre consigne car nous voulions nous appuyer sur leurs idées. Certains tles ES2 ont fait référence à la notion d'« Idée de progrès » en mettant en évidence la détermination des *Emberá* de ne pas utiliser d'outils technologiques. Cela étonne même : « *Asombra* », car elle n'est pas en adéquation avec la vie moderne de nos apprenants. Cet étonnement n'a pas provoqué de remarques déplacées. Ensuite, d'autres se sont attardés sur l'intégration d'un sport à caractère international : le football, qui fait partie de notre culture. À la suite d'un échange avec notre tutrice en fin d'heure, nous avons compris qu'il aurait fallu donner une consigne afin de mieux orienter les élèves vers le sens du document. C'est ainsi qu'avec la deuxième classe de terminale nous avons changé de stratégie en posant une question avant le premier visionnage (deux au total) : « *¿Qué es lo que más importa para la cultura emberá?* ». Cette vidéo a fait naître une prise de conscience chez certains tles ES1 qui ont mis en avant l'importance pour les *Emberá* de maintenir leurs traditions tout en soulignant la volonté de cette communauté de préserver leur culture ancestrale (*pintura, baile, música*). C'est lors de la reprise, pendant le cours du vendredi 10 janvier, que certains apprenants ont de nouveau mentionné ce qui avait été dit auparavant pour étayer leurs propos en spécifiant que le maintien de la culture servait à la préservation de l'existence et de l'héritage d'une communauté pour sentir son appartenance à celle-ci. Ils ont alors utilisé un vocabulaire en lien avec la vidéo (*mantener, transmitir, recordar*). Nous remarquons ainsi qu'il y a eu un approfondissement notable par rapport aux cartes mentales, qui n'abordaient pas cet aspect, car les élèves ont fait preuve d'une certaine sensibilité pour déceler l'importance de la sauvegarde du patrimoine culturel des minorités ethniques.

Dans un second temps, nous avons fait le *repaso* avec les tles ES1 le vendredi 10 janvier en leur posant la même question qu'aux tles ES2. Nous avons constaté globalement que leur réflexion s'est aussi portée sur le besoin des *Emberá* de maintenir leur culture en

[43] Voir *padlet*, rubrique « traces écrites » pour de plus amples informations durant la lecture.

reprécisant cette volonté de vivre sans technologie. Pour finir, après les deux reprises nous avons demandé aux classes de terminale : « *¿Corresponde esta tribu a las representaciones que tuvieron de los amerindios ?* » dans le but de chercher une relation entre nos cours et leurs cartes heuristiques. À part pour le football et la bonne relation avec les touristes, ils ont tous eu le même avis en précisant que la culture était bien un élément mentionné lors de l'activité des cartes mentales. Ensuite, avant de distribuer le deuxième document à l'ensemble de la classe de terminale ES1, nous avons écrit au tableau le titre : *« Cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano* » pour élucider les mots difficiles. Nous sommes d'abord revenu sur le mot « *siglos* » puis sur le terme « *arcoíris* » afin que les élèves les comprennent. Après, nous avons écrit au tableau la première phrase de l'article de GALEANO : *« El 12 de octubre de 1492, el capitalismo descubrió América ».* Puis, je leur ai demandé : « *¿Qué pasó en 1492? ».* La plupart des apprenants sont revenus sur la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb et la rencontre entre les Espagnols et les Amérindiens. Pour finir, ils ont défini le terme « *capitalismo* ». Après cela, nous leur avons distribué et lu le document. Une fois la lecture finie, nous leur avons posé cette question : « *¿De qué trata el artículo?* ». La majorité du groupe est revenu sur les richesses obtenues par les colons. Par manque de temps, parce que nous n'avions pas fait de trace écrite au premier cours, nous n'avons pas pu continuer le cours.

Pour les tles ES2, nous avons adopté la même approche mais en modifiant deux aspects. Premièrement, après avoir écrit le titre au tableau, nous avons proposé aux élèves de nous donner leurs hypothèses. Une seule en a particulièrement retenu notre attention, à savoir celle de John quand il a dit : « *El autor quizá enseña que la cultura de los amerindios es la verdadera identidad de América ».* En effet, cette proposition est correcte puisque l'auteur dénonce justement ce problème. Deuxièmement, après avoir mis la première phrase au tableau et après en avoir élucidé les termes, nous avons demandé : « *¿Qué tiene que ver el descubrimiento y el capitalismo* ». La découverte des richesses par les colons sur les terres des Amérindiens a alors alimenté les réflexions du groupe. Ensuite, nous avons distribué le texte à la classe, puis nous l'avons lu. Après une seule lecture et après avoir posé la question : « *¿De qué trata el artículo?* », les élèves ont fait le rapprochement avec la première phrase élucidée auparavant. Pour éviter de revenir sur le même sujet, nous avons posé une deuxième question : « *¿En qué se relacionan el Dios del progreso con la cristiandad?* » en pensant qu'ils allaient pouvoir faire le lien entre la souffrance des Amérindiens causée, entre autres, par la religion après la découverte de l'Amérique et la souffrance liée aujourd'hui au commerce. Finalement, nous avons voulu les guider sur le racisme engendré contre les

peuples amérindiens en terminant par « *¿Por qué los amerindios siguen sufriendo discriminaciones?* ». Malheureusement, cette question fut beaucoup trop confuse pour permettre la bonne compréhension du document.

Lors du *repaso* avec les deux classes de terminale le mardi 14 janvier et après la question : *« ¿Se acuerdan del título del artículo que vimos el viernes pasado? »,* nous avons proposé un guidage serré avec deux sollicitations : « *¿Alguien recuerda la noción que estamos trabajando? »* et « *¿Y cuál es la problemática?* ». Celles-ci nous ont servi à élaborer notre consigne pour l'activité d'entraînement, à savoir leur laisser sept minutes pour chercher des éléments dans le texte et nous dire si, selon l'auteur, les relations se sont améliorées entre les Amérindiens et la société latino-américaine. Chez les tles ES2, deux apprenantes ont retenu notre attention car leur sensibilité s'est portée sur ceux qui gouvernent en Amérique latine. En effet, Farida a étayé ce propos en disant que le titre était une « *metáfora* » parce que ceux qui sont au pouvoir ne sont pas les Amérindiens mais ceux qui ont volé leurs terres. Farah, elle, a corroboré ces dires : « *los amerindios siguen sufriendo del saqueo de sus tierras* (…) *el racismo sigue siendo preocupación* [*sic*]. *Los amerindios no tienen la misma cultura y el mismo color de piel y para los latinoamericanos son diferentes* ». Ainsi, elle a établi une relation de cause à effet entre les discriminations et l'absence de pouvoir politique des Amérindiens dans leurs pays respectifs. En règle générale, une bonne partie de la classe a répondu que les relations entre les Amérindiens et la société latino-américaine se sont détériorées au fil du temps, en réutilisant la structure linguistique pour l'action de continuité : *ir* + gérondif. En revanche, avec les mêmes élucidations et la même consigne, seul un élève de tle ES1, Eddy, a réussi à comprendre tout l'intérêt de l'article de GALEANO. Ainsi, la trace écrite ne reflète en aucun cas la compréhension de la plupart des apprenants qui ont fait un contresens en pensant que les relations s'étaient améliorées entre les Amérindiens et la société latino-américaine grâce à un enrichissement économique supposé de ces communautés. La trace écrite réalisée avec les terminales ES1, nous avons vu une première fois la vidéo, sans avoir élucidé avec eux le titre du document, sur les Guaranis du Paraguay avec la consigne suivante : « *¿Qué reclaman los guaraníes ?* ». Puis nous avons remis la vidéo juste avant la fin de l'heure, car les apprenants se sont retrouvés en difficulté à cause de la fluidité de l'espagnol employé par les Amérindiens.

Dans un troisième temps, avant de voir la vidéo avec la classe de terminale ES1 le vendredi 17 janvier, nous avons volontairement donné un seul jugement personnel par rapport aux peuples amérindiens. Nous avons ainsi parlé d'une situation qui nous est arrivée au Chiapas dans un site touristique. En effet, nous avons fait part aux élèves des discriminations

que nous avons subies, de la part de deux Amérindiennes, par rapport à notre couleur de peau et à notre situation économique et sociale supposée. Comme nous sommes blanc, elles pensaient que nous avions et que nous leur devions de l'argent. D'une part, nous avons décidé de faire ce commentaire pour peser le pour et le contre entre les discriminations faites aux Amérindiens et celles qu'ils génèrent, eux, contre la société. D'autre part, nous voulions que les élèves aient d'autres représentations et qu'ils réagissent à notre commentaire pour ainsi connaitre leur sentiment et leur avis sur les discriminations qu'une personne ou qu'un groupe peut subir. Seuls deux élèves m'ont répondu, dont Vincent, qui a dit que cela est « *un poco racista* » et inapproprié, car pour lui, il n'est pas « nécessaire » de discriminer les personnes. Au contraire, chacun devrait avoir le droit d'être différent. Après ce court moment, nous avons écrit le titre de la vidéo au tableau : « *Indígenas del Paraguay exigen restitución de sus tierras* ». Deux apprenants ont ainsi émis des hypothèses pour expliquer pourquoi ils avaient perdu leurs terres. Ensuite, nous avons visionné au total quatre fois la vidéo. La première fois c'était pour répondre à la consigne suivante : « *¿Cuál es el contexto?* », ce à quoi certains apprenants ont répondu en disant que : *« Los indígenas de Paraguay perdieron sus tierras, pues viven en la calle »*, ce qui fait référence à la première partie de la vidéo. Nous avons alors revisionné la vidéo pour comprendre l'origine de cette perte. Une fois le visionnage fini, un apprenant a cru comprendre que c'était le Brésil qui était à l'origine de la décision d'expulser les Guaranis. Dilara a renchéri en évoquant que c'était peut-être pour construire des entreprises sur les terres des Guaranis. Vincent, lui, a pensé que c'était le Paraguay qui cherchait à vendre les terres pour faire du bénéfice. C'est pourquoi nous avons proposé de vérifier leurs dires avec un troisième visionnage. Celui-ci nous a permis de donner entièrement raison à ce qu'a dit Dilara auparavant. Enfin, le dernier visionnage nous a permis d'élucider pourquoi la tribu guarani a besoin de récupérer ses terres. La principale différence entre les deux classes de terminale sur la vidéo en lien avec les Guaranis du Paraguay a été par rapport à l'intérêt de cette communauté à réclamer leurs terres. Pour la plupart des terminales ES1, c'était pour continuer à subvenir à leurs besoins pour que la tribu ne disparaisse pas, rejoignant ainsi leur point de vue exprimé lors du premier cours sur les *Emberá.* Pour cela, peu d'entre eux ont réutilisé la structure *seguir* + gérondif étant donné qu'elle est répétée plusieurs fois dans la vidéo[44]. Après avoir remis pour la quatrième et dernière fois la vidéo afin que les apprenants prennent en compte chaque élément, Julie a été la seule élève de tle ES2 qui ait compris la fin de la vidéo, car elle a dit que les communautés

[44] Voir trace écrite des tles ES1 grâce au *padlet.*

se battent pour qu'on respecte leurs droits inscrits dans la Constitution. Ceci a amené aux élèves une nouvelle approche en démontrant que les Amérindiens ont une légitimité juridique.

Dans un dernier moment, nous avons étudié le vendredi 24 janvier le dernier document, sur le problème du *paquetazo económico en Ecuador* avec deux méthodes opposées. En effet, le cours avec les tles ES1 s'est déroulé avec la stagiaire de M1 master MEEF Nicole ARNASSALON, de l'UGE (ex-UPEM), qui a proposé les six questions suviantes comme stratégie afin de permettre la compréhension du texte : *¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?* et *¿Cómo?*. Malheureusement, nous n'avons pas eu le temps de mettre en place une activité d'entraînement. Quant au cours avec les tles ES2, nous nous sommes détaché de nos notes et nous n'avons pas su mettre en place tout ce que nous avions prévu. Néanmoins, nous avons essayé de permettre aux élèves de rentrer indirectement dans le texte, sans même l'avoir distribué, avec la question : « *¿Los amerindios pueden aspirar a algo importante?* ». Bien que nous ayons élucidé l'expression « *aspirar a algo importante* », elle n'a pas été comprise. Après avoir distribué et lu le texte, nous avons attendu des réactions de la part des apprenants. Ceux qui ont participé ont remarqué la polémique par rapport à la subvention de l'essence. À partir de cette idée, nous les avons sollicités afin d'obtenir une définition du mot *subsidio*. Après élucidation, le but était de savoir si cette subvention avait été retirée ou non. Pour cela, nous leur avons laissé six minutes pour trouver des éléments de réponse. Mais il s'avère qu'il nous a fallu revenir plusieurs fois sur le sens du texte pour comprendre si la subvention avait été retirée ou non. De plus, nous avons eu besoin de l'intervention de ma tutrice pour expliquer le sens du texte car les apprenants ont eu vraiment du mal à le comprendre. Cette incompréhension a été due à la difficulté du texte, mais aussi à des stratégies que nous n'avions pas très bien préparées en amont. En effet, nous n'avions pas pensé que le texte allait être si difficile pour les élèves. De plus, quand ils ont appris que nous allions leur donner ce document pour évaluer leur production de fin de séquence, ils étaient très soulagés de ne pas avoir eu à passer cet examen écrit, qui aurait normalement dû leur servir à s'entraîner au baccalauréat[45].

En règle générale, au moment de faire le point le mardi 28 janvier sur chaque contenu analysé pendant la séquence pour préparer les élèves à la production de fin de séquence du vendredi 31 janvier, les deux classes se sont focalisées, après coup, sur les relations qui ont empiré entre le Gouvernement et les Amérindiens, car ces relations ont été violentes durant les manifestations contre la politique du *paquetazo económico* en Équateur. Toutefois, bien qu'ils aient relevé l'aide des secteurs militaires et civils présente dans le texte, les élèves n'ont

[45] Voir la section « préparation théorique de la séquence avec les terminales ES1 et ES2 » sur le *padlet*.

pas su déceler l'implicite, c'est-à-dire l'influence positive, sur laquelle nous sommes revenu dessus, qu'ont ces peuples dans la société. Cela est peut-être dû au fait qu'ils n'aient pas totalement compris le document que nous avons étudié en cours. Notre tutrice est alors revenue sur le sens de l'article. Après avoir expliqué en détail ce qu'il fallait comprendre du texte, elle a dit aux tles que cette information journalistique nous permettait de déduire que les relations entre les Amérindiens et la société latino-américaine sont positives, car les Amérindiens d'Équateur se regroupent avec leurs compatriotes équatoriens afin de gagner de l'influence au sein de la société équatorienne.

Le bilan que nous pouvons dresser, de manière générale, est qu'il y a eu une approche et un raisonnement plus approfondis, par rapport aux représentations préalables des deux classes, autour de l'identité amérindienne. De plus, aucun document n'a provoqué de réactions ethnocentrées de la part des élèves qui ont toujours fait preuve de bon sens. Nous verrons maintenant comment l'influence d'un seul mot changera les perceptions des élèves lors du passage à l'oral.

C. L'importance de la production de fin de séquence dans les représentations finales des terminales

L'exercice des cartes mentales, réalisé le mardi 28 janvier, a permis à plusieurs apprenants de retravailler ce qu'ils ont vu en classe en créant des liens de sens entre tous les documents autour de la problématique de notre séquence : « *¿Han ido evolucionando las relaciones entre los amerindios y la sociedad latinoamericana?* »[46]. Cette activité était censée préparer au mieux les élèves pour l'évaluation orale du vendredi 31 janvier. Pour cet examen, ils pouvaient soit faire l'activité tous seuls soit se mettre en groupes de deux ou de trois, pour tirer au sort un des 14 mots et une expression représentatifs de notre séquence, à savoir : *descubrimiento, cambiar, esclavitud, salvar, desigualdad, herencia, Estado, identidad, evolucionar, imponer, manifestación, despojar, imponer, costumbres, cambiar el curso del país*. Ensuite, les terminales devaient préparer pendant cinq minutes une définition du mot pioché. Puis, ils devaient le mettre en relation avec l'un des documents travaillés et ils devaient aussi exprimer leur avis sur la problématique de la séquence tout en respectant un certain nombre de critères[47]. Nous reviendrons particulièrement sur les productions orales de huit élèves, à savoir Jason et Jean-Louis, Lorine et Flavien (terminales ES1), Karimatou et

[46] Voir la section : « carte mentale finale reliée à la problématique » sur le *padlet* pour plus d'informations.
[47] Voir la section : grille d'évaluation sur le *padlet* pour plus d'informations.

Pauline ainsi que Nora et Eddy (terminales ES2). Nous les avons choisies pour deux raisons : d'une part, nous trouvons que les résultats sont assez hétérogènes, car les moyennes vont de 8/20 à 15/20, celles-ci étant dues à certaines compétences plus ou moins bien validées. D'autre part, tous les groupes ont obtenu la même note pour la compétence culturelle. Au-delà de la notation, nous allons nous concentrer sur le contenu fourni et la capacité de raisonnement des apprenants.

S'il est vrai que pendant l'évaluation chacun d'entre eux a réussi à parler de deux cultures amérindiennes différentes, il n'en reste pas moins que l'argumentation des élèves a parfois manqué de précision pour réussir à maîtriser pleinement les contenus culturels[48]. Par exemple, Nora et Eddy nous ont dit que les Guaranis ont été « *expulsados de sus tierras de Paraguay por las empresas brasileñas* » , ou « *Tienen los derechos de propiedad para recuperar sus tierras* » , ou encore « *Viven en las calles* » et que les Amérindiens d'Équateur veulent obtenir de l'aide pour payer l'essence. Nous pouvons dire qu'ils ont contextualisé plus ou moins bien les deux documents. En revanche, ils n'ont pas assez analysé le danger que représente une expulsion ou une hausse des prix pour ces communautés, à savoir l'extinction de la tribu, la perte de la culture et de la langue ainsi qu'une forte probabilité d'être touchée par la pauvreté. En ce qui concerne Karimatou et Pauline, elles ont mentionné que les Guaranis *« no pueden manifestar su verdadera identidad sufriendo de racismo y de pobreza »* et qu'ils veulent l'aide du Gouvernement car ils n'ont pas de droits. Premièrement, elles ont fait un contresens car ces Amérindiens bénéficient de certaines terres comme le veut la Constitution du Paraguay. Deuxièmement, elles font référence aux Mapuches en mentionnant de nouveau : « *Manifiestan su verdadera identidad* ». Il semblerait qu'elles aient retenu un élément majeur qui concerne l'article de GALEANO sans pour autant expliciter le sens de « vraie identité ». Notre troisième exemple avec Jason et Jean Louis montre, là aussi, que les élèves ont eu de bonnes idées mais ne les ont pas assez exploitées. Par exemple, quand ils ont dit : « *Hacen ceremonias para resguardar la cultura* », ou bien : « *Los guaraníes del Paraguay quieren recuperar sus tierras porque (…) sin tierras no pueden vivir porque *es sus casas* », ils n'ont pas apporté plus de précisions. Enfin, Laurine et Flavien n'ont pas su vraiment faire le lien avec le mot « *herencia* » puisqu'ils ont uniquement décrit les mœurs de la tribu *emberá* : « **Hacen cultura*[49] *y costumbres* » et « *las costumbres de la tribu son la*

[48] Voir la dernière section : « quelques corrections d'évaluations orales » sur le *padlet* et voir la case pour les compétences culturelles ainsi que les commentaires de ma tutrice pour plus d'informations.

[49] Nous ne savons pas réellement d'où vient cette expression étant donné qu'on ne dit pas en français « faire de la culture ». Il semblerait que le stress ait pu jouer en leur défaveur étant donné qu'ils devaient parler devant l'ensemble de la classe. Ou bien peut-être n'est-ce qu'une simple faute de langue ? En tout cas, nous ne l'avons jamais entendue en classe.

ropa tradicional, el baile, la música y el fútbol ». Ils auraient pu préciser que le maintien de leurs traditions permet de renouer avec le patrimoine culturel de leurs ancêtres *emberá*. Le manque d'analyse pourrait peut-être s'expliquer par le fait que nous n'avons pas su mettre en place, après chaque analyse de document, les activités d'entraînement préparées en amont, afin de développer une meilleure réflexion chez les élèves. Pour remédier aux manquements de nos apprenants, notre tutrice a conseillé à tous les élèves de retravailler les contenus culturels de la séquence en revoyant les documents étudiés en cours, car ils permettraient aux apprenants de réactiver certains points essentiels pour mieux les aborder.

Toutefois nous devons souligner, au regard des quatre groupes d'élèves dont nous avons choisi d'analyser les expressions orales, le bon travail de trois groupes qui ont réutilisé du vocabulaire et/ou des structures linguistiques en rapport avec le quotidien amérindien (*salvar, las empresas, el saqueo, el despojo, las costumbres, una marcha, el Estado, fueron expulsados, sufren racismo,* etc.) [50] . Ce sont des compétences langagières qui font indéniablement partie de la culture d'un pays, d'un groupe, comme nous l'avons commenté dans le cadre théorique. Cependant, nous ne considérons pas que cette compétence est fondamentale pour juger du niveau de nos élèves comme le pensent « beaucoup de professionnels »[51] (Jiménez-Ramírez, 2019, p. 248, notre traduction). C'est pourquoi nous jugeons que les résultats d'une partie des apprenants nous démontrent un certain manque de rigueur dans l'analyse sur la question de l'identité amérindienne. En revanche, bien que certains élèves n'aient pas pu ou su aller plus loin dans leur raisonnement, ils ont réussi à assimiler d'autres contextes bien différents et bien loin des représentations qu'ils avaient au début de la séquence, en proposant d'autres réflexions un peu plus pertinentes. Pour finir les terminales ES1 ne se sont jamais appuyés sur notre expérience personnelle au Chiapas (Mexique). Cela signifie que notre jugement de valeur n'a heureusement pas été pris en compte.

[50] Voir la section : « grille d'évaluation » sur le *padlet* pour plus d'informations.
[51] « *muchos profesionales* ».

Conclusion partielle

Nous venons de voir que l'enseignement en cours d'espagnol peut, d'un point de vue général, contribuer à la (re)construction de représentations par rapport à l'identité amérindienne en classe de terminale, dans la mesure où les documents authentiques que nous avons étudiés auront amené à la plupart des élèves non seulement un nouveau regard sur les Amérindiens, mais également une progression réflexive un peu plus élaborée qu'auparavant.

Si au tout début de notre séquence la majorité des apprenants a axé ses représentations du mot *indígena/amerindio* sur une dimension historique, corroborée par la découverte de l'Amérique et par l'esclavage, et sur un ancrage culturel, les élèves ont été capables d'intégrer, au fur et à mesure des cours, des faits d'actualité desquels ils étaient dépourvus, tout en assimilant certains codes linguistiques propres au quotidien amérindien. En outre, la plupart des terminales ont déconstruit ces dimensions en étudiant différentes communautés amérindiennes de l'Amérique latine, c'est-à-dire qu'ils peuvent désormais avoir une perspective un peu plus large des territoires de ces peuples. Certains sont même capables d'en comprendre les enjeux socioculturels. Pour finir, d'autres apprenants auront pris conscience de la visibilité politique et de la nécessité pour les Amérindiens de conserver leurs terres pour maintenir leurs traditions. Cela a permis d'une certaine manière de recentrer l'importance et l'influence de l'identité amérindienne au sein de la société latino-américaine. Néanmoins, bien que la majorité des élèves aient exploité les contenus culturels, nous devrons les retravailler pour en avoir une maîtrise plus approfondie et pour améliorer l'argumentation de la part de tous. Nous pouvons aussi envisager la possibilité de réaliser des échanges avec des personnes de différentes communautés, par exemple en prenant contact avec eux par mail. Puis, après avoir préparé avec les apprenants quelques questionnaires, nous pourrions les envoyer aux membres de ces communautés afin d'obtenir des réponses détaillées par rapport aux doutes émergeant de nos classes de terminales. Ainsi, ils pourraient comparer l'apprentissage en classe et la réalité du terrain pour en dégager du sens.

Dans l'ensemble, cette nouvelle ouverture sur ces peuples a permis aux élèves d'étendre leur champ de vision sans jamais les discriminer. L'interaction, que nous avons supposée avec des membres de différentes tribus pourrait être un complément à leur apprentissage et non une

vérité comme certaines chercheurs peuvent le croire : « les professeurs préfèrent assumer que la compétence interculturelle s'acquière par la simple coexistence avec une autre culture »[52] (Jiménez-Ramírez, 2019, p. 248, notre traduction). En effet, l'échange envisagé leur permettrait peut-être de corroborer ces informations, ou non, afin d'avoir différentes approches concernant la question de la place des Amérindiens en Amérique latine.

[52] « *profesores prefieren asumir que la competencia intercultural se adquiere por la simple convivencia en otra cultura* ».

Conclusion générale

Comme nous l'avons mentionné lors de l'introduction générale, notre travail d'initiation à la recherche a d'une manière globale consisté à mettre en exergue les conditions sociopolitiques de deux types de minorités ethniques opprimées en Amérique latine, à savoir les Afro-Amérindiens et les Amérindiens, non seulement dans un souci de montrer l'effet bénéfique de leur mode de vie sur notre environnement, mais également pour mettre en place une action de sensibilisation servant à informer sur l'importance de la préservation de leurs identités culturelles en voie de disparition et de leurs droits sociopolitiques et économiques menacés. Pour cela nous avons organisé notre travail de recherche en deux études distinctes, l'une disciplinaire et l'autre professionnelle, sur lesquelles nous reviendrons plus en détail. S'il est vrai que nous avons déclaré que ces deux études comportaient des différences sur notre façon de procéder à propos de notre recherche, il n'en reste pas moins qu'elles présentent plusieurs similitudes telles que la construction identitaire d'une communauté ethnique, les moyens que les tribus mettent en place pour maintenir leurs traditions ancestrales ou, encore, la manière dont elles luttent contre le gouvernement pour éradiquer toutes les formes de discriminations et pour protéger leurs droits au sein de la société. Par le biais de ces deux études, nous avons cherché de manière plus générale à comprendre quelles étaient les différences entre la société latino-américaine et des élèves de l'enseignement du secondaire en France (lycée) sur la façon d'aborder le thème de la discrimination envers les minorités ethniques d'Amérique latine au travers d'une problématique commune à notre mémoire pour savoir dans quelle mesure les discriminations envers les populations afro-amérindiennes et amérindiennes font l'objet de controverses et de discussions au sein de l'Amérique latine et dans l'enseignement secondaire en France. Mais tout d'abord, revenons sur nos deux études, ainsi que sur les résultats que nous avons obtenus.

Dans un premier temps, nous avons réalisé notre étude disciplinaire sur la communauté garifuna qui a été le produit d'un mélange entre la tribu *kaliponan* (union entre Amérindiens et Arawaks) et une tribu africaine, sur l'île de Saint-Vincent aux Petites Antilles, en 1635. Cette communauté vit éparpillée (depuis la fin du XVIII^{e} siècle et le début du XIX^{e}siècle) dans quatre pays d'Amérique centrale, à savoir le Bélize, le Guatémala, le Honduras et le Nicaragua. Pour mener à bien notre recherche, nous nous sommes documenté au travers de deux ouvrages et de plusieurs articles qui nous ont été fournis par la Garifuna Miriam ÁVILA qui est membre de l'Association touristique garifuna au Honduras. De plus, notre travail a été le fruit d'une collaboration étroite avec deux *Garinagu*, membres de la tribu

garifuna, à savoir Mr Carlos BODOMA et Mr Rubén REYES. Après avoir réuni toutes ces informations, nous nous sommes demandé dans quelle mesure la communauté garifuna se caractérisait, dans sa singularité, par une identité forte au sein de l'Amérique centrale. Pour répondre à notre problématique, nous nous sommes intéressé principalement à trois éléments majeurs de leur histoire. Le premier a été la façon dont la tribu *kaliponan* s'est formée sur l'île de Saint-Vincent. Nous avons par la suite évoqué l'arrivée d'esclaves africains dès 1635 afin de comprendre le mélange ethnico-culturel qui a donné lieu à la culture afro-amérindienne-arawak des *Garinagu*, une culture métissée (couleur principalement foncée des Africains) qui englobe des coutumes africaines (danses, chants, cuisine), l'usage de certains outils amérindiens, ainsi que la langue arawak. Le deuxième élément auquel nous nous sommes intéressé a été la période de l'histoire des *Garinagu* sur l'île du *Yurumein* (pour rappel, nom donné en garifuna pour faire référence à l'île de Saint-Vincent) entre 1710 à 1796 pour mettre en exergue leur capacité de résistance face au racisme et aux agressions subis de la part des Français et des Anglais. Puis, nous avons commenté l'exil des *Garinagu* en Amérique centrale lors de l'an 1797 et la solidarité et la détermination dont ils ont su faire preuve pour survivre plus de deux cents ans sur ce sous-continent. Enfin, nous avons fini par nous intéresser à différents aspects des *Garinagu*, à savoir la revendication du nom de leur tribu (garifuna), la manière dont ils maintiennent, coûte que coûte, le nombre de locuteurs du garifuna et la façon dont ils veulent garder intact le sentiment d'appartenance à leur tribu, soit au travers de la commémoration du jour de débarquement, en Amérique centrale..

Tout au long de notre étude disciplinaire, nous avons montré à plusieurs reprises que la tribu garifuna se caractérise, dans sa singularité, par une identité forte au sein de l'Amérique centrale pour différentes raisons. La première, c'est, qu'en dépit du fait que, pendant trois cent quatre-vingt-cinq ans d'existence, elle a souffert d'ostracisme, d'un génocide par les Anglais, de discriminations raciales par les Français, les Anglais et les habitants de l'Amérique centrale, cette tribu n'a jamais disparu. La deuxième raison, c'est que les membres de cette communauté n'ont jamais enduré le joug de l'esclavage, comme ce fut le cas d'une majorité de tribus en Amérique centrale ou dans le reste de l'Amérique latine. La troisième raison, c'est que la tribu garifuna a réussi à avoir un taux de natalité assez important après qu'elle fut arrivée en Amérique centrale, car il n'y avait qu'environ 2500 de ses membres qui ont survécu à l'exil de 1797. D'autre part, la communauté a étendu son influence en Amérique centrale et aux États-Unis, ce qui démontre une certaine intelligence pour s'agrandir et ainsi ne pas disparaître. La quatrième raison, c'est que la tribu a réussi à s'élever au rang de nation par le biais d'un drapeau, d'un hymne national et, par exemple, d'un

dictionnaire afin de cultiver le sentiment d'appartenance chez ses membres. La dernière raison, c'est que la nation garifuna démontre encore plus son identité forte au sein de l'Amérique centrale, car elle essaye par tous les moyens de raviver l'intérêt des *Garinagu* à apprendre le garifuna et à maintenir les traditions ancestrales en promouvant le patrimoine culturel afro-amérindien-arawak, en continuant à organiser des fêtes traditionnelles pour que toutes les générations entretiennent le lien qui les unit. Cependant, nous avons vu que les *Garinagu* sont toujours menacés par le gouvernement qui les discrimine toujours ou, encore, par des entrepreneurs qui s'approprient leurs terres, car ils vivent majoritairement sur les côtes de l'Amérique centrale, en les achetant aux *Garinagu*. Leur habitat n'est donc pas un lieu sûr.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé notre étude professionnelle au travers d'une séquence pédagogique axée sur les tribus amérindiennes. Nous avons analysé cette séquence dans des classes de tles ES1 et ES2 au lycée René Descartes (Champs-sur-Marne), avec l'aide notamment de notre tutrice Mme Marie TOMAS. Notre objectif principal était de démontrer dans quelle mesure l'enseignement en cours d'espagnol pouvait contribuer à la construction de représentations par rapport à l'identité amérindienne en classe de terminale. Cette démarche s'est faite tout naturellement, car nous n'avons pas eu le souvenir d'avoir fait, lorsque nous étions scolarisé au collège et au lycée, d'étude approfondie en espagnol sur le quotidien des Amérindiens. Par ailleurs, nous avons mentionné que notre choix s'était porté sur les terminales, car nous avons voulu nous rendre compte de l'ouverture d'esprit et des représentations que pouvaient avoir ces jeunes adultes, qui ont probablement pu se faire une idée des Amérindiens par le biais des programmes d'espagnol au collège et au lycée. C'est pourquoi notre séquence avait pour objectif de changer la perspective de ces élèves par rapport aux communautés amérindiennes. Mais, avant de faire cours aux apprenants de tles ES1 et ES2, nous avons d'abord cherché à élaborer un cadre conceptuel pour nous baser sur des travaux déjà effectués, dans le but de l'appliquer à notre étude professionnelle. Pour cela nous avons tout d'abord défini le mot *représentation* en utilisant des ressources qui proviennent de la didactique des langues-cultures tout en démontrant que ce mot était le bon choix, car l'utilisation de nos documents authentiques (composante métaculturelle) en cours ne permettraient pas aux élèves d'acquérir des connaissances, mais des représentations. En effet, les documents n'englobaient pas toutes les réalités des Amérindiens. Nous avons ensuite proposé deux approches de la culture amérindienne, l'une basée sur l'histoire et l'autre axée sur la sociologie. Puis nous nous sommes demandé si les documents authentiques que nous utiliserions en classe n'allaient pas amener les élèves à émettre des jugements négatifs sur les Amérindiens. Nous avons alors vu qu'en tant que professeur nous devions être le médiateur

pour que l'élève soit capable d'accepter la culture de l'autre au travers de la « *Cultural Awareness* » (Himeta, non daté, p. 78), tout en lui demandant de faire sa propre autocritique. Après avoir structuré notre cadre théorique, nous avons décrit le contexte d'enseignement, comme nous l'avons mentionné plus haut. Ensuite, nous sommes revenu point par point sur l'explication de nos décisions par rapport à la construction de notre séquence, en précisant non seulement le choix de la notion, à savoir « Espaces et échanges », mais également celui de la problématique : « *¿Han ido evolucionando las relaciones entre los indígenas y la sociedad latinoamericana?* ». Nous avons démontré par la même occasion la pertinence de notre action pédagogique en prouvant qu'elle s'inscrivait dans le programme officiel en vigueur des LVE de l'Éducation nationale pour le cycle terminal. De plus, nous avons argumenté notre choix de la notion « Espaces et échanges » et de la problématique au travers de l'analyse détaillée des cinq documents que nous avons décidé d'étudier avec les élèves. Ces ressources avaient pour but d'apporter un point de vue novateur sur le quotidien des Amérindiens et sur les relations qu'ils entretiennent avec la société latino-américaine. Puis nous sommes revenu sur tous les enjeux et les spécificités de la séquence proposée, à savoir sur le contenu culturel, pédagogique et éducatif tout en démontrant que notre séquence avait pour but de lutter contre tous les types de discriminations envers n'importe quel groupe d'individus.

En ce qui concerne les résultats obtenus tout au long de l'analyse de la séquence, que nous avons faite pour finaliser notre recherche, nous convenons en partie que l'enseignement en cours d'espagnol peut contribuer à la construction de représentations par rapport à l'identité amérindienne en classe de terminale. En effet, entre le moment où nous avons donné à faire, lors du premier cours, l'activité des cartes mentales aux tles ES1 et ES2 et le moment où ils ont réalisé leurs productions orales, après avoir vu et analysé tous les documents de la séquence avec eux, nous avons constaté que la plupart des élèves avaient, au fur et à mesure des cours, assimilé d'autres contextes dont ils n'avaient pas connaissance au regard de leurs cartes mentales. Celles-ci manquaient alors de précision pour définir le mot *indígena*/*amerindio* et laissaient apparaître un manque de connaissances par rapport aux faits d'actualité puisque les cartes heuristiques n'étaient entièrement consacrées qu'à la découverte de l'Amérique latine, à l'esclavage instauré par les colons et à un ancrage culturel.

Néanmoins, nous refusons d'être tout à fait catégorique sur ce point, car, bien que la plupart des élèves aient déconstruit leurs représentations réductrices en début de séquence et bien que certains aient cerné les enjeux sociopolitiques et culturels, nous devons reconnaître que la plupart des tles ES1 et ES2 n'ont pas maîtrisé tous les documents. De plus, ils ont

manqué de rigueur dans l'analyse sur la question de l'identité amérindienne et sur le quotidien amérindien. Nous pensons que l'une des solutions envisageables est que les élèves retravaillent tous les documents pour mieux les maîtriser et améliorer leur argumentation.

Tout au long de ces deux études, et après y avoir répondu de la manière la plus transparente possible, nous avons suffisamment de matière pour apporter une réponse à notre recherche principale. En effet nous avons remarqué que notre problématique, à savoir dans quelle mesure les discriminations envers les populations afro-amérindiennes et amérindiennes font l'objet de controverses et de discussions au sein de l'Amérique latine et dans le secondaire en France, n'a pas donné entière satisfaction lors de notre deuxième étude. Ce n'est donc pas le cas de notre première étude, qui nous a permis de démontrer à maintes reprises que les discriminations socioculturelles, politiques et économiques envers les populations afro-amérindiennes sont source de conflits et de polémiques en Amérique centrale, car nous avons vu par le biais de cette tribu que non seulement les gouvernements ont pris et continuent toujours à prendre des décisions pour minimiser, stigmatiser et augmenter les préjugés contre les populations afro-amérindiennes dans le but de les exclure et de les faire disparaître de leur pays à cause de la couleur de leur peau, mais également que ces communautés jugent que ces discriminations sont une atteinte à leur liberté, à leurs droits, à tout ce qu'ils ont construit et à leur désir d'assurer leur pérennité. Ainsi, s'il est vrai que pendant notre étude disciplinaire nous avons constaté que ces discriminations en Amérique centrale restaient une plaie encore ouverte dans laquelle les hautes sphères de la société latino-américaine ne cessent de remuer leurs couteaux – c'est-à-dire qu'elles ne font pas tout ce qui est en leur pouvoir pour lutter contre celles-ci –, il n'en reste pas moins que notre étude professionnelle ne nous a finalement pas permis d'être aussi catégorique que nous l'avons été dans la problématisation de notre recherche globale. En effet, le contenu des documents de notre séquence n'a provoqué aucune controverse, aucune réaction ethnocentrée, aucun jugement de valeur chez les élèves des tles ES1 et ES2, et ce, même en essayant de mettre l'accent dessus en cours, comme lorsque nous avons raconté à l'une des deux classes notre expérience regrettable avec deux Amérindiennes au Chiapas. Tous les apprenants se sont accordés sur une chose : développer un esprit bienveillant sur la culture et le patrimoine de ces populations. Ceci s'explique peut-être parce que l'Éducation nationale et des délégations interministérielles luttent sans relâche contre toute forme de racisme. Cela pourrait peut-être également s'expliquer par le fait que le gouvernement français n'engendre aucune forme de discriminations comparé aux gouvernements d'Amérique latine, comme nous l'avons vu avec le jeune Garifuna du Guatémala qui dénonçait dans une vidéo le racisme qu'il avait subi à

l'école à cause des discriminations engendrées publiquement par les hommes politiques. C'est peut-être pour toutes ces raisons que nous avons obtenu un bilan général en demi-teinte. Pour éviter cela, nous aurions sûrement dû mener notre recherche dans plusieurs classes du secondaire ou bien nous aurions peut-être dû tout simplement axer le thème et la problématique générale de notre séquence sur la discrimination.

Au regard de nos deux études et des nombreux thèmes qu'elles abordaient (et que nous avons déjà mentionnés auparavant), d'autres recherches pourraient être envisageables pour ainsi englober ces deux études. L'une de nos recherches principales pourrait éventuellement être axée sur les apports culturels, l'influence sociopolitique et le poids du passé des minorités ethniques dans les pays de l'Amérique latine pour observer, au travers d'une séquence, l'effet provoqué sur des élèves du secondaire. Ensuite, nous pourrions demander à ces mêmes apprenants d'établir une comparaison entre les minorités ethniques latino-américaines et celles qui constituent notre pays dans le but de développer une réflexion profonde sur la façon dont notre société juge l'importance socioculturelle des groupes minoritaires ethniques français et quel rôle elle leur attribue dans l'histoire de la France. Pour cela nous devrions transformer uniquement le champ de notre recherche d'action pour l'étude professionnelle en modifiant certains éléments de notre séquence, à commencer par la notion d'« Espaces et échanges » par la notion d'« Idée de progrès » et changer, par la même occasion, notre problématique pour la suivante : « *Los amerindios: ¿siguen cargando con su pasado o ahora tienen un mayor impacto en el seno de la sociedad latinoamericana?* ». Enfin, nous devrions modifier et envisager de nouvelles stratégies de compréhension et de réflexion pour tous les documents afin que les élèves de terminale apportent des réponses concrètes à notre recherche.

Jimmy Dos Santos

Créteil, juin 2020

Bibliographie

▪ Bibliographie du volet disciplinaire

Articles de périodique

- Álvarez Casildo, C. (2008). ¿Qué es la ONECA?, *ODECO*, p.1. En ligne http://odecohn.blogspot.com/2008/11/que-el-la-oneca.html?m=1, Consulté à la mi-septembre 2019.

- Beni Park, A. (2018). Tribute to Thomas Vincent Ramos in Dangriga. *My beautiful Belize Travel Publication*, p. 1. En ligne https://mybeautifulbelize.com/event/tribute-to-thomas-vincent-ramos-in-dangriga/, consulté le 16 novembre 2019.

Ouvrages : monographie

- Agudelo, C. (2011). *Los Garífuna, las múltiples identidades de un pueblo afrodescendiente de América Central*. Ciudad de México: CEMCA.

- Gargallo, F. (2012). *Garífuna, Garínagu, Caribe, historia de una nación libertaria*, Ciudad de México: edición digital.

- Suazo, S. (1997). *Los deportados de San Vicente*. Tegucigalpa: Guaymuras.
- Suazo, S, (2002). *Conversemos en garífuna: Gramática y manual de conversación*. Tegucigalpa: Guaymuras.

Pages ou sites web

- Asociación garífuna de turismo. (2018). *Clases del Idioma garífuna en la ciudad de San Pedro Sula*. En ligne https://www.facebook.com/118306729044651/posts/182146335994023/, consulté à la mi-septembre 2019.

- Asociación garífuna de turismo. (2019). *BICU se suma al rescate de la lengua garífuna*. En ligne https://www.facebook.com/118306729044651/posts/413776022831052/, consulté à la mi-septembre 2019.

- Castillo, K. (2019), *50 años de la Guerra Honduras-El Salvador y la lengua garífuna como código de guerra.* En ligne sur le blog de *Kenny Castillo* https://kennycastillo.com/lengua-garifuna-en-la-guerra-honduras-el-salvador1/, consulté à la mi-septembre 2019.

- Dos Santos, J. (2019). *Conversation avec Mr BODOMA* (WhatsApp). En ligne sur le site https://drive.google.com/file/d/1sNrUfGfe8z0CThFSWaDZvBzgyi0CxoRl/view?usp=sharing, créé en 2019.

- GarífunaFiles. (2010). *Día de Garifuna Livingston Guatemala*. En ligne https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=rpNEc_ufN7s, consulté début novembre 2019.

- Honduras Tips. (sans date). *La punta, un ritmo sagrado de los garífunas* (photographie). En ligne https://www.hondurastips.hn/2019/07/03/la-punta-un-ritmo-sagrado-de-los-garifunas/, consulté à la mi-octobre 2019.

- Nations unies. (2013). *Les peuples autochtones et le système de protection des droits de l'homme des Nations unies*. En ligne https://www.ohchr.org/Documents/Publications/fs9Rev.2_fr.pdf, consulté début mai 2020.

- Palacios, B. & Ernst, Y. (2010). *Are Garifuna in Guatemala discriminated against? In what way?* (documentaire). En ligne sur le blog https://garifunafiles.wordpress.com/descrimination/, consulté à la mi-octobre 2019.

- Palacios, B. & Ernst, Y. (2010). *Is the Garifuna culture being lost? What can be done to save it?* (documentaire). En ligne sur le blog https://garifunafiles.wordpress.com/los-of-culture/, consulté à la mi-octobre 2019.

- Portilla, V. (2010). *Los hijos del destierro: memorias del pueblo Garífuna de América Central* (film documentaire). En ligne https://www.youtube.com/watch?v=00gZWzxPC_s, consulté en mai 2019.

- Reyes, R. (2018). Hymne national *garífuna*. En ligne https://drive.google.com/file/d/1jl4WBMXfO_G6YqzPNFl4Icbw24Pux27x/view, consulté début novembre 2019.

- Reyes, R. (2004). Presentación de la bandera garífuna. En ligne https://drive.google.com/file/d/17-qB7y2KhGoImCqW4zGKOnD6UrrXcw40/view?usp=sharing, consulté début novembre 2019.

- SDGEPIAH/Secretaria de Educación Honduras. (sans date). *Educación para pueblos indígenas y afrohondureños*. En ligne https://sdgepiah.wordpress.com/eib/, consulté à la mi-octobre 2019.

- St. Vincent and the Grenadines National Trust (2019), *The Layou Petroglyph Park*. En ligne https://www.svgnt.org/layou.htm, consulté à la mi-novembre 2019.

▪ Bibliographie du volet professionnel

Actes de colloques, congrès, conférences

- Puren, C. (2008). *La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle*. Communication présentée au colloque international, Tallin. En ligne https://drive.google.com/file/d/1aMxtsW2EEFUIhhUlh_0DYxc9-JWNcY31/view?usp=sharing, consulté début janvier 2020.

- Zajac, J. (sans date). *La compétence lexicale au service des représentations culturelles des apprenants en langues étrangères*. Communication présentée au congrès de Varsovie. En ligne https://frl.web.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/zajac.pdf, consulté à la mi-janvier 2020.

Articles de périodique

- Coracini, M.J. (2010). Langue-culture et identité en didactique des langues (FLE), *Synergies Brésil n° spécial 2*, pp. 158-159. En ligne https://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/coracini.pdf, consulté début-janvier 2020.

- García Rawlins, C. (2019). La histórica resistencia indígena que ha puesto en jaque al poder en Ecuador, *France 24*, para. 1-5. En ligne https://www.france24.com/es/20191014-crisis-indigenas-ecuador-lenin-moreno, consulté début décembre 2019.

- Gutiérrez Estévez, M. (2004). El estilo de la civilización amerindia, *América latina en movimiento*, p.1. En ligne https://www.alainet.org/es/active/5547, consulté à la mi-janvier 2020.

- Jiménez-Ramírez, J. (2019). Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2, *Cultura e interculturalidad*, p. 245 – 248. En ligne https://drive.google.com/file/d/1joPgeD739dLrhQ7AWp8jF0AqJXYwFQrN/view?usp=sharing

- Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes, *Savoirs et Formations*, *n° 3*, p. 5. En ligne https://lewebpedagogique.com/alterite/files/2015/10/PUREN_2013c_Compétence_culturelle_composantes.pdf, consulté début janvier 2020.

- Serna Duque, S. (2019). Política, análisis, *Presidentes ecuatorianos que dimitieron en los últimos 25 años debido a protestas civiles*, para. 10-27. En ligne https://www.aa.com.tr/es/análisis/presidentes-ecuatorianos-que-dimitieron-en-los-últimos-25-años-debido-a-protestas-civiles/1609432, consulté le 10 mai 2020.

- Valdés, A. (2018). Chile: marcha en honor a la resistencia mapuche, *France 24*, (photographie). En ligne https://www.france24.com/es/20181015-chile-marcha-resistencia-mapuche, consulté début janvier 2020.

- **Décret, loi, circulaire**

- Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT en France (2018). *Plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme (2018-2020)*. Loi du mois de mars 2018, pp. 7-8.

- **Ouvrages : monographie**

- Babin, J-M. Motheré, J. Mazoyer, E. & Mazoyer, J-P. (2016). *¡Así me gusta!* Paris: Belin.

- Bernand, C. (1994). *Descubrimiento conquista y colonización de América a quinientos años*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.

- Galeano, E. (1993). *Cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano*: *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid: Siglo XXI.

- Heyer, E. (2015). *Une belle histoire de l'homme*. Roubaix: Flammarion.
- Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire*. Paris: Unesco.

Pages ou sites web

- Jimmy DOS SANTOS. (2020). *padlet regroupant le contenu de ma séquence ainsi que les différentes modifications établies entre la théorie et la pratique.* En ligne https://fr.padlet.com/ji2my77/86wg51zmkagd, créé le 28/01/20.

- Dictionnaire de l'Académie française (9ème édition). *Définition des mots* représentation *et* identité. https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9R1936. Consulté à la mi-janvier 2020.

- Éduscol éducation. (2013). *Ressources pour le lycée général et technologique* : exemple de sujet d'études. En ligne https://cache.media.eduscol.education.fr/file/LV/90/6/RESS_LV_cycle_terminal_espagnol_sujets_etudes_251906.pdf, consulté fin février 2020.

- Mariko, H. (sans date). *La notion de représentation en didactique des langues*. En ligne http://sjdf.org/pdf/ÉtÉâÉìÉX33-069-086.pdf, consulté début janvier 2020.

- Puren, C. (2011). *Les « représentations », un concept de plus en plus fumigène*. En ligne https://www.christianpuren.com/2011/05/04/les-représentations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigène/, consulté début janvier 2020.

- Survival International (sans date). *Terminologie; Autochtone, Indigène, Tribal, Aborigène*. Consulté début février 2020.

- Telesur. (2017). *Paraguay, indígenas guaraníes exigen restitución de sus tierras*. En ligne https://youtu.be/NpIcw445ZT8, consulté début décembre 2019.

- Univisión. (2017). *La cultura emberá de Panamá, tribu de goleadores y tradiciones milenarias.* En ligne https://youtu.be/onkfDcGUSV0, consulté début décembre 2019.

Annexes

▪ Annexes du volet disciplinaire

Annexe 1 : entretien réalisé avec Mr Rubén REYES le 19 octobre 2019

Questions/réponses

1) ¿Cuál es su nombre completo?
   Ruben REYES

2) ¿Cuántos años tiene?
   58 años

3) ¿Cuál es su nacionalidad?
   Estados Unidos

4) Cuéntenos de usted
   Vea biografía al final de este documento.

5) A su parecer, ¿cuáles son las cualidades de la tribu garífuna?

La etnia garífuna tiene varias cualidades: Sus valores autóctonos, su filosofía de unidad y hermandad incondicional, su historia de enorme contribución directa e indirecta a la libertad en el mundo, tener su propia espiritualidad, su propio idioma, sus características híbridas (kaliponam-arawaco-africano) o sea afrik-amerindio, su laboriosidad para generar una economía propia como base de su autonomía, su apego sin precendentes a la tenencia de la tierra y su inclaudicable condición de libres por nacimiento.

6) ¿Cómo una comunidad como la suya hizo para que los caliponan, los ingleses, los franceses y los españoles no les hayan podido someter a la esclavitud?

En primer lugar, los kaliponan rescataron a los africanos del naufragio y los consideraron sus aliados y huéspedes en la isla de Yurumein (hoy día conocida como San Vicente y las Granadinas), una vez conviviendo en la isla, se casaron entre ellos y procrearon al garífuna, de tal manera que se dio una fusión sin precedentes entre africanos y amerindios, lo cual modifica la cultura kaliponan para darle lugar a la etnia y cultura garífuna. Los franceses intentaron dominar y desplazar a los garinagu, pero en batallas bélicas los franceses fueron rechazados de la isla, posteriormente estos optaron por hacer intercambio comercial con los garinagu, por lo cual en ese tiempo se adopta una base de conteo mayoritario en francés, con la reservación de los primeros tres números (Aban (uno), Biama (dos) son Arawaco y Üruwa (tres) es kaliponan. También los utensilios franceses quedaron con nombres franceses con acento garífuna. Ejemplo: Asiedu (plato), fígiedu (tenedor), kopu (taza), gulieru (cuchara), etc.

En cambio con los ingleses, siempre fue de enfrentamiento bélico, ya que ellos solamente tenían intención de desplazar al pueblo garífuna sin importarles el costo, ni la magnitud de abusos propinados hacia nosotros, para distribuirse los territorios de la madre patria garífuna: Yurumein. Al punto que tras varias décadas de lucha por preservar nuestra nación, sucumbimos al no poder sostener más guerras contra el usurpador imperio inglés, considerado como el imperio más poderoso de esos tiempos. Pero a pesar de todo, el Garífuna jamás permitió que se jugara con su idioma, libertad y filosofía.

7) Los garinagu siempre han rechazado la esclavitud. Sin embargo, ¿cómo hace para explicar por ejemplo el hecho de que Joseph Chatoyer, el héroe de su tribu, sometiera a esclavos negros?

Los garinagu jamás se sometieron a la esclavitud, sin embargo ellos iban a rescatar a muchos esclavos en las islas vecinas eso hizo confundir a los ajenos quienes pensaron que los garinagu pudientes como Joseph Satuyé tenían esclavos a su servicio. Dentro de nuestra cultura no existen rasgos de esclavizadores, pero sí somos compasivos con las personas que tienen menos oportunidades, ya sea que no tengan terrenos, oficios, etc. Eso puede dar la impresión de que son sumisos, pero no.

8) Cuando estudiamos sobre la comunidad afroindoarawak, nos damos cuenta de que su lengua y sus atributos son fundamentales, por ejemplo, ¿cómo pudo haber renunciado

a la isla Patria para conservar su idioma y sus preceptos en otra parte del mundo? ¿Por qué les importa tanto su lengua y cultura?

Al garífuna le importa tanto su lengua y cultura porque son elementos predominantes para demostrar su independencia y libertad, estos dos factores son parte del ADN garífuna. Vale la pena mencionar que una persona sin su idioma propio es esclavo del idioma ajeno.

9) A su juicio, ¿por qué otros garinagu no quisieron salir de San Vicente? ¿Será que su isla representa algo más para ellos que para ustedes? ¿Cuál es la diferencia entre ellos y ustedes?

A mi juicio no existe "ellos y nosotros" dentro de la comunidad garífuna. Los que fueron enviados al exilio fueron los que primordialmente eran guerreros y capturados en guerra. Había también población que no eran guerreros, pero eran parte de la comunidad garífuna y servían de apoyo logístico, moral, etc. Sin embargo, al momento del exilio, los que fueron enviados sufrieron la pérdida de su madre patria, de sus hermanos, familiares y todo lo que significa patrimonio para las familias. Los que quedaron fueron sometidos a los caprichos y mandatos de los ingleses. Por esa razón perdieron su idioma y posteriormente su cultura. No así a los garinagu que fueron puestos en el exilio, a pesar de las nuevas adversidades, pudieron sobrevivir con sus atributos propios. Vale mencionar que no se dio a votación a los garinagu sobre quiénes se iban y quiénes se quedaban. La orden vino desde Inglaterra sobre quienes eran los exiliables [*sic*].

10) Esta isla me hace recordar, pero de manera muy distinta y con un contexto diferente, a otra isla en África. Se llama la Isla de Gorea. Se ubica en Senegal. Básicamente, sirvió mayoritariamente para el comercio de esclavos de los europeos y se fundó una casa de esclavos en la que los guardaron antes de venderlos. Se convirtió en un museo y memorial donde todos pueden recordar la historia de los esclavizados. En la isla del Yurumein, ¿hay algo similar en San Vicente para recordar su historia?

A diferencia de la isla de Gorea, Yurumein no fue escenario de almacenamiento de humanos para fines comerciales, la isla fue el ejemplo de resistencia en todo el hemisferio Americano. Yurumein a través de la lucha armada de su pueblo, fue inspiración para sublevaciones en otras islas del Caribe, cítese el ejemplo de Haití. Unas de las razones para que el Rey George

enviara a Ralph Albercrombie, su mejor General acompañado de 15,000 soldados, fue debido a que los garinagu representaban lo indómito en América. Las islas de Bequia y Balliceaux fueron utilizadas como centro de retención por los ingleses. Allí, ellos practicaron el genocidio en contra de la población garífuna. Debido a sus atrocidades, perecieron más de 3000 personas garinagu. Hasta la fecha no se ha declarado Balliceaux como un lugar memorable en honor al pueblo garífuna por haber perdido allí a sus indefensos ancestros, quizás porque demostraría la crueldad sin precedentes con que nuestro pueblo garífuna fue tratado por los ingleses. Sin embargo, nuestra comunidad cada día recuerda su historia, lo cantamos en nuestro himno garífuna, lo manifestamos de generación en generación. Eso da razones para no abandonar nuestra filosofía de tolerarnos entre nosotros y nunca sucumbir ante ningún tipo de amenazas o enemigo.

11) Hoy en día hablamos de la idea de pertenencia a un grupo social o por ejemplo a un país. ¿Cuál es el sentido de pertenencia e identitario que tienen en el seno del pueblo garífuna? Es decir, ¿Será que se sienten africanos? ¿indígenas? ¿garífuna? O ¿afro hondureños/nicaragüenses/guatemaltecos?

La identidad garífuna está basada en lo que es: garífuna, con todo el contexto representado en nuestra condición de un pueblo híbrido, donde se manifiesta claramente nuestra ancestría [*sic*] africana y amerindia. No tenemos preferencia ni excesivos anhelos de ser africanos, porque no conocemos el continente africano. Nuestra cultura tampoco es reconocida o descubierta en el continente africano. Solamente parte de ella. La mayor parte de los elementos de la cultura garífuna es identificable en Sudamérica y en Yurumein, por lo cual el garífuna opta solamente por identificarse como garífuna de Yurumein. Recientemente se han introducido términos como afrodescendientes, lo cual también ha llegado a la comunidad garífuna, esto es considerado por muchos como un atentado del estado Hondureño en hacer desaparecer la identidad garífuna, ya que afrodescendiente está siendo usado como identidad por los pueblos descendientes de África que no hallan cómo identificarse. No obstante, el garífuna no necesita de otra identidad ya que está muy bien definido en ese respecto.

Por su historia el garífuna es indígena, tanto en su madre patria Yurumein porque allí nació, como en los países centroamericanos donde radica porque ya estaban allí asentados antes de la independencia de esos países.

La nacionalidad garífuna es dada al nacer como miembro de la Nación indígena garífuna y luego también somos nacionales del país en donde nacemos.

12) ¿Qué es lo que nos permite decir que las especificidades de los garinagu hacen que sea una tribu con una identidad muy fuerte en el seno de América Latina?

Los elementos propios de la comunidad garífuna hacen su realce en donde llegue o viva: su cultura, historia e idioma propio hacen su identidad. Es fácil identificar a las culturas diferenciadas por las riquezas propias de su cultura.

13) ¿Cuáles son sus relaciones con los demás garífuna de Centroamérica? ¿Tienen un grupo político? Si es que sí, ¿cuál es su política?

El pueblo Garífuna es una Nación a través de fronteras. Co-existimos en los diferentes países de Centroamérica, como ser: Honduras, Belice, Guatemala y Nicaragua. Esas fronteras no nos demarcan. Continuamos siendo una Nación a pesar de que la ciudadanía sea de un país o de otro. Nuestra identidad jamás es suplantada por un pasaporte o una cédula de identidad oficial. Nuestro vínculo con nuestra cultura y lengua es un compromiso real. Compartimos una política basada en los derechos ancestrales de los pueblos indígenas a existir con sus condiciones propias, adherir símbolos que representen sus ideologías como ser una bandera garífuna, emblema/escudo, etc.

14) ¿Cuáles son sus métodos para guardar su idioma y cultura? (tradición oral, museos por ejemplo etc.).

Todos los anteriores, incluyendo el uso diario del idioma, su práctica en casa y su enseñanza en aulas escolares. Este último se está dando bajo esfuerzo de la misma comunidad y con liderazgo emanado del mismo pueblo en acción. La música garífuna es también un elemento importante de la preservación del idioma.

15) En comparación con todas las comunidades indígenas o africanas en Centro América, ¿cuál es su medio para que puedan ser recordados en la historia? y ¿cómo son vistos por el mundo?

Somos vistos ante el mundo como un pueblo diferenciado. Nuestro idioma, danzas, música, gastronomía, cultura y territorios, no hacen ver una comunidad grande y la más importante

culturalmente en todo el istmo centroamericano. Nuestra historia también es un gran contribuyente, ya que somos los únicos indígenas con ascendencia africana que no pasamos por el yugo esclavista.

16) ¿Cómo harán para que los garinagu vayan permaneciendo en el tiempo?

Nuestra permanencia en el tiempo dependerá de nuestra capacidad organizativa de preservarnos unidos por nuestros valores. Nuestra economía local como micro-empresarios no dará siempre la facultad de liderar nuestro destino. La tenencia continua de nuestros territorios garinagu, es una aseguranza hacia el futuro lejano.

17) ¿Cuál es la relación que tienen con los españoles? ¿Cómo han influido en el idioma garífuna? (palabras, gramática etc.)

La gente de habla española ha inferido mellas en nuestro idioma, en nuestra sicología y en nuestro actuar. En primer lugar, el idioma garífuna se prohibía dentro de los centros educativos, segundo, los hispanos-parlantes hacen burla de los que hablan el idioma garífuna y denigran toda nuestra apariencia, al punto de generar vergüenza por lo que somos.
Por otro punto, la introducción del idioma Español en la vida cotidiana del garífuna, genera un efecto negativo en nuestro idioma materno. Por mucho que lo preservemos, el dominio del español no viene sin costo alguno, lamentablemente el costo es en detrimento del idioma garífuna. La gramática cambia ya que se empiezan a notar cambios en la estructura, un ejemplo muy común es el uso del "pero" la "y" entre oraciones. El uso de palabras del español también es muy frecuente, al punto que se olvidan algunas palabras en su equivalencia.
Ejemplo: la palabra "cielo" fue utilizada por más de cien años al punto de que se olvidó su equivalente en garífuna. Ya fue hasta a finales del siglo pasado que se encontró la palabra "seiri" en los cánticos del Dügü, desde entonces, la comunidad ha hecho un esfuerzo de usar la palabra adecuada en vez de "cielo" en español. De esa manera se repiten casos que son de mucha preocupación a los escritores, maestros y educandos del idioma garífuna.

18) Teniendo en cuenta que pasaron más tiempo en las costas de Centroamérica ¿cómo explica la menor presencia del español con su idioma en comparación con el inglés y el francés?

Debido a que el garífuna tuvo interacción con los franceses, su idioma sufrió una modificación con la adopción del conteo en francés y el uso del nombre de muchos artículos de origen francés. Subsecuentemente, el inglés, también tuvo su efecto en el idioma garífuna durante la época de las guerras en Yurumein. En los tiempos contemporáneos, nuestra comunidad existe en países angloparlantes, por lo que también incrementan más palabras del inglés en el idioma garífuna.

19) ¿El idioma garífuna se sigue hablando en San Vicente?

La llegada posterior de los Africanos a San Vicente, luego que los garinagu habían sido enviados al exilio, dio lugar al criollo dentro de la isla. El inglés predominó y generó la pérdida total del idioma garífuna a través de los años.

20) ¿Cómo hicieron los africanos para entender el idioma de los caliponan?

En 1635, los africanos se encontraron con los kaliponan de Yurumein. Debido a que eran escogidos de diferentes áreas y con diferentes lenguas, los africanos venían casi incapaces de comunicarse eficazmente entre ellos, eso los forzó a aprender casi de inmediato el idioma que reinaba en Yurumein, el idioma de los kaliponan y con la fonética del africano, se convirtieron algunas palabras. Kaliponan, se convierte en garífuna, nótese que la K es reemplazable con la G, la L con la R y la P con la F. Esos cambios son comunes a través de muchas palabras que hoy día se comparan entre el idioma garífuna y muchos otros idiomas que son también partes del Maipure.

21) ¿Cómo llegaron a conservar el 70 por ciento del arahuaco?

Debido a que la madre habla arahuaco, el niño fue conservando más parte del idioma materno, mientras que el idioma paterno kaliponan fue perdiendo fuerza, ya que se adoptaba después. Recuerde que el niño no debía de hablar como su padre kaliponan hasta que tuviera su mayoría de edad. Ese fenómeno prevalece hasta nuestros tiempos dentro de los pueblos Garinagu. De tal manera que, dentro de los pronombres personales del idioma kaliponan, solamente la primera persona "au" (yo) y segunda persona "amürü" (tú) son latentes, mientras

que del arahuaco, existen todavía todos: Nugía (yo), Bugía (tú), Ligía (él), Tugía (ella), Wagía (nosotros), Hugía (vosotros), Hagía (ellos).

22) ¿En qué año usted creó el diccionario trilingüe garífuna, inglés y español? ¿Por qué no aparece el idioma francés? ¿En qué fue notable para los garinagu?

El trabajo del diccionario fue iniciado desde el año 1991 y publicado en el año 2012. El idioma francés no fue relevante para mí su inclusión en el diccionario, ya que su uso fue diseñado para las comunidades que radican en Centro américa y los Estados Unidos. En Centro américa se habla español con la excepción de Belice donde se habla inglés. No conozco comunidades de Garinagu que vivan donde predomine el francés.

23) Me pude percatar de que la idea de defensa del territorio es algo muy significativo para su comunidad. Por ejemplo, desarrollaron un papel muy importante en la guerra contra El Salvador para defender Honduras. ¿Será que la idea de patria es importante? ¿O sólo quieren defenderse para no desaparecer en el tiempo? (aquí me refiero por ejemplo a la emigración que sufrieron en 1797 o a la defensa de su territorio contra los ingleses y franceses).

La comunidad garífuna reconoce la importancia del territorio para la preservación de la vida, la identidad, la alimentación y todo lo relacionado con la misma vida.

El evento ocurrido dentro de la guerra de Honduras y El Salvador en 1969, donde participa la comunidad garífuna a través del uso del idioma, fue por sobrevivencia. Los soldados garinagu tuvieron que apropiarse de las radios de comunicación para impedir que los enemigos continuaran descifrando las claves emitidas. El idioma no era conocido por los salvadoreños y la inteligencia no tuvo fruto, eso dio tiempo a que Honduras se recuperara y forzó a que El Salvador se retractara.

24) ¿Por qué rechazaron el término de caribe negro?

El término Caribe Negro nunca fue nuestra identidad, fue más que todo una trama de los ingleses para dividir a nuestro pueblo en Yurumein. Ellos sacaron la terminología Caribe Negro y Caribe Amarillo. Los garinagu no tienen rasgos de racismo entre ellos, ya que reconocen sus raíces tanto africanos como amerindios, hasta el punto de ser ciegos al color de

sus pieles. Hágase un recordatorio de que la mezcla en Yurumein generó que las familias fueran en su normalidad algunos con características africanas y otros amerindios. Esa es la realidad del pueblo garífuna. Por eso hasta la fecha, no se discrimina por color de piel dentro de nuestra cultura y no existe el odio entre los más claros u oscuros en color.
En conclusión, el pueblo garífuna se siente muy confortable siendo garífuna. No quiere que se le agregue nada, ni que se le quite nada.

25) ¿Cuál es la finalidad de su comunidad? ¿A qué quiere llegar usted recordando su pasado y preservando sus bienes?

Tal y como lo hicieron nuestros padres y antepasados, queremos ser parte de la vida digna de los seres humanos que reconocen sus valores. Nuestros valores como garífuna son suficientes para sentirnos bien y sin complejos, no necesitamos complementos de otras culturas, ni aprobación de terceros para ser seres con dignidad. Nuestra finalidad es de exigir nuestro derecho de vivir en paz, en nuestros territorios y a nuestra forma de ser como pueblos diferenciados, con un idioma propio y una nación garífuna que une a nuestro pueblo a través de fronteras. Nuestros bienes son parte de nuestro patrimonio y constan de bienes materiales e inmateriales.

26) ¿Cuáles son las fechas y costumbres más representativas del pueblo garífuna? ¿Preservaron costumbres africanas?

La fecha más conmemorable del pueblo y Nación garífuna es el 12 de Abril de 1797, fecha del arribo al exilio, cuando 2026 personas fueron depositadas en Port Royal, Roatán, una isla frente a las costas de Honduras. En Belice se celebra el 19 de Noviembre, fecha conmemorativa al arribo del garífuna a Belice y en Guatemala el 26 de Noviembre se conmemora como fecha del arribo garífuna a ese país. Hay muchas otras fechas de celebración en cada pueblo garífuna y estas son fiestas patronales anuales.

Dentro de las costumbres africanas preservadas por el pueblo garífuna, está el uso del "hana", un instrumento de madera que sirve para majar el plátano. No está muy bien definido qué otros elementos son correspondientes a costumbres africanas. Se identifican en mayor escala partes de la cultura de lo amerindio, cual es comparativo a culturas Sur Americanas. La mayoría de los instrumentos para la elaboración de la alimentación garífuna son Amerindios, con la excepción del “Hana” (mortero) para la machuca de plátano o para apilar arroz.

Muchos piensan que el tambor garífuna también es africano pero yo difiero, ya que hay evidencias científicas que ya había tambores en América por lo menos 400 d.C. Además, el estilo del tambor garífuna no es replicado en África, pero es muy similar al tambor que usan los Amerindios del Caribe y Suramérica de donde se originan nuestros otros ancestros. El sebucán o ruguma y todos los utensilios para la elaboración del casabe son amerindios.

No obstante a lo mencionado anterior, el pueblo garífuna se siente muy orgulloso de su legado híbrido en las Américas. Su piel lo enorgullece como ente africano y su cultura lo hace pertenecer en el continente Americano. El garífuna se considera como el hijo único del continente Africano y el Americano en matrimonio real.

27) Para terminar, ¿tendrá algún documento como un discurso o unos archivos más relevantes que recomendarme/mandarme?

- Mi discurso "Gawenedutina uguñe" (Yo tengo un sueño), totalmente en garífuna: https://www.facebook.com/WAGIA1/videos/10156731058033147/
- El himno Nacional de Los Estados Unidos en Garífuna, traducido por Rubén REYES en el año 2009 https://youtu.be/A7zjx-Glnco
- Himno Nacional de Honduras, traducido por Rubén REYES en 1991: https://www.youtube.com/watch?v=TKE8wXyPYC4&t=47s
- Parte del Himno Nacional de Guatemala en Garífuna, traducido y cantado por Rubén REYES en 1994: https://youtu.be/mYf4y7odUqA
- Presentación de la Bandera y del Escudo por Rubén REYES https://drive.google.com/file/d/17-qB7y2KhGoImCqW4zGKOnD6UrrXcw40/view?usp=sharing

Le estoy muy agradecido por su tiempo, su paciencia queriendo contestar a mis preguntas que serán fundamentales para mi tesis. Espero que mis preguntas sean de su agrado y que usted me pueda apoyar en conocer mejor su cultura y difundirla en otros países como el mío (Francia).

▪ Annexes du volet professionnel

Annexe 2 : notion et problématique de la séquence avec les classes de terminale ES1 et ES2

Tema de investigación (secuencia): Las representaciones de los alumnos con respectos a los amerindios.

Noción: Espacios e intercambios.

Problemática: ¿Han ido evolucionando las relaciones entre los amerindios y la sociedad latinoaméricana?

Annexe 3 : vidéo sur la tribu emberá

- Reportaje del canal Univisión, *"La cultura emberá de Panamá, tribu de goleadores y tradiciones milenarias"*, 20/01/2017, https://youtu.be/onkfDcGUSV0, C.O. + E.O.I.

Annexe 4 : article de Eduardo GALEANO sur la souffrance des peuples amérindiens depuis l'arrivée des conquistadors en Amérique latine jusqu'à nos jours

- Artículo, *"Cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano"*, Eduardo GALEANO, *Ser como ellos y otros artículos*, 1993, C.E. + E.E.

Cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano

El 12 de octubre de 1492, el Capitalismo descubrió América. Cristóbal Colón, financiado por los reyes de España y los banqueros de Génova, trajo la novedad a las islas del mar Caribe. En su diario del Descubrimiento, el Almirante escribió 139 veces la palabra oro y 51 veces la palabra Dios o Nuestro Señor. Él no podía cansar los ojos de ver tanta lindeza en aquellas playas, y el 27 de noviembre profetizó: Tendrá toda la cristiandad negocio en ellas. Y en eso no se equivocó. (…)

Al cabo de cinco siglos de negocio de toda la cristiandad, ha sido aniquilada una tercera parte de las selvas americanas, está yerma mucha tierra que fue fértil y más de la mitad de la población come salteado. Los indios, víctimas del más gigantesco despojo de la historia universal, siguen sufriendo la usurpación de los últimos restos de sus tierras, y siguen condenados a la negación de su identidad diferente. Se les sigue prohibiendo vivir a su modo y manera, se les sigue negando el derecho de ser. Al principio, el saqueo y el otrocidio fueron ejecutados en nombre del Dios de los cielos. Ahora se cumplen en nombre del Dios del progreso.

Sin embargo, en esa identidad prohibida y despreciada fulguran todavía algunas claves de otra América posible. América, ciega de racismo, no las ve.

Artículo de Eduardo GALEANO, *Ser como ellos y otros artículos*, 2004

Annexe 5 : les Guaranis du Paraguay et la lutte pour obtenir leurs terres

- Noticia de la cadena Telesur, *"Paraguay, indígenas guaraníes exigen restitución de sus tierras"*, 21/12/2017, https://youtu.be/NpIcw445ZT8, C.O + E.O.I

Annexe 6 : Photographie mettant en scène les Mapuches et la population chilienne en masse dans la rue pour réclamer leur terre

- Fotografía en France 24, *Chile: marcha en honor a la resistencia mapuche, France 24*, 14/10/2018, E.O.I.

Annexe 7 : des amérindiens d'Equateur à l'origine d'une modification de la loi du *paquetazo económico*

- Artículo de France 24, "La histórica resistencia indígena que ha puesto en jaque al poder en Ecuador", 24/10/2019, https://www.france24.com/es/20191014-crisis-indigenas-ecuador-lenin-moreno, C.E. + E.E.

La histórica resistencia indígena que ha puesto en jaque al poder en Ecuador

Transformada en una zona de guerra, Quito se convirtió en el punto de ebullición del descontento social en Ecuador. Por diez días el movimiento indígena se convirtió en la principal fuerza política en las calles y logró hacer reversar al presidente Lenín Moreno al derogar la más controvertida política del 'paquetazo económico': la polémica política de retiro del subsidio a los combustibles. "El gobierno le tiene terror a las protestas", explicó la socióloga Carol Murillo en diálogo con France 24. Enfrentar las movilizaciones con mano dura llevó a Moreno a un endurecimiento de la posición de estos grupos y a episodios de represiva violencia que derivó en la muerte de siete personas, incluido un líder indígena y dejó 1.340 heridos y 1.152 detenidos, según la Defensoría del Pueblo.

Las poderosas marchas que lideraron los indígenas, que durante más de una semana abandonaron sus provincias y llegaron hasta la capital ecuatoriana para presionar al gobierno, tienen en el pasado, una historia de poderosa lucha que, en alianza con militares y otros sectores civiles, logró derrocar a tres presidentes y este 13 de octubre le propinó una dura derrota política al presidente que suscribió un crédito con el Fondo Monetario Internacional.
La eliminación de los subsidios a los combustibles golpeó a los sectores más humildes del país, que vieron subir en un 123% las tarifas de los combustibles y los bienes que dependen de ellos para transportarse. Entre ellos a los cerca de 1.4 millones de indígenas que se encuentran en la pobreza y representan algo más del 8% de la población del país, según datos de junio del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

Desde hace décadas, los indígenas dejaron de ser postales de tradición y marginación para convertirse en actores que cambiaron el curso del país y en esta ocasión ratificaron su influencia como uno de los actores políticos de mayor influencia en la escena pública de Ecuador.

France 24, 24 de octubre de 2019.

Annexe 8 : production de fin de séquence

¡A trabajar …como siempre!

Primero :

Rellenar el mapa con el nombre de los países que descubristeis a través de las comunidades amerindias.

Segundo :

Presentar el mensaje del documento que os tocó.

Tercero:

¿Qué respuesta trae a la problemática el documento que os tocó? Podéis por supuesto entresacar frases relevantes para apoyar vuestras ideas.

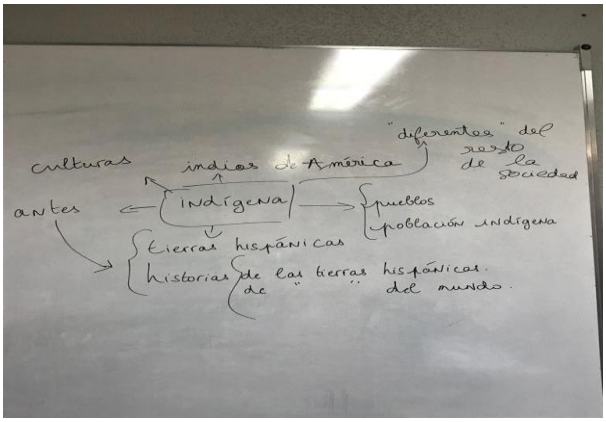
Cuarto

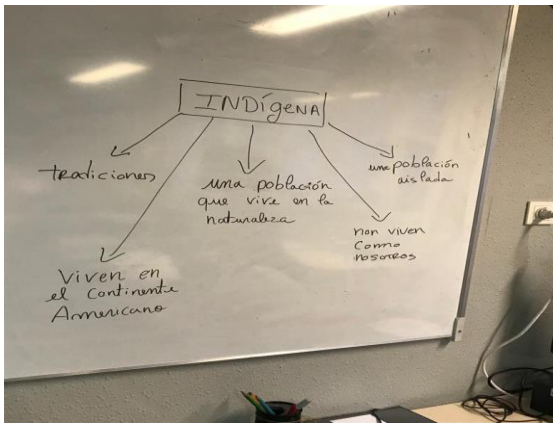
Haciendo una síntesis sólo con palabras y a partir de Freeplane

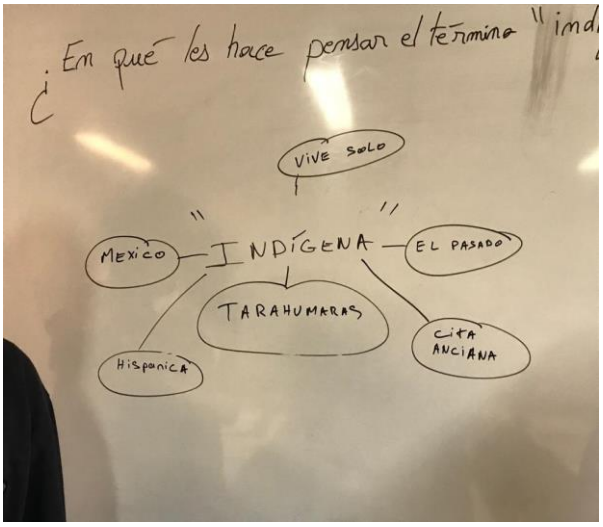
Primero :	5 minutos
Rellenar el mapa con el nombre de los países que descubristeis a través de la comunidades amerindias.	
Mise en commun	3 minutos
Segundo :	5 minutos
Presentar el mensaje del documento que os tocó.	
Mise en commun	8 minutos
Tercero:	5 minutos
¿ Qué respuesta trae a la problemática el documento que os tocó ?	
Mise en commun	8 minutos
Cuarto	
Sous forme de carte mentale freeplane répondre à la problématique OUI/ NON mais en ne mettant que des mots (justifiés)	15 minutos

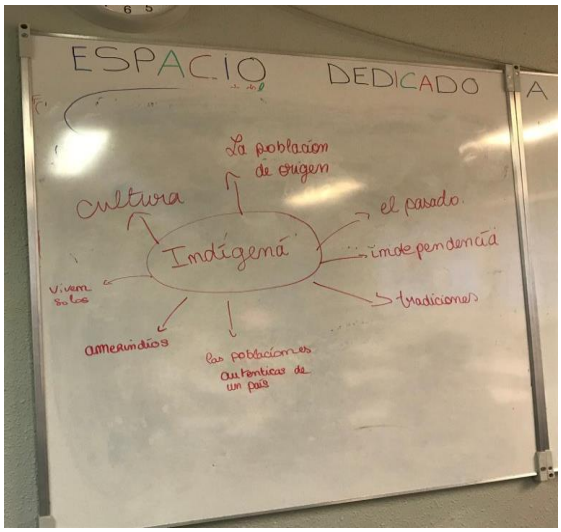
Annexe 9 : Freeplane + carte servant à la correction

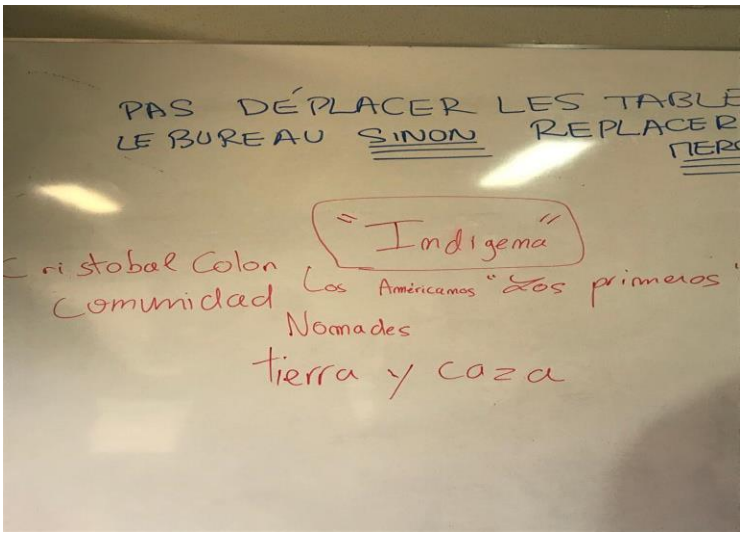
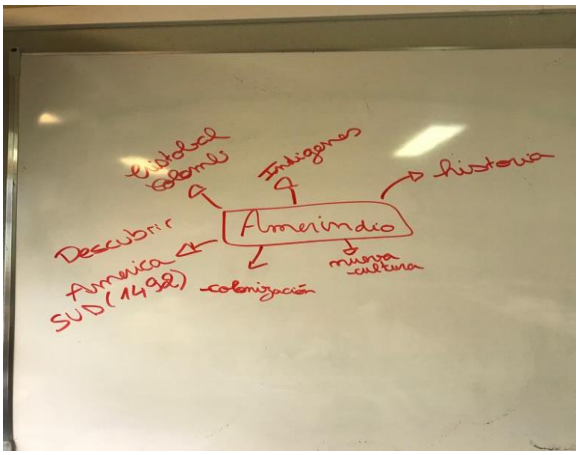
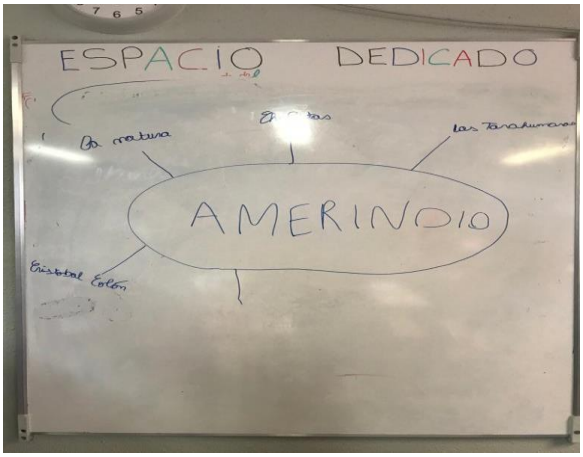
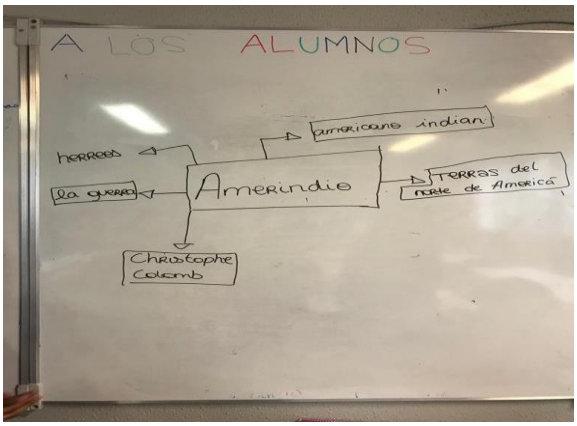
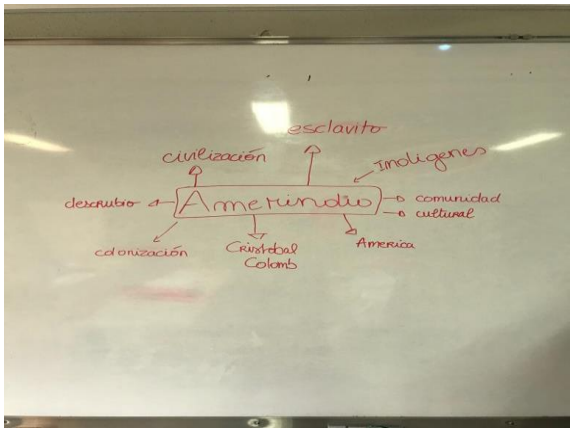
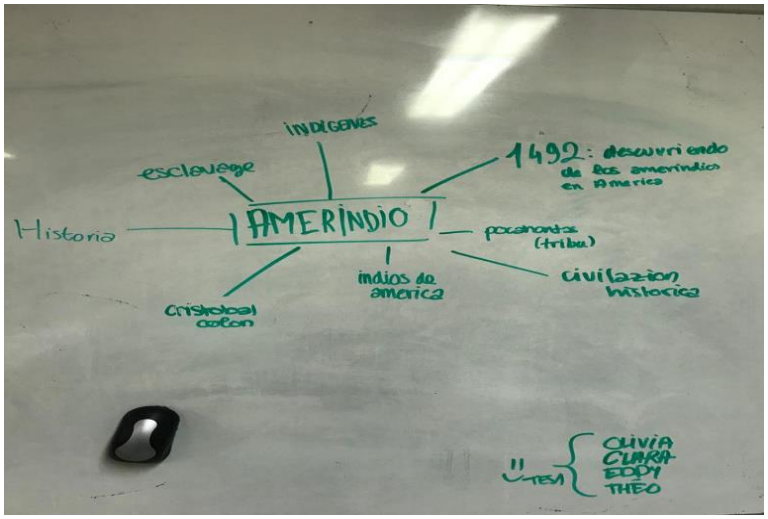
Annexe 10 : résultats des cartes mentales avec les terminales ES2 lors de la première séance











Annexe 11 : résultats des cartes mentales avec les terminales ES1 lors de la première séance