



Manuels d'espagnol au collège : une représentation homogène du Mexique

Marc Rollin

Collège G. Clemenceau (Lyon), France

marc.rollin@ac-lyon.fr

<https://orcid.org/0000-0002-3808-0056>

Reçu le 11-06-2024 / Évalué le 30-08-2024 / Accepté le 12-10-2024

Résumé

Cet article étudie comment plusieurs manuels scolaires d'espagnol français représentent le Mexique au cycle 4 du collège (correspondant aux élèves âgés de 12 à 14 ans). Les contenus, rangés en trois catégories (géographie, histoire et culture), sont analysés sous un angle qualitatif et contrastif afin de montrer quelles représentations ils sous-tendent. Les résultats montrent qu'il existe une homogénéisation du « discours » porté sur ce pays latino-américain par les éditeurs français. L'étude aborde également les stéréotypes liés au Mexique, dans un contexte de mondialisation culturelle, dont les manuels sont à la fois porteurs et générateurs.

Mots-clés : représentations, Mexique, manuels, espagnol

Libros de texto de español para secundaria: una representación homogénea de México

Resumen

Este artículo estudia cómo varios libros de texto de español franceses representan a México en el ciclo 4 de secundaria (correspondiente a alumnos de 12 a 14 años). Los contenidos, divididos en tres categorías (geografía, historia y cultura) se analizan desde un ángulo cualitativo y contrastante para mostrar qué representaciones subyacen. Los resultados muestran que existe una homogeneización del «discurso» sobre este país latinoamericano por los editores franceses. El estudio también aborda los estereotipos vinculados a México, en un contexto de globalización cultural, de los cuales los libros de texto son a la vez portadores y generadores.

Palabras clave: representaciones, México, libros de texto, español

Middle school Spanish textbooks : a homogeneous representation of Mexico

Abstract

This article examines how several French-Spanish textbooks represent Mexico in the 4th cycle of secondary school (corresponding to students aged 12 to 14). The contents,

divided into three categories (geography, history and culture), are analyzed from a qualitative and contrastive point of view in order to show the representations underlying them. The results show that there is a homogenization of the « discourse » given to this Latin American country by French publishers. The study also addresses the stereotypes associated with Mexico in the context of cultural globalization, of which textbooks are both carriers and generators.

Keywords : representations, Mexico, textbooks, spanish

Introduction

Conçu pour les enseignants et les apprenants, le manuel scolaire est un outil didactique pour ces acteurs mais il est aussi un objet qui lie un éditeur avec l'institution scolaire, l'Éducation nationale française dans notre cas, puisque celui-ci doit répondre à ce que Puren (2015 : 4) nomme des « critères d'évaluation externe », telle la conformité aux programmes et aux progressions.

Pour Klett (2012 : 9), il s'agit d'« un objet discursif complexe qui exige de celui qui l'analyse un regard attentif à ses composantes multiples » (influences des auteurs et éditeurs, contenus, public cible, etc.). Offrant un « discours de scolarisation » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 37), « le manuel donne à lire, ouvre à des champs de connaissance variés, guide l'apprentissage » (*id.* : p.51).

Comme le définissent dans le titre de leur ouvrage Condei, Mogonea et Popescu (2024), le manuel est « outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique ».

Conscients des limites (voir, par exemple, Gerard, 2010 et Leroy, 2012), notamment épistémologiques (validité des savoirs, choix des contenus pour « intéresser » les apprenants, etc.), en partie liées au cahier des charges et aux choix de l'éditeur, nous considérons néanmoins que le manuel reste un terrain d'exploration intéressant sur le plan des contenus et nous avons donc souhaité porter un regard, au vu de l'intérêt de la revue pour toute thématique liée au Mexique, sur les représentations du pays dans quelques manuels d'espagnol de cycle 4 (niveaux de 5°, 4° et 3°) en France.

Parmi les questions posées par les manuels et qui nous occupent dans le cadre de cet article, il y a celle de la culture qu'il véhicule. En effet, comme l'écrit Bruillard (2021 : 5), « les manuels transmettent de manière explicite

une compréhension de l'histoire et une vision du monde ainsi que des modèles de comportements sociaux, des normes et des valeurs ». Cependant, selon lui, « En France, plusieurs études montrent une grande similarité entre les manuels scolaires (voir Baldner *et al.*, 2003), malgré un marché ouvert qui est censé permettre une offre variée » (*id.* : 7).

1. Corpus et méthode

Les enseignants du second degré reçoivent chaque année des spécimens de la part des éditeurs concernant leurs dernières publications. C'est cela qui nous a permis d'avoir accès aux derniers manuels parus, la récence ayant donc été le premier critère de sélection. Le second a été celui de l'accès aux sources, c'est-à-dire que nous avons retenu les ouvrages qui indiquaient systématiquement l'origine de tous les documents. Le fruit de cette sélection nous a conduit à retenir les manuels des séries *Nuevo Vamos allá* (Hérard, 2022, 2023, 2024) de Didier, *¡Lánzate !* (Clemente, Vernauzou, 2022, 2023) de Nathan et *¡Atrévete !* (León, 2022, 2023) de Magnard, tous publiés entre 2022 et 2024. Ces manuels comportent environ le même nombre de pages : entre 144 et 176 pour les *¡Lánzate !*, 175 pour les manuels *¡Atrévete !* et entre 139 et 159 pour les *Nuevo Vamos allá*. Si pour Didier, nous avons pu analyser la série entière, pour les deux autres éditeurs, Magnard et Nathan, celle-ci est incomplète et nous avons étudié, respectivement, les manuels des niveaux 5° et 4° et ceux de 4° et 3°, la publication ou l'obtention du troisième manuel pour avoir la collection complète (le cycle 4 est composé de trois niveaux) n'ayant pas eu lieu au moment de l'écriture de cet article. Cependant, sept manuels nous semblent tout de même constituer un corpus signifiant.

Par ailleurs, ces manuels de cycle 4, tous publiés après 2020, ont pour point commun d'appliquer le programme national¹ qui demande d'inscrire chaque séquence pédagogique dans au moins l'une des quatre thématiques

¹ Les programmes au collège visent à l'acquisition progressive des connaissances et des compétences au sein des trois cycles de la scolarité obligatoire. Le cycle 2 est le cycle des apprentissages fondamentaux (CP, CE1, et CE2) ; le cycle 3, est le cycle de consolidation (CM1, CM2 et classe de 6^e) et, finalement, le cycle 4, est celui cycle approfondissements (classes de 5^e, 4^e et 3^e).

suivantes : « Langages », « École et société », « Voyages et migrations » et « Rencontres avec d'autres cultures ». Ces thématiques sont elles-mêmes composées de sous-thèmes. Par exemple, « Langages » comprend trois catégories : « Codes socio-culturels et dimensions géographiques et historiques. Graphiques, schémas, cartes, logos, tableaux », « Media, modes de communication, réseaux sociaux, publicité. Extraits de manuels scolaires de pays ou de la région de la langue cible » et « Langages artistiques : peinture, musique et chansons, poésie, cinéma et théâtre, littérature, bande dessinée, science-fiction. Représentations de sculptures, tableaux, œuvres architecturales, monuments ». Du point de vue des objectifs linguistiques, le programme précise qu'au cycle 4, « pour la LV2², le niveau A2 du CECRL dans au moins deux activités langagières » (Ministère de l'éducation nationale, 2020 : 38) est attendu.

Ces publications proviennent d'éditeurs différents mais elles sont parfois liées aux mêmes grands groupes. Les Éditions Didier ont fusionné en 2022 avec les Éditions Hatier, devenant un département de ces dernières. Or, ces Éditions Hatier, fondées en 1880, sont devenues une filiale de Hachette Livre (fondé en 1826) en 1996, Hachette appartenant au groupe Lagardère, racheté en 2023 par Bolloré. Les Éditions Magnard, créées en 1936, sont la filiale éducation du groupe Albin Michel, groupe éditorial indépendant, fondé en 1902. Quant à Nathan, maison d'édition fondée en 1881, elle appartient au groupe Editis, formé en 2004, à partir d'une partie de *Vivendi Universal Publishing*, Vivendi étant dirigé par le groupe Bolloré.

Inscrite dans une approche qualitative, notre analyse suppose de considérer les liens qui existent entre les documents choisis par les éditeurs, le discours qu'ils « portent » et les pratiques sociales, rituelles et festives auxquels ils font référence. Notre approche se veut contrastive puisqu'elle consiste d'abord à comparer plusieurs manuels puis à confronter ou mettre en relation les éléments observés, dans un contexte socioculturel donné (ici, les enseignants d'espagnol français et les collégiens étudiant cette langue). Considérant notre objet d'étude (le Mexique dans les manuels) comme la représentation donnée du pays par chaque éditeur, nous avons retenu trois

² LV2 : deuxième langue vivante étrangère apprise à l'école. Elle débute en Cinquième au collège et est généralement suivie jusqu'en Terminale au lycée.

éléments pouvant le caractériser : les éléments géographiques, historiques et culturels.

Pour les éléments géographiques, nous avons observé les cartes (physiques, politiques, thématiques), les textes explicatifs sur les caractéristiques physiques et les lieux, les photographies et illustrations de paysages. Pour les éléments historiques, les illustrations d'un événement ou d'une période historique, les extraits d'œuvres littéraires faisant référence à un fait historique, les documents historiques, les biographies de personnages importants, les chronologies, les tableaux faisant référence au passé. Enfin, pour les éléments culturels, les documents faisant référence aux traditions ou aux coutumes ancestrales, aux fêtes et aux célébrations, les aspects de la vie quotidienne, tels que la nourriture, les vêtements, ainsi que les œuvres artistiques et littéraires emblématiques.

2. Aspects théoriques

Notre travail convoque plusieurs notions, souvent complexes. Tout d'abord, celle de représentations. En sciences humaines, les représentations sont définies comme des constructions mentales partagées qui permettent aux individus de donner du sens aux réalités sociales. Cette notion est centrale dans les études sur l'éducation et l'apprentissage des langues, car elle influence la façon dont les élèves perçoivent les langues étrangères et les cultures associées. En psychologie sociale, pour Jodelet (2003 : 53), le concept de représentation sociale désigne « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». En analyse de discours, précisent Charaudeau et Maingueneau (2002 : 504), « les représentations se configurent en discours sociaux qui témoignent les uns d'un savoir de connaissance sur le monde, les autres d'un savoir de croyance renfermant des systèmes de valeurs dont se dotent les individus pour juger cette réalité ». Dans notre cas, les différentes informations concernant le Mexique (population, histoire, géographie, etc.) constituent des connaissances mais, les manuels scolaires n'étant pas neutres, ils peuvent refléter le système de valeurs de la société qui les produit et véhiculer des croyances, des idéologies et des jugements

implicites sur le Mexique et sa culture. Ainsi, produits culturels qui participent à la construction de discours sociaux, les manuels scolaires reflètent les interactions qui existent entre l'institution scolaire, les médias et la société. L'analyse des représentations du Mexique dans les manuels scolaires peut donc révéler comment ces discours sociaux sont configurés et quelles connaissances sont privilégiées dans notre société.

Ensuite, comme souligné précédemment, la notion de discours revêt une importance particulière dans l'analyse des manuels scolaires de langues. L'analyse du discours – entendu ici comme l'outil qui construit, de manière volontaire ou non, des représentations sociales – permet de mettre en lumière les images véhiculées par le manuel, notamment celles liées au contenu culturel. En d'autres termes, la façon de traiter le Mexique dans les manuels se pose à la fois sur un plan épistémologique et discursif. En effet, notre regard porte à la fois sur les contenus, c'est-à-dire les informations factuelles et historiques fournies sur le Mexique, afin de vérifier si elles sont précises, équilibrées et représentatives du Mexique ; et sur les représentations culturelles et sociales du Mexique véhiculées par le langage, les images et les exemples utilisés dans les manuels, incluant les stéréotypes qui peuvent influencer la perception des apprenants. En effet, inclure ou exclure certains événements historiques, certaines figures culturelles ou certains aspects de la vie quotidienne peut orienter les perceptions qu'ont les élèves du Mexique et renforcer ou déconstruire des stéréotypes existants. Les questions d'interculturalité et d'authenticité se posent alors puisqu'il s'agit d'observer quelles voix ou quels regards incluent les manuels : sont-ils mexicains et/ou étrangers (en l'occurrence, français) ?

Enfin, lié à cette question, le concept de culture joue un rôle essentiel dans l'enseignement des langues. En effet, celle-ci influence profondément la manière dont les langues sont enseignées et apprises, mais aussi véhiculées, notamment par les manuels scolaires. En didactique des langues, selon Vidal Arráez (2018), le concept de culture a évolué : de Galisson, qui a distingué la « culture quotidienne » et la « culture savante », au CECRL, qui met l'accent sur la « compétence sociolinguistique », soulignant l'importance de comprendre les normes socioculturelles pour une communication réussie, ancrant la culture aux

éléments du quotidien, à travers des documents authentiques. Cependant, comme l'écrit Beacco (2000 : 149), « sélectionner des documents sur la base de leur authenticité ne permet pas de résoudre, comme par enchantement, le problème de leur représentativité ». Il met également en garde contre ce que cela peut produire : des stéréotypes. En effet, la simple inclusion de documents authentiques ne permet pas forcément d'éviter une vision monolithique de la culture mexicaine que nous pourrions caractériser par l'absence de représentation de la diversité interne mexicaine (régions, peuples indigènes, pratiques culturelles, etc.).

3. Description et analyse

Tout d'abord, dans notre corpus composé de sept manuels, nous observons que les éditeurs consacrent trois unités entières et deux partielles au Mexique. Dans le manuel *Nuevo Vamos allá 5°*, l'unité 2, consacrée à l'identité (*Dime quién eres*), se concentre sur le thème du *Día de Muertos*, offrant une variété de documents qui abordent cette célébration mexicaine emblématique (les familles indigènes Na Savi sont mises en avant). De même, dans *¡Atrévete ! 5°*, la Fête des Morts fait l'objet d'un chapitre. En revanche, *¡Lánzate ! 3°*, *¡Atrévete ! 4°* et *Nuevo Vamos allá 3°* proposent des unités dédiées aux civilisations préhispaniques, notamment les Mayas et les Aztèques, ainsi qu'à des figures historiques telles que Hernán Cortés. Nous constatons donc que la Fête des Morts – que nous imaginons considérée plus ludique ou accessible par les éditeurs – est proposée aux apprenants les plus jeunes, alors que les chapitres plus historiques semblent réservés aux élèves plus âgés.

3.1. Éléments géographiques

Les ouvrages de Didier offrent une couverture géographique limitée. Par exemple, *Nuevo Vamos allá 5°* propose simplement une photo des familles indigènes Na Savi lors de la célébration du *Día de Muertos* à Cochoapa (p. 21), mettant en avant une dimension régionale (l'État du Guerrero), et *Nuevo Vamos allá 3°*, une peinture de Diego Rivera, *El mercado de Tlatelolco* (p.52), qui offre une perspective historique

(Tlatelolco aurait été fondée en 1337) sur un quartier de l'ancienne Tenochtitlán, désormais intégré à la ville de Mexico.

Chez Nathan, *¡Lánzate ! 4°* et *¡Lánzate ! 3°* font référence à d'autres lieux. Le premier manuel, en incluant un extrait du site de la mairie de Cancún (dans le Yucatán), relate l'exploit du navigateur espagnol Álvaro de Marichalar (p. 107). Le second propose plusieurs documents visuels : une infographie artistique de Tenochtitlán (p. 82-83), une peinture de Diego Rivera, *La gran Tenochtitlán* (p. 87), et une infographie de Chichén Itza (p.94-95), ancienne ville maya du Yucatán.

Quant à *¡Atrévete ! 4°*, de Magnard, il présente une fresque de Cancún illustrant les offrandes des Mayas (p. 98-99), une photo du temple de Kukulcán à Chichén Itza (p. 100), une peinture de Diego Rivera, *La gran Tenochtitlán* (p. 102), et un extrait d'Isabel Bueno décrivant la vie quotidienne des nobles aztèques à Tenochtitlán (p. 103).

Les éléments géographiques, plus ou moins développés selon les éditeurs, ont donc en commun de lier ce domaine avec des aspects historiques (Tenochtitlán et Chichén Itza), culturels (Fête des Morts) ou artistiques (Rivera). Cela explique le fait qu'on retrouve plusieurs éléments identiques dans divers manuels. En ce qui concerne les autres documents du corpus, ils renvoient simplement au terme générique « México », c'est-à-dire, au pays dans son ensemble. Par conséquent, nous pouvons noter l'absence de référence à la variété de la géographie physique mexicaine (plateaux du centre, Nord aride, hautes terres, *sierras*, fleuves et rivières, climat, etc.).

Par ailleurs, d'autres éléments liés à la géographie, en lien avec les thématiques du programme évoquées précédemment, auraient pu être traités dans les manuels. Par exemple, concernant École et société, la géographie du Mexique influence la structure et le fonctionnement du système éducatif. Dans les régions rurales ou isolées, l'accès à l'éducation peut s'en trouver limité ou compliqué. Ce thème, correspondant aux objectifs de la LV2 au collège, aurait pu trouver un espace dans une séquence sur l'école ou la vie quotidienne au Mexique. Pour ce qui est de Voyages et migrations, les manuels auraient pu aborder soit l'exode rural mexicain, soit la migration vers les États-Unis mais il est probable que ces sujets aient été considérés trop difficiles pour des débutants.

3.2. Éléments historiques

Si certains manuels scolaires de notre corpus proposent des documents sur l'histoire des peuples amérindiens, il existe quelques différences en termes de nombre de documents, de nature et de thèmes.

En termes de nombre de documents, *Nuevo Vamos allá 3°* se distingue par une certaine richesse de documents, totalisant douze éléments. En comparaison, *¡Lánzate ! 3°*, propose seulement quatre documents, tandis que *¡Atrévete ! 4°*, en offre dix. Quatre unités, consacrées à l'histoire, sont observées : « Érase una vez la América prehispánica » et « Encuentros y desencuentros en el Nuevo Mundo » dans *Nuevo Vamos allá 3°*, « Modernidades prehispánicas » dans *¡Lánzate ! 3°*, « El mundo maya y azteca » dans *¡Atrévete ! 4°*, les autres manuels ne proposant pas de chapitre ou de documents dédiés à l'histoire du Mexique.

La nature et les thèmes des documents varient également. *Nuevo Vamos allá 3°* inclut des infographies (p. 49, p. 112), un extrait de blog (p. 50), des audios (p. 51, p. 53), un extrait vidéo (p. 51), des peintures (p. 52, p. 114) et un extrait littéraire (p. 115). Les thèmes abordés sont variés, couvrant les civilisations préhispaniques (infographie des Aztèques et Mayas, p. 49), des aspects alimentaires (aliments préhispaniques, p. 50), des mythes (vidéo sur le mythe aztèque, p. 51), et des événements historiques comme la rencontre entre Hernán Cortés et Moctezuma II (infographie, p. 112). En revanche, *¡Lánzate ! 3°* propose une infographie (p. 82-83), un article (p. 86), et une peinture (p. 87). Ces documents sont centrés sur les thèmes de Tenochtitlán et de l'astronomie maya. *¡Atrévete ! 4°* combine une peinture murale (p. 98-99), une photo (p. 100), des extraits de blogs (p. 100-101), des vidéos (p. 104-105) et une bande dessinée (p. 112), couvrant des sujets tels que les offrandes mayas (peinture murale, p. 98-99), la vie quotidienne des nobles aztèques (extrait d'Isabel Bueno, *National Geographic*, p. 103), et des aspects culturels comme le jeu ancestral *Pok ta pok* (vidéo, p. 105).

Malgré ces quelques nuances, nous constatons que les trois manuels abordent le sujet des civilisations précolombiennes et la période de la conquête, à travers divers supports visuels, audios ou textuels. Si nous dressions une liste des périodes historiques clés du Mexique non évoquées, nous pourrions citer la Nouvelle Espagne, le mouvement

d'indépendance, le Mexique indépendant, l'intervention française, la Restauration républicaine, la révolution. Cette absence de couverture de ces périodes est signifiante et elle ne peut pas être seulement justifiée par le niveau des élèves puisque des thèmes concernant le passé du Mexique sont traités. Elle est le signe d'un impensé ou, à l'inverse, d'un choix de ne pas aborder certaines périodes de l'histoire mexicaine. À titre d'exemple, l'absence de traitement de l'intervention de Napoléon III au Mexique, c'est-à-dire de l'entrée des troupes françaises du général Achille en 1863 dans la capitale mexicaine, qui va aboutir à l'installation de l'archiduc autrichien Maximilien en tant qu'empereur du Mexique jusqu'en 1867, illustre l'absence de proposition de réflexion sur les tensions impérialistes de l'époque et les luttes pour le contrôle des territoires et des ressources dans le monde.

3.3. Éléments culturels

Au niveau 5^e, *Nuevo Vamos allá* 5^o propose une photo de familles indigènes célébrant le *Día de Muertos* (p.21), un article sur une personnalité contemporaine, la chanteuse américano-mexicaine Ángela Aguilar (p. 22), un extrait vidéo d'une émission télévisée populaire comme *La voz Kids* (p. 24), ainsi qu'un extrait vidéo du Sistema Zacatecano de Radio y Televisión (p. 26), fournissant un certain aperçu de la vie quotidienne et des divertissements au Mexique. De plus, une référence cinématographique telles que *Coco*, illustrée par un photogramme (p. 28), et un hommage artistique à Frida Kahlo (p. 31) enrichissent cette immersion culturelle. Des éléments textuels, tel qu'un extrait de blog sur la Fête des Morts (p. 28) et un poème sur les Catrinas (p. 30), complètent cette exploration du Mexique. De son côté, *¡Atrévete !* 5^o offre un extrait vidéo de *La academia Kids México* (p. 28) qui permet de découvrir le talent vocal d'enfants mexicains, tandis qu'un extrait de dessin animé, *Frida Kahlo y sus mascotas* (p.43), offre une vision ludique de la vie de l'artiste. La présence de la peinture de Frida Kahlo, *Autorretrato* (p. 43), ainsi que d'un fragment d'une fresque de l'artiste contemporain Farid Rueda (p. 51), enrichissent la connaissance des élèves sur l'art mexicain. De plus, une infographie sur les *alebrijes* (p. 55), une photo de Steve Mc Curry du *Día de Muertos* dans un cimetière mexicain (p. 144-145) et une autre d'un autel traditionnel à Milpa

Alta (p. 147) offrent une représentation visuelle des traditions culturelles mexicaines. Enfin, une chanson sur la Fête des Morts (p. 146), ainsi qu'un extrait de blog et de texte sur les *Catrin*as (p. 148), complètent ce panorama.

En 4^e, *Nuevo Vamos allá* 4^o illustre *El Día de Muertos* par une photo (p.16). *¡Lánzate !* 4^o met en avant un aspect culinaire avec un extrait de blog sur des insectes comestibles (p. 66) et offre un regard sur l'œuvre de Frida Kahlo, *La vida con loro y bandera* (p. 68). De plus, un extrait du site de la mairie de Cancún traite d'un exploit sportif d'Álvaro de Marichalar (p. 107). De son côté, *¡Atrévete !* 4^o propose une photo de Lorena Ramírez (p. 28-29), lors d'un marathon aux Canaries, combinant tradition et modernité, tandis qu'une fresque représentant des offrandes aux dieux mayas (p. 98-99) et une photo du temple de Kukulcán à Chichén Itzá (p. 100) donnent une perspective artistique et architecturale aux élèves. De plus, la peinture de Diego Rivera, *La gran Tenochtitlán* (p. 102), l'extrait vidéo sur l'histoire du chocolat (p. 104) et le jeu ancestral *Pok ta pok* (p. 105) enrichissent la découverte des traditions culturelles. Enfin, un article sur le nopal (p. 143) apporte un regard contemporain sur l'agriculture mexicaine.

Pour le niveau 3^e, *Nuevo Vamos allá* 3^o propose une diversité d'expressions artistiques. Le tableau *La creación de las aves* de Remedios Varo, exposé au musée d'art contemporain de Mexico (p. 22), offre une incursion dans le monde du surréalisme mexicain. De plus, un extrait de blog sur Yalitza Aparicio, une actrice amérindienne mexicaine (p. 34), met en avant la diversité ethno-culturelle du pays. L'affiche de l'Institut national de propriété industrielle (Inpi) du Mexique sur la couleur de peau (p. 35) va dans le même sens. Quant à la chanson *Pueblos* de S. Curruchich y L. Downs (p. 119), elle traite de la lutte des peuples indigènes. Parallèlement, une affiche de la *Teletón Fundación* du Mexique (p. 37) invite à une réflexion sur le bonheur. Enfin, la peinture de Diego Rivera, *El mercado de Tlatelolco* (p. 52), plonge les élèves dans l'ancienne vie urbaine mexicaine. De son côté, *¡Lánzate !* 3^o met l'accent sur une œuvre majeure de Diego Rivera, *La gran Tenochtitlán* (p. 87).

Sur ces éléments culturels, nous observons donc que les manuels tendent à mettre en avant deux artistes renommés que sont Frida Kahlo et Diego Rivera, ainsi que la Fête des Morts. Seuls les manuels de 5^o semblent

mettre davantage l'accent sur des aspects contemporains de la culture mexicaine. En effet, les manuels de 4° et de 3° l'explorent plus sous l'angle artistique, social et historique, ce qui peut s'expliquer par une plus grande maturité des apprenants.

4. Représentations et discours

L'analyse précédente montre que le contenu des manuels scolaires de notre corpus tend vers des représentations stéréotypées ou simplifiées, ainsi que vers un discours lissé.

Tout d'abord, en ce qui concerne les représentations, nous avons remarqué que certains thèmes sont abordés de manière « classique » (par rapport à une certaine tradition didactique et éditoriale qui, depuis des années, propose ces sujets ou documents), ce qui peut contribuer à perpétuer des clichés sur le Mexique. Par exemple, la Fête des Morts est souvent présentée comme une célébration pittoresque sans approfondir les aspects plus complexes de cette tradition ou son évolution contemporaine. De même, la présentation des civilisations précolombiennes est généralement réduite aux mêmes aspects historiques, architecturaux ou artistiques, ne reflétant pas toujours l'héritage de ces cultures dans la société mexicaine contemporaine. De ce point de vue, l'affirmation de Bruillard (2021) sur la similarité des manuels français, citée en introduction de cet article, semble se vérifier. De même, pour reprendre l'expression de Condei, Mogonea et Popescu (2024), le manuel est bien un « outil de son époque » dès lors que la polyphonie apparente se trouve, dans les faits, limitée par des choix éditoriaux standardisés ou renvoyant à une forme d'internationalisation d'une culture. À titre d'exemple, le film d'animation *Coco*, des studios Disney et Pixar, oscarisé en 2018, évoqué dans l'un des manuels (*Nuevo Vamos allá 5°*), met en avant le *Día de Muertos*, à travers des scènes qui intègrent des éléments esthétiques et musicaux traditionnels, comme le mariachi. Son succès mondial a renforcé la visibilité et la reconnaissance de la culture mexicaine et sa présence dans un manuel n'est que le reflet de ce phénomène socio-culturel. Nous touchons donc ici aux enjeux de la mondialisation culturelle qui implique la confrontation d'économies mais aussi d'imaginaires et de symboles. Nous ne

développerons pas, dans le cadre de cet article, les enjeux géopolitiques de ce *soft power* mais nous ne pouvons pas ne pas les mentionner.

Par ailleurs, le traitement du Mexique en lien avec les thématiques du programme officiel de 2020 est inégal. La première thématique, « Langages », précise que sont abordés les « codes socio-culturels et dimensions géographiques et historiques » et les arts dans leurs différentes formes. Ces éléments sont plutôt bien traités dans les manuels de notre corpus. Par contre, le sous-thème « média, modes de communication, réseaux sociaux, publicité. Extraits de manuels scolaires » l'est moins. La seconde thématique, « Rencontres avec d'autres cultures », inclut des « repères historiques et géographiques : Patrimoine historique, naturel et architectural » que nous avons trouvés dans plusieurs ouvrages. En revanche, cette thématique prévoit aussi de travailler sur les notions d'« inclusion et d'exclusion », les « parcs nationaux, réserves de biosphère, les spécificités climatiques des pays concernés, leur biodiversité », ainsi que sur les « énergies renouvelables développées dans les pays concernés ». Or, force est de constater que ces éléments du programme ne sont pas traités ou pas en lien avec le Mexique, alors que la situation de ce pays pourrait s'y prêter. La troisième thématique, à savoir « École et société », est abordée dans certains manuels sous l'angle des « activités scolaires et extrascolaires » mais, là encore, plusieurs autres points de cette thématique ne sont pas traités, à savoir la « comparaison des systèmes scolaires », la « découverte du monde du travail » et le « numérique et environnement ». Enfin, la quatrième thématique, « Voyages et migrations » n'est pas traitée directement. En effet, elle prévoit d'aborder les « voyages scolaires, touristiques. Le tourisme écoresponsable, l'empreinte carbone » et « exil, migration et émigration. L'imaginaire, le rêve, le fantastique ». Or, si ces éléments peuvent apparaître au détour d'un autre sujet ou être amenés par l'enseignant, ils ne sont pas mis en lien direct avec le Mexique dans les manuels analysés.

Histoire aztèque et maya, Fête des Morts, Frida Kahlo et Diego Rivera semblent fonctionner comme autant de stéréotypes, au sens où l'entendent Charaudeau et Maingueneau (2002 : 547), à savoir « *une construction de lecture* (Amossy 1991 : 21), dans le sens où il émerge que lorsqu'un allocutaire rassemble dans le discours des éléments épars et souvent

lacunaires, pour les reconstruire en fonction d'un modèle culturel préexistant (Amossy 1997) ». En effet, si nous prenons l'exemple de Kahlo et Rivera, les manuels étudiés renforcent l'idée que ces artistes sont des archétypes de l'art mexicain du XX^e siècle. Les autoportraits de Kahlo, assez nombreux dans notre corpus, ainsi que les fresques de Rivera, sont interprétés selon des cadres de lecture qui peuvent accentuer les dimensions identitaire, historique ou politique, négligeant d'autres aspects artistiques et personnels. En proposant des informations fragmentaires mais reliées à des modèles ou références culturels familiers, les manuels permettent de rendre des sujets complexes accessibles à un large public, ici à des collégiens, mais au prix d'une simplification voire d'un risque d'une distorsion de la réalité. C'est le paradoxe même du stéréotype : il offre un accès à une partie de la réalité mais il peut également contribuer à perpétuer des perceptions biaisées ou incomplètes.

L'uniformisation du contenu des manuels que nous venons de pointer, du fait de la présence d'éléments similaires dans plusieurs d'entre eux, a pour conséquence une certaine standardisation du discours sur le Mexique. Ce lissage du discours peut entraîner une vision unique et/ou simplifiée de la culture mexicaine, qui ne prend pas en compte sa complexité et sa diversité. Cela amène à s'interroger sur la notion d'authenticité : même si les documents sont authentiques au sens où ce mot est traditionnellement entendu en didactique des langues et des cultures, à savoir non fabriqué par l'auteur, l'image donnée du Mexique l'est-elle au final ? Pourtant, le Mexique compte 35 sites inscrits au patrimoine mondial de l'UNESCO, comme Campeche, Xochimilco, Oaxaca, Puebla, Teotihuacan, plusieurs éléments appartenant au patrimoine culturel immatériel, tels que la cérémonie rituelle des Voladores, plusieurs collections appartenant au registre international Mémoire du monde, notamment la collection de codex mexicains ou le film *Los Olvidados* de Buñuel, autant d'éléments qui pourraient trouver une place dans les manuels scolaires.

Le discours tenu dans les manuels étudiés tend donc à mettre en valeur une certaine richesse culturelle et historique, quoique limitée comme nous l'avons montré, du Mexique mais nous ne pouvons que constater qu'il reflète peu sa diversité géographique et linguistique. Géographique, comme en témoigne le manque de variété de lieux cités ou montrés. Linguistique,

comme l'indique la faible quantité de textes mexicains ou l'absence d'évocation des nombreuses langues indigènes existantes. Est-ce un effet d'une volonté de recentrer l'écrit des manuels sur la variante castillane ? Nous ne pouvons pas l'affirmer mais la dimension langagière semble être minorée. Cet impensé sur la variété linguistique mexicaine (alors que le programme de 2020 invite à questionner les langages), conjuguée à un discours plutôt homogène sur les éléments culturels et historiques, aboutit à une représentation partielle du Mexique dans les manuels de langues. Or, la compréhension de la richesse et de la complexité de cette nation pourrait participer à la formation de l'esprit critique des collégiens français, aujourd'hui incarnés dans différents parcours (citoyen, artistique et culturel, etc.) auxquelles les disciplines sont censées concourir. En effet, si nous ne plaidons pas pour que les manuels ne s'intéressent qu'aux problèmes actuels liés aux *narcos* et à la frontière avec les États-Unis, régulièrement mis en avant dans la presse, les séries ou les réseaux sociaux, pour autant, « l'enfermement » du Mexique dans une vision idéalisée (du passé, de ses artistes renommés, de ces traditions, etc.) ne nous semble pas non plus être la solution. Conscients des contraintes nombreuses (conformité avec les programmes, délais de production, impératifs financiers, attrait de l'utilisateur, etc.) qui reposent sur les auteurs et les éditeurs des manuels scolaires, nous prétendons seulement qu'il doit exister un moyen terme, une position intermédiaire, qui permette de mieux prendre en compte la réalité complexe du Mexique.

Conclusion

L'analyse menée, bien que limitée à un nombre restreint de manuels, révèle quelques tendances significatives dans la représentation du Mexique au sein des manuels d'espagnol au cycle 4. En effet, cette étude met en lumière une homogénéisation des images et des récits qui sont proposés aux élèves.

Ainsi, les manuels privilégient un nombre restreint d'évènements historiques, d'artistes, de sites touristiques ou de civilisations qui composent l'identité mexicaine. Cette sélection, souvent centrée sur les éléments les plus emblématiques, tels que les pyramides ou Frida Kahlo,

contribue à simplifier une réalité nationale riche et complexe. Cette représentation tend également vers une approche plus patrimoniale que critique : la vision proposée n'aborde ni les enjeux sociopolitiques et socioéconomiques contemporains ni les défis environnementaux ou migratoires auxquels le pays est confronté. De plus, cette tendance contribue et est à la fois le reflet d'une forme d'internationalisation de la culture mexicaine à travers ses figures ou images les plus médiatiques ou emblématiques, négligeant la diversité ethnique et géographique, ainsi que la richesse des cultures régionales mexicaines. En privilégiant les dimensions plus accessibles ou reconnaissables pour un public français, les manuels, proposant un discours lissé et standardisant, amoindrissent, *in fine*, la compréhension des héritages complexes et variés qui façonnent le pays aujourd'hui.

Aussi, notre analyse souligne l'intérêt d'une (ré) évaluation permanente et critique des contenus pédagogiques afin d'offrir une vision plus nuancée des contenus culturels proposés, qui reflète, dans le cas de pays comme le Mexique, à la fois leur richesse historique et géographique, leur diversité ethnoculturelle, et les réalités complexes contemporaines qui les traversent.

Bibliographie

Beacco, J.C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : FeniXX.

Bruillard, É. 2021. « Manuels scolaires : recherches et pratiques actuelles, quelques repères ». [En ligne] : <https://gis2if.org/manuels-scolaires-recherches-et-pratiques-actuelles-quelques-reperes/> [consulté le 30 mai 2024].

Charaudeau, P., Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Clemente, E., Vernauzou, L. (dir.). 2022. ¡Lánzate ! 3°. Paris : Nathan.

Clemente, E., Vernauzou, L. (dir.). 2023. ¡Lánzate ! 4°. Paris : Nathan.

Condei, C., Mogonea, F., Popescu, A.M. 2024. *Le manuel de langue étrangère. Outil de son époque, révélateur de tensions, objet d'étude, discours polyphonique*. Paris : L'Harmattan.

Gerard, F.M. 2010. « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié ». *Éducation & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, n° 292, p. 13-24.

Hérard, A. (coord). 2022. *Nuevo Vamos allá 5°*. Paris: Didier.

Hérard, A. (coord). 2023. *Nuevo Vamos allá 4°*. Paris : Didier.

Hérard, A. (coord). 2024. *Nuevo Vamos allá 3°*. Paris: Didier.

Klett, E. 2012. « Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus ». *Synergies Venezuela*, n° 7, p. 7- 16. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/klett.pdf> [consulté le 30 mai 2024].

Jodelet, D. 2003. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

León, A. (coord). 2022. *¡Atrévete ! 5°*. Paris : Magnard.

León, A. (coord). 2023. *¡Atrévete ! 4°*. Paris : Magnard.

Leroy, M. 2012. *Les manuels scolaires : situation et perspectives*. Rapport n° 2012-036 de l'IGEN, mars 2012.

Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, *Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modification*, Bulletin officiel n°31 du 30 juillet 2020. [En ligne] : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm> [consulté le 30 mai 2024].

Puren, C. 2015. Référentiel Qualité des manuels Fle et de leurs usages. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/> [consulté le 30 mai 2024].

Verdelhan-Bourgade, M. 2002. « Le manuel comme discours de scolarisation ». *Revue de didactologie des langues-cultures*, n°1, p. 37-52.

Vidal Arráez, J. 2018. « La “culture catalane” dans les manuels d'enseignement de Catalan Langue Étrangère et Seconde ». *Lengas. Revue de sociolinguistique*, n° 83.



© *Synergies Mexique*, n° 14, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-mexique>

