

# Les langues indigènes du Mexique et leur enseignement

Soledad Perez Lopez

► **To cite this version:**

Soledad Perez Lopez. Les langues indigènes du Mexique et leur enseignement. Alizés: Revue angliciste de La Réunion, Faculté des Lettres et Sciences humaines (Université de La Réunion), 2012, Intégration/exclusion des minorités à la lumière de l'interculturalité, pp.244-255. hal-02340764

**HAL Id: hal-02340764**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02340764>**

Submitted on 31 Oct 2019

**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.

## Les langues indigènes du Mexique et leur enseignement

Monsieur Auroux, dans son livre, *La révolution technologique de la grammatisation* (Auroux : 1994), parle de la contribution des langues amérindiennes au développement des études des langues en Europe car elles sont venues élargir l'inventaire des structures linguistiques, grâce au travail des évangélisateurs et des voyageurs, et par là même ont relancé les questionnements sur les origines des langues. A l'heure actuelle, que sont devenues ces langues qui ont contribué au développement de la notion de l'arbitrarité en linguistique ?

Sous le poids de la langue dominante, elles ont perdu des espaces communicatifs et réduit de manière spectaculaire leur nombre de locuteurs représentant, selon les chiffres officiels, moins de 10% de la population. La conformation d'un état national avec une langue officielle au Mexique, comme ailleurs, a eu comme conséquence l'institution du monolinguisme, dans cette langue, comme presque une valeur. Le seul bilinguisme reconnu a été celui de langues de "prestige" cantonné dans les secteurs du commerce et de la diplomatie, entre autres. Le bilinguisme infantile, en même temps, éveillait la méfiance car il était considéré comme retardateur du développement linguistique (Rodríguez de Trembleque : 1997). Dans ce contexte, l'enseignement d'une seconde langue nationale ou étrangère ne s'est pas développé et on apprend difficilement, dans l'éducation publique, une autre langue que la langue officielle. Entre temps, la migration interne et le contact informel, ont transformé une grande partie de la population indigène en bilingue d'une langue indigène et de l'espagnol.

Dans les années quatre-vingt on a décrété le modèle bilingue pour les écoles indigènes. Celui-ci prescrit l'alphabétisation en langue maternelle, l'enseignement de l'espagnol comme seconde langue et l'utilisation de la langue maternelle pour la transmission de contenus scolaires. Le but est d'arriver aux derniers cycles de l'école primaire en utilisant 50% les deux langues. L'application du modèle est restée cependant très limitée à cause de divers facteurs, aussi bien historiques et discriminatoires que méthodologiques car le système d'éducation public n'ayant pas un modèle performant d'enseignement de langues, les planificateurs n'étant pas souvent bilingues eux-mêmes, l'application de méthodologies aux langues indigènes se trouve confrontée au poids de la projection de la situation générale et de la langue officielle. C'est ainsi que ces écoles bilingues restent les dernières du sys-

tème éducatif quant à leurs résultats scolaires. Mais comment cette projection se manifeste-elle dans toutes les étapes de la planification éducative, ainsi bien dans l'élaboration de méthodologies que dans leur application ? Que font les enseignants des écoles indigènes et comment le font-ils ?

La question est d'actualité dans la mesure où la *Loi Générale des droits linguistiques des peuples indigènes*, votée en 2003, a fait que l'éducation bilingue est devenue obligatoire dans les communautés indigènes ainsi que l'enseignement de la langue indigène comme seconde langue, là où elle a été déplacée par l'espagnol. De la même manière l'intensification de la migration interne a produit une concentration de population indigène dans les villes et la question de son importance éducative se pose dans les écoles urbaines, traditionnellement monolingues.

Cette situation oblige à se pencher sur l'état de l'application du modèle bilingue, de ce qui se fait et des problèmes méthodologiques à résoudre en termes de contenus à enseigner et de manières de faire. C'est l'objectif de cette collaboration.

Les données présentées ici proviennent, pour la plupart, de deux diagnostics élaborés en 2004-2005. Le premier se réfère à l'étude de la population infantile migrante dans le Nord du pays et le deuxième à l'impact que la formation d'enseignants bilingues de l'Université Pédagogique Nationale, a eu dans les écoles des communautés indigènes.

## LES LANGUES INDIGÈNES

Le Mexique compte une grande quantité de langues originaires dont le nombre réel est difficile à déterminer étant donné la grande quantité de variétés régionales et le manque d'études approfondies qui permettent la détermination de critères pour les chiffrer. Suárez (1995) en distingue quatre vingt-neuf appartenant à dix-neuf familles mais d'autres chercheurs en comptent une centaine, tandis que les chiffres officiels reconnaissent soixante deux. Il existe aussi une grande variation dialectale, une langue comme le Tarahumara (Raramuri) compte cinq régions dialectales pour un nombre de locuteurs de 121 mil 835, d'autres comme le *mixteco*, présentent une fragmentation beaucoup plus importante non déterminée et dont le seuil d'intelligibilité entre une variété et une autre est à la limite de langues différenciées.

Comptabiliser les locuteurs pose aussi des problèmes méthodologiques car les langues ont des dénominations différentes de l'extérieur et de l'intérieur et souvent aussi selon les variétés régionales, ceci fait parfois que

la question de l'enquêteur n'est pas comprise. A cela il faut ajouter un état de discrimination qui aboutit à la négation de la langue maternelle, mais les chiffres officiels avancent une quantité de près de six millions de locuteurs. La vigueur des langues est fort inégale, certaines sont parlées par une cinquantaine d'individus tandis que d'autres, comme le *nahuatl*, comptent presque deux millions de locuteurs. (CNDPI : 2005).

Malgré leur contact avec la langue majoritaire, elles présentent des structures très différentes par rapport à celle-ci et entre elles. Certaines langues ont un système de quatre voyelles, le *nahuatl* par exemple, d'autres ont jusqu'à neuf voyelles primaires auxquelles il faut ajouter les voyelles longues, nasales, etc. ce qui peut donner jusqu'à 40 et 50 voyelles distinctives, comme pour la langue *mixe*. Un bon nombre, comme les langues de la famille otomangue sont tonales. La plupart sont agglutinantes et leur structure morphologique s'approche plus de l'anglais que de l'espagnol. La façon dont elles ont catégorisé la réalité s'exprime, de manière prononcée, à travers des structures morphologiques, avec des suffixes et de préfixes, ce sont des langues classificatoires, ce qui n'est pas le cas de l'espagnol, qui classe fondamentalement à travers le lexique et la phrase nominale. Une langue comme le *tlapaneco* (me'phaa) par exemple, utilise un préfixe numérique différent selon s'il s'agit d'un être animé, inanimé ou d'un liquide :

*Mbail xama* = beaucoup de chiens

*Mba'a xtedeede* = beaucoup de chapeaux.

*Mbaje guwa'* = beaucoup d'atole<sup>103</sup>.

Jusqu'à il y a peu de temps, elles se sont maintenues à la campagne et elles étaient synonyme de ruralité, de pauvreté et d'ignorance, mais des mouvements politiques, comme le zapatisme, et la grande mobilité migratoire vers les villes a, tant soi peu,, changé la perspective. Les nouvelles concentrations de populations indigènes dans les villes, à la différence des précédentes, montrent une tendance à la conservation de la langue, ce qui ouvre des espaces communicatifs nouveaux. Le phénomène n'est pas encore connu de manière approfondie.

## L'ENSEIGNEMENT

L'introduction de l'éducation bilingue dans les écoles indigènes, donne lieu d'abord à l'élaboration d'une méthodologie pour l'enseignement de

<sup>103</sup> Atole, boisson traditionnelle du Mexique préparé à base de maïs.

l'espagnol en tant que seconde langue. Gloria Bravo Ahuja (1977 : p. 299), avec la création de l'institut de recherche et d'intégration sociale de Oaxaca (IIISEO) en 1969, propose l'application du modèle contrastif, utilisé à l'époque pour les langues majoritaires, tout en pointant les obstacles à la faire de manière exhaustive à cause de la grande diversité, du manque d'études et des coûts d'une telle entreprise.

L'auteur propose donc une comparaison partielle par rapport à l'espagnol sur quelques points de grammaire qui tient compte, de manière générale, de plusieurs langues. Les points les plus marquants sont : l'absence d'accord de genre et de nombre marqué morphologiquement, la catégorie d'aspect plus que de temps, dans les verbes, l'absence du déterminant article, l'absence de constructions réflexives, un seul équivalent pour les verbes *ser, estar, tener, haber*. La méthode contrastive qui a été ainsi élaborée, et qui est encore distribuée dans les écoles indigènes, n'a pas eu cependant une utilisation généralisée (Bravo Ahuja : 1982). On lui préfère les livres de texte nationaux pour plusieurs raisons :

Premièrement, parce que les exigences du système national de finir les programmes d'enseignement nationaux dans les temps, amène les maîtres des écoles bilingues à une économie de temps en entamant d'entrée les contenus exigés.

Deuxièmement, les maîtres d'école ne dominent pas la méthodologie d'enseignement d'une seconde langue dans les gestes nécessaires. Ils mélangent les langues en traduisant de l'une à l'autre dans plusieurs sens. Certains utilisent la L1 pour expliquer les contenus des livres nationaux, comme il est possible de l'observer dans le fragment suivant, concernant une leçon du livre d'espagnol national, dans une école *mixtèque*, où il s'agit de reproduire une conversation téléphonique :

Pr.: ¿ndasaa nani teléfono tu'un savi? (Comment-on dit téléphone en *mixteco*?)

E: teléfono (téléphone).

Pr: un wasa tuchu yo'o kaa nani ñaa (Non, on dit corde-fil-fer).

Dans ce segment d'un registre de classe réalisé par un étudiant pour son mémoire de licence, il est possible d'observer, d'un côté le mélange de *mixteco* et d'espagnol et de l'autre les problèmes de la traduction et les néologismes. Le professeur utilise un néologisme pour substituer le prêt de l'espagnol, même si ce n'est pas un terme accordé et arrêté par les livres de *mixtèque*. Cependant, ici il s'agit de la classe d'espagnol seconde langue et pendant tout le cours les enfants vont répondre en *mixtèque* sans que le

professeur leur donne l'expression nécessaire pour répondre dans la langue qui est enseignée.

Les professeurs bilingues n'ont pas un modèle d'enseignement de langues car eux-mêmes ont été *castillanisés* de la même manière et, étant donné la situation décrite dans l'introduction, les formateurs ne sont pas non plus en possibilité de le leur offrir. Les documents précisent la méthodologie, mais ils n'ont pas des stages pour observer les gestes précis. La langue indigène a été interdite de fait, dans les écoles, pendant des langues années, et l'introduction de l'enseignement bilingue a eu comme effet positif de lui donner un espace dans celle-ci même si cette décision n'a pas été suivie de la formation nécessaire. Dans ces conditions, les professeurs bilingues ont improvisé, développé des pratiques que si elles ne répondent pas à un modèle uniforme, présentent certains points communs. La non séparation de langues en est un, ils n'arrivent pas à différencier l'enseignement d'une seconde langue et le travail avec la langue maternelle des élèves.

Ceci concerne fondamentalement à la formation des professeurs pour l'application du modèle bilingue, c'est qui représente de loin un des problèmes le plus urgent et qui a des facteurs structurels. Les populations indigènes se trouvent traditionnellement dans les zones les moins urbanisées et les plus touchées par la pauvreté. Leur accès à l'éducation scolarisée est marqué non seulement par des facteurs socioéconomiques mais aussi socioculturels. L'école a été conçue comme l'agent qui véhiculait les valeurs et les savoirs de la société majoritaire et la *castillanisation* est vue encore par la plupart des membres de la société, parents des enfants indigènes inclus, comme sa tâche principale. Le résultat est que ces écoles présentent les indices les plus bas d'efficacité terminale, plus bas encore que les écoles des zones rurales pauvres non indigènes. Ceci est l'état actuel de l'éducation bilingue sur le terrain d'application. Les tâches imposés par la nouvelle politique, comme l'enseignement de la langue indigène en tant que seconde langue, ont fait émerger des problématiques qui restaient cachées et d'autres nouvelles comme celles qui touchent aux contenus et aux rapports langue culture.

La caractérisation faite des langues indigènes, pour l'élaboration de la méthode d'enseignement de l'espagnol, ne permet pas de dériver vers un modèle d'enseignement des langues indigènes, en tant que secondes langues, car elle est excessivement générale. Par exemple, dans la langue *nahuatl*, s'il n'existe pas d'accord de genre, il existe celui de nombre ou, dans une langue comme le *huave*, en plus de l'accord par nombre, les ad-

jectifs s'accordent avec les noms désignant les êtres anthropomorphes, parmi lesquels les phénomènes naturels. Ainsi, l'élaboration d'objectifs linguistiques et d'objectifs communicatifs se confronte au manque d'études de ces langues tel que Madame Bravo Ahuja l'avait déjà signalé il y a presque cinquante années. Ceci nous oblige à nous pencher sur l'état de la recherche appliquée à l'enseignement des langues indigènes.

## LA RECHERCHE

Les livres élaborés pour travailler en langue indigène concernent fondamentalement, l'alphabétisation dans la première langue et correspondent au premier cycle d'éducation primaire. Le Ministère d'éducation distribue, actuellement, 200 000 livres dans 33 langues et 55 variétés dialectales. Comme on le voit, les besoins sont loin d'être remplis, uniquement 55% de langues sont dotées d'un livre pour l'alphabétisation. La stratégie choisie pour traiter la variété dialectale, par contre, est celle d'élaborer un livre pour certaines des celles-ci. La question est complexe étant donné le manque d'études en profondeur sur les caractéristiques structurelles des variantes et, les enjeux identitaires que celle-ci entraîne. L'élaboration des livres a été l'objet de multiples critiques car le manque de spécialistes bilingues de ce sujet a fait qu'ils ont été souvent élaborés par des monolingues en espagnol et traduits et révisés par un seul locuteur de la langue dans sa variante dialectale (Jorge Martínez : 2004). Ceci provoque souvent l'abandon des livres car ils deviennent inintelligibles pour les professeurs qui n'ont pas non plus reçu de formation pour les manier. La variété dialectale étant la seule forme de réalisation d'une langue, est vécue, dans le cas des langues indigènes, comme un problème car le passage de la langue orale à la langue écrite pose la question de la standardisation. La possibilité d'une formation des professeurs bilingues dans la connaissance des variétés n'a pas été posée et pourtant ce serait la démarche obligée.

La recherche appliquée a mis l'accent sur le développement des systèmes graphiques et à ce titre des systèmes phonologiques. La standardisation d'une écriture a occupé une grande partie des discussions et c'est devenu un champ très politisé à cause de la grande variété linguistique et les enjeux identitaires qui se développent, en plus de la confrontation entre des chercheurs appartenant à des écoles différentes. Des académies de locuteurs se sont développées qui, dans certains cas s'opposent aux chercheurs et entre elles. La question d'une dépossession de la langue est dans l'air. Ainsi il y a des langues qui possèdent une grande quantité d'alphabets et

d'autres qui n'en ont aucun. A titre d'exemple il est possible de citer les dernières controverses entre les académies de la langue *nahuatl* où l'on prétend substituer le système graphique provenant du XVI<sup>e</sup> siècle pour adopter une écriture plus proche de l'écriture phonétique. Ainsi la « hu » devient « w » la « c » « k » et « s ». Un mot qui s'écrivait « *cihuatl* » devient « *siwatl* ». Le résultat c'est l'utilisation simultanée de plusieurs alphabets. La difficulté s'accroît pour des langues qui ont une grande variation structurelle, comme le *ramuri* ou *tarahumara*, où l'alternance vocalique et consonantique inhérente à la langue se manifeste de manière plus prononcée dans la variation dialectale rendant les livres de texte, dans la langue normalisée de difficile utilisation et sans possibilité de la doter d'une écriture consonantique ou syllabique, comme l'hébreu étant donné les exigences d'uniformisation à l'intérieur d'un état. L'enjeu identitaire s'exprime par un mécontentement, chaque région dialectale revendiquant sa variante. Les professeurs bilingues se montrent alors désorientés à l'heure de choisir une écriture pour l'enseignement. Il est vrai aussi qu'ils sont souvent à l'origine des académies de langues et à ce titre participent aux controverses. Ces discussions sur les systèmes graphiques, normales jusqu'à un certain point, ralentissent le processus de la recherche appliquée car elles se posent comme condition nécessaire au processus, alors même que les langues de tradition écrite ont produit des textes, des grammaires et des descriptions des langues avant même la standardisation d'une écriture. Mieux encore, c'est la masse de productions écrites, qui a permis la standardisation (Meschonic : 1991 : Auroux : 1994).

En ce qui concerne l'enseignement d'une langue indigène comme seconde langue, certaines langues comptent déjà une méthode à des degrés d'élaboration divers. C'est le *nahuatl* qui est le plus travaillé pour des raisons historiques. C'était la langue de l'empire *aztèque* et c'est celle que les évangélistes ont travaillé le plus, étant donné sa figure de *lingua franca*. Les chercheurs nationaux et internationaux s'y sont intéressés et il existe un centre d'études de la culture *nahuatl* à l'Université Autonome Nationale. Nous avons par exemple la méthode élaborée par M. M. Launey (1992) mais il y en a plusieurs d'autres. Un travail très intéressant se développe autour de la langue *huichol* sous la direction du chercheur J-L Iturrioz Leza dans le centre d'études en langues indigènes dans le centre du pays. Après ceci, les méthodes diminuent de plus en plus pour les autres langues. Certaines se trouvent à leurs débuts, des méthodes très générales pour l'initiation comme celle élaborée par la Coordination de la Montage Tarahumara et destinée aux professeurs monolingues d'espagnol qui travaillent dans des



écoles avec des locuteurs du tarahumara (*Raramuri*). On peut aussi en trouver quelques unes élaborés par des étudiants de la maîtrise en ethnolinguistique du CIESAS, pour leur mémoire ou par des professeurs bilingues mais qui ne sont pas très connus et encore moins utilisés. D'autres sont en cours d'élaboration. Mais il y a des langues pour lesquelles il n'y a pas d'études descriptives, pas de grammaire ni d'étude phonologique ou de système graphique. Dans ces conditions l'élaboration d'objectifs linguistiques devient un problème. L'élaboration d'objectifs communicatifs, qui définit d'une certaine manière les contenus, est encore plus compliquée puisque très peu d'études lui ont été consacrés. C'est là que se présente un équilibre difficile à tenir entre la tendance à une application pure et dure du modèle de l'espagnol pur et à la ruralisation d'une langue au nom de la différence culturelle.

La notion d'objectif communicatif ou de contexte communicatif à ses origines dans le travail ethnographique de Monsieur Dell Hymes (1974). La notion, reprise par les études d'enseignement des langues, suppose que tout individu acquiert la langue dans de contextes d'interaction précis, ce qui permet une connaissance intériorisée des règles d'utilisation d'une langue : où, comment, à qui... La notion est née, pour ainsi dire, dans le contact culturel puisque elle est le produit de l'observation comparative d'une utilisation différenciée des formes linguistiques entre communautés de traditions différentes. Depuis lors, l'enseignement d'une seconde langue se propose comme objectifs l'acquisition d'une compétence linguistique, (structure de la langue), et d'une compétence communicative, savoir utiliser la langue dans des contextes précis. Les programmes se sont restructurés pour reproduire le processus d'acquisition de la langue première, partir de l'oral en situation communicative. Ceci a impliqué de déterminer les contextes communicatifs d'une langue et les besoins de communication de l'élève : demander une adresse, se présenter, chercher un appartement, un entretien d'embauche, l'affirmation de préférences ou d'opinions, etc. Ces programmes reconnaissent que les situations d'apprentissage sont performantes dans la mesure où elles permettent l'acquisition d'une compétence linguistique en situation d'utilisation, mais qu'elles ne sont que des schématisations de situations réelles, qui impliquent les variétés sociales, régionales et individuelles.

Or, lorsqu'il s'agit de programmes d'enseignement de la langue première ces situations communicatives font partie, pour une bonne mesure, des connaissances internalisées par les locuteurs, mais lorsqu'on apprend une langue étrangère on doit aussi apprendre des contextes communicatifs différents. La méthode les intègre en soi même, par rapport au public auquel

elle est dirigée, en définissant les situations à travers lesquelles on introduit les formes linguistiques. Puis l'enseignement s'accompagne de commentaires sur des formes et des situations qui impliquent des connaissances culturelles. En France, ceci correspond à ce qu'on appelle civilisation. Ce modèle, utilisé pour l'enseignement des « grandes langues », s'est répandu pour élaborer les méthodes d'autres langues avec d'autres traditions culturelles. S'il a été productif et a permis d'organiser d'autres contextes communicatifs, il les a un peu figés. Par exemple, on considère qu'on doit commencer toujours par se présenter, ce qui peut se justifier par une conception pédagogique qui suppose que les connaissances qui se retiennent le plus ces sont les plus proches du sujet et « se présenter » c'est de parler de soi. Mais si on passe aux formes de politesse, « dire bonjour » ou « dire au revoir » on touche à des connaissances culturellement conditionnées. C'est ce qui justifie les notions sur la culture qui accompagnent l'enseignement d'une langue étrangère et qui sont le lieu d'articulation des rapports entre langue et culture.

L'élaboration des méthodologies pour l'apprentissage des langues indigènes se trouve confrontée au manque de recherches sur les formes culturelles qui entourent la communication entre les locuteurs et donc à la détermination des situations et de contextes communicatifs. C'est ici que je voudrais avancer quelques hypothèses car étant donné l'état de la recherche on ne peut que problématiser dans l'intention de dessiner quelques lignes pour guider les futures investigations. Si nous regardons actuellement ce qui a été fait pour l'enseignement en tant que langue première, nous trouvons que ce sont fondamentalement des livres pour les enfants de l'école primaire. Dans ceux-ci l'on perçoit l'intention de rapprocher les contenus de l'entourage des enfants c'est-à-dire la communauté. Ainsi, ils sont pleins de nature, de rivières, d'animaux, de champs. Ce qui correspond à la conception indigène de la nature, qui lui donne une importance fondamentale, et aux intérêts des enfants. Mais on peut aussi trouver des thèmes partagés avec les contenus des livres nationaux en espagnol, par exemple « la famille ». Cependant on trouve rarement un mot, dans une langue indigène qui corresponde vraiment au concept. Le *nahuatl* classique, que c'est celui dont on trouve les plus d'informations, compte trois mots pour désigner l'unité domestique : *huayoncayotl*, *tlacamecayotl* et *teixihihuan*. Le premier terme fait référence à la parenté vivante, le deuxième aux ancêtres et le troisième à la descendance. (Susan Kellogg: 2000). Mais aucun terme pour désigner à l'unité nucléaire qui caractérise la famille « moderne ». Dans la langue *Cuicatèque* et dans la langue *raramuri*, de la même manière on ne trouve pas le

terme, on peut parler de « la parenté » dans son sens élargi ou de « nos gens » qui englobe aussi bien la parenté que les gens du même village ou de la même ethnies. Ceci détermine aussi la terminologie utilisée, les formes de respect ou la dénomination des fonctions à l'intérieur de l'unité domestique.

Le problème devient plus complexe lorsqu'on trouve que la cosmovision indigène est baignée de spiritualité dans son sens de rapport au monde qui l'entoure. Parler de la nature implique aussi parler des rites de fertilité et ceci est associé aux formes linguistiques. On peut trouver un exemple dans la langue *huichol* dont les études de Mr. Iturrioz Leza (2001) permettent de mettre en évidence cette articulation de langue et culture. Cette langue compte 13 consonnes dont plusieurs présentent des variations dans la prononciation. Ces réalisations sont allophones, c'est à dire qu'elles n'entraînent pas des changements de signification structurels mais leur réalisation ou leur utilisation dépend des contextes communicatifs. Ainsi le phonème /s/ peut se prononcer comme /s̃/ / r̃/ dans le parler des enfants ou dans les chants chamaniques, c'est à dire dans des situations de rituel. Or, ces situations posent le problème de la laïcité de l'école et du politiquement correct. Ainsi cette composition de la langue *huichol* :

Les fleurs bleues  
 Il y a des fleurs bleues  
 Derrière la montagne  
 Là bas, sur la côte,  
 Elles savent parler  
 Elles savent parler.  
 Allons y voir,  
 Vous qui savez  
 Les interpréter  
 Les interpréter<sup>104</sup>.

Cette composition fait référence au peyotl<sup>105</sup> avec la métaphore « les fleurs bleues ». Il est utilisé pour établir la communication avec les ancêtres et de là le « savoir parler », il est fondamental dans la culture *huichol*, mais aussi dans d'autres ethnies du Nord du pays et les enfants en ont connaissance, cela fait partie de leur socialisation primaire et pourtant on ne les retrouve pas dans les textes scolaires. Ma thèse est que l'association des langues indigènes avec la pauvreté et la ruralité masque la présence des cosmovisions et des formes culturelles qui, faute de recherche, donne la

<sup>104</sup>La traduction de l'espagnol au français me revient.

<sup>105</sup> Cactus aux effets hallucinogènes.

tendance à présenter une langue ruralisée, dépouillé de productions intellectuelles des sociétés où elles sont parlées et ne fait que renforcer cette vision. La question est comment structurer un curriculum qui puisse rendre compte de la richesse des cultures si différentes ?

Or la question se pose de la difficulté que présente une recherche de cette ampleur étant donné le nombre de langues et de variétés dialectales qui parfois sont structurelles et du besoin de parler les langues. Dans cette collaboration j'ai utilisé le terme « langues indigènes » comme un générique qui prend de nuances colonisatrices car il s'englobe dans une autre tradition culturelle qui nous nommons « métisse » et dont les contours conceptuels ne sont pas bien précis, mais en fait nous nous trouvons face à des « langues » et à des « cultures » qui, si elles ont pour caractéristiques d'être toutes originaires par rapport aux migrations, sont parfois très éloignées les unes des autres. Ce qui ne fait que compliquer la tâche. Si elle se présente comme vaste et ambitieuse c'est parce que les locuteurs ne se trouvent pas impliqués, à cause, du difficile accès de ceux-ci aux études universitaires et de la *castellisation* forcée dont ils ont été sujets et qui fait qu'à l'heure d'appliquer les méthodologies d'enseignement des langues on projette la langue majoritaire sur leurs langues (Gudschinski). Un projet de ce type, doit d'abord se présenter comme un projet de formation des locuteurs pour la recherche.

Cette recherche est d'autant plus urgente qu'en gagnant des espaces communicatifs nouveaux grâce à la migration, les langues indigènes vont, lentement mais sûrement, en arriver à une nécessaire « modernisation » qui ne doit cependant pas mener à l'effacement de leur histoire linguistique. Peut-être qu'en envisageant l'adaptation des méthodologies d'enseignement des langues indigènes à partir de leurs caractéristiques structurelles et culturelles elles pourraient, comme elles l'ont fait au XVI<sup>ème</sup> siècle, apporter des connaissances nouvelles aux sciences du langage.

Soledad PEREZ LOPEZ<sup>106</sup>

#### Bibliographie.

- AUROUX S. (1994) *La révolution technologique de la grammatisation*, Pierre Mardaga éditeur, Liège : 1994.
- BRAVO AHUJA, G., (1977) *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*, El Colegio de México, México.

<sup>106</sup> Université Pedagogica Nacional de México.

- Diagnóstico de la Licenciatura de Educación Indígena*. Reporte final. Pérez L. Ma. Soledad, (Coord). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- GUDSCHINSKI S., *Manual de alfabetización para pueblos prealfabetas*, Ed. SEP-SETENTA, México
- HYMES D., "Hacia etnografías de la comunicación" en *Estudios de etnolingüística y socio-lingüística* No 20, UNAM, México, 1974.
- RAMIREZ de la Cruz J y PACHECO Salvador G., (2001) *Gramática didáctica del huichol*, Departamento de estudios en Lenguas Indígenas, Universidad de Guadalajara, SEP, México.
- ITURRIOZ Leza J-L ( éditeur), (2002), *Lenguas y literaturas de Jalisco*, Secretaría de Educación Pública, Jalisco, México.
- KELLOGG Susan, (2005), " Familia y parentesco en un mundo mexicana en transformación" en *Familia y parentesco en México y Mesoamérica. Unas miradas antropológicas*, D Robichaux (Comp), Universidad Iberoamericana A.C., México, pp. 275-294
- LITTLEWOOD William, *La enseñanza comunicativa de idiomas*, Ed Cambridge University Press, Madrid, 1998.
- Ley General de derechos lingüísticos de los pueblo indígenas y reforma a la fracción cuarta del artículo séptimo de la Ley General de Educación, Publicada en el DOF el día 13 de marzo de 2003
- MARTINEZ Zendejas Jorge B. (2004) *la educación indígena bilingüe bicultural orígenes, y discursos y debates. El proceso de desarrollo curricular en educación indígena. Recuperación de una experiencia, 1984-1989. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional.*
- MESCHONIC, H., (1991), *Des mots et des mondes. Dictionnaires, encyclopédies, grammaires, nomenclatures*. Ed. Hatier, Paris.
- SUÁREZ J., (1995) *Las lenguas indígenas mesoamericanas*, CIESAS-INI, México .:
-