



Perspectives Méthodologiques pour la Documentation et la Didactique des Langues en
Danger : Elicitations Croisées

Mémoire de master 2 Littérature, Philologie, Linguistique. Spécialité : Langue française

Auteur : Sergio Andrés RODRIGUEZ RUEDAS

Université - Paris Sorbonne, Paris IV

UFR Langue Française

seanrol@hotmail.com

Sous la direction de : Monsieur Jean Léo Léonard, Professeur des Universités,

Linguistique générale, typologie et diversité des langues

Université Paris - Sorbonne

Composition du jury :

M. Gilles Siouffi, professeur, Université de Paris IV (STIH).

M. Christian Puech, professeur, Université de Paris III (HTL).

M. Jean Leo Léonard, professeur, Université de Paris IV (STIH).

Paris– France

09/05/2016

Table de matières

Remerciements	4
Abstract.....	5
Résumé	7
1. Introduction	8
2. Contextualisation de la région mésoaméricaine : les langues en danger	10
2.1.1 Connaître son passé pour comprendre son présent.....	12
2.1.2 Les défenseurs des langues autochtones ou en danger	14
2.2 La situation des langues en danger au Guatemala.....	16
2.2.1 Le basculement dans le domaine des langues en danger.....	19
2.2.2 Facteurs qui influent négativement sur les langues autochtones ou en danger	21
2.3 Mexique : le contexte des langues en danger	23
2.3.1 L'action des communautés autochtones	25
2.3.2 Revitalisation : l'importance de la documentation pour l'avenir des langues en danger	28
2.4 La documentation des langues en danger et l'opération EM2.....	31
2.4.1 Le travail de l'opération EM2	33
2.4.2 Les raisons d'être du groupe de l'opération EM2	34
2.4.3 Organismes et institutions qui travaillent pour le développement des langues.....	36
2.4.3.1 Red de educación bilingüe e intercultural (Red-EIBI)	36
2.4.3.2 L'INALI	37
2.4.3.3 Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).....	38
2.4.3.4 La Secretaría de Educación Pública (SEP).....	40
2.4.4 La manière d'agir sur le terrain	40
3. Perspectives méthodologiques pour la documentation et la didactique des langues en danger	41

3.1 Élicitations croisées	41
3.2 Le discours métalinguistique	43
3.3 La multidimensionnalité	45
3.4 L'approche pour l'enseignement des langues autochtones	46
3.5 Les documents pédagogiques en tant que documents déclencheurs	50
3.6 L'interdisciplinarité	50
3.7 Ateliers d'élaboration des ressources pédagogiques en langues originaires (AERPLO)55	
3.7.1 Grammaire facile	58
3.7.1.1 Les prosopopées	60
3.7.1.2 Description d'animaux	63
3.7.2 Communautés invisibles.....	65
3.7.2.1 Communauté utopique.....	68
3.7.2.2 Communauté dystopique	70
3.7.3 Grammaire	73
3.7.4 Sauvegarde de la culture.....	77
3.7.5 Fondation des communautés	80
3.7.6 Analyse critique du mythe	83
3.8 La légitimité et la validité des AERPLO	87
3.9 Aspects qui ont contribué à l'affaiblissement de la langue	92
4. Etude de cas : María	95
5. Conclusion	104
Références :	112
Annexes	120

Remerciements

Je voudrais d'abord témoigner ma profonde reconnaissance à Jean-Léo Léonard, mon directeur de recherche, pour le dévouement, la bienveillance, le soutien et les toutes les heures qu'il m'a accordées pour me guider tout au long de ce projet. Je le remercie très vivement pour ses précieux conseils et d'avoir su me faire découvrir un monde passionnant, celui de la sociolinguistique et des langues en danger.

Ensuite, je voudrais remercier Thierry Perrot pour son accompagnement, pour son sens de l'écoute, ses précisions et ses mots d'encouragement. Je le remercie non seulement d'avoir été présent tout au long de ce master mais aussi d'avoir cru en mes capacités et de m'avoir donné des conseils adéquats. Ses messages et ses encouragements me motivaient à continuer et à donner le meilleur de moi-même, cette réussite est aussi la sienne.

Me gustaría agradecer a mis padres y mis hermanos por su apoyo incondicional y por sus palabras de aliento y de fortaleza. Ellos, aunque están lejos, han sabido compartir mis alegrías y mis momentos de dificultad. Desde la distancia están presentes y pendientes de mí. Mis logros son también los suyos.

Abstract

This Master thesis gives an account of the educative and linguistic strategies implemented in the Mesoamerican region by a team of Mexican and European linguists and anthropologists, in cooperation with civil society – especially native people, in particular school teachers and pupils or students of many institutions (primary schools, high schools, technological and intercultural universities, etc.: see <http://axe7.labex-efl.org/taxonomy/term/12>). These strategies involve the members of the Mesoamerican indigenous community, to address one specific issue: how to provide bilingual native schools with genuine and autonomous teaching materials, beyond the documentation of native languages for the sake of academic research. In short, this Master thesis describes a *community of practice* for resilient native cultures, territories and socioeconomic settings, currently undergoing a strong assimilation and dispossession. Moreover, this dissertation describes the social context the Mesoamerican region is facing nowadays, how the cooperative alphabetization and grammar workshops were designed and developed in according to local social settings, and how do they benefit native communities, in the short, mid and long term. Since languages are vanishing all around the planet, with dramatic consequences on social and political balance at local, regional and transnational levels, efficient methods must be contrived to resist this trend. This dissertation analyses workshops from the methodological standpoint: how to elaborate pedagogical resources in the indigenous languages in order to promote the use and the development of these languages, instead of giving up one's tradition, territory, resources and freedom of speech, under global pressure towards cultural uniformization and economic dispossession. As the methods used by this team of social workers and academics in cooperation with a very diverse native civil society is manifold, the description of what could be called “the tricks of the trade” is also complex and manifold. Among the many techniques, we give an account of following components of the workshops: easy grammar, description of animals through prosopopeas, the so called “invisible communities” (how to show hidden plights out of dialectical dilemmas, through the creative *depiction* and *wording* in native languages of dystopic and utopic scenarios for the future of native communities, preservation of culture, foundation of communities, and critical analysis of myths – in a counter-essentialist way, connecting narratives with the former issues. The implementation of these workshops have

revealed, up to now, the challenge for applied linguistics and endangered languages documentation of the native educational environment, in the concrete situations caused by globalization. As language (and community) endangerment is a global phenomenon, the goal of this methodology was to contribute to the preservation, the revitalization and the documentation of the indigenous languages in the Mesoamerican region, as a model which could be applied elsewhere around the world. Global means for global issues. It is appropriate to say that the literature and the documentation of Mesoamerican native languages by local communities of practice demonstrate how far a bilingual and intercultural education in the native languages is possible. This is also a reason why the workshops generally tend to spread from a community of practice to another. This proliferation also fosters the spread and the promotion of awareness towards the social and linguistic difficulties and problems the communities are facing, from a critical standpoint. This criticism is also implemented in addressing the concept of “bilingual and intercultural education” – so much promoted officially by international organizations, but so poorly implemented “*in real life*” or in the “*real (global) world*”. The purpose of this contribution is testify and to contribute to the revitalization of the indigenous languages from this cooperative and socially critical approach, addressing the plights of globalization, environmental transition and (ever growing) social inequality.

This methodological survey and the workshops presented here show but a glimpse at the research and the documentation work developed among the members of many Mesoamerican native communities, in close partnership with academics, from the field of linguistics, sociolinguistics, cultural anthropology and education sciences. The whole method implies interactions that go far beyond mere fieldwork and the elaboration of pedagogical resources or language documentation as such.

Keywords: revitalization, literacy workshops, community of practice, indigenous, native communities, endangered languages documentation, sociolinguistics.

Résumé

Ce mémoire présente l'ensemble des stratégies éducatives et linguistiques mises en place dans la région mésoaméricaine et liées à la collaboration étroite entre les linguistes et les membres des communautés langagières présentes dans cette région du monde. Il fait une description du contexte social qui traverse la Mésoamérique, la manière dont les ateliers se sont développés et leurs contributions envers les communautés. Etant donné que la disparition des langues est une problématique globale, ce mémoire présente une analyse globale de chacun des ateliers d'élaboration des ressources pédagogiques en langues originaires (AERPLO). Ceux-ci intègrent les ateliers de grammaire facile, description d'animaux, prosopopées, communautés invisibles, communautés dystopiques et utopiques, grammaire, sauvegarde de la culture, fondations des communautés et analyse critique du mythe. De cette manière on rend compte de l'implication de la linguistique dans l'éducation afin de favoriser la préservation, la revitalisation et la documentation des langues autochtones. La littérature et la documentation des langues originaires permettent le développement de l'éducation bilingue et interculturelle. Ces ateliers peuvent permettre d'étendre et de créer de la sensibilisation aux problématiques liées à ces langues et contribuer à leur revitalisation. Ce mémoire et les ateliers qui y sont décrits impliquent de faire connaissance avec le travail de recherche et de documentation développé entre les intégrants des communautés linguistiques et les linguistes. Il y a une analyse de l'interaction qui dépasse non seulement le travail du terrain mais aussi les ressources pédagogiques et la documentation comme telle.

Mots-clés : revitalisation, ateliers d'écriture, communautés indigènes, documentation des langues en danger, sociolinguistique

1. Introduction

Notre planète traverse une période de changements constants qui s'intensifient davantage jour après jour, ceci implique des adaptations, parfois imposées, aux membres des communautés paysannes et langagières d'un grand nombre de régions du monde et notamment en Mésoamérique. La mondialisation, les échanges commerciaux, la discrimination langagière et la suprématie de certaines langues sur les langues originaires dans un grand nombre de pays du monde causent peu à peu l'intensification de la désuétude et la disparition des langues autochtones. Cette situation ainsi que la préoccupation pour l'avenir de ces langues a permis d'entreprendre la mise en œuvre d'actions précises pour leur sauvegarde et leur documentation en Mésoamérique.

Même si après de longues périodes d'abandon et d'oubli les langues autochtones de Mésoamérique profitent à présent d'un statut égalitaire en comparaison de la langue dominante qu'est l'espagnol, toutes ne bénéficient pas d'une documentation riche, d'une revalorisation, d'une normalisation ni d'un usage en dehors de la sphère familiale. Le Mexique et le Guatemala se trouvent confrontés au défi de revitaliser davantage les langues localisées dans leurs territoires. C'est ainsi qu'on peut valoriser le rôle de la linguistique dans la problématique globale liée à la glottodiversité car elle (la linguistique) implique un engagement de la part des linguistes dans la préservation et la documentation des langues en voie de disparition, c'est-à-dire que la linguistique requiert d'une part de s'impliquer dans le domaine de la théorie et de la description de la langue et, d'autre part, de s'engager dans le domaine social car les locuteurs sont les gardiens de la langue à étudier. Tout en étudiant la langue le linguiste « étudie » aussi le locuteur et son contexte (Flores Farfán, 2015 ; Grinevald 2003 ; Hale, 1992c). Le potentiel de la documentation et de la revitalisation développée et entreprise au sein des communautés indigènes implique une contribution à la réduction de la problématique globale de la disparition des langues car comme il est bien connu, avec le passage du temps les langues autochtones déclinent de plus en plus.

Un grand nombre de langues autochtones sont parlées par un nombre limité d'indigènes¹ qui sont de plus en plus âgés. Les langues et les dialectes disparaissent de la surface de la terre à une vitesse critique. C'est pour cette raison que le chercheur s'intègre, se fond dans la vie sociale de la communauté de la langue étudiée et devient une sorte de militant visant à la réhabilitation et à la documentation de la langue. Ce qui est le cas dans l'ensemble des ateliers éducatifs développés en Mésoamérique et présentés dans ce mémoire. Ces ateliers facilitent l'intégration de l'éducation et des langues autochtones dans la société à travers un travail endogène accompagné par un ensemble de professionnels de la linguistique.

Dans cette région du monde coexistent dans les provinces et les communautés au moins deux systèmes linguistiques, les langues autochtones et l'espagnol. La Mésoamérique est de nos jours témoin d'une conscientisation de la part des linguistes dans laquelle on tient compte que les langues indigènes cohabitent dans un même endroit et que ces langues ne sont guère inférieures les unes par rapport aux autres, qu'elles partagent toutes un statut égalitaire même au regard de la langue dominante qu'est l'espagnol. Dans cette conscientisation linguistique certains indigènes sont impliqués dans des projets de documentation et de productions littéraires axés sur les langues autochtones. Ces projets pourront éventuellement faire partie du processus d'enseignement-apprentissage et du curriculum éducatif car ils peuvent se mêler et être effectivement utilisés dans les contextes éducatifs. En Mésoamérique, le discours sur l'inclusion linguistique et l'interculturalité est présent dans tous les territoires. La documentation et la revitalisation des langues s'adaptent aux nouveaux besoins tant politiques que sociaux ou éducatifs.

Ce mémoire est en accord avec les projets linguistiques et de revitalisation qui sont partie prenante du développement intégral des communautés langagières du Mexique et du Guatemala.

¹ Il est important de souligner que l'utilisation du terme *indigène* fait référence à la représentation d'une personne qui appartient à une communauté originaire. Le terme *indigène* est difficile à généraliser au contexte mexicain car il y a un grand nombre de personnes appartenant à des communautés qui ne se définissent pas comme étant indigènes.

2. Contextualisation de la région mésoaméricaine : les langues en danger

La région où les langues amérindiennes se trouvent le plus fortement concentrées représente une partie importante de la Mésoamérique qui comprend deux pays : le Mexique et le Guatemala. Ces deux pays connaissent des différences importantes en ce qui concerne leur territoire, les guerres subies, leurs économies et leurs populations. Cependant, ils partagent aussi de grandes caractéristiques qui en font des sortes de pays frères en raison de leur passé et de leur histoire qui comprend la civilisation maya, la période en tant que colonie espagnole ou la vice-royauté du Mexique, le processus séparatiste envers l'Espagne coloniale ou l'indépendance, entre autres événements marquants. Une autre caractéristique qui accentue leur similitude réside dans le fait que les deux pays partagent la même langue officielle, l'espagnol, aux côtés de langues autochtones comme le Náhuatl, le Triqui, le Chinantec, le Mixe, le Mixtec, le Zapotec, le Mazatec, le Cuicatec, l'Amuzgo, le Tsotsil, le Totonac entre autres.

Le monde change profondément jour après jour et de plus en plus vite. Nous vivons sur une planète où s'opèrent constamment des changements et des renversements le plus souvent irrémédiables tant au niveau local que global, et de manière accélérée – ce qui ôte une grande part de contrôle aux sociétés civiles. Les barrières et les frontières que constituent les langues semblent disparaître au fur et à mesure que le temps passe. Dans notre univers mondialisé, on donne une importance prédominante aux langues d'état telles que l'espagnol, le français ou l'anglais entre autres. Il en résulte que les langues autochtones sont de plus en plus délaissées malgré les lois mexicaines dans le domaine éducatif (Grinevald & Costa, 2010). On entend même parler espagnol dans les régions les plus reculées du Mexique et du Guatemala.

Il existe un risque que les langues autochtones disparaissent complètement au fur et à mesure de l'expansion, de l'intensification de la mondialisation et de l'évolution du temps. Ce phénomène n'est pas étranger aux yeux des dirigeants politiques et de l'ensemble de la communauté internationale qui semblent se rendre compte de la situation. C'est pour cette

raison qu'il est opportun et approprié de mener cette étude basée sur la documentation et la didactique des langues en danger.

Le fait d'être catégorisées « langues en danger » est le lien le plus remarquable entre ces langues. Un autre lien qui les unit réside dans le fait que certaines de ces langues appartiennent à une même famille linguistique (voire, continuum dialectal). Ces langues présentent un certain degré d'assimilation, dans certains cas plus marqué que dans d'autres, mais elles montrent toutes un degré de péril (England, 2012). Elles sont aussi répertoriées dans la catégorie de langues en danger car elles connaissent un problème de transmission intergénérationnelle étant donné que les parents ne voient pas l'utilité de transmettre leur langue à leur descendance, et que les nouvelles générations indigènes, les enfants, ne les apprennent pas et ne les parlent pas. Cependant, ce problème de transmission intergénérationnelle ne se produit pas dans toutes les régions indigènes. Il existe des régions où les parents apprennent leur langue à leurs enfants. En outre, les locuteurs négligent de les parler, ils oublient comment donner un ordre ou faire une suggestion dans leur langue et ils finissent par perdre conscience du pouvoir, de l'influence et de la richesse de ces langues. Une fois qu'ils se rendent compte que leur langue est en danger, la situation devient grave ou dramatique (Newman, 1998).

La disparition progressive des langues en Amérique a commencé avec le processus de colonisation, lorsque les langues comme l'espagnol, le français et l'anglais ont marginalisé les langues autochtones. Ces langues prédominantes pourraient d'ailleurs à terme avoir raison des langues autochtones (Grinevald, 2012). Dans le passé le plus récent de ces pays, on observe une tendance à reconnaître l'importance des langues autochtones et les aspects plurilingues et pluriculturels de leurs populations, au point d'inclure des dispositions à ce sujet dans les constitutions propres à chaque pays. Néanmoins, il semble que ces velléités de reconnaissance ne demeurent que sur le papier, *de jure*, car les politiques attachées à ces reconnaissances ne se diffusent guère que dans certaines parties des territoires nationaux (Meyer, 2010). Les efforts pour valoriser *de facto* ces cultures restent donc limités. La culture et la langue dominante priment sur les langues indigènes à tel point qu'on peut douter du respect et de l'attention bienveillante affichés par les Etats-nations concernés (UNESCO, 2009).

La situation de marginalisation et de sujétion vécue par les peuples indigènes dans la période de la Conquête et peu après durant la période coloniale n'est pas entièrement achevée. Tout au long des années qui suivirent ces époques des projets d'assimilation conçus par les classes dirigeantes se succédèrent, dans lesquels le seul souci réel était d'assimiler les indigènes au sein de la culture hégémonique du pays. Mais, pendant que ces initiatives ou projets se concrétisaient, l'oubli, l'abandon, l'exploitation et la marginalisation envers les communautés originaires se poursuivaient, inlassablement. Il n'y a pas eu une véritable et saine inclusion dans la culture dominante (Schmelkes, 2012). En dépit de tout ce que les peuples indigènes ont subi, ils ont trouvé une manière de maintenir leurs langues vivantes et de résister à la marginalisation, à la discrimination et aux processus assimilationnistes que l'on peut encore actuellement observer dans nombre de régions du pays (Flores Farfán, 2013).

Néanmoins, les dernières décennies du XXe siècle et au début du XXIe siècle ont été marquées par un dynamisme dans le domaine de la documentation. En effet, de plus en plus de personnes s'engagent à documenter, décrire, étudier et produire des matériaux pour la société en général et pour les indigènes. Les langues autochtones ont reçu ou attiré une certaine attention et ont suscité de l'intérêt de la part du gouvernement des deux pays, de la communauté régionale et internationale, mais aussi des académiciens, des linguistes, ethnographes, ethnolinguistes, entre autres (Schmelkes, 2012 ; Flores Farfán, 2013 ; Lewis, 2013 ; Valadez, Etxeberria, & Intxausti, 2015).

2.1.1 Connaître son passé pour comprendre son présent

Parler des langues en danger de nos jours n'est pas une nouveauté car dans le passé il y eut des langues effectivement complètement éteintes (Hale, 1992a), mais c'est dans les dernières décennies que la situation des langues en danger est devenue encore un peu plus difficile car l'humanité a vu décliner et s'éteindre certaines langues et avec elles la diversité culturelle et intellectuelle. Selon Krauss (1992 : 7) « l'entrée d'une langue dans la catégorie de langue en danger est comparée et liée à l'entrée d'une espèce animale dans la catégorie en

voie d'extinction » et en reprenant un peu sa rhétorique, pour lui, une langue en danger est une langue qui n'est pas apprise comme langue maternelle par les enfants et qui est donc « condamnée à l'extinction ». Pour exemplifier à l'aide d'une métaphore biologique, si une langue ne se reproduit pas (on prend volontairement le terme se reproduire comme on le ferait pour les animaux afin d'expliquer le processus ou la manière dont les animaux transmettent leurs gènes aux générations suivantes), elle ne pourra pas transmettre ses gènes (mots, sons, etc.) aux générations suivantes si bien qu'on peut dire que cette langue aura signé son entrée définitive dans l'oubli.

Dans le passé les langues autochtones et leurs populations n'ont fait que subir un environnement d'exclusion et d'oppression par les dirigeants et le gouvernement qui n'accordaient aucune importance à leur situation, ce qui engendra une relation vis-à-vis du pouvoir inégal et d'autres déséquilibres qui ne bénéficiaient qu'aux dirigeants non indigènes (Grenoble, 2009). De nos jours une aspiration pour l'interculturalité commence à émerger dans plusieurs pays d'Amérique. Selon Schmelkes (2012) « cette interculturalité vient de commencer. Parfois ça commence, parfois ça reste et parfois ça ne dure pas, dans certains cas ».

L'importance que les langues autochtones viennent d'obtenir est le résultat d'un processus négatif dans la région mésoaméricaine car ces langues au fil du temps ont vu décroître le nombre de personnes qui les parlent, les faisant entrer dans la catégorie de langues en danger. Cette tendance à la décroissance démographique de la tranche de populations parlant une certaine langue en situation « basse » est liée au processus d'assimilation qui, comme le montre la modélisation et la simulation selon la méthodologie des systèmes complexes, dans Heinsalu, Patriarca, & Léonard (2014) est le processus par lequel les personnes parlant une langue décident à un moment donné d'adopter une autre langue vue comme plus puissante ou prestigieuse à leurs yeux... En passant par une phase d'accommodation de la langue « basse » (*vernaculaire*) et « haute » (*véhiculaire*). La puissance de cette langue est déterminée par l'accès au travail, l'éducation, une meilleure situation économique ou l'insertion dans la société. Certes, le cycle de l'assimilation ou de la substitution sociolinguistique passe par un élégant sommet de courbe (ou « courbe de Gauss ») qui associe l'une et l'autre dans un bilinguisme ponctuel... Avant de laisser place

à la chute décisive de la courbe de l'usage de la langue vernaculaire, asymétrique de la montée en flèche du monolinguisme en langue véhiculaire. C'est ce moment précis du jeu des courbes que l'on observe actuellement pour la plupart des langues originaires (ou autochtones) du Mexique. C'est ce moment du jeu de courbes qui correspond à échelle globale à l'accélération du processus de disparition des langues dites « en danger », signalé depuis le début des années 1990 par de nombreux linguistes et sociolinguistes.

Non seulement l'assimilation menace les langues, y compris l'interculturalité et le plurilinguisme, mais elle favorise aussi la discrimination et/ou le racisme envers l'usage des langues maternelles ou indigènes dans les milieux éducatifs et sociaux sous l'influence d'une langue « puissante » telle que l'espagnol (Grinevald & Kauffmann, 2008).

Il faut ajouter aussi l'acculturation qui est un ensemble d'éléments qui amène les locuteurs à changer de langue et à modifier leur culture. Ceci peut se dérouler dans certaines conditions telles que le déplacement forcé, le commerce, l'urbanisation ou une catastrophe naturelle entre autres. En rentrant en contact avec une autre population et une autre langue les peuples indigènes décident au fil du temps d'abandonner leur propre langue et d'adopter celle de la population dans laquelle ils se sont fondus (Léonard, 2010). Un exemple de ce phénomène est le contact existant entre une langue autochtone et l'espagnol : les locuteurs de la langue autochtone ont tendance à adopter l'espagnol au fil du temps.

2.1.2 Les défenseurs des langues autochtones ou en danger

Constatant l'état des langues au Mexique et au Guatemala, l'intérêt des linguistes, sociolinguistes, ethnographes, ethnolinguistes, anthropologues et même des physiciens s'est réveillé car ils regardent cette situation et le péril qu'elle représente avec préoccupation, s'interrogeant sur le possible avenir, qu'il puisse être négatif ou positif, des langues de ces pays. Leur engagement est associé directement à la production de documents pour la promotion et le développement de l'éducation de ces langues, à l'élaboration de matériaux pour l'enseignement, à l'écriture d'articles et de documents d'intérêt général pour la

communauté indigène et pour la communauté en général et finalement à l'écriture des grammaires et des descriptions phonétiques (Newman, 1998).

Le travail dans le domaine des langues en danger est très pertinent pour le monde scientifique car présenter des documentations et exposer les initiatives et les mises en œuvre pour préserver la langue et tout ce qui l'entoure montre les vraies intentions et l'objectif final de tout linguiste (Newman, 1998). De plus le linguiste sait qu'il doit respecter une éthique lorsqu'il est sur le terrain, il doit bien comprendre qu'il ne peut ni imposer ses propres idées ou s'imposer lui-même car il n'est qu'un guide qui accompagne, fort de son expertise, les différents processus, démarches ou projets dans la société (Léonard, 2014). En outre les langues portent en elles des traces, une réalité et une vision du monde qui les entoure, c'est pourquoi les connaissances et l'expertise ancrées dans l'esprit des locuteurs sont irremplaçables et précieuses (Grinevald & Kauffmann, 2008).

Le rôle et l'objectif final de l'école dans les pays d'Amérique centrale était jadis de former des individus préparés à la vie sociale. Le processus favorisait une éducation dans laquelle l'élève devait devenir « civilisé »². L'école était donc, dans les mots de Schmelkes (2012) « une porte de métissage culturel » ; une porte car elle permettait aux élèves d'être inclus, à la fin de leurs études, dans la société. Mais ce que l'école demandait aux élèves était d'effacer, de gommer les « différences »³ qu'ils portaient afin de les homogénéiser c'est-à-dire de les rendre civilisés avec l'objectif de les intégrer aux habitants des villes de cette société « civilisée ». L'hispanisation selon Schmelkes (2012) était la seule porte d'entrée dans ce monde métissé et avec elle tout signe de différence et particularité devait être effacé parce que ce monde métissé n'acceptait qu'une homogénéité, une unité ; la diversité culturelle n'avait pas de place. Tenant compte de ce que l'école signifiait auparavant, il est possible de voir que le rôle des linguistes, ethnographes et d'autres est d'une importance cruciale pour la préservation de ces langues (Lehmann, 1999).

En outre, la communauté scientifique qui travaille sur le terrain et qui fait preuve d'initiatives pour la revitalisation des langues se révèle être un excellent allié et partenaire

² L'auteur de ce texte met certains termes entre guillemets car ils peuvent être mis en question. Dans ce cas le terme *civilisé* est mis en question car être indigène ne veut pas dire que la personne n'est pas civilisée.

³ Ces différences étaient leurs langues, leurs cultures, leurs traditions, entre autres.

pour les peuples indigènes, les institutions et les personnes qui promeuvent l'interculturalité et l'égalité pour les peuples autochtones (Costaouec, 2015). En effet la communauté scientifique a le même objectif final : soutenir et développer la langue, d'une part par la préservation et la promotion de différents aspects culturels, d'autre part par la diversité et encore en motivant les jeunes indigènes professionnels à faire leur propre recherche dans leurs communautés afin de maintenir leur langue vivante (Grinevald & Kauffmann, 2008).

Enfin, la communauté scientifique est de grande valeur puisqu'elle a acquis des connaissances par rapport à l'élicitation et l'analyse de la langue qui peuvent être mises en contexte surtout avec les langues qui n'ont pas beaucoup de documentation et ne possèdent pas non plus suffisamment de matériaux éducatifs linguistiques pour leur enseignement. C'est ainsi que les intégrants de cette communauté scientifique font ressortir de leurs données les règles et facteurs que la langue adopte. Ils font émerger ce qui est caché dans les profondeurs de la langue : les fonctions et les grammaires (Grenoble, 2009). Quand une langue est peu documentée et n'a que peu de locuteurs, le travail des intégrants de la communauté scientifique commence par une intense documentation et description de la langue, avant le sauvetage de cette langue menacée de disparaître. La documentation de la langue a pour objectif final de fournir un corpus éducatif et académique pour stimuler des projets et des mises en œuvre afin de revitaliser telle ou telle langue (Grinevald & Kauffmann, 2008).

2.2 La situation des langues en danger au Guatemala.

Le Guatemala indigène⁴ a longtemps été bouleversé par une inégalité économique et sociale, par une répression et un abandon constants qui remontent à l'époque de la Conquête et à celle de la colonisation espagnole mais qui s'avèrent toujours présents dans les dernières

⁴ Le terme *indigène* est utilisé dans le sens où on l'emploie au Guatemala et au Mexique, c'est-à-dire la manière respectueuse d'appeler une personne appartenant à une communauté autochtone. On a fait le choix pour ce mémoire d'éviter le terme « Indien ». En espagnol, le terme *indio* est dépréciatif et c'est majoritairement celui d'*indígena* qui est employé, alors qu'en français « indigène » a un sens péjoratif.

décennies. S'ajoute à ce contexte la période de violence des années 1980, période marquée par un grand nombre d'inégalités et les actions des guérillas (Grinevald, 2009 ; García, 2006).

La documentation et l'anthropologie dans les communautés indigènes du Guatemala ne sont pas récentes. Le mouvement d'intérêt pour les communautés autochtones ou originaires du Guatemala et leurs langues a commencé dans les années trente mais ces travaux se faisaient dans de petites communautés (England, 1991). Dans les années soixante-dix les recherches ont été reprises par England.

De nos jours la situation de la documentation et le domaine de la linguistique au Guatemala sont marqués par un changement de pensée qui s'est produit chez les indigènes (England, 1992). Ce changement est lié à l'intérêt de mieux connaître et de mieux comprendre la procédure et les motivations qui poussent les linguistes et les ethnographes à documenter leurs langues. Cela est intéressant car les linguistes découvrent ainsi que les communautés sont, d'une manière ou d'une autre, concernées par leur situation et celle de leurs langues, ce qui peut être vu comme une motivation supplémentaire pour continuer à documenter les langues.

Certes, la documentation dans le domaine des langues en danger est, selon England (1992), importante pour la vie intellectuelle humaine, afin de comprendre comment certaines langues fonctionnent et parce que les connaissances de ces langues représentent une grande valeur pour l'humanité. Sans compter que la disparition d'une langue met en danger une certaine vision du monde, les connaissances et la compréhension de la pensée d'un groupe déterminé de locuteurs (Grinevald & Kauffmann, 2008 ; Grinevald, 2012). On peut citer aussi les raisons évoquées dans Léonard (2009 ; 2010c) pour défendre la démarche de la documentation des langues en danger. La première raison concerne le *libre arbitre*. Selon Léonard, chacun et à fortiori chaque personne a la liberté de parler ou d'apprendre la langue qu'il veut. La deuxième raison inclut la *contre-histoire* qui relève de la résistance ou bien de tout ce qu'une langue peut faire pour continuer à vivre afin d'éviter de se voir substituée par une langue « plus forte ». Finalement le pluralisme socioculturel met en valeur les différences des groupes ou communautés indigènes au moment de faire une réflexion et de donner un point de vue ; ce qui est important, ce sont les manières de voir une réalité. Pour toutes ces

raisons, il est primordial de continuer et d'intensifier le travail pour la documentation des langues en danger.

England explique dans son article « Lengua y definición étnica entre los mayas de Guatemala » (1991) qu'un changement positif s'est opéré envers les langues autochtones dans l'éducation à partir des années 1980 et 1990. Auparavant les Mayas étaient peu scolarisés et presque aucun n'allait à l'université. Dans les années 1980, on pouvait commencer à compter ceux qui allaient à l'université et qui obtenaient un diplôme de licence, un master ou un doctorat. Ce changement positif a également été visible par la création d'institutions pour la mise en avant et la promulgation de la culture maya et par voie de conséquence la langue car deux universités guatémaltèques ont commencé à donner des cours en langues maya. Nora England a donné des cours de linguistique maya comme une manière de valoriser les langues. Dans ces cours elle a pu se rendre compte de l'intérêt des autochtones pour la production de matériaux écrits destinés à leurs langues, ainsi que pour la standardisation de l'écriture des langues mayas, la pureté des langues⁵, la grammaire, la promotion de la culture maya⁶ et la conservation de leurs langues (England, 1991).

Il est clair que ces changements et ces visions à propos de la culture maya et des langues autochtones n'étaient pas suffisants pour aider les langues en danger ou pour opérer un virage vers la revitalisation des langues à cette époque-là et ils ne le sont toujours pas. Mais il faut admettre que ce sont des échelons qu'on a commencé à gravir dans le but d'arriver justement à une revitalisation de toutes les langues en danger. L'éveil pour l'intérêt des langues autochtones a été un peu lent à se mettre en œuvre mais rappelons-nous l'histoire d'une boule de neige qui, une fois lancée du sommet d'une montagne, ne finit plus de grossir tant qu'elle n'est pas arrêtée.

⁵ Les étudiants de Nora England ressentaient une vive préoccupation face à l'augmentation des emprunts linguistiques de l'espagnol à leurs langues, donc ils se demandaient comment freiner et réduire l'avance de ce processus ou comment rendre leurs langues pures ou comment retourner à cet état de pureté.

⁶ La promotion de la culture à travers la participation aux rites, en portant les vêtements autochtones, entre autres. Ils exposaient aussi que c'était un peu délicat pour eux de porter les vêtements propres à chaque communauté à cause de la discrimination, que c'était donc un travail collectif, et qu'il fallait commencer à le faire.

2.2.1 Le basculement dans le domaine des langues en danger

Les facteurs qui ont influencé une certaine lenteur dans l'intérêt porté aux langues et aux communautés indigènes ou autochtones peuvent être associés aux inégalités de la société guatémaltèque, à l'acculturation, au conflit qui a touché largement cette société comme la lutte pour le pouvoir politique ou la guérilla, entre autres (Léonard, 2014). Tous ces facteurs ont mis de côté la pertinence de la revitalisation linguistique et de la culture autochtone mais cela ne veut pas dire que le désir d'un Guatemala orienté vers la culture autochtone soit encore lent de nos jours. Après les accords de paix, des innovations liées à la valeur que les langues et la culture maya représentent au Guatemala ont commencé à voir le jour. C'est de cette manière que le Guatemala⁷ a mis en place un aménagement linguistique qui tient compte de la multiethnicité et de la diversité de sa population.

L'aménagement linguistique consiste en la mise en œuvre de politiques, de lois, de projets, de démarches (de gestes politiques pour être plus précis) afin que les langues deviennent un instrument d'interaction non seulement dans les sphères privées et familiales mais aussi publiques et sociales (Loubier, 2002). Au Guatemala, cet aménagement a démarré avec le décret N° 19 de 2003 par lequel le gouvernement reconnaît l'usage des 22 langues autochtones. C'est en quelque sorte une intervention sur le système linguistique qui a pour but de normaliser l'usage des langues et de commencer à voir se profiler la fin des relations inégalitaires entre les langues autochtones et l'espagnol, relations où les langues sont complètement éloignées des fonctions sociales car l'espagnol est politiquement et socialement dominant.

Il importe par ailleurs de préciser que la problématique de la diglossie et son impact sur les langues indigènes a incité la communauté entière à orienter son regard vers les langues minoritaires et c'est ainsi que des groupes ont été formés pour apprendre, parler, transmettre, utiliser et documenter les langues en proposant des grammaires, des dictionnaires, des listes de vocabulaire. Ces conduites politiques et démarches linguistiques influencent le développement, le statut, la culture et la diffusion des langues qui se trouvent en état

⁷ Quand on parle du Guatemala, on fait allusion au gouvernement, aux ONG nationales et internationales qui ont mis en route l'aménagement linguistique (Loubier, 2002).

d'exclusion. C'est de cette manière que les langues, après avoir été marginalisées, ont acquis un certain degré d'importance et commencent à être utilisées dans les contextes éducatifs, politiques, médicaux, juridiques, entre autres (Loubier, 2002 ; Ariano Cifuentes *et al.*, 2014).

Dans son aménagement linguistique, le Guatemala, comme d'autre pays d'Amérique, essaye de tourner le dos à une politique plutôt assimilationniste dans laquelle les langues autochtones ou originaires, et tout ce qui les entourait comme les coutumes, la tradition et la culture, étaient vues comme une adversité qui empêchait ces peuples ou ces communautés de s'intégrer à la « vraie » société, la société unitaire. Dans un de ses articles, l'UNESCO (2009) reprend les mots de Lluch & Salinas (1996) pour exposer la situation des élèves indigènes qui voulaient commencer leur scolarisation. Ils expliquent que ces élèves ne parlaient pas l'espagnol et provenaient de cultures et de races différentes à celles prônées par le gouvernement, ce qui était considéré comme un obstacle au développement de leur apprentissage et ce qui représentait une future forme d'adversité pour leur intégration dans la société.

Le Guatemala s'est engagé dans le développement d'une société multiculturelle pluraliste et inclusive avec l'aide d'une coopération internationale et avec la participation d'acteurs pertinents tels que les linguistes, maîtres d'écoles, instituteurs ruraux, ethnolinguistes, entre autres. Ils partagent tous la même vision du Guatemala du futur et travaillent donc pour un changement de société vu, selon Léonard (2005 : 223), comme « un cadre de coexistence et de coopération équitable ».

Le travail de construction de cette nouvelle société a commencé avec l'élaboration du corpus de 22 langues mayas (selon le Ministerio de Educación de Guatemala (2009) ces langues sont : Achi, Akateko, Chorti', Chuj, Itza, Ixil, Jakalteko, Qánjob'al, Kaqchikel, K'iche', Mam, Mopan, Poqomam, Poqomchi, Q'eqchi', Sakapulteko, Sipakapense, Tektiteko, Tz'utujil, Uspanteko, Xinka et Garífuna ⁸), « identifiées sur la base de travaux de linguistes nord-américains », et présentant des différences variables (Léonard, 2005 : 223). Mais on ne peut pas nier que ce travail représente un grand défi car il faut fournir une documentation, une grammaire et même un dictionnaire pour chaque langue, ce qui semble être et qui est vraiment un travail d'une très grande envergure. Cependant, il est pertinent et

⁸ Les noms de ces langues sont écrits en espagnol.

important de préciser que, pour que tout processus de préservation et de revitalisation de la langue aboutisse de manière positive, il est impératif que la communauté indigène éprouve un intérêt pour la langue, soit impliquée dans la démarche et soit la première à mettre en œuvre les différentes démarches, car en fin de compte c'est précisément cette communauté qui va la parler et l'utiliser (Grenoble, 2009 ; Grinevald & Kauffmann, 2008). A cette fin, plusieurs institutions et organismes ont collaboré en organisant un réseau qui a atteint les communautés. Ce réseau permet aux linguistes et techniciens de documenter davantage la diversité qui existe dans ces communautés pour entreprendre la bataille contre la ségrégation afin de la neutraliser et éventuellement même la faire reculer...

2.2.2 Facteurs qui influent négativement sur les langues autochtones ou en danger

La ségrégation est un préjudice au détriment de toutes les langues minoritaires. Elle peut être perçue comme une maladie affectant toutes les langues. Au Guatemala l'usage des langues originaires se cantonne aux contextes familiaux et informels, tels que le cercle familial, les fêtes et les rencontres entre amis ; ces langues sont exclues de la plupart des contextes et sphères officielles ainsi que des communications formelles ; cette ségrégation est perçue sur l'ensemble du territoire guatémaltèque (Léonard, 2005). Un exemple de cette ségrégation réside dans l'absence d'usage de ces langues autochtones lors de réunions au sein des différentes communautés ; les maires ou les dirigeants parlent toujours en espagnol, il n'y a même pas de traduction de ces discours (Léonard, 2005 ; England, 2012).

Mais la ségrégation n'est pas la seule maladie des langues en danger. En effet, dans ce milieu, l'assimilation fait d'énormes ravages dans les langues autochtones car de même que la ségrégation, elle prétend faire en sorte que les locuteurs oublieront ou abandonneront leurs langues et adopteront une langue plus puissante. Dans le cas du Guatemala c'est l'espagnol qui domine et asphyxie les langues originaires ou autochtones (Grinevald, 2012). Comme l'explique Léonard (2005 : 225) dans un de ses articles sur les langues en danger : « l'assimilation signifie que la variété ou la langue est progressivement abandonnée par les générations montantes des communautés dialectophones ou de langues régionales structurellement peu ou prou différentes, et par les migrants urbanisés, en faveur de la langue dominante officielle ».

En plus de l'aménagement linguistique, il existe aussi un intérêt pour ouvrir de nouveaux chemins et intégrer les sphères politiques ; les peuples indigènes veulent aussi bénéficier d'un vote pour exprimer leur voix dans la politique du pays (England, 2003) même si dans les faits constatés au cours des dernières décennies, la représentation indigène dans le milieu politique a été limitée ou presque nulle. Il est juste de dire qu'à travers la promotion des langues mayas il fut possible d'intégrer les langues au milieu scolaire ce qui implique que des milliers d'enfants indigènes ont désormais l'opportunité, en quelque sorte, de suivre une scolarisation dans leurs langues pour l'acquisition de l'espagnol. Ces peuples veulent être guatémaltèques en revendiquant d'abord et surtout leur statut maya et indigène. Ils veulent garder leurs traditions, celles qui ne sont pas issues d'autres cultures ou de cultures dominantes mais qui proviennent de leurs ancêtres qui furent naguère les vrais propriétaires du pays Guatemala. Mais en même temps ils veulent être modernes et perçus comme tels dans un monde moderne qui change *volens nolens* jour après jour. C'est dans cet état d'esprit qu'ils étudient leurs langues et qu'ils se réapproprient leurs racines (Grinevald, 2009). Certaines avancées ont pu se réaliser grâce au programme d'éducation bilingue dont l'objectif est de promouvoir l'éducation pour le bien-être des élèves en complément de l'apprentissage de l'espagnol. Comme le note England (1992) ces petites introductions dans la sphère du pouvoir ont opéré un changement chez les indigènes dans la conception de ce que leurs langues signifient et le rôle ou l'importance d'être indigène.

On peut constater un meilleur équilibre du pouvoir qui fait comme un écho au sein des communautés et de la société sur l'ensemble du territoire guatémaltèque. Cet écho se produit grâce et à cause de tensions et de situations inégalitaires entre les langues, surtout par rapport à l'espagnol, et les classes dominantes dans les secteurs politiques et économiques de la société. Ces échos et tensions aboutissent à une mise en perspective de ce qui se passe dans la région et dans la société entière, ce qui, au fur et à mesure, conduit à un changement d'idéologie et amène à différentes mises en œuvre et projets (Léonard, 2014). En d'autres termes, les communautés indigènes ont compris la nécessité de se mobiliser et de manifester, cherchant à faire pression sur le gouvernement afin de voir se réaliser des projets et des politiques qu'ils défendent et qu'ils soutiennent ; ce sont ces politiques qui favorisent et réaffirment leur identité, leur culture et leur droit à être différents (Flores Farfán, 2013).

Depuis ces dernières années on a pu constater que les indigènes s'intéressent de plus en plus à l'université pour entreprendre des cours de linguistique. C'est ainsi que des linguistes accompagnent le processus de formulation ou l'adaptation des curriculums et des matériaux pour l'enseignement dans les écoles. Les linguistes ont aidé et continuent d'aider au développement des réformes pour l'éducation des enfants mayas et non mayas ; les indigènes ont véritablement entamé un changement d'esprit. Auparavant ces peuples subissaient une sorte de loi qui les régissait, ils croyaient que leurs langues étaient inférieures en comparaison de l'espagnol. Cette idée les amenait à se comporter d'une manière différente à chaque fois qu'ils parlaient dans leurs langues autochtones⁹. Leurs langues semblaient confinées, vouées à végéter et à être utilisées seulement dans les situations les plus intimes mais pas dans les espaces publics. Cependant cette idéologie diglossique bascule avec la présentation des grammaires de ces langues, par le début de la diffusion de ces langues à la radio et également par la parution d'articles rédigés dans ces langues dans les journaux (England, 1992). Toutes ces influences et changements ont été possibles grâce au travail de linguistes et de certaines institutions et grâce à la l'importance qu'on a bien voulu attribuer à ces langues car elles sont maintenant intégrées au mouvement culturel.

2.3 Mexique : le contexte des langues en danger

Dès l'époque coloniale, gouvernement après gouvernement, on a cherché à étendre la langue espagnole sur l'ensemble du territoire afin d'effacer progressivement les langues autochtones du paysage culturel. La communauté indigène au Mexique a subi une inattention ou un oubli manifeste de la part des gouvernements successifs. Dans l'histoire la plus récente du Mexique, la situation des peuples indigènes n'a pas beaucoup changé, ils sont dans un état de pauvreté dans certains cas extrêmes, il y a même un abandon quasi total à leur égard dans certaines régions (Baronnet, 2013). De plus ils sont considérés comme une bonne ressource,

⁹ Les comportements allaient du baisser de la voix à la dissimulation au moment de s'exprimer dans leurs langues, voire même à ne pas parler du tout : ils avaient honte en quelque sorte (England, 1992): http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/colloques/3L_2008/3LCourseMaterial/Maya/England_1992_Endangered_Languages.pdf

c'est-à-dire une main d'œuvre bon marché destinée à aller travailler dans les plantations et dans d'autres structures d'exploitation économiques comme les maquiladoras¹⁰ (Léonard, 2009). A cela s'ajoutent les inégalités d'une politique économique internationale, les changements dans le système agraire, les projets de grande envergure qui n'ont pris en compte ni leur situation, ni leur contexte, ni leur bien-être (Léonard, 2013).

Les années 1990 furent donc un chantier de bouleversements car il y a eu des propositions, des accords et des projets pour un aménagement linguistique de la part du gouvernement et de la société indigène (Léonard, 2007). A partir de cette décennie, les différentes dispositions légales liées à l'inclusion et à la reconnaissance des langues des communautés autochtones ont commencé à être mise en place dans l'éducation nationale comme une aide pour les droits culturels et linguistiques des communautés indigènes. Tout cela rentre dans le processus visant à réduire l'assimilation linguistique dans certaines régions mexicaines. Ces dispositions légales forment le cadre juridique qui a influé sur la revendication des peuples originaires dans lequel il faut mentionner la Convention 169 de l'Organisation internationale du travail (OIT) encore appelée Convention relative aux peuples indigènes et tribaux. Dans cette convention les droits liés à la libre détermination des peuples indigènes sont reconnus et elle spécifie aussi les conditions du travail pour cette population ainsi que les manières de recrutements et les droits fonciers, les droits à la santé et à l'éducation (CONVENIO169 DE LA OIT ; Polliere, 2015).

Dans la société mexicaine le contexte éducatif avait tendance, dans les mots de Schmelkes (2012), à pathologiser les différences et à affirmer que les indigènes présentaient un déficit. Par pathologiser les différences il faut comprendre que chaque différence était perçue comme le symptôme d'une maladie qu'il fallait en quelque sorte soigner. Quant au déficit, il impliquait que les élèves indigènes étaient atteints de déficiences, donc il fallait tout faire pour qu'ils s'assimilent davantage aux autres. En d'autres termes, il fallait les culturaliser et leur imposer bon gré mal gré la langue du groupe majoritaire : l'espagnol.

¹⁰ Les maquiladoras sont des fabriques que le gouvernement mexicain a placées dans les villes situées à la frontière des Etats-Unis. Dans ces fabriques les travailleurs, qui sont pour la plupart des femmes migrantes, transforment les matériaux bruts reçus des États-Unis en produits finis qui vont repartir vers le pays d'origine. Les femmes qui travaillent dans les maquiladoras touchent un salaire très bas pour le travail effectué. Elles sont considérées comme de la main d'œuvre bon marché dans le cadre du NAFTA, North American Free Trade Agreement (Accord de libre-échange nord-américain) (Navarro, 2014).

2.3.1 L'action des communautés autochtones

Le précédent contexte, auquel il faut ajouter la pauvreté, l'abandon, l'insuffisance dans les services d'éducation, entre autres, a produit chez certains indigènes le besoin de se regrouper afin de créer et d'administrer ensemble des écoles alternatives et autonomes. C'est l'ère d'une sorte de conservation linguistique et de bilinguisme que vit le Mexique (Baronnet, 2013). Ce groupe ainsi constitué et appelé zapatista¹¹ se focalise sur le contexte international précédemment mentionné pour demander la reconnaissance des droits des communautés autochtones. Il bénéficie aussi de ce qu'on peut appeler une autonomie politique et éducative dans la mesure où, en incluant tous les intégrants, il administre les écoles qu'il a fondées et recrute les professeurs, etc. Le processus d'enseignement qui est fortement lié au processus de revitalisation est, selon Baronnet (2011), adapté aux nécessités de chaque école ou communauté, en prenant en compte le contexte, la langue et les besoins puisque le rôle de ce groupe est, dans les mots de Baronnet (2011 : 2), de « décoloniser l'éducation ». En se détachant de l'éducation proposée par le gouvernement, les écoles garantissent la prise en compte de la « valorisation des connaissances générales, pratiques, éthiques et morales » ce qui veut dire, pour la communauté, fortifier et renforcer leur identité et s'éloigner des plans, réformes et projets imposés par l'éducation nationale qui les discriminait et qui continuent de nos jours à les discriminer.

Cette autonomie de l'éducation est donc endogène car elle émane du for intérieur des communautés et n'est pas imposée par d'autres acteurs (Leonard, 2012). Les écoles appartenant au groupe zapatiste veulent faire valoir leur droit à une scolarisation qui respecte et qui bénéficie de leurs traditions, de leurs savoirs et de leurs formes d'organisation. Ce droit a été formellement établi lors de la signature des accords de paix de San Andrés¹² (Baronnet, 2011).

¹¹ Le groupe zapatista est l'ensemble des municipalités autonomes rebelles zapatistas (Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas).

¹² Les accords de San Andrés de 1996 sont un document qui présente les demandes du peuple indigène mexicain, afin de modifier la constitution et de donner des droits et de l'autonomie aux communautés indigènes. Ce

Comme l'indique Baronnet (2013), les écoles indigènes manquent de ressources et de matériaux didactiques, entre autres, mais cela n'empêche pas l'imagination des professeurs qui, pour y pallier, doivent inventer des techniques, faire de la recherche, transmettre des connaissances techniques et culturelles liées à l'identité ethnique, au groupe zapatista et à la vision du monde de chaque groupe indigène. Ces expériences montrent que l'éducation doit naître ou commencer dans les communautés et elle doit être adaptée à leurs besoins (Baronnet, 2013). Il est primordial de reconnaître que, parallèlement à l'organisation et à l'autonomie aux moyens desquels le groupe zapatista administre ses écoles et ses collaborateurs, se met en place une gestion éducative et politique de création et/ou de production de contenus et de méthodes pédagogiques qui se basent sur la langue, la participation indigène, la culture et les modes de vie des groupes indigènes (Baronnet, 2013 ; Torres Hernández, n.d.).

Il importe par ailleurs de préciser que des mises en œuvre et des initiatives venues directement du gouvernement mexicain se sont développées afin de progresser dans le champ de l'enseignement des langues. L'une de ces initiatives est la loi pour les droits linguistiques de 2003¹³ qui a pour objectif de leur conférer un statut dans la société et de les diffuser dans les lieux publics pour qu'elles bénéficient de fonctions qui prendront place hors de la maison et du contexte privé (Avilés González, 2014). Cette loi, et ceci constitue indéniablement un grand pas en avant, exprime aussi la reconnaissance et le statut de langues nationales aux langues autochtones grâce à leurs origines historiques. Une autre initiative impacte le peuple à travers la SEP (Secrétariat d'Education Publique qui est un des organismes en charge de l'organisation et du bureaucratisme de l'éducation dans les villes) : il s'agit de la création et de la distribution d'un manuel scolaire, écrit par des linguistes et écrivains autochtones, dont bénéficient d'une part les professeurs dans leurs missions de promulgation mais aussi les élèves dans leur démarche d'acquisition ou d'apprentissage des langues (Léonard, 2015). Grâce aux mobilisations et aux manifestations nées au cœur de la population indigène qui cherchaient à démontrer sa présence et son importance, le gouvernement a dû reconnaître la

document a été signé par le gouvernement mexicain et a mis fin aux accords de paix entre lui et le groupe zapatista. Ces accords ont mis fin à une déclaration de guerre. Ils ont cependant abouti à une forfaiture et restent inachevés. Leur finalité a été détournée par la machine politique de l'Etat.

¹³ Ley General De Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003).

multiculturalité du pays, le rôle pris par les langues originaires et a dû aussi commencer à promouvoir ces langues (Flores Farfán, 2013).

Dans ce contexte, c'est le gouvernement qui est en charge de la planification, de l'application et de la mise en œuvre des différentes mesures en ce qui concerne les langues autochtones. A cet égard, les professeurs et les écoles sont les courroies de transmission des savoirs établis par le gouvernement. Mais à travers les manuels scolaires rédigés, financés grâce aux impôts et distribués par le gouvernement, la planification linguistique ne donne pas beaucoup d'espace ni à la production orale ni à la compréhension de l'oral et elle favorise surtout une production écrite standard et arbitraire qui est parfois incompréhensible pour les destinataires (Avilés González, 2014). Ce modèle éducatif est imposé en quelque sorte dans les écoles. Il se caractérise par la limitation qu'il exerce sur l'innovation et les adaptations pédagogiques pour l'enseignement. De plus, dans certaines régions et dans plusieurs cas ce modèle ne prend pas en compte l'importance de l'oralité des langues, ni le contexte social et environnemental, ni la culture, les besoins ou la variété de la langue. Ces aspects sont donc accessoires. Il s'avère que certaines difficultés empêchent le bon développement de la propagation et de la promotion des langues autochtones au sein des communautés. Comme le note Schmelkes (2012), dans les écoles le bilinguisme doit signifier « apprendre à écouter, apprendre à parler, apprendre à écrire, et apprendre à lire la langue¹⁴ ». C'est une chaîne de processus qui, une fois que tous les maillons ont été unis et bien mis en œuvre, apporte vraiment des résultats tangibles. Ces quatre opérations ou processus basiques d'apprentissage fonctionnent et doivent fonctionner de concert car l'enseignement et l'apprentissage d'une langue, autochtone ou pas, ne peuvent pas se limiter à l'écriture ou à la production écrite.

Comme il est déjà exposé plus haut, malheureusement les écoles nationales qui suivent les indications centralisées de la Secretaría de Educación Pública (Secrétariat d'Education Publique) offrent peu d'espace à l'introduction des langues autochtones. L'usage de ces langues est parfois trop restreint et le cours de langue indigène ne parvient à occuper qu'une heure par semaine (Léonard, 2010 ; Baronnet, 2013). Un autre élément à

¹⁴ Il est à noter que l'apprentissage de la langue maternelle débute dès la petite enfance au travers, tout d'abord de l'écoute. Au fur et à mesure, l'enfant fait des sons qui deviendront des mots. Enfin, l'enfant apprend à lire et à écrire.

ajouter à ce contexte est que, dans la plupart des cas, les professeurs dédiés à l'enseignement des langues autochtones ne maîtrisent pas la langue qu'ils enseignent, ou leurs connaissances sont trop basiques voire ils travaillent à l'école d'une communauté de langue différente de celle qu'ils parlent. De plus, ils ne reçoivent pas de formation pour l'enseignement de telles langues. Le manque de matériaux didactiques dans l'enseignement des langues est connu. Cela, ajouté à tous les facteurs précédemment cités, ne contribue pas d'une manière ou d'une autre à la revitalisation des langues ni au bilinguisme même (Baronnet, 2013 ; Léonard, 2010 ; Torres Hernández, n.d.).

Baronnet (2013) et Torres Hernández (n.d.) mentionnent que les matériaux didactiques distribués par le gouvernement contiennent des erreurs et ne sont pas du tout didactiques. Ils expriment qu'il y a une préférence affichée pour l'espagnol dans les cours, ce qui montre l'insuffisance pédagogique et linguistique chez les professeurs pour stimuler et promouvoir le bilinguisme et le multiculturalisme dans les écoles des différentes régions du pays. Néanmoins il existe des professeurs et de jeunes linguistes qui se préoccupent et s'efforcent de soutenir l'usage de la langue et de renforcer les traits caractéristiques qui représentent chaque peuple indigène.

2.3.2 Revitalisation : l'importance de la documentation pour l'avenir des langues en danger

Le Mexique a besoin d'une documentation complète de toutes ses langues afin de faciliter et de continuer le processus de « reversing language shift » (Fishman, 1991) et aussi parce que, selon Schmelkes (2012), pour pouvoir offrir une éducation et un apprentissage bilingue et plurilingue de qualité il faut d'abord un alphabet, une grammaire et un dictionnaire. Le processus de bilinguisme signifie apprendre à parler une langue, mais aussi l'écrire, la lire et l'écouter. Cependant, l'éducation ne signifie pas seulement apprendre à écrire car le rôle de l'oralité dans ce processus est important, d'ailleurs dès sa naissance tout enfant commence d'abord à parler.

Il est bien clair pour les linguistes, ethnolinguistes, ethnographes et toutes les personnes gravitant dans le milieu des langues autochtones ou en danger que dans certaines

régions et dans certains villages les locuteurs sont de moins en moins nombreux car ceux-ci sont âgés. Selon Avilés González (2014) dans certaines communautés mexicaines les parents n'apprennent pas leur langue maternelle aux enfants, les enfants sont devenus hispanophones et s'ils ont des connaissances de la langue autochtone, elles sont le plus souvent faibles et se limitent à des bribes de phrases ou certains mots. C'est pourquoi la préoccupation pour les langues est de plus en plus prégnante et on peut noter que plusieurs personnes s'impliquent dans le domaine de la recherche des langues autochtones ou en danger. Dans certains cas, on voit ainsi s'accroître l'intégration des locuteurs de la communauté autochtone au domaine de la documentation, ce qui doit être considéré comme étant d'une valeur exceptionnelle car ils sont et doivent être au centre de toute recherche, non seulement grâce à leur expertise de leur culture et de leur propre langue mais aussi parce que les locuteurs sont l'objet et les bénéficiaires de la recherche (Polliere, 2015).

Or, il y a des politiques qui promeuvent une éducation inclusive et interculturelle, mais ces politiques n'ont été mises en œuvre que dans les petits villages où il y a une population indigène majoritaire. Ces politiques n'ont pas été introduites avec assez de force dans les grandes villes où vivent aussi des élèves indigènes qui y sont arrivés suite aux processus de migrations. Ce qui démontre que ce projet d'éducation bilingue et multiculturelle connaît certaines barrières. Mais il ne faut toutefois pas oublier que cette éducation contribue les villages où les populations indigènes sont significatives (UNESCO, 2009).

D'ailleurs, il convient de dire que les politiques, les projets et les programmes visant la revitalisation et la promotion des langues ne sont pas restés inertes ces dernières années. Aujourd'hui il y a de nouveaux programmes et des accords entre institutions qui se mettent en place et qui, peu à peu, ouvrent des espaces pour l'intégration afin de cerner et définir ce que l'on pourrait faire de plus et de favoriser autant que se peut le dialogue en faveur de la promulgation des lois pour les langues (Polliere, 2015).

L'un de ces projets est le PRMDLC (Proyecto de Revitalización Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural) qui travaille en collaboration avec différentes communautés mexicaines. Le rôle du PRMDLC est de développer des stratégies efficaces pour la revitalisation des langues et de faire reculer le processus d'acculturation et

d'assimilation. Il part du postulat que le principal acteur du projet est le locuteur et qu'il faut donc prendre en compte, avant toute autre considération, son contexte, sa culture, sa langue et ses connaissances pour que le projet aboutisse positivement. Le projet tient aussi compte de l'importance du ludique, des images et des vidéos lors des séances d'ateliers de production de textes, de matériaux didactiques et de revitalisation. Il inclut par conséquent les enfants dans la démarche car ils sont bien entendu les futurs vecteurs de la langue. Toutes les démarches faites dans ce cadre visent à valoriser, défendre et fortifier les langues autochtones (Flores Farfán, 2013).

Il faut noter que dans le contexte des langues en danger au Mexique, les communautés religieuses ont contribué sur une période de plusieurs décennies à documenter les langues et à les décrire. Il ne faut toutefois pas négliger le fait que les données recueillies et les descriptions établies par ces communautés religieuses étaient/sont biaisées. En effet, au moment où les linguistes, partisans de ces groupes, écrivent, ils sont influencés par leurs propres doctrines et par le fait que la majeure partie de leurs travaux soit consacrée à des fins de promotion religieuse et aussi à la modification de la manière de penser des indigènes (Baronnet, 2013 ; Léonard, 2010). Cependant les travaux des linguistes représentent aussi une masse de documentation et une description des langues ce qui donne du pouvoir aux langues indigènes puisque ce sont elles qui véhiculent la pensée pour transmettre les messages, même si c'est avant tout pour le prosélytisme religieux (Baronnet, 2013 ; Léonard, 2010).

Dans le contexte des langues en danger The Summer Institute of Linguistics¹⁵ (SIL) ou Institut linguistique d'été, est un acteur qui joue un rôle très important. Le SIL est l'une des organisations non-gouvernementales qui réalise des travaux de terrain au Mexique depuis l'année 1936 pour la documentation des langues indigènes. Il s'est établi dans le pays pendant la période présidentielle de Lázaro Cárdenas (entre 1934 et 1940). C'est une organisation sans but lucratif et à caractère évangélique qui soutient et supervise les activités du SIL pour tout ce qui concerne les langues et les cultures autochtones du pays.

¹⁵ <http://www.sil.org/> et <http://www.mexico.sil.org/about>

L'un de ses objectifs est de favoriser le prosélytisme des communautés indigènes à travers la documentation et la promotion des langues. C'est ainsi que l'une de ses priorités est de traduire des textes bibliques dans les différentes langues autochtones et ensuite de les distribuer dans le milieu indigène (Flores Farfán, 2015). Le travail du SIL implique l'expansion de l'évangélisme protestant qui est assimilationniste car il rejette les expressions et formes d'organisations religieuses autochtones (Léonard, 2005). Le SIL favorise les études, la publication de documents linguistiques, de dictionnaires, de grammaires, de matériaux d'alphabétisation, d'histoires traditionnelles et surtout la traduction des textes bibliques dans l'ensemble des langues indigènes. Le travail développé par les linguistes, ethnologues et sociolinguistes adhérents du SIL est réalisé sur le terrain car ces linguistes-chercheurs finissent par vivre et s'intégrer dans les communautés pendant une certaine période de temps afin d'étudier les cultures et les langues.

2.4 La documentation des langues en danger et l'opération EM2¹⁶

Selon Anthony Woodbury (2002) la documentation est un processus par lequel on se préoccupe de produire des matériaux destinés à documenter les langues peu connues ou en danger. L'idée principale de la documentation est de faire l'état d'une série de données, d'archives ou de matériaux d'une ou des langues autochtones pour qu'elles restent actives. Son champ d'action est le terrain car c'est précisément là, dans les hameaux et les villages que le peuple autochtone habite et que le chercheur peut collecter les données grâce à la présence de tous les participants.

La production de la documentation est urgente pour les langues en danger car elle permet de garder trace d'une langue déjà très affaiblie ou en voie de disparition à cause de certains aspects comme le pouvoir exercé par une langue dominante telle que l'espagnol ou

¹⁶ L'opération EM2 (Experimental Methods 2) "Elicitations croisées des Langues en danger" fait partie du Laboratoire d'excellence "Fondements Empiriques de la Linguistique" (EFL). Elle rend visible les ateliers d'élaboration de ressources pédagogiques en langues originaires recueillis à partir de l'année 2010 dans différentes régions mésoaméricaines. Dans ces ateliers les membres de l'opération (linguistes, anthropologues, éducateurs, etc.) interviennent en tant qu'agents facilitateurs du travail qui se réalise.

l'anglais. Cette perte ou possible perte signifie pour l'humanité jeter au panier des centaines d'années d'adaptation, de connaissances, de sons, de mots, en fait jeter toute une période de développement patiemment bâti au fil du temps par le peuple ou la langue (Woodbury, 2002).

La plupart des langues autochtones au Mexique et au Guatemala sont de tradition orale plutôt qu'écrite. C'est dans ce cadre que l'écriture s'avère être un lien important pour l'éducation, non seulement en ce qui concerne les valeurs et les traditions culturelles, mais aussi pour l'acquisition des savoirs et des savoir-faire qui sont extrêmement nécessaires pour le développement d'une communauté (Torres Hernández, n.d.). Le passage de la langue orale à la langue écrite représente en lui-même un outil permettant le pouvoir, la promotion, la stimulation et le renforcement de la langue, non seulement aux yeux des locuteurs mais aussi de la société toute entière (Léonard, 2010).

Aujourd'hui la photographie est devenue un outil d'une certaine importance en sciences humaines et notamment dans l'étude de la linguistique et des langues en danger. Certes, il est devenu très facile de prendre des photographies sur un terrain de recherche, néanmoins de nombreuses disciplines s'interrogent sur la valeur du document photographique en tant qu'outil de recherche (Vancassel, 2010).

Par essence la photographie propose un découpage de l'espace-temps ou plus exactement une extraction ou encore une ponction dans l'univers du visible (Vancassel, 2010). La photo et la vidéo dans le projet de l'opération EM2 visent à archiver le travail des maîtres d'école afin de laisser une trace et une documentation de tout un ensemble de matériaux qui peuvent servir en classe en tant qu'outil pédagogique. Les nouvelles technologies facilitent l'enregistrement des matériaux et s'avèrent être efficaces pour faciliter l'autonomie des maîtres d'école qui, dans la plupart des cas, ne peuvent pas compter sur le gouvernement pour accéder aux matériaux pédagogiques dont ils ont besoin au cours du processus d'enseignement. L'utilisation des nouvelles technologies permet d'accéder et aussi de contribuer à une plateforme d'outils didactiques et de textes. C'est gratuit ou quasiment en quelque sorte car de nos jours il suffit d'avoir accès à Internet et de plus, grâce à l'expansion des téléphones intelligents, il est facile de faire des photos et des vidéos dans presque toutes les régions du pays pour documenter tout ce que l'on veut. Ces technologies

deviennent donc un vecteur de puissance et d'enregistrement pour contribuer à la documentation et à la didactique des langues indigènes.

De nombreux séminaires, colloques et conférences ont fait part de certaines réflexions autour de la valeur de la photographie et de son utilité dans les différents champs de la recherche. C'est pour cela que Vancassel (2010) insiste sur les différentes manières dont l'image peut être perçue et sur sa valeur comme véritable instrument de la recherche. La photographie en tant qu'objet matériel, support ou trace, permet à l'observateur de faire de multiples lectures de « l'objet photographique ». Contrairement à une situation d'observation classique, l'analyste peut revenir à l'image aussi souvent qu'il le souhaite, en examiner tous les détails et faire diverses hypothèses sur le tableau spatio-temporel qu'il est en train d'exploiter. Une approche interdisciplinaire permet aujourd'hui d'envisager la construction d'une approche de la médiation culturelle de la photographie.

2.4.1 Le travail de l'opération EM2

Dans le contexte des langues en danger, l'opération EM2 a mis en place une opération au cours de l'année 2012 et continue à y travailler. A partir de son arrivée sur les terres indigènes, les intégrants du groupe de l'opération EM2 ont identifié les besoins en matière d'éducation et de linguistique des communautés.

Les travaux réalisés sur le terrain par les intégrants du groupe de l'opération EM2 sont disponibles pour les communautés indigènes et pour la communauté scientifique¹⁷. Ces travaux sont liés à l'amélioration des pratiques éducatives dans les écoles où les langues autochtones sont enseignées. De plus, ils sont perçus comme un vecteur de changement dans les cœurs, les sentiments, attitudes et processus d'enseignement-apprentissage des communautés car les documents produits lors des séances sont entièrement endogènes¹⁸. Ils

¹⁷Lien vers les travaux développés en coopération avec le groupe de l'opération EM2 : <http://axe7.labex-efl.org/taxonomy/term/12>

¹⁸ Les travaux développés lors des séances de l'opération EM2 sont endogènes dans la mesure où ils proviennent de l'environnement des communautés et seront utilisés pour les communautés.

sont tout à fait associés aux contextes, aux cultures, aux racines et aux réalités indigènes donc ils peuvent être mis en contexte pour parvenir à un processus d'enseignement-apprentissage significatif et profond (Léonard, 2010). En outre, ils représentent un outil didactique pertinent pour l'éducation bilingue des élèves indigènes (Léonard, 2013). Notons aussi que le nombre de documents, matériaux et expériences a augmenté exponentiellement tout au long de ces dernières années en faveur de la revitalisation des langues.

Chaque matériel pédagogique et/ou document réalisé dans les séances de travail du groupe de l'opération EM2 met en valeur la reconnaissance, l'importance de la culture et de la diversité indigène. Car c'est justement la diversité indigène qui est le centre et l'axe de la raison d'être de chaque groupe (Léonard, 2014).

2.4.2 Les raisons d'être du groupe de l'opération EM2

Le travail développé par le groupe de collaborateurs de l'opération EM2 vise (comme dans le cas the Hans Rausing Endangered Languages Project, The Foundation for Endangered Languages, The Endangered Language Fund) à créer ou produire des ressources pour la communauté scientifique mais plus particulièrement pour les communautés mêmes qui *in fine* pourront utiliser ces documents dans le contexte éducatif (Grenoble, 2009 ; Léonard, 2013). Les communautés les utiliseront pour leurs nécessités et pour la revitalisation des langues. Les ateliers sont une approche qui vise principalement le développement des langues indigènes à travers la mise en œuvre de séances de travail qui sont axées, d'une part, sur la production des matériaux éducatifs et pédagogiques et, d'autre part, sur des thématiques différentes. C'est ainsi que l'on distingue des ateliers de prosopopées, de description d'animaux, de fondation de communautés, de sauvegarde de la culture, de mythes, de communautés dystopiques et utopiques. La production des matériaux éducatifs a donc plusieurs facettes.

Dans le travail accompli, le groupe de l'opération EM2 documente les contextes sociaux, les traditions, les fêtes, les projets qui se font jour dans les communautés ainsi que

les différents aspects de la langue, entre autres. Ce groupe propose aussi un ensemble d'ateliers, d'une intensité de deux à trois jours, visant à la fois à témoigner de la situation dans laquelle se trouve une langue (la diglossie), à produire des matériaux pédagogiques pour les cours de langues indigènes et aussi à normaliser les usages et les pratiques de ces langues (Léonard, McCabe & Avilés González, 2013). En d'autres termes il se crée une collaboration étroite entre les chercheurs et les locuteurs des communautés. Chaque participant collabore en présentant son expérience, son expertise et sa connaissance ; après avoir fini une séance, les textes rédigés et les documents éducatifs sont rendus aux locuteurs et participants.

Il est important de souligner que les ateliers (talleres) mis en œuvre dans les villages habités par les peuples indigènes ont aussi touché certains organismes et institutions de la communauté tels que la CMPIO, les BIC, l'INALI, l'EIBI et la SEP¹⁹. Les professeurs des écoles, les étudiants et les locuteurs ont participé activement dans les différentes activités des ateliers. Mais ce travail d'atelier ne réside pas seulement dans la proposition de matériaux pédagogiques. D'une part, il encourage les professeurs et éducateurs à créer leurs propres documents ou outils pédagogiques et linguistiques et à les mettre en œuvre, d'autre part, il inclut aussi d'autres projets tels que The crossed Narratives, the imaginary homeland, the ALMaz (Atlas Linguístico Mazateco) et peu après the native literacy and grammar workshops. Dans ce cadre il y a donc une responsabilité et une relative prise de pouvoir de la part des communautés car elles peuvent voir clairement que la revitalisation des langues et leurs langues ont de l'importance dans la société (Léonard, McCabe & Avilés González, 2013). Il y a, dans le mode opératoire de ces ateliers, constitution d'une communauté de pratique (Eckert et Wenger 2005) : des groupes actifs se réunissent autour d'une tâche et d'une méthode précise pour mettre en commun leurs ressources langagières, leurs compétences, leur talent, et leur vision du monde, de l'éducation, de la langue. Ces groupes ne sont pas uniquement constitués d'une élite de professionnels (les instituteurs bilingues) :

¹⁹ CMPIO: La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (Coalition des Maîtres et Promoteurs Indigènes d'Oaxaca)

BIC: Bachillerato Integral Comunitario (Collège Intégral Communautaire)

INALI : Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Institut National des Langues Indigènes)

EIBI : Red de Educación Bilingüe e Intercultural (Réseau d'Education Bilingue et Interculturelle)

SEP : Secretaría de Educación Pública (Secrétariat d'Education Publique)

ils peuvent aussi intégrer de manière tout aussi active des élèves d'écoles primaires et secondaires, des étudiants universitaires, des promoteurs culturels et même des artistes.

Il a déjà été établi précédemment que, dans la plupart des cas, les professeurs n'ont pas reçu de formation dans l'enseignement et la pédagogie des langues indigènes. Face à cette situation, l'analyse de Léonard, McCabe & Avilés González (2013) offre une bonne raison de chercher à comprendre en quoi il est significatif de travailler à la production de documents ; ils expliquent que tous les professeurs connaissent bien la langue espagnole, ses temps et la manière dont elle fonctionne mais, par contre, au moment de parler ou d'expliquer une langue autochtone ils ne savent pas dans la plupart de cas comment développer un temps conjugué, etc. La nécessité d'une telle production de documents éducatifs devient donc évidente.

2.4.3 Organismes et institutions qui travaillent pour le développement des langues

2.4.3.1 Red de educación bilingüe e intercultural (Red-EIBI)

La Red-EIBI²⁰ est l'un des acteurs les plus importants en matière d'éducation et de promotion des langues indigènes au Mexique. Le propos de la Red-EIBI est d'une part, de former des groupes de travail dans l'ensemble des régions culturelles et linguistiques dans l'état de Oaxaca au Mexique et, d'autre part, de favoriser l'intégration de la communauté et des personnes intéressées au développement d'une éducation indigène qui défende la préservation et le développement des langues et cultures des peuples indigènes de l'état de Oaxaca. La Red-EIBI est intégrée par les maîtres d'école qui se situent dans la même voie, qui partagent le même intérêt et qui stimulent l'éducation bilingue et interculturelle à partir de la praxis. C'est une éducation qui émane donc de l'intérieur de la communauté et qui s'adresse à la communauté.

²⁰ <https://redeibi.wordpress.com/>

Selon la Red-EIBI, l'éducation destinée aux enfants et provenant des communautés indigènes fait appel à un changement radical dans la manière dont cette éducation est dispensée dans le milieu indigène. Il faut développer une réflexion sur la praxis et la manière dont elle influence les enfants et leur développement intellectuel. Il faut faire aussi une réflexion sur l'influence que l'éducation actuelle exerce sur la communauté en général. D'autre part, il faut aussi intégrer des éléments culturels et linguistiques dans les contenus pédagogiques et thématiques afin de renforcer et de préserver éventuellement les langues. L'éducation est un besoin indispensable pour chaque communauté mais elle doit former les élèves tout en respectant leurs cultures et leurs traditions tout en prenant soin de ne pas les acculturer. La culture et la langue indigène commencent peu à peu à s'immiscer dans les contextes économiques et sociaux ce qui induit donc que l'éducation bilingue et interculturelle doive former des enfants capables d'agir sans difficultés dans ces contextes.

2.4.3.2 L'INALI

L'un des acteurs qui contribue à la promotion des langues indigènes est l'INALI-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas²¹ ou l'institut national des langues indigènes. Cet institut a vu le jour en 2003 pendant la période présidentielle de Vicente Fox. Il a pour objectif de promouvoir la préservation, le renforcement et le développement des langues autochtones parlées ainsi que la richesse culturelle du pays. Il a aussi la responsabilité de conseiller le gouvernement vis-à-vis des politiques publiques qui doivent être mises en œuvre dans les communautés indigènes.

Au fil du temps l'INALI a mis en œuvre une variété de politiques favorisant les langues autochtones dans le domaine social et public. Ces politiques ont pour objectif de lutter contre le fait que les langues indigènes nationales ont tendance à disparaître, permettant ainsi leur renforcement et leur développement dans le cadre de la reconnaissance sociale, du respect et de l'égalité prônés par l'Etat.

²¹ <http://www.inali.gob.mx/es/institucional.html>

L'INALI se base sur le fait que le Mexique est un pays multilingue et multiculturel pour contribuer à développer une société égalitaire et intégratrice qui favorise le dialogue interculturel. Sa mission est de promouvoir une société où les langues indigènes bénéficient d'une existence et d'une utilisation dans tous les domaines de la vie sociale, économique, politique, culturelle et religieuse. Le travail de cet institut favorise les connaissances et la jouissance de la richesse linguistique des communautés et reconnaît la diversité culturelle tout en incluant l'Etat, les communautés et les initiatives privées.

Il est à noter, bien que l'INALI est une institution qui planifie et met en contexte des politiques et des projets promouvant la préservation, le développement et la diffusion des langues originaires, que son impact sur les langues et les communautés linguistiques évolue et améliore la situation linguistique dans certaines régions, mais dans d'autres reste limité car les langues continuent de souffrir des processus d'uniformisation linguistique et d'affaiblissement.

2.4.3.3 Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)

La CMPIO est un autre acteur principal dans le domaine des langues et cultures autochtones. Son parcours aux côtés des communautés n'est pas récent et il a évolué au cours des années. La CMPIO est née dans les années soixante-dix et elle était composée de 350 « maîtres » d'école qui n'avaient pas de formation éducative complète car leur cursus scolaire s'était achevé à l'école primaire. Même si les maîtres avaient une formation incomplète, ils ont reçu une formation additionnelle pour devenir promoteurs dans le domaine de l'éducation. Leur préparation était liée à des savoir-faire propres de la communauté qui prennent en compte l'éducation comme axe central et l'utilisation de l'espagnol comme activité et langue principale. Il y avait donc un processus de « castellanización » (Meyer, 2010).

Au début la CMPIO²² fonctionnait comme un organisme de supervision sous l'autorité du Système d'éducation indigène promue par l'Etat mexicain. Elle était composée par les maîtres d'écoles indigènes qui travaillaient dans les zones rurales de l'état d'Oaxaca. Au fur et à mesure que les années se sont écoulées la CMPIO a modifié sa nature. Dans les années 1982 elle est reconnue en tant que délégation de la section XXII du syndicat national des travailleurs de l'éducation et finalement en 1990 elle devient une association civile.

La création de la CMPIO et la formation des maîtres-promoteurs d'école ont été développées dans un contexte où la diversité linguistique et culturelle était considérée comme un obstacle pour l'évolution des peuples autochtones dans la société mexicaine. Cependant dans la vision de ces maîtres-promoteurs d'école, l'espagnol ne semblait pas avoir place si l'on voulait une éducation bilingue et interculturelle. C'est pour cette raison qu'ils se sont fixés comme objectif de recevoir une formation supplémentaire, d'acquérir une praxis authentique et centrée sur les réalités des communautés autochtones. Ils ont donc commencé leurs études au collège (Escuela normal) et certains d'entre eux ont même suivi des formations en licence grâce au concours de certaines universités et organisations (Meyer, 2010).

Il y avait des indices clairs et nets d'un changement positif endogène chez les intégrants de la CMPIO en faveur d'une évolution de l'éducation et de la pédagogie appliquée concernant les peuples autochtones. De nos jours la CMPIO travaille toujours pour les langues et les cultures mais de plus, elle dénonce la violation des droits dont sont victimes les communautés indigènes. L'une des raisons d'être de son travail et de sa motivation vient du fait que l'éducation bilingue et interculturelle n'existait que sur le papier, dans les actes officiels et dans les promesses mais elle n'avait aucune traduction réelle sur le terrain.

Cette éducation n'arrivait pas et n'arrive toujours pas complètement dans les communautés qui en ont besoin. Il semble y avoir comme un désintérêt de la part du gouvernement. La CMPIO plaide pour une formation des maîtres bilingues qui puissent identifier, classifier, proposer des solutions et répondre aux besoins des élèves et des écoles dans les communautés indigènes rurales. L'objectif principal du maître est donc d'identifier les priorités et de travailler dans le sens de ces priorités en adaptant sa pédagogie, son

²² <http://cmpio.blogspot.fr/>

processus d'enseignement-apprentissage et son corpus de sujets pour que le modèle d'éducation bilingue et interculturel soit pertinent et se fasse en accord avec les particularités du contexte social et éducatif de la communauté et des élèves (Meyer, 2010).

2.4.3.4 La Secretaría de Educación Pública (SEP)

Dans le contexte éducatif au Mexique la SEP est le représentant direct de l'état et du ministère de l'éducation. Elle est la représentante directe de l'Etat et du ministère de l'éducation dans chaque état mexicain. La SEP est le secrétariat du pouvoir exécutif et son objectif est de faire exécuter les directives et de faire appliquer les politiques et les stratégies éducatives décidées par l'État. Elle est aussi en charge de la divulgation des contenus pédagogiques, des programmes d'études et des calendriers académiques dans chaque école de l'Etat.

En général, la SEP a la responsabilité d'embaucher et d'assigner les maîtres d'écoles et professeurs dans toutes les écoles. Elle est aussi responsable de l'application de la Loi générale d'éducation, ainsi que des fonctions à caractère éducatif et culturel. C'est ainsi qu'elle crée et soutient des écoles, qu'elle organise et développe l'éducation et elle s'assure également que les dispositions relatives à l'éducation nationale soient parfaitement respectées.

2.4.4 La manière d'agir sur le terrain

Etant donné que les intégrants du groupe de l'opération EM2 ne travaillent pas seuls, il est opportun de présenter la manière dont travaillent les participants des ateliers. D'abord, il faut bien dire que la première chose qu'ils font c'est de donner de l'importance non seulement aux langues et mais aussi aux cultures. Ensuite, ils sont regroupés en fonction des langues qu'ils parlent, puis ils écrivent et traduisent ce que disent leurs camarades et les

participants du groupe. Ils écrivent des textes contenant des histoires, mythes, description d'animaux, la création d'objets ou relatant la fondation des communautés. Ils créent des listes de mots et font ainsi se dessiner les règles de grammaire.

Il y a une conception derrière ces ateliers qui réside dans le fait de favoriser une réflexion sur ce qui se passe, sur ce qui s'est passé et sur ce qui peut se passer dans le futur. Les ateliers travaillent sur un grand nombre de sujets, lesquels sont associés aux contextes des communautés indigènes. L'idée est donc de les amener à penser « outside the box » pour qu'ils se rendent compte, par eux-mêmes, qu'il y a un sens commun et des idéologies archaïques qui ne s'accordent pas avec le monde et la réalité dans lesquels ils vivent. De ce fait, ces idéologies et sens commun ne leur bénéficient pas, il faut donc les modifier (Léonard, 2013).

Il est utile d'exemplifier cette conception avec les mots de Schmelkes (2012). Selon elle, un grand nombre d'indigènes au Mexique pensent que leur culture et leur langue sont inférieures comparées à la langue et à la culture dominante au Mexique (sens commun ou idéologie archaïque). La réalité montre en fait que toutes les cultures et toutes les langues sont égales et précieuses, même si elles coexistent sur un même territoire. C'est ainsi que l'idéologie d'infériorité de leur langue ne leur bénéficie pas dans la réalité d'un monde où toutes les langues ont une même valeur, donc l'idée d'infériorité doit être modifiée. Cette idéologie monolingue pouvait dans un passé assez récent être aussi accompagnée de traces racistes. Elle pouvait être promue par les locuteurs des langues indigènes, ce qui renforçait l'idée d'infériorité et influençait négativement la promotion des langues et des cultures autochtones (Flores Farfán, 2013).

3. Perspectives méthodologiques pour la documentation et la didactique des langues en danger

3.1 Élicitations croisées

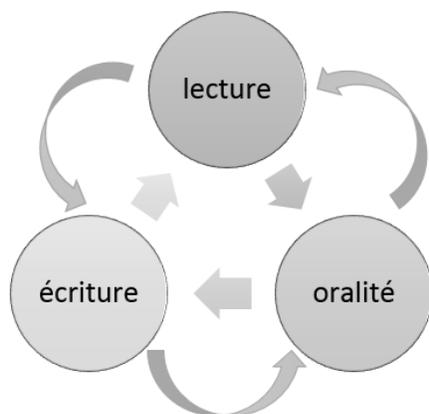


Fig. 1 : Représentation du processus des élicitations croisées.

La représentation ci-dessus nous introduit dans un concept de mouvement et d'action qui s'est révélé lors du travail développé dans les ateliers. Ce concept de mouvement des élicitations croisées est le principe sur lequel se fondent les ateliers. Ce processus d'élicitations croisées permet aux participants de faire une réflexion à la fois sur les unités lexicales et sur le caractère graphique qu'ils attribuent aux unités.

Dans ce processus, les participants ont un rôle très actif car ils dépouillent les mots, les phrases et les traduisent. Lors des séances de travail en atelier ils deviennent les documentalistes de leurs propres langues et de leurs propres matériaux didactiques.

Durant la séance, le travail est développé en langue autochtone cependant l'espagnol est également utilisé pour permettre de comprendre les personnes qui ne parlent pas la même langue et pour faciliter la traduction des unités lexicales. Les élicitations sont un travail de coopération constante. Tous les participants s'adaptent aux camarades, comparent et vérifient le travail développé par le groupe. Ils deviennent ainsi tous de véritables consultants dans le processus d'écriture, de lecture et d'oralité.

C'est un modèle cyclique dans lequel il y a un continuum qui ne se rompt pas. Il implique que, pour qu'il y ait une lecture, il faut d'abord passer par un processus d'écriture, puis de l'écriture à la lecture et finalement la lecture doit s'exercer par l'oralité ou vice-versa. La pertinence de ce modèle dans la région amérindienne et dans les communautés linguistiques réside dans le besoin de commencer à entreprendre le chemin de la

représentation graphique des langues autochtones. Ces langues se sont vues reléguées et confinées dans les contextes les plus intimes et familiers et ne bénéficiaient donc pas d'une littérature ni d'une documentation. Celles qui existent aujourd'hui dans les archives sont pauvres et ne parviennent pas toujours aux communautés.

3.2 Le discours métalinguistique

Par leur nature, les ateliers du cadre élicitations croisées entretiennent un processus, voire même un double processus métalinguistique dans l'écriture des mots. Ce processus est réalisé par les participants lors de la contextualisation et du développement des activités en atelier. Le discours métalinguistique dans les ateliers signifie que le message, phrase ou mot produit par un participant, fait référence ou parle du même message, phrase ou mot. Prenons par exemple le mot « *sikuinda* » qui veut dire « prendre soin ». Le discours implique que le participant connaît la nature du mot, son usage et le contexte qu'il lui donne, la graphie qu'il propose pour l'écrire et de quel type de mot il s'agit (Thibault, 2004). Dans la phase de la mise en œuvre des ateliers, les participants sont donc conscients du caractère métalinguistique que leurs discours subissent car ils dépouillent les mots et les phrases pour les rendre clairs et compréhensibles à l'adresse de la communauté éducative.

Ces discours entretenant la métalinguistique impliquent la responsabilité et l'engagement des participants pour leurs langues et leurs cultures car ils réfléchissent aux mots en s'efforçant de bien les exprimer sur le papier et de les expliquer aux collègues participants. Ces ateliers attestent, en outre, d'une implication des participants pour comprendre, exemplifier et donner des graphies (lettres) à leurs langues car ils entretiennent entre eux des discussions animées, vivantes et palpitantes sur les mots et les phrases lors des activités de grammaire et lors des présentations ultérieures faites en commun auprès des collègues.

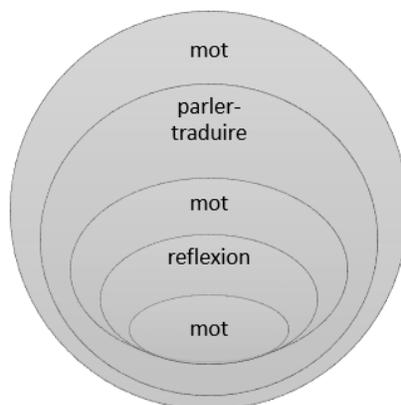


Fig. 2 : Graphique de la représentation du discours métalinguistique.

Comme il a été précisé précédemment, après avoir fini une séance d'atelier, les participants, les uns après les autres, présentent leurs travaux à leurs collègues. C'est ici que le double processus métalinguistique prend place car il y a une réflexion coopérative de la part de tous les participants. Le premier processus métalinguistique se déroule au sein de chaque groupe de travail. Ils traduisent les mots, prennent en compte leur sens et réfléchissent ensemble à la graphie du mot et à la façon dont il doit être écrit. Il est à noter que l'une des particularités des langues autochtones au Mexique est caractérisée par le fait qu'elles s'expriment surtout par l'expression orale et rarement par l'expression écrite.

Les participants des ateliers sont bien conscients des éventuels problèmes de compréhension que les collègues peuvent avoir lors de la lecture de leurs mots et phrases. Les difficultés de compréhension et de lecture sont ainsi très présentes dans certaines unités lexicales et dans certaines productions écrites réalisées lors des séances.

Les participants sont eux-mêmes conscients du caractère diatopique des unités lexicales. Par exemple le mazateco a plusieurs variantes dialectales, notamment celle de Jalapa de Díaz, de San Miguel Soyaltepec et de la Sierra Sur entre autres, ce qui amène les participants à échanger sur la manière dont on dit un mot dans la variante d'une région et comment il diffère d'une région à l'autre, d'une variante à l'autre, ou tout simplement la façon dont les personnes d'une autre communauté le disent. Il y a donc un système de marquage diatopique servant à préciser les disparités d'un mot dans la variante d'une communauté.

La graphie pose parfois problème ; il n'est guère certain que la graphie locale, proposée lors des ateliers, permette de standardiser une graphie pour la langue indigène en général mais elle permet de consolider et de renforcer un mouvement qui commence à prendre corps et force : l'écriture des langues autochtones. Il s'agit donc d'un élément qui fait partie des ateliers et qui s'avère crucial pour la didactique des langues autochtones, pour leur promotion et leur revitalisation.

Lors des présentations des indications et des guides pédagogiques, qu'on nommera désormais « *pautas pedagógicas* », les participants des ateliers parlent de la création textuelle (contes, dialogues, mythes, descriptions et origines des communautés) et de la série de mots vedettes (verbes, adjectives, substantifs) qu'ils ont choisis en tant que support et contenu pour les prochains cours de langue. En même temps, ils divulguent les acceptions et la traduction en espagnol de ces mots pour que les locuteurs d'autres langues puissent les comprendre.

3.3 La multidimensionnalité

Les intégrants du groupe de l'opération EM2 ont adopté une approche multidimensionnelle permettant que le processus de création des matériaux didactiques²³ et de la documentation pour la revitalisation des langues autochtones soit un outil de lutte contre l'abandon subi par les langues originaires. En travaillant les multiples facettes des ateliers (grammaire, prosopopées, description d'animaux, fondation de communautés, mythes, communautés utopiques et dystopiques), la même problématique est abordée : aider le processus d'enseignement-apprentissage des langues autochtones. Une telle approche permet de « combattre » l'affaiblissement et la mort des langues d'une manière effective car elle ne se centre pas sur un seul aspect ou facette. Cette approche multifacette crée ainsi un amalgame des contributions à la revitalisation, à la documentation et à la didactique des langues. De cette manière, le travail développé lors des ateliers maintient une certaine

²³ Un matériel didactique est une ressource utile destinée au processus d'enseignement-apprentissage. Ces ressources peuvent être tangibles ou intangibles, sonores, visuelles, audio-visuelles, entre autres. L'objectif d'un matériel didactique est de rendre possible l'apprentissage ou la compréhension d'un thème (Quim Xol, 2011).

souplesse dans la mise au point d'une riposte adaptée à un phénomène protéiforme en évolution permanente.

Le caractère multidimensionnel des ateliers favorise le dynamisme à l'intérieur des groupes de participants et permet de s'éloigner de la monotonie dans le contexte éducatif. En effet, les participants ne travaillent pas seulement sur un même sujet mais sur plusieurs à la fois. Par exemple, lors du travail sur les dialogues d'animaux, les participants travaillent les dialogues, les problématiques ou les situations difficiles de la communauté et la grammaire en incluant les animaux et des listes de mots. Donc, la monotonie mono sujet n'existe pas mais au contraire un dynamisme se crée en travaillant sur des éléments qui font partie d'un ensemble. Il y a aussi un effet dynamique chez les participants qui contribuent, par leur travail, au corpus de l'ensemble des éléments et des documents des ateliers. Mais la contribution la plus importante et source de fierté pour les participants réside dans le fait que tous leurs travaux et tous leurs efforts vont contribuer à faire partie du corpus de la didactique des langues autochtones et de leur documentation.

Le caractère multifacette des ateliers incorpore divers aspects de type culturel, social, didactique et grammatical dans les matériaux pédagogiques. Tous ces aspects sont visibles dans chacune des productions didactiques réalisées lors des séances des différents ateliers développés dans les communautés indigènes au Mexique.

3.4 L'approche pour l'enseignement des langues autochtones

Etant donné que les maîtres d'école ont fait partie de chaque atelier dans les différentes communautés, ils ont fourni à tous leurs collègues de séance et à la communauté éducative en général une série d'activités, de contenus et de critères (pautas pedagógicas) à développer ou suivre lors de prochains cours dans les différentes écoles. Ces pautas pedagógicas nous procurent des éléments qui nous permettent d'interpréter la manière dont

les maîtres d'école dispensent leurs cours et l'approche éducative²⁴ qu'ils déroulent dans les salles de classe pour l'enseignement des langues autochtones.

A partir de l'ensemble des ateliers, de grands aspects de l'approche actionnelle émergent pour établir la façon d'agir et les linéaments qui régissent leur profession en tant que maîtres d'école et promoteurs des langues autochtones. La mise en œuvre de l'approche actionnelle démontre la pertinence avec laquelle les maîtres dispensent l'enseignement des langues, ce qui va en accord avec les dernières indications du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2001).

L'approche actionnelle est caractérisée par quatre grands aspects. Le premier aspect de cette approche est un apprentissage à partir des tâches ; le deuxième est le fait de voir l'élève en tant qu'acteur social ; le troisième est l'usage de la langue et le quatrième est le domaine éducationnel associé à un secteur de la vie sociale. L'objectif de l'approche est donc de former des individus capables d'interagir en société (communiquer, travailler, faire des échanges, etc.) et former aussi des individus conscients du caractère multiculturel et multilingue de la société à laquelle ils appartiennent. La formation et l'affermissement des connaissances résident sur des compétences liées aux savoirs, au savoir-faire, au savoir-être et au savoir-apprendre qui coexistent chez l'élève. Ces éléments permettent à l'élève de juger, corroborer, discerner, adapter et faire constater des informations ou des connaissances qu'il obtient en interaction avec la société. Il ne prend pas l'information brute telle qu'elle lui parvient mais il forge sa propre réflexion pour discerner et sélectionner ce qu'il y a lieu de retenir dans cette information (Puren, 2009).

La photo suivante²⁵ a été prise lors de la mise en œuvre d'un atelier à l'école Bachillerato Integral Comunitario # 29, située dans la communauté de Teotitlán del Valle, à Oaxaca au Mexique. Dans cet atelier de 2012, les participants ont utilisé la langue zapoteco de San Melchor Betaza. Durant cet atelier les participants ont traité de manière consensuelle le calendrier zapotèque et l'histoire de la fondation de la communauté de San Melchor

²⁴ Pour l'enseignement d'une seconde langue ou langue étrangère, il existe une série d'approches éducatives que les professeurs déroulent pendant les cours de langue. Ces approches sont : l'approche actionnelle, l'approche communicative, la méthode directe, la méthode audio-visuelle et la méthode grammaire et traduction (Puren, 2009).

²⁵ Le lien vers les informations concernant l'atelier de Teotitlán del Valle et la photo ici présentée : <http://axe7.labex-efl.org/node/322>

Betaza. Cette photo met en évidence la série d'éléments qui font partie de l'approche actionnelle et qui sera détaillée ci-dessous.

Dans ces pautas pédagogiques, on voit que les maîtres d'école sont enclins à favoriser le développement de l'acteur social. L'activité qui consiste à aller dans la communauté pour rendre visite aux personnes afin d'obtenir des informations liées au calendrier zapotèque et à l'histoire de la fondation de la communauté, nous montre un acteur social, l'élève, qui interagit avec la communauté et les locuteurs pour acquérir des connaissances.

La tâche présentée sur la photo et le tableau de traduction présentés ci-dessous consiste à faire une recherche pour connaître l'histoire orale de l'origine de la communauté. Cette tâche favorise l'interaction de l'élève avec un certain nombre de personnes de sa communauté en faisant usage de la langue. Cet usage doit être oral et écrit car selon les indications de la tâche, les élèves devront utiliser des appareils pour enregistrer la voix ou filmer la personne qui fournit les informations. Lors de la présentation de ces pautas pédagogiques les maîtres d'écoles ont discuté et choisi de privilégier l'usage de smartphones car ceux-ci sont munis de toutes les applications utiles pour effectuer la tâche, donc l'usage de la langue sera implicite. En outre, en complément de la tâche, le professeur demande à l'élève de rédiger son devoir sur l'origine de la communauté dans la langue autochtone et en espagnol.

Le domaine éducationnel ne se limite pas à l'école car l'élève peut apprendre aussi dans d'autres contextes, qu'ils soient d'ordre familial ou social, ou par lui-même. Dans ce cas, la communauté entière devient le domaine éducationnel et l'élève est autonome pour choisir sa source d'information qui peut être les parents, voisins, autorités de la communauté ou encore les archives municipales. C'est ainsi qu'à travers cette tâche et toutes ses composantes, les maîtres d'école privilégient une pédagogie où l'élève est un acteur social capable d'interagir avec les autres, conscient de la prise de décisions, sélectif par rapport aux sources de l'information et par conséquent impliqué dans son processus d'apprentissage.

Tableau 1 : Grille d'une planification de classe - Plan de la classe²⁶

²⁶ La traduction ci-dessous est faite par l'auteur de ce mémoire avec l'objectif d'entreprendre une analyse.

Propos (tâche)	Contenu	Activités	Ressources	Evaluation
Que les élèves, à travers la recherche, connaissent l'histoire orale de l'origine de la communauté.	<ul style="list-style-type: none"> *Fondation de la communauté *Géographie locale et emplacement spatial *Calendrier zapotèque *Endroits historiques 	<p>3. Les élèves iront dans la communauté pour rendre visite aux personnes susceptibles de leur donner des informations. Ils peuvent aller aux archives municipales (bibliothèque).</p> <p>5. Ils écriront en langue zapotèque et en espagnol l'origine de la communauté.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Feuilles de papier -Marqueurs -Papier (bond) -Magnétophone -Outil de vidéo 	A la fin du projet de recherche réalisé avec les élèves, les autorités municipales et les personnes ayant aidé à le réaliser feront une évaluation de l'ensemble du travail et également un exposé de tous les travaux.

PLAN DE CLASES TIEMPO 1 MES			
ASIGNATURA: LENGUA INDIGENA NIVEL: PRIMARIA			
CICLO: 5 ^a y 6 ^a Grado Tercer ciclo			
PROPOSITOS	CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS
QUE LOS ALUMNOS ATRAVES DE LA INVESTIGACION CONOZCAN LA HISTORIA ORAL SOBRE EL ORIGEN DE LA COMUNIDAD.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundacion de la comunidad • Geografia local y ubicacion espacial • Calendario Zapoteco • Lugares historicos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integrar a los alumnos en 5 equipos. 2. Por equipos, los alumnos elaboraran una guia que les sirva para desarrollar la investigacion. 3. Saldrán a la comunidad a visitar a las personas que puedan dar la informacion, tambien pueden ir en el archivo del municipio. 4. Para complementar la informacion, investigaran en los diferentes medios donde puedan tener acceso. 5. Redactaran en lengua zapoteca y en español sobre el origen de la comunidad. 6. En plenaria socializaran el trabajo de investigacion realizado sobre el origen de la comunidad. 7. Se retomara la investigacion de los cinco equipos para hacer una sola version sobre el origen de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - marcadores - lapices - Papel bond - grabadoras - Equipo de video
			<p>Al final del Proyecto de Investigacion con los alumnos, Autoridades municipales y personas que apoyaron la investigacion, se hará una evaluacion de todo el trabajo y se hará una exposicion de los trabajos.</p>

Fig.3 : Fiche pédagogique. Atelier de fondation de communautés à Teotitlán del Valle, Oaxaca.²⁷

²⁷ Lien vers l'atelier : http://axe7.labex-efl.org/sites/axe7.labex-efl.org/files/Zap_Norte_Coms.pdf

3.5 Les documents pédagogiques en tant que documents déclencheurs

Les matériaux didactiques qui seront employés en classe sont le fruit du travail développé lors des séances d'atelier. Ces matériaux sont destinés à être utilisés pendant toute la durée d'un cours de langue indigène. Parfois, selon le matériel, plus de deux séances seront nécessaires afin de travailler en détail un aspect grammatical ou une caractéristique de la langue. Les matériaux didactiques touchent non seulement la grammaire ou la langue autochtone en général mais aussi d'autres aspects liés à la société, aux animaux, à la terre, à l'environnement qui sont présents dans les textes.

Conscients de l'adaptabilité de ces matériaux didactiques et des ramifications qu'ils peuvent engendrer dans d'autres cours essentiels, les maîtres d'école font ressortir une gamme de sujets de ces matériaux afin de les associer à d'autres disciplines. De cette manière, le texte original passe au second plan et devient un document déclencheur dans la salle de classe, ce qui veut dire que le document didactique permet d'introduire un sujet venant d'un autre domaine. Par exemple, pour le cours de langue indigène, le maître d'école travaille l'aspect inaccompli de la langue, le futur, à travers un dialogue entre deux animaux. Le document contenant le dialogue traite aussi de la pollution dans le village. Le maître d'école peut réutiliser le dialogue pour introduire dans le cours de sciences naturelles le sujet de la pollution. Le dialogue n'est donc pas le sujet comme tel mais un support d'introduction – document déclencheur– pour le sujet ou thème à traiter en classe.

Le document déclencheur véhicule une transition naturelle d'un sujet secondaire vers un sujet primaire ou principal, il introduit donc un nouveau thème d'exploration. Il pose ainsi les bases de travail d'un nouveau sujet et suscite de l'intérêt et des questions chez les élèves ce qui permet au maître de faire le lien vers le nouveau sujet à étudier.

3.6 L'interdisciplinarité

Le but des ateliers vise principalement à favoriser le processus d'enseignement-apprentissage des langues autochtones surtout aux enfants. Ceci se concrétise à travers la

production de matériaux didactiques et pédagogiques. L'interdisciplinarité implique qu'il est important dans la salle de classe de recourir aux différentes disciplines pour maximiser l'apprentissage. « Elle impose [...] de faire appel à plusieurs regards croisés pour problématiser et traiter la question à l'étude » (Lenoir, 2015 : 2). Les matériaux didactiques et pédagogiques portent en eux-mêmes un caractère d'interdisciplinarité car les contenus, activités, productions et documents recouvrent différentes sciences du savoir et permettent de travailler un sujet à travers le regard de plusieurs disciplines. Ces matériaux ne se limitent pas à la langue indigène, en effet leur adaptabilité et les différents domaines qu'ils mettent en relation dépassent le seuil des limites de la seule langue autochtone. C'est ainsi qu'ils atteignent d'autres champs et d'autres domaines tels que les mathématiques, la biologie, la géographie et l'histoire, entre autres, d'où ce caractère d'interdisciplinarité.

Au Mexique, dans certaines écoles, l'amplitude horaire attribuée aux différentes matières n'est pas assez équilibrée, ce qui désavantage les langues autochtones en les cloîtrant dans une seule heure de cours hebdomadaire. Cette situation s'explique par l'importance donnée aux cours de mathématiques, d'espagnol ou d'histoire, cours dont la primauté, dans le contexte éducatif mexicain, est indiscutable comparée à d'autres cours tels que la langue originaire, les arts ou le sport. C'est la raison pour laquelle les maîtres d'école, à travers leurs *pautas pedagógicas*, dépassent les limites traditionnelles de la langue autochtone à l'école pour faire une incursion dans d'autres disciplines. Ceci leur permet d'aboutir à un processus d'enseignement-apprentissage significatif pour l'élève qui acquerra de la sorte des connaissances et créera des concepts à travers une praxis d'intégration de plusieurs disciplines, techniques et méthodes. Comme le dit Lenoir (2015 :2) « l'interdisciplinarité implique un lien fort entre cognition et action ». La cognition en tant que processus d'appréhension de savoirs-faire et d'action en tant que mise en contexte de ces savoirs. Le travail développé lors des séances d'atelier met en évidence le fait que les productions et les matériaux ne se limitent pas qu'à la seule langue régionale mais qu'ils peuvent servir pour plusieurs cours, améliorant ainsi le processus d'enseignement-apprentissage des langues. Ce qui est, en d'autres termes, l'objectif premier et final de la mise en œuvre de ces ateliers.

La photo suivante²⁸ a été prise lors de la mise en œuvre d'un atelier dans la communauté de Jalapa de Diaz, à Oaxaca au Mexique. Dans cet atelier de 2010, les participants ont utilisé la langue mazateco. Elle met en évidence le fait qu'une production écrite peut être associée à d'autres disciplines et y être travaillée. Le tableau ci-dessous montre les activités éducatives et la variété de disciplines qui sont associées au matériel pédagogique écrit en langue autochtone. L'objet de l'atelier était de travailler la géographie en mazateco. Lors de la séance les participants ont travaillé en groupe et ont préparé une description géographique du village. Ils se sont concertés pour rédiger les textes à employer pendant les cours et les différents guides pédagogiques pour les autres disciplines. Ils ont dessiné la ville en représentant tous les bâtiments et institutions publiques et privées, les endroits d'importance culturelle et les voies de communication, entre autres. Finalement, ils ont rédigé et présenté les différents contenus ou sujets à étudier dans chaque cours (espagnol, mathématiques, histoire, etc.) et dans chaque niveau (cycle²⁹ 1, 2 et 3).

²⁸ Lien vers l'atelier de Jalapa de Diaz et la photo ici présentée : <http://axe7.labex-efl.org/node/294>

²⁹ A Jalapa de Díaz comme dans d'autres communautés au Mexique où le nombre d'étudiants est réduit, les 3 cycles scolaires comportent chacun deux années de scolarité. En France, le cycle 1 mexicain comprend le CP et le CE1, le cycle 2 regroupe respectivement le CE2 et le CM1 français. Finalement le cycle 3 par lequel les élèves terminent officiellement l'école primaire au Mexique correspond, en France, au CM2 et à la sixième année de collège.

PAUTAS PEDAGÓGICAS				
Español	Matemáticas	Geografía	Historia.	Ciencias Naturales
3er. ciclo. Mapas y Simbologías. Escenificación	Coordenadas Cartesianas Ejes de simetría. División Fracciones	Planos Croquis Ubicación	Línea del tiempo	Cuidado del e Sistema. Gastronomía
2º ciclo Lengua Hablada y Escrita: - Narración - Descripción - Historietas - Leyendas y cuentos Situaciones comunicati- Vas.	Figuras geométricas División Fracciones	Recursos de la po- blación Actividades economi- Cas.	Historia Local	Seres vivos cuerpo humano Salud Medio ambiente protección Sociedad
1er. ciclo. - Lengua hablada (Lectura de cuentos) - Lengua escrita: visuali- zación Identificación de palabras, ubicación Espacial. Situación comunicativa. Lectura, nombre propio, Descripción, recreación lite- raria, conversación y narración.	Sistema de numeración, conteos, repartición, Suma, resta, medición geometría.	Conocimiento del Medio Seres vivos cuidado del medio ambiente y su protección Sociedad. cuerpo humano y la Salud familia y escuela plantas y animales el campo y la ciudad		

Fig.4 : Activités éducatives et variété de disciplines.

	Español	Mathématiques	Géographie	Histoire	Sciences naturelles
3e cycle	Cartes physiques et symboliques. Mise en scène.	Coordonnées cartésiennes. Axes de symétrie. Division. Fractions.	Cartes physiques Croquis Emplacement	Ligne du temps	Prendre soin de l'écosystème. Gastronomie
	Civisme	Arts	Sports		
	Respect des lieux sacrés Respect de la diversité culturelle.	Elaboration d'artisanat	Sport Trot		

Tableau 2 : Les disciplines et l'interdisciplinarité.

Le modèle ci-dessous identifie l'interdisciplinarité, un aspect intrinsèque des matériaux en langue autochtone. Les lignes évoquent la réciprocité qui existe entre les différentes disciplines et la langue originaire. Cette réciprocité dont bénéficient les éléments du modèle présenté permet un apprentissage authentique et ouvert dans lequel la langue autochtone véhicule la construction du savoir et l'acquisition de nouvelles connaissances. Il y a donc des liens qui unissent les disciplines favorisant de ce fait un processus d'enseignement-apprentissage. Celui-ci ne se développe ni de façon horizontale ni verticale mais dans toutes les directions.

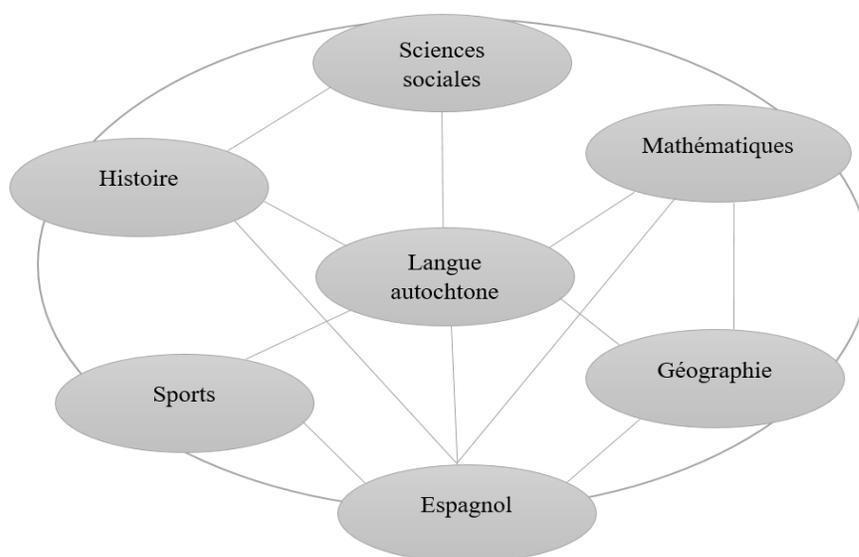


Fig. 4 : Représentation graphique de l'interdisciplinarité.

Comme le représente ce modèle, les maîtres d'école comprennent ainsi la nécessité de lier la langue autochtone à d'autres disciplines pour la sortir de l'enclos dans lequel elle se trouve parfois isolée. Il est à noter que les disciplines (cours) ci-présents ne correspondent pas aux cours que les étudiants entreprennent à l'école³⁰. Comme déjà indiqué plus haut,

³⁰ Le modèle montre la relation existante entre les cours et la langue autochtone, cependant les cours ne s'appellent pas comme ils sont établis dans le modèle. Par ex. les mathématiques pour la troisième année c'est mathématique III, l'histoire correspond à l'histoire du Mexique et sciences sociales c'est formation civique et éthique II. Pour en savoir plus : http://www.sep.gob.mx/es/sep1/TRAMITES_Y_SERVICIOS#.WXE1nYyjD4

l'étude de la langue autochtone ne bénéficie pas de la même amplitude horaire que les disciplines dites fondamentales telles que l'espagnol, les mathématiques, les sciences naturelles, entre autres. Selon les observations de Canuto Castillo (2013) dans plusieurs écoles, le cours de langue originaire est limité à deux heures tandis que l'anglais bénéficie de cinq heures. En intégrant la langue aux situations et aux tâches incluant une variété de disciplines, la production des connaissances et la consolidation des acquis augmenteront de manière exponentielle.

Les matériaux pédagogiques développés lors des séances des ateliers nous permettent de voir de quelle façon les maîtres d'école adaptent leur pédagogie pour travailler avec les différents niveaux scolaires (cycle 1, 2 et 3). On voit que les dialogues d'animaux visent principalement les niveaux 1 et 2, ce qui est une forme agréable et facile d'introduire des sujets et d'acquérir des connaissances.

3.7 Ateliers d'élaboration des ressources pédagogiques en langues originaires (AERPLO)

L'arborescence ci-dessous nous dévoile la variété d'ateliers mise en œuvre dans les différentes communautés indigènes au Mexique dans le cadre des élicitations croisées : Ateliers d'élaboration de ressources pédagogiques en langues originaires. Ces ateliers impliquent une stratégie coordonnée pour développer certains aspects nécessaires pour la didactique des langues autochtones. Chaque atelier étant ouvert au public, des participants de tous âges (enfants, adolescents, personnes adultes et âgées) ont suivi en tous lieux les différents ateliers au fur et à mesure de leur création sur une période de 5 ans. Ces participants ont tous des caractéristiques qui les différencient d'autres participants et en plus, ils appartiennent à différentes régions, communautés et langues. Ces ateliers regroupaient des maîtres d'école, élèves, femmes au foyer, entre autres, certains d'entre eux étant locuteurs et intéressés par les langues autochtones et leur promotion. Ils ont permis de créer des moments idéaux pour promouvoir les langues autochtones dans le contexte autochtone.

Certaines langues des 11 familles linguistiques parlées au Mexique actuel ont servi d'objet d'étude. Elles ont été utilisées comme chaîne de transmission de connaissances lors

des séances des ateliers d'élaboration de ressources pédagogiques en langues originaires. Ces familles linguistiques sont en premier lieu la famille Oto-mangue³¹ qui inclut l'Amuzgo, le Chinanteco, le Zapoteco (celui-ci inclut le zapoteco del Sur, del Valle, de la Sierra Norte, de San Melchor Betaza et de Santa María Texcatitlán), le Mixteco (mixteco de Santa María Texcatitlán et de Las Palmas), le Triqui, le Cuicateco (Cuicateco de Santos Reyes Pápalo) et le Mazateco (Mazateco d'Agua de Tinta, de Huautla de Jiménez, de San Antonio Eloxochitlán, de Mazatlán Villa de Flores, San Jerónimo Tecóatl, de Chilchotla, de Boca del Río, de San Antonio Yolochochitlán, de San José Vista Hermosa, de Huehuetlán, de Santa Ana Ateixtlahuaca, de Santa Cruz Acatepec, de San Lorenzo Cuaunecuiltitla, d'Ocopetatillo, de Los naranjos, de San Pedro Ixcatlán, de Jalapa de Díaz, de San Miguel Soyaltepec, de San José Independencia).

Pour les familles linguistiques suivantes, les ateliers ont permis de travailler une langue appartenant à chaque famille. La deuxième famille est la famille Mixe-zoque avec la langue Ayuuk ou Mixe de Santiago Zacatepec ; la famille Maya avec la langue Tsotsil Ocozocoautla de Espinosa; la famille Totonaco-tepehua avec la langue Totonaco de Ecatlán, Jonotla; la famille Yuto-nahua avec la langue Náhua (náhuatl de Santa María Teopoxco et de Tepetitlán) et un isolat le Huave ou Ombeayiiüts de San Mateo del Mar.

Le modèle ci-dessous présente les différents ateliers d'élaboration de ressources pédagogiques en langues originaires. Il n'est pas figé mais plutôt flexible car d'abord les ateliers peuvent être mis en place dans n'importe quelle région autochtone, ensuite parce qu'ils sont réflexifs et s'organisent eux-mêmes et finalement parce qu'il y a des dynamiques qui s'entrecroisent.

³¹ Les langues et les familles linguistiques citées ici sont écrites de la même manière dont elles sont présentées sur le site de l'INALI (Institut National des Langues Indigènes)

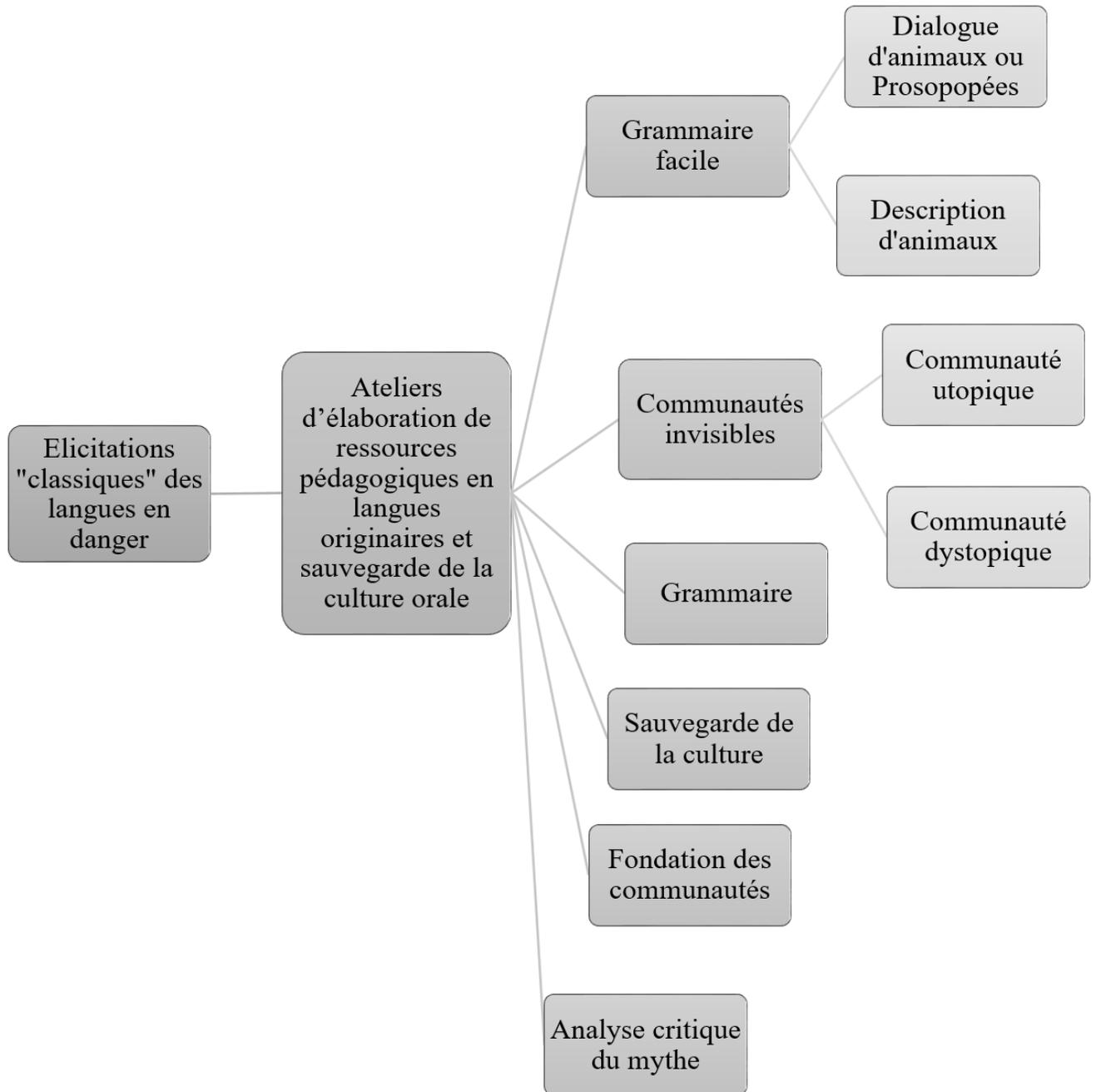


Fig. 5 : Arborescence des ateliers d'élaboration de ressources pédagogiques en langues originaires.

Dans le contexte des langues en danger et de la revitalisation des langues, les ateliers AERPLO ne sont pas éphémères même si les promoteurs et les intégrants du projet Elicitations Croisées quittent à un moment donné le milieu indigène. Le travail reste et s'incruste dans les esprits des élèves, maîtres d'école, parents et participants en général car

ce travail n'est pas exogène mais endogène et indigène. Ce travail fait le point sur l'inclusion du locuteur indigène dans la documentation et dans le travail de terrain. Il est axé sur ce que Grinevald (2003 : 8) appelle « fieldwork with the speakers of the language community » ce qui implique que les linguistes voient les locuteurs comme des égaux ; ce qu'ils disent ainsi que le degré de leur implication dans le travail de documentation est aussi précieux que celui des linguistes. Les séances d'ateliers et les activités qui ont été développées n'ont pas été imposées aux intégrants, mais au contraire les participants étaient entièrement libres de travailler sur les sujets qu'ils voulaient, de commenter le travail, de le corriger et de le modifier.

Ces matériaux pédagogiques naissent et sortent des cœurs et de la réflexion des participants. Puis ils sont mis en contexte dans les salles de classe par les maîtres d'écoles avec les élèves de différents niveaux. Lors de ces mises en contexte, on peut mesurer la participation et l'enthousiasme des enfants et des professeurs par rapport à l'implémentation et à l'usage des matériaux. Par conséquent, les ateliers commencent à faire partie d'un réseau qui commence d'abord avec les premiers participants des ateliers puis, au fur et à mesure que le temps s'écoule, la parole circule de bouche en bouche et de bouche à oreille ce qui élargit peu à peu mais sûrement les réseaux en incorporant d'autres intégrants.

Voici donc une façon de jeter un éclairage sur l'ensemble des ateliers réalisés entre 2010 et 2015 au Mexique : AERPLO. Cette analyse consiste à dépouiller chaque partie de l'arborescence présentée ci-dessus (voir fig.5).

3.7.1 Grammaire facile

Grammaire facile est la première subdivision ou ramification de l'AERPLO qui en même temps se subdivise en prosopopées et description d'animaux. Ces deux ateliers ont été travaillés comme un ensemble. A un moment donné, les participants du groupe travaillaient sur le même thème simultanément. Par exemple un jour ils se concentraient sur la description d'animaux et le lendemain ils travaillaient sur les prosopopées ou dialogues d'animaux. Les

activités proposées dans les ateliers sont réalisées par tous à un même moment afin qu'il y ait une organisation et un bon développement du travail.

Compte-tenu de l'état de la documentation pour l'enseignement des langues autochtones et l'état anémique des données pour construire les grammaires de ces langues (Torres Hernández, n.d.), l'atelier Grammaire facile démontre qu'il est possible d'utiliser une approche éducative facile pour découvrir comment fonctionne une langue et faire découvrir aux élèves la manière dont leur langue agit dans les différents temps et personnes. Les ateliers Grammaire facile s'adressent principalement aux élèves de l'école primaire (cycle 1, 2 et 3) et comportent l'utilisation des animaux dans les matériaux pédagogiques comme moyen de guider la didactique des langues autochtones. Ces aspects touchent essentiellement les enfants car dans le milieu indigène ils sont constamment en contact avec les animaux sauvages et domestiques.

Les ateliers se divisent donc en deux types. Le premier comporte des dialogues entre animaux ou prosopopées et le second des descriptions d'animaux. Ces animaux utilisés dans les matériaux littéraires et pédagogiques appartiennent au contexte indigène, qu'ils soient domestiques (perroquets, chiens, chats) ou vivant dans le périmètre immédiat de la sphère familiale comme les poules, coqs, souris, canards, cochons, guajolotes³² (dinde). En ce qui concerne les animaux sauvages, les participants des ateliers ont eu recours aux lapins, coyotes, éperviers, écureuils, tigres, couleuvres, tatous, urubus, temazates (cerfs), tacluaches (sarigue), tecolotes (hibou).

Les ateliers Grammaire facile partent du postulat que les enfants sont les auteurs et les constructeurs des connaissances. Ce postulat met en évidence la relation maître-élève où l'élève est au centre du processus d'enseignement-apprentissage autour duquel gravitent ce processus ainsi que les contenus, les activités et la pédagogie. De cette manière l'élève acquiert les connaissances de base grâce à l'aide de l'ensemble des connaissances du groupe. Ceci démontre qu'un concept n'est pas créé par un seul élève mais qu'il se forme à travers une interaction, à la manière d'un dialogue et d'une communication constante entre les élèves

³² Quelques-uns des animaux ci-nommés sont écrits en espagnol. L'auteur de ce mémoire veut respecter le caractère diatopique de ces mots en langue espagnole en écrivant le mot de la manière dont on le dit au Mexique : par exemple, le « guajolote » mexicain se dit *pavo* en espagnol standard et dinde en français.

et le maître. Un élève propose par exemple une phrase ou un mot pour donner la signification d'un terme ou d'un objet, ensuite le professeur retient mentalement ou note au tableau la proposition de l'enfant, puis, en continuant la communication élève-maître, un autre élève propose un autre mot ou phrase afin d'enrichir ou de compléter le concept. La salle de classe devient par conséquent un milieu d'interaction et de dynamisme dont l'objectif est de faire ressortir et de renforcer le savoir et les connaissances. Elle devient aussi un milieu vivant et créatif où l'élève, grâce aux interactions, se hausse au même niveau que le maître et on s'éloigne ainsi d'un cours magistral de salle de classe où le gardien des connaissances est le seul professeur. Les connaissances se construisent ainsi par l'interaction dynamique élève-maître dans une salle de classe ou ailleurs car les maîtres d'école privilégient aussi les sorties éducatives pour stimuler la réflexion des enfants. C'est la raison pour laquelle la didactique des langues autochtones et les ateliers en l'occurrence se développent à partir des connaissances déjà acquises par l'enfant dans son propre contexte familial, social et environnemental.

3.7.1.1 Les prosopopées

Une partie du binôme des ateliers Grammaire facile est Les prosopopées. Celles-ci sont de brèves conversations entreprises par des animaux (personnages) qui acquièrent des qualités et traits humains, comme par exemple, l'habilité à parler de leurs vies, à penser et à réfléchir par rapport aux situations et contextes environnants. Les matériaux éducatifs et pédagogiques qui contiennent des prosopopées incluent des animaux sauvages et domestiques connus de toute la communauté indigène. Ce sont des animaux que les élèves connaissent pour les avoir déjà vus dans la forêt, dans les champs, à la maison ou même à l'école. Les conversations animalières traitent complètement ou font parfois seulement allusion à une variété assez large de sujets. Ces sujets concernent des thèmes et des situations qui touchent particulièrement les élèves et leur contexte indigène comme le manque d'eau et de ressources, l'élagage des arbres pour la construction des maisons, la pollution, la conservation et la protection de ressources en eau, la résolution des problèmes et conflits de

toute nature, la perte de la langue et des traditions, la migration des peuples et le manque de travail dans la communauté autochtone, entre autres.

Les ateliers comportant des prosopopées permettent un rapprochement vers la littérature autochtone car avec l'utilisation de ces documents les enfants entreprennent la lecture dans leur langue et pourront éventuellement continuer à rédiger des écrits similaires à ceux développés lors des ateliers ou encore des écrits de plus en plus structurés au fur et à mesure qu'ils comprendront mieux le fonctionnement de leur langue. Ce type de littérature dans la salle de classe enrichit le processus d'enseignement-apprentissage de la langue autochtone car les enfants, dans les premières années de leur scolarisation, commencent le processus de la lecto-écriture avec des contes courts et des prosopopées.

Les photos suivantes³³ ont été prises pendant la mise en œuvre d'un atelier de prosopopées à l'école Escuela Primaria Bilingüe "Ricardo Flores Magón", Centro de Integración Social # 17, située dans la communauté d'Eloxochitlán de Flores Magón, à Oaxaca au Mexique. Cette école est aussi un internat pour les enfants. Lors de la mise en œuvre de cet atelier en 2012, les participants ont utilisé la langue mazateco de Huautla de Jiménez. Ils ont conventuellement décidé de travailler la migration des peuples indigènes et le manque de travail dans la communauté. Ces photos relatent le conte (en espagnol et en mazateco) de « la gallina y sus pollitos »³⁴ (la poule et ses poussins) qui contient le dialogue entre une poule et ses poussins. Ce matériel didactique ramène les élèves à réfléchir sur une situation de pauvreté extrême assez courante et parfois vécue dans la plupart des communautés indigènes.

Ce conte raconte l'histoire d'une poule qui n'a plus rien à donner à manger à ses enfants, les poussins. Elle décide donc d'avoir une conversation avec eux pour leur faire part de la situation dans laquelle elle se trouve et de la décision qu'elle vient de devoir prendre. C'est ainsi qu'elle leur annonce qu'il n'y a presque plus rien à manger et qu'elle doit les laisser seuls parce qu'elle va devoir aller ailleurs pour travailler et gagner de l'argent. Les poussins deviennent tristes, lui demandent qui va prendre soin d'eux, qui va les nourrir et les laver et ensuite ils lui disent qu'elle va leur manquer et qu'ils voudraient aller avec elle.

³³ Lien vers l'atelier de prosopopées et les photos ici présentées : <http://axe7.labex-efl.org/node/196>

³⁴ La traduction en français se situe dans la section des annexes : annexe 2.

Finally, the hen replies that they will have to stay alone and that she will bring them to town with her later, another time. This story allows school teachers to make children understand social problems through literature. In this case, this pedagogical material allows understanding migration, as the hen has to leave her chicks alone and go to work in town and also the economic difficulties that some families face in their immediate environment.

This material of prosopopées should not be used alone in the language course but, it should be the object of a concerted reflection so that the students see and propose possible solutions in relation to the situations lived by some families of the community. The story should be accompanied by a series of activities to work in class like for example a list of words, especially in the native language. Nouns, adjectives and a series of verbs are part of the list of words that accompany the story. These words come from the content of the story and are chosen for their relevance and in function of the educational needs of the group. In addition, they are selected by the authors of the materials in liaison with what they want to work or accomplish during the course.

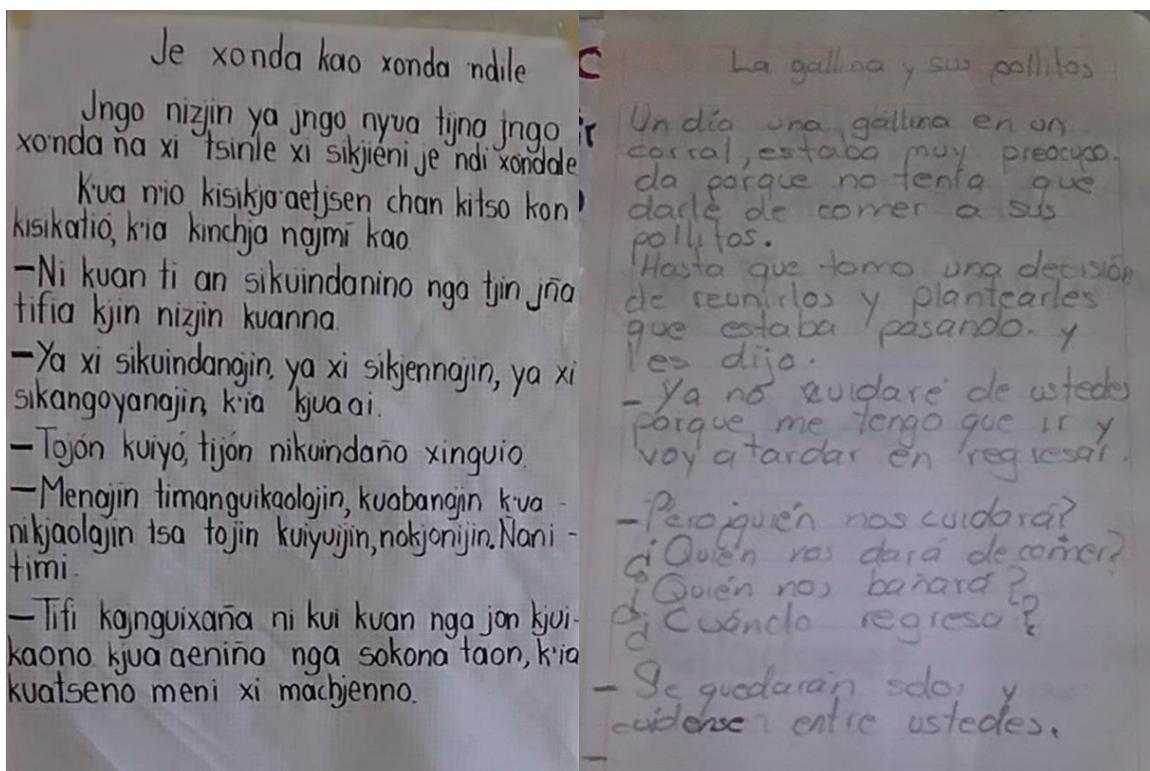


Fig. 6 : Extrait du conte « la poule et ses poussins » en espagnol et en mazateco de Huautla de Jiménez.

3.7.1.2 Description d'animaux

La deuxième partie du binôme pour les ateliers Grammaire facile est l'atelier Description d'animaux. Celui-ci est centré sur la découverte et l'analyse du fonctionnement de la langue. Comme cela a déjà été indiqué dans les sections précédentes, le manque de grammaires et de documentation est une caractéristique partagée par l'ensemble des langues indigènes. De ce fait, les ateliers de description d'animaux jouent un rôle significatif dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues autochtones car ils mettent les élèves au centre de la réflexion sur la manière dont la langue change et s'adapte selon les différents temps et sujets.

Les matériaux didactiques de cette sorte permettent de faciliter l'approche de l'enfant face à la grammaire d'une manière douce et simple tout en lui faisant répéter des descriptions courtes d'animaux. Dans ces descriptions, l'élève commence à choisir l'animal qu'il aime, puis il parle de ses caractéristiques (l'animal vole, mange, saute, a des ailes, a un pelage de couleur noire, etc.) et il commence à écrire au temps présent. Dans cette partie du travail l'élève écrit à la troisième personne (il ou elle), puis il répète son écrit en adaptant le texte à la première personne (je), ce qui implique que l'enfant doit changer certains aspects dans les mots, comme par exemple la conjugaison des verbes et les pronoms possessifs, entre autres.

Pour finir la première partie de son travail, il devra refaire le texte en l'adaptant encore une fois à une personne différente. Cette fois-ci, c'est la première personne du pluriel (nous). A cette étape, le maître d'école peut faire le point avec les élèves et entreprendre une discussion pour mettre en lumière ce qui change dans la langue, ce qui est modifié et ce que l'on ajoute aux différentes personnes du singulier et du pluriel. Il y a donc d'abord une phase de découverte qui aboutit à une meilleure compréhension de la langue. Cet aspect enrichit le processus de la didactique des langues autochtones car la langue est apprise à travers la reconnaissance des conjugaisons des verbes aux différents temps et personnes. De plus, les maîtres d'école n'imposent pas aux enfants la manière dont la langue fonctionne çà et là. Ce sont eux qui la découvrent collégialement pendant les cours.

La deuxième partie du travail concernant la description d'animaux accorde une place à la découverte et au travail de la langue, non seulement aux trois personnes (je, il et nous)

mais aussi avec les différents aspects de la langue tels que le complétif, l'inaccompli et le neutre (respectivement passé, futur et présent). C'est ici que les élèves doivent réécrire et réfléchir derechef afin de comprendre et de présenter aux camarades de classe et au maître les transformations opérées selon les différents temps verbaux, ce qui ne se modifie pas et les mots qui changent de place dans la phrase, par exemple.

Les ateliers de description d'animaux ont permis de créer des matériaux didactiques décrivant une variété assez large d'espèces que l'on trouve dans le milieu indigène, tels que le tigre, le coyote, l'écureuil, le coq, le tatou, entre autres. Ils ont aussi permis de mettre en évidence les problèmes subis par les animaux comme la chasse, la réduction de leur habitat naturel et l'extinction de leur espèce.

La photo suivante³⁵ a été prise lors de la mise en place d'un atelier de description d'animaux à l'école Bachillerato Integral Comunitario # 34, située dans la communauté de San Lorenzo Cuaunecuiltla, à Oaxaca au Mexique. Lors de la mise en œuvre de cet atelier en 2013, les participants ont utilisé leur langue maternelle, le mazateco de Santa Cruz Acatepec. Cet atelier de description d'animaux a permis aux participants de faire la description du temazate cola blanca (cerf à queue blanche) et ils ont décidé de manière consensuelle de travailler sur cet animal et de présenter sa description à la 1^{re} et 2nde personne du singulier et à la 1^{re} personne du pluriel aux temps présent, passé et futur. Cette photo montre le travail réalisé par les participants et elle expose la description du cerf à queue blanche à la 1^{ère} et 2^{ème} personne du singulier.

³⁵ Lien vers l'atelier de description d'animaux et la photo ici présentée : <http://axe7.labex-efl.org/node/97>

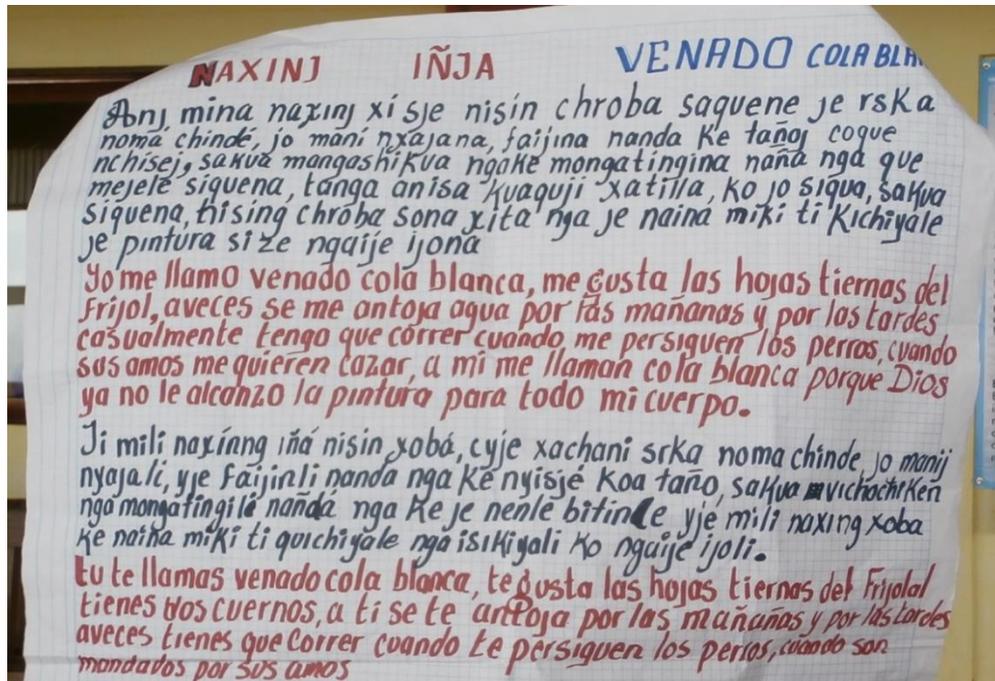


Fig. 7 : Description du cerf à queue blanche à la 1^{ère} et 2^{ème} personne du singulier en mazateco et espagnol.

D'autre part, cette photo met en évidence les langues maîtrisées par les participants, en l'occurrence le mazateco de Santa Cruz Acatepec et l'espagnol, leur travail et leurs connaissances des animaux comme par exemple leurs caractéristiques, leur nourriture, leur habitat naturel et la relation humain-animal. Dans le cas présent, ils décrivent le temazate cola blanca comme un animal qui mange les feuilles de haricot, qui court et qui est chassé par l'homme et ses chiens.

3.7.2 Communautés invisibles

La deuxième subdivision ou ramification de l'AERPLO est l'atelier Communautés invisibles. Celui-ci peut adopter des versions différentes : communautés utopiques et dystopiques.

Les ateliers Communautés invisibles impliquent un travail diversifié, centré sur la visualisation de la communauté. C'est ainsi que les ateliers peuvent avoir des versions

différentes. L'une de ces versions concerne une communauté imaginée dans le futur et celui-ci a la particularité d'être utopique ou dystopique. Dans une autre version les participants décrivent leur communauté telle qu'ils la perçoivent dans le passé, au présent et dans le futur. Ceci inclut trois dimensions distantes de la communauté : par exemple le passé peut être idyllique, le présent peut être lié à une communauté détruite et finalement, dans le futur les participants ont la possibilité de le représenter selon leur préférence et ce qu'ils veulent montrer. Ce futur peut être dystopique ou utopique, cela dépend de l'imaginaire des participants.

Les ateliers Communautés invisibles impliquent la création de documents qui comportent une variété d'éléments visibles et perceptibles au premier regard. Comme par exemple l'état du village où vit la communauté, sa beauté ou sa laideur, ses différents édifices, le nombre de maisons, la manière dont les habitants s'habillent, la qualité de la nature environnante, la variété d'animaux qu'on y trouve, la diversité des cultures dans champs et les services dont bénéficie la communauté, entre autres.

Les ateliers impliquent aussi la création de documents qui comportent une variété d'éléments invisibles et imperceptibles au premier regard mais qui sont ancrés et même cachés dans la pensée et les cœurs des communautés indigènes. Ces éléments sont les désirs, pensées, regrets, attentes, les habitudes à modifier ou à maintenir ainsi que les actions à entreprendre. Ces éléments sont liés à la communauté et à la manière dont les habitants veulent voir celle-ci.

Avec la mise en œuvre de ces ateliers, les participants ont eu l'opportunité de réfléchir à ce qui se passe dans la région, de regarder l'histoire de la communauté et de son développement et ils ont visionné le futur qui attend leur région. Les ateliers se présentent comme les deux faces d'une pièce. L'une montre soit la communauté idéale soit la situation idéale, celle qu'ils aimeraient atteindre ou en quelque sorte acquérir dans le futur ou celle qu'ils aimeraient éviter. L'autre face dévoile la réalité, ce qui se passe actuellement et réellement dans la communauté. Cette réalité peut être positive ou négative, c'est ainsi donc que le futur brigué peut être aussi bien positif que négatif.

Les ateliers Communautés invisibles peuvent être comparés au symbole Yin-yang de la philosophie chinoise car il présente les deux côtés coexistant dans un même être. L'un

présente l'aspect négatif et l'autre l'aspect positif dans le cas des communautés autochtones. Dans certains ateliers le Yin est la réalité négative et le Yang le futur positif. Dans d'autres ateliers le Yin est la réalité positive et le Yang est le futur négatif. Les participants tiennent aussi compte du passé et expriment dans les matériaux pédagogiques le désir de revenir en arrière ou de faire renaître la communauté de jadis.

A travers l'étude des ateliers, on voit parfois chez les habitants de la communauté une trace de nostalgie liée à la culture qui est en train de s'effacer ou même d'être effacée, quasiment gommée par la culture occidentale. On remarque aussi leur désir de maintenir les langues et les traditions qu'ils voient disparaître sous leurs yeux. Mais on remarque aussi la lueur de l'espoir, leur envie de protéger ce qui reste de leur culture et ce dont ils ont hérité de leurs aînés ou de leurs ancêtres. C'est ainsi que les participants écrivent dans leur langue maternelle les textes didactiques concernant les communautés imaginaires. Ceci avec l'objectif de décrire les situations qu'ils vivent au présent.

Ces ateliers montrent aussi la manière dont les participants représentant la communauté voient le monde, la façon dont ils discernent les différentes situations qui touchent leur communauté et la manière dont ils font allusion au monde qu'ils aimeraient atteindre ou éviter. Les documents didactiques présentent les difficultés sociales liées à la langue comme la discrimination et la perte de la langue, à l'environnement comme la pollution, le déboisement, à la géographie (comme le manque de routes ou chemins), à la migration due au manque d'emploi local et au maniement des ressources naturelles comme le traitement de l'eau, des terres agricoles et forestières.

Les sujets suivants ont été traités par les participants durant les séances d'atelier au cours d'une période de cinq années dans certaines régions et communautés : le manque ou l'abondance d'eau, l'éloignement des communautés entre elles et par rapport aux centres urbains, le déboisement, la similitude ou la différence entre les peuples indigènes, les traditions perdues, l'abondance ou la faiblesse des récoltes, la disparition de certaines activités agricoles (la milpa³⁶), l'état de la propreté dans la communauté selon que le

³⁶ La milpa est un système de culture mésoaméricain qui se centre surtout sur le maïs. On cultive trois plantes (le haricot, la courge et le maïs). Chaque plante est semée à un temps légèrement différent pour être utile à la plante qui sera semée un peu plus tard. Elles se rendent mutuellement service. Voir aussi Landon (2008) <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1039&context=nebanthro>

recyclage existe ou pas, l'éducation de l'enfant à la maison, la migration des peuples indigènes, la vision de la communauté de jadis, la chasse aux animaux sauvages et la perte de la langue autochtone.

3.7.2.1 Communauté utopique

Les ateliers Communautés invisibles se subdivisent en un binôme d'ateliers qui vont toujours ensemble lors de leur mise en œuvre. Une partie de ce binôme est l'atelier Communauté utopique, une représentation d'une réalité parfaite qui

Les matériaux utopiques mettent en évidence la représentation du village idéal, sans problèmes ni défauts, « bonito » (joli) et parfait. Selon la vision de l'auteur du document didactique, ce village peut se trouver dans le présent. Il considère donc que son village est parfait et idéal telle qu'il est. La vision de l'auteur peut se trouver aussi dans le futur c'est-à-dire qu'il envisage un village meilleur et différent du sien.

L'atelier de Communautés invisibles développé à l'école Escuela Primaria Bilingüe Niño Tsé³⁷ "Estrella de la mañana" (Zona escolar 119) située à Agua de Tinta, à Huautla de Jiménez, à Oaxaca au Mexique permet de voir le texte résultant de la séance d'atelier et aussi les résultats de la mise en œuvre du texte utopique dans le milieu éducatif. La langue qui a été travaillée ici par les participants est le Mazateco de Agua de Tinta.

L'un des textes utopiques produits dans cet atelier nous parle de la communauté d'Agua de Tinta. Dans ce document le participant imagine que son village est très joli, qu'il possède beaucoup d'arbres et qu'il y a des collines aux environs, qu'il dispose de service de l'électricité et qu'il y a peu de maisons et d'habitants. De plus, il affirme qu'on peut y cultiver une grande variété de produits agricoles et qu'on y trouve des animaux sauvages et domestiques. Le texte explique aussi le savoir-faire des hommes de la communauté et ce qu'ils entreprennent pour subsister, comme par exemple travailler les champs, cultiver le

³⁷ Lien vers l'atelier de communautés imaginaires et les photos ici présentées : <http://axe7.labex-efl.org/node/181>

maïs et le haricot ou couper le bois. Il décrit encore le savoir-faire dans les activités des femmes, comme prendre soin de la maison, préparer les repas, laver le linge et faire de la broderie quand elles ont du temps libre.

Le dessin réalisé par un élève sur la photo ci-dessous, lors de la création du texte, est la représentation artistique du village et de son environnement. Il nous dévoile la vision du monde perçue par l'enfant. On peut y voir les collines, les cultures (la milpa), quelques maisons, la nature généreuse et la fertilité de la terre. L'utopie est tout à fait perceptible dans ce dessin qui évoque une communauté radieuse.

Cette étape permet aux maîtres d'école de demander aux enfants ce qu'ils aiment et préfèrent dans leur village, ce qu'ils en pensent, comment ils s'y sentent et ce qu'on y trouve, entre autres, privilégiant ainsi l'interaction, le développement et l'usage de la langue entre le maître d'école et les élèves. Le texte utopique permet, d'une part, la lecture dans la langue indigène et de l'autre, l'expression orale et l'écriture, mettant ainsi en évidence trois des quatre aspects fondamentaux pour l'apprentissage d'une langue : la production orale, la production écrite et la compréhension de l'écrit. La salle de classe se focalise de façon naturelle sur les élèves.



Fig. 8 : Représentation d'une communauté utopique réalisée par un élève de l'école Niño Tsé.

3.7.2.2 Communauté dystopique

L'autre face de la pièce est le côté négatif ou dystopique. Celle-ci nous parle du village imaginaire dont les habitants ne veulent pas. Un village qui n'est pas « bonito » (joli) n'est pas désiré car il ne permet pas aux habitants d'obtenir le bonheur ou d'avoir les ressources nécessaires et indispensables pour survivre. La dystopie représente la décadence de la société, la perte de ses valeurs, les changements négatifs de la communauté et un retour en arrière. Elle devient donc un cauchemar, un mauvais rêve qu'il faut laisser dans l'imaginaire mais qu'il faut éviter à tout prix en mettant en œuvre des actions précises et efficaces. Les ateliers de dystopie permettent d'imaginer les résultats néfastes qui entraînent malencontreusement les mauvaises conduites, les activités et les manières de penser de la communauté.

Le deuxième texte produit dans cet atelier nous parle d'un village où il y a davantage de maisons mais moins d'arbres parce que les personnes les ont coupés pour faire de la place afin de construire de nouvelles maisons. Il y aura donc moins d'animaux sauvages car les gens les chasseront davantage et les jeunes adultes devront migrer dans les grandes villes pour chercher du travail. C'est un scénario qui parfois s'éloigne drastiquement de la réalité mais qui pourrait se produire si les indigènes entreprennent de mauvaises actions en ne respectant pas leur environnement naturel.

La photo ci-dessous fait allusion à un village imaginé et non désiré. Le dessin a été réalisé par un élève lors de la création du texte. L'imaginaire de l'enfant décrit un village où il y a peu d'arbres à côté des maisons et beaucoup de déboisement, où les collines commencent à perdre leur végétation pour laisser la place à de nouvelles habitations. On y voit même des personnes en train de couper les arbres. La production agricole a complètement disparu et la terre est devenue sèche et inculte.



Fig. 9 : Représentation d'une communauté dystopique réalisée par un élève de l'école Niño Tsé.

Ces productions littéraires (utopiques et dystopiques) et pédagogiques donnent lieu à une réflexion commune dans la salle de classe afin d'amener les élèves à comprendre les conséquences et les impacts que leurs actions peuvent avoir sur la communauté. Cette réflexion permet à la fois aux maîtres d'école de créer une prise de conscience et un sens des responsabilités chez les élèves pour éviter un village dégradé et aussi de les amener à faire leur propre jugement sur l'état actuel du village et sur la qualité de vie. Cette réflexion est nécessaire au sein de l'école car l'objectif final d'un maître est de former et d'éduquer des élèves capables de vivre en société et responsables des implications de leurs actions sur eux-mêmes et sur leurs camarades (acteur social). Eventuellement, en reproduisant ce processus de réflexion, les enfants analyseront une situation donnée avant de décider par eux-mêmes d'observer une meilleure conduite. Ils suivront ainsi l'exemple des maîtres d'école et commenceront à partager leurs propres opinions avec leur entourage créant chez celui-ci une prise de conscience de plus en plus forte.

Les exemples négatifs présentés dans le texte pédagogique engendrent une discussion dynamique et positive avec les élèves et cela permet de voir les *realis* vécues de la communauté à travers la littérature dystopique et utopique. En outre, le texte pédagogique favorise la création d'une conscience politique, environnementale et sociale qui s'installe de façon naturelle dans l'esprit des élèves au fil des cours.

La richesse symbolique et la variété d'éléments contenus dans les dessins et matériaux pédagogiques, produits lors des séances d'ateliers de communautés invisibles, sont un réservoir de sujets qui pourront être étudiés dans de prochaines séances en salle de classe. Ces symboles et ces éléments traduisent les difficultés des communautés et les situations qu'elles vivent au jour le jour, comme par exemple le manque d'eau et sa préservation, l'ensemencement et l'importance de maintenir les cultures (la milpa), le recyclage et ses bienfaits dans le temps, la migration des habitants et son impact sur l'ensemble de la communauté, la perte de la langue maternelle, le manque d'infrastructures routières pour rejoindre la ville, la perte des valeurs et des coutumes qui finit par dégrader la communauté, le déboisement et ses répercussions environnementales sur la nature et les habitants.

L'enseignement des langues est limité à une liste de mots. A travers la variété d'éléments et de textes pédagogiques, les enfants sont mis en situation de voir la façon dont

leur langue est utilisée dans un contexte donné et de comprendre quand et comment utiliser un mot spécifique. Cela les aide dans leur apprentissage de la langue indigène car les mots ne sont pas isolés dans des listes de termes mais mis en situation. De plus, comme déjà indiqué, les textes sont accompagnés d'une liste de verbes, substantifs et adjectifs et d'une série d'activités et contenus qui peuvent être travaillés lors de prochains cours de langue ou même dans d'autres cours comme les sciences naturelles, la biologie ou la géographie, etc. Ceci représente un ensemble de stratégies qui améliorent significativement le processus d'enseignement-apprentissage de la langue, ce qui est perceptible si on compare la méthodologie proposée lors des séances d'atelier à celle qui est en vigueur ailleurs. En effet, dans certaines écoles, l'enseignement de la langue autochtone ne se limite qu'à une liste de verbes et parfois de phrases isolées.

3.7.3 Grammaire

Les ateliers Grammaire sont la troisième subdivision d'AERPLO. Ils ont pour objectif de faire comprendre comment fonctionnent les langues indigènes, de dérouler une réflexion commune à propos de leurs différents aspects et de les modéliser afin d'acquérir les outils et les règles grammaticales nécessaires pour pouvoir les transmettre efficacement aux élèves.

Ces ateliers de grammaire sont une stratégie pour former les maîtres d'école en les aidant à comprendre comment fonctionne la langue indigène et surtout pour faire émerger les règles de grammaire afin de rendre la langue étudiée plus claire et compréhensible. Ces règles leur permettent aussi de mieux structurer leur approche de la langue pour mieux l'enseigner aux enfants. Une des caractéristiques d'un grand nombre de langues indigènes est le caractère anémique et incomplet de leur documentation (Lehmann, 1999). Celle-ci est insuffisante et ne permet donc pas d'établir une grammaire complète pour chacune de ces langues. Cependant, il y a des matériaux grammaticaux et documentaires pour les principales variantes des langues autochtones du Mexique. Ce sont dans plusieurs cas de bonnes grammaires mais elles ne permettent pas de décrire la réalité ou complexité d'autres variantes moins prestigieuses. Les maîtres d'école doivent donc travailler comme ils le peuvent pour

enseigner la langue sans beaucoup d'outils pédagogiques ni de règles grammaticales très élaborées.

Les ateliers ont donné aux participants et particulièrement aux maîtres l'opportunité de dépouiller plusieurs éléments de la langue indigène comme par exemple les classes flexionnelles, les formes de courtoisie, le diminutif, les différents temps et aspects, les différences et similitudes entre les variantes d'une même langue (Mazateco), la conjugaison de verbes et la méthode pour trouver leur infinitif, les différents types de verbes, les suffixes et leur signification dans la phrase ainsi que les classes tonales, entre autres.

Dans les différents contextes communicatifs, les locuteurs ont une certaine facilité à transmettre un message ou une idée. Il est facile pour eux de communiquer dans leur langue maternelle. Cependant, au moment d'analyser leur langue et de chercher l'infinitif d'un verbe qui est conjugué dans un temps ou un aspect déterminé, on constate que c'est une tâche complexe, c'est-à-dire qu'elle requiert l'analyse d'une grande variété de structures qui ne sont pas claires pour les participants. Ceci peut s'expliquer de deux façons. En premier lieu il existe un grand nombre de langues autochtones qui ne possèdent pas d'infinitif mais plutôt une forme plus simple ou plus neutre. En deuxième lieu le problème réside dans le fait que les maîtres d'école ont appris à faire l'analyse linguistique de leur langue à partir d'une analyse typologique indoeuropéenne, celle de l'espagnol. Cette structure se trouve limitée au moment de comprendre les structures typologiques de plusieurs langues originaires. De plus, étudier, analyser et réfléchir à propos de leur langue n'était guère courant dans leur vie quotidienne. C'est ainsi que ces ateliers sont devenus pour eux un vecteur de construction de connaissances et une chaîne d'apprentissage de leur propre langue à travers un processus analytique.

L'importance de ces ateliers réside aussi dans le fait que les langues indigènes ne partagent pas avec la langue espagnole les mêmes aspects grammaticaux, donc les maîtres d'école ne peuvent pas se baser sur la grammaire et la construction de l'espagnol pour expliquer et apprendre les langues indigènes aux élèves. Il est donc indispensable pour le processus d'enseignement-apprentissage des langues indigènes de faire ressortir les règles grammaticales et de comprendre le fonctionnement de la langue autochtone. En outre, les

ateliers de grammaire ont donné lieu à une explication de la part des participants sur l'application de la grammaire aux mots de la langue et aux emprunts lexicaux.

Les participants utilisent ce qu'on peut appeler la technique de la triangulation pour analyser les différents aspects de la langue. Ceci implique qu'au moment d'exposer leur travail, ils prennent en compte les voix et les réflexions d'autres collègues afin d'arriver à un consensus sur le travail. Ce sont trois voix ou expériences qui se mettent en accord pour déterminer un seul résultat valable. L'étude des verbes et de la grammaire ne se fait pas seul mais avec l'aide d'un groupe de personnes. Les informations, les représentations graphiques et les règles grammaticales sont ainsi corroborées par tous les participants de la séance d'atelier lors de la mise en commun de leurs analyses. De ce fait les règles grammaticales et les informations qu'ils ont établies sont examinées par l'œil critique des collègues participants. Elles sont donc réaffirmées et validées par tous les participants.

CLASE C		biña - dezgrana	
HABITUAL	ACTUAL	CERCANO	
an biñaan	tsibiñaan	iña	
ji biñin	tjibini	ikiní	
kui biña	tsibiña	iñá	
ña biña	tjibiña	ikiña	
jín biñajnen	tjibinajín	ikinajín	
jún biñarjón	tjibinanjún	ikinajún	
kui biñán	tsibiña	ikiña	
REMOTO	PLUSCUMPERFECTO	FUTURO	
iña'an	kuiñaan	kuiñan	
ikiníji	kuiñí	kuiñí	
iñaá	kuiñan	kuiñan	
ikiñaá	kuiñan	kuiñan	
ikiñaá	kuiñajín	kuiñajín	
ikinánjón	kuiñajún	kunajún	
iñaá	kuiñá	kuiñá	

Fig. 9 : Exemple de paradigme verbal en Mazateco de San Pedro Ixcatlán, Tuxtepec, Oaxaca, México³⁸.

³⁸ lien vers l'atelier : http://axe7.labex-efl.org/sites/axe7.labex-efl.org/files/CV_Maz_Ixcatlan.pdf

Cette photo met en évidence le travail effectué lors d'une séance de l'atelier de grammaire³⁹ développé dans la communauté de Huautla de Jiménez à Oaxaca au Mexique en 2012. Ici, les participants ont travaillé sur l'une des différentes classes verbales (classe A, B, C, D, E) et sur les différents temps et aspects de la langue, permettant ainsi de voir comment les verbes se modifient selon la personne et selon le temps.

A travers cette liste de verbes aux différents temps ou aspects les participants ont fait une comparaison pour mettre en évidence les changements et les règles grammaticales. Plus précisément, à travers cette séance et la liste de verbes présentés ci-dessus, les participants ont pu faire apparaître les marqueurs de temps, les suffixes et les affixes pour les différentes classes verbales et les marqueurs de personnes pour la langue mazateco. En outre, les participants ont été témoins de l'une des premières tentatives de compréhension du fonctionnement de leur langue. Ceci a une grande valeur pour les locuteurs et pour les maîtres d'école car le fait de trouver les règles grammaticales permet d'expliquer plus précisément certains aspects linguistiques. En effet l'apprentissage d'une langue est basé sur tout un ensemble d'éléments qui, unis, permettent d'aboutir à sa maîtrise. Ces éléments incluent la grammaire, le vocabulaire, les actes de parole et les verbes, entre autres.

Cette photo met aussi en évidence le grand défi, pour les locuteurs, de développer un type d'atelier comme celui-ci car il requiert de leur part une analyse approfondie et une réflexion exhaustive concernant les aspects et les temps des verbes. Il s'agit d'un processus qui leur était étranger jusqu'alors. L'un des participants indique : « Nosotros hablamos la lengua pero no tenemos práctica en hacer este tipo de ejercicio, pero se intentó hacer, lo platicamos y lo trabajamos [...] » (nous parlons la langue mais nous ne sommes pas entraînés à faire ce type d'exercice. Mais nous avons essayé de le faire, nous en avons parlé et nous y avons travaillé) : ce commentaire exemplifie parfaitement ce que ce travail des participants a signifié pour les maîtres d'école -un défi- et il exemplifie aussi leur ténacité et leur volonté de faire l'analyse malgré leur manque d'expérience face à des travaux analytiques similaires.

Ces ateliers font une mise au point de la grammaire de la langue indigène et ils permettent également de créer des documents littéraires incluant la grammaire. C'est une

³⁹ Lien vers l'atelier de grammaire et la photo ici présentée : <http://axe7.labex-efl.org/node/131>

manière de mettre en contexte la grammaire de la langue qui devient plus facile à appréhender par les élèves. L'atelier de grammaire de Huatla de Jiménez nous dévoile aussi une composition ou texte littéraire appelé *Ndofua ifua*⁴⁰ « l'eau claire ». Ce texte permet aux élèves et aux maîtres d'école de voir *in situ* les règles grammaticales. Même si les ateliers de grammaire se centrent sur la grammaire, celle-ci n'est pas isolée, c'est-à-dire que le cours ne se déroule pas seulement autour d'elle mais qu'elle est apprise dans un contexte donné. Les pautas pedagógicas sont aussi présentes dans ces ateliers car elles permettent au maître d'école et à ses collègues de déterminer les activités qu'ils peuvent développer autour du texte et des verbes dans le cours et les cours suivants.

3.7.4 Sauvegarde de la culture

La quatrième ramification d'AERPLO est la Sauvegarde de la culture. Ces ateliers partent du postulat qu'il faut documenter et renforcer les traditions, coutumes et aspects culturels liés aux communautés indigènes. La mise en œuvre des ateliers et le développement de matériaux didactiques pour le cours de langue indigène permet aux maîtres d'école d'inciter les enfants à s'approprier les aspects culturels qui identifient leurs communautés pour les faire perdurer. Les contacts entre cultures favorisent une vision et une compréhension plus grande du monde. Ils génèrent aussi l'interculturalité et le syncrétisme comme c'est le cas dans certaines manifestations culturelles. Ces contacts causent aussi l'abandon progressif de certaines pratiques culturelles pour en adopter d'autres, c'est ainsi que certaines expressions culturelles se perdent dans le temps. Plusieurs d'entre elles sont bien présentes ou en vigueur malgré des modifications qui interviennent dans certaines communautés tandis que d'autres survivent à peine ou elles sont tout simplement enfouies dans la mémoire de bon nombre de personnes. Cela permet de les documenter et de développer des ateliers axés sur ce thème.

⁴⁰ La traduction en français de ce document se situe dans la section des annexes : annexe 1.

Les ateliers visent, d'une part, à enrichir la documentation de ces expressions afin qu'elles ne disparaissent pas complètement et, d'autre part, à inclure ces expressions dans le processus d'enseignement-apprentissage grâce aux matériaux didactiques. Le travail développé lors des séances de Sauvegarde de la culture détaille la description de la situation ou de l'évènement culturel. Ce travail décrit par exemple les processus pour créer des produits manufacturés dans les communautés. Les élèves sont ainsi immergés dans la description d'une expression culturelle à travers la narration et les images. Par exemple, les ateliers leur ont donné l'opportunité de travailler certains aspects culturels tels que l'huipil (vêtement traditionnel brodé), la milpa (forme de semilles), les tapis, le métier à tisser et les tissages ainsi que les huhuentones dans la fête des morts, entre autres.

Les documents didactiques, comme les autres documents appartenant aux différents ateliers de prosopopée, d'utopie, de dystopie, etc., sont aussi accompagnés d'une liste de mots, substantifs, adjectifs et verbes, qui fait support aux documents lors de leurs mise en contexte en classe.

La prochaine image met en évidence l'un des documents didactiques réalisés dans les séances d'atelier de Sauvegarde de la culture et d'atelier de Fondation des communautés⁴¹, toutes développées à l'université Tecnológica de Tehuacán de la communauté de Tehuacán à Puebla au Mexique. Lors de cet atelier les participants ont travaillé les matériaux didactiques dans la langue Náhuatl et ils ont présenté l'expression culturelle qui a lieu le deux novembre : el día de los muertos y los huhuentones⁴² (le jour des morts et les huehuentones décrits ci-après).

⁴¹ L'atelier de fondation des communautés est présenté ci-dessous dans l'atelier suivant.

⁴² Lien vers l'expression culturelle « le jour des morts et les huehuentones » : <http://axe7.labex-efl.org/node/162>



Fig. 10 : Extrait de la représentation du jour des morts et les huehuentones.

Dans la communauté de Tlacotepec, les habitants ont l'habitude de célébrer chaque année le jour des morts le deux novembre. Pendant cet évènement, un groupe de personnes s'habille et se maquille d'une manière spéciale pour représenter les morts. Ils sont nommés les huehuentones et portent des tambours et des violons avec lesquels ils produisent une musique tout au long de leur procession. Ils passent de maison en maison en dansant, en gesticulant, en faisant du bruit et en criant de manière particulière, incarnant ainsi les morts.

A la fin de la danse, devant chaque maison, les huehuentones enlèvent leurs masques et chapeaux. En signe de remerciement aux danseurs et pour honorer leur défunts, les propriétaires des maisons leur offrent de l'aguardiente, boisson faite à partir de la canne à sucre, et de la nourriture comme par exemple le mole de guajolote, des tamales, des tortillas, de l'atole et du pain. Aux huehuentones enfants, les maîtres de maison offrent de petites corbeilles avec du pain et des bonbons. Pour la préparation de cet évènement les personnes décorent leur maison avec de grandes bougies, des fleurs et quelques plantes qui sont enlacées avec de la cordelette fabriquée à base de plantes.

Ce matériel didactique (célébration du jour des morts et les huehuentones) donne au maître d'école la possibilité de travailler la langue indigène mais également un grand nombre d'éléments socioculturels comme les différentes manières de s'habiller pour l'évènement, la décoration et les préparations telles que nourriture et boissons, et comme les évènements qui

surviennent après la célébration. Le matériel didactique offre aussi au maître la possibilité d'expliquer en quoi cette célébration est très importante pour la communauté.

La grammaire est incluse dans le texte de la célébration « le jour des morts » et les mots choisis pour le cours tels que les verbes, substantifs et adjectifs, véhiculent les informations et les connaissances dans la classe. Pour le cours de langue, il pourra y avoir aussi un travail de recherche complémentaire : les élèves vont rendre visite à certaines personnes de la communauté pour en savoir davantage sur cette célébration, ce qui leur permettra, comme le maître l'a fait, d'isoler des verbes et des mots importants pour composer des phrases, leur offrant ainsi la possibilité de faire un travail de réemploi⁴³.

3.7.5 Fondation des communautés

La cinquième ramification d'AERPLO est la Fondation des communautés. Lors de la mise en œuvre de ces ateliers les participants ont travaillé sur l'origine de leurs communautés (où, quand, comment, pourquoi et par qui elles ont été fondées). Les tout premiers pas fondateurs des communautés indigènes sont un réservoir de situations, raisons et événements qui, ensemble, forment le récit historique ou mythique de la naissance du village. Les récits évoquant la fondation des villages sont dans certains cas réels car ils reflètent ce qui s'est vraiment passé lors de la création du village et dans d'autres cas ils sont mythiques dans le sens où les fondateurs ou ceux qui sont à l'origine de l'établissement du village sont des êtres surnaturels ou des dieux tout puissants. Ces récits sont parfois connus et parfois méconnus des élèves.

En réalisant des ateliers comme celui-ci les élèves apprennent l'importance de connaître les origines de leurs communautés réelles ou mythiques. Ils apprennent aussi à connaître leurs « héros » historiques, ces personnages mythiques ou réels qui ont contribué à la fondation de leur communauté et à son développement. De cette manière, ces ateliers

⁴³ Dans l'enseignement d'une deuxième langue, un exercice de réemploi est celui qui favorise la mise en pratique des connaissances acquises à travers une série d'exercices qui englobent les thèmes grammaticaux.

mettent en relief la communauté et ses personnages importants ou héroïques qui sont au centre du dialogue dans la classe.

Inclure l'histoire fondatrice de la communauté en salle de classe permet de renforcer les valeurs communautaires. Pedro⁴⁴ raconte que lui-même et ses collègues connaissent l'histoire du pays, de l'Etat et des personnes importantes qui ont contribué à forger l'histoire du pays et qu'ils ont délivré toutes ces connaissances aux élèves, mais quand ils pensent à l'histoire de leur propre communauté, ils se rendent compte qu'ils ne l'ont pas transmise et que les élèves ne la connaissent pas non plus.

Les matériaux didactiques contenant la description de la fondation de la communauté sont un texte riche et détaillé qui rend possible l'usage de la langue d'une manière intensive au niveau de la lecture et de la compréhension de l'écrit. Ce fait est visible car les matériaux rappellent à tous l'état de la communauté à ses origines, l'état des maisons et des bâtiments (décoration, formes et styles), les conditions de vie des premiers habitants, leurs modes de vie, de pêche et de chasse et leurs habitudes alimentaires, c'est-à-dire la variété d'aliments qui entrait dans la composition du repas.

García (2006), in « Weaving Words : Metaphor in Ixil Mayan Women's Discourses about Literacy », parle de l'importance de l'écriture et des difficultés subies par les femmes appartenant au Grupo de Mujeres por la Paz pendant la période de violence au Guatemala. Pour ces femmes et aussi pour les participants de l'atelier de fondation des communautés écrire est une manière de laisser une trace, de mémoriser, de documenter et de légitimer les expériences vécues, acquises ou transmises par les ancêtres. Cet atelier de fondation des communautés permet d'accomplir l'objectif de documenter à travers l'ensemble des activités qui y sont développées, notamment avec la création des matériaux pédagogiques et didactiques.

Les matériaux pédagogiques et didactiques sont aussi accompagnés d'une représentation topographique du village pour que les élèves se repèrent dans l'espace et pour qu'au moment de parler d'un lieu emblématique de l'histoire de la communauté ils sachent où il est localisé.

⁴⁴ L'auteur a choisi d'utiliser des pseudonymes pour des raisons de confidentialité.

La photo suivante expose l'ensemble des matériaux didactiques développés lors de la séance d'atelier de Fondation des communautés à l'école Bachillerato Integral Comunitario # 29, située dans la communauté de Teotitlán del Valle à Oaxaca au Mexique. La langue travaillée durant cette séance est le zapoteco de San Melchor Betaza.



Fig. 11 : Ressources pédagogiques en langue zapoteco de San Melchor Betaza.

Cet atelier a permis de travailler l'histoire de la fondation de la communauté San Melchor Betaza⁴⁵. A l'appui de leurs documents et présentations, les participants racontent qu'à l'origine, quand il n'y avait pas encore de soleil, les zapotecos se sont installés sur le bord de la rivière Trapiche et ont commencé à construire leurs maisons et à cultiver le maïs et le chili. Après s'être installés, il y eut de très fortes pluies, transformant le lieu de leur habitat en une sorte de lagune. Les jours se sont succédé et l'eau de pluie a fini par disparaître.

⁴⁵ Lien vers l'atelier fondation des communautés : <http://axe7.labex-efl.org/node/162>

Mais une deuxième calamité est survenue dans la communauté. Un petit animal appelé Niguas, sorte de puce blanche, s'est mis à attaquer les gens et surtout les enfants. Ils s'infiltraient dans le corps par les pieds car les indigènes zapotecos marchaient pieds nus. Il fallait les extraire du corps avec des épines. A cause de ces petits animaux beaucoup d'enfants sont morts et les gens ne pouvaient pas marcher. Ils ont dit « il faut qu'on change de lieu », ils ont donc pris toutes leurs affaires et sont partis s'installer ailleurs. Ils ont marché et marché jusqu'à ce qu'ils arrivent sur une colline. Les personnes âgées dirent qu'elles aimaient l'endroit et que « c'est ici qu'on va vivre, cultiver, commencer une nouvelle vie et c'est ici qu'on va enterrer nos morts ». C'est ainsi qu'ils ont commencé à bâtir leurs maisons.

Ce récit nous présente la fondation de la communauté avec des traits qui peuvent être considérés comme irréels (quand il n'y avait pas encore de soleil) et réels (l'invasion des niguas et l'arrivée sur la colline), mélangeant ainsi les frontières entre le mythique et le réel. Le dessin représentant la communauté montre les lieux sacrés et importants pour l'histoire (la rivière et la colline) et pour la communauté en général (église, école, route). De cette manière les élèves se créent une représentation mentale du village.

Les pautas pedagógicas permettent de construire tout un processus éducatif pour ce matériel didactique, d'abord en travaillant le texte et la langue (verbes, substantifs et adjectifs) et ensuite en faisant un travail de recherche auprès de la communauté pour approfondir et renforcer les connaissances acquises lors du cours de langue indigène.

3.7.6 Analyse critique du mythe

La sixième et dernière ramification d'AERPLO est Analyse critique du mythe. Il s'agit d'un atelier qui est axé sur les récits des mythes des communautés. Ces récits mythologiques intègrent les croyances et les visions du monde à un moment donné. Ils racontent les atouts, les pouvoirs et les actions héroïques des différents personnages. Les ateliers d'analyse critique du mythe se voient aussi comme le moment idéal pour les locuteurs de donner des graphies (lettres) à des récits qui n'étaient transmis qu'oralement. Ces récits sont ancrés dans les esprits et il suffit de les exprimer sur le papier pour qu'ils commencent

à faire partie du corpus de documentation et de didactique en langues autochtones. Ils apportent un éclairage sur les différentes situations vécues par une personne de la communauté. Les récits témoignent de la complexité et de la richesse de la langue et de sa culture. Ils sont riches, détaillés et complets, permettant ainsi au lecteur de comprendre la vision du peuple indigène. Dans cet atelier, comme l'expliquent Pietikäinen et Pitkänen-Huhta (2013), les participants n'écrivent pas seulement des mots et des phrases sur un morceau de papier, ils s'engagent dans un processus cognitif où les mots passent de l'esprit au papier. Ce moment de littérature autochtone implique la création de connaissances, croyances, valeurs, traditions, histoires et sentiments à travers l'écriture, ce qui implique aussi la création de liens entre les traditions orales et la langue.

Ces ateliers ont pour objectif de documenter les récits des mythes des communautés en faisant émerger des esprits des participants l'ensemble des histoires transmises de génération en génération. Ces histoires identifient les communautés indigènes afin de les lier au processus d'enseignement-apprentissage en langues autochtones. De cette manière les ateliers mettent en œuvre la documentation et la conservation de la richesse culturelle et de l'imaginaire autochtone à travers l'éducation en langue originale.

Les ateliers ont fait ressortir les mythes considérés comme les plus importants pour les participants-représentants des communautés. Certains exemples de ces récits sont la légende de María Sanchez, la cueva María (la grotte María), l'histoire de Crecenciá, la serpiente emplumada (le serpent à plumes), le conte « les deux frères », l'histoire « le maïs rouge », la grotte de la foudre, la légende « le pêcheur et le crocodile », l'aigle puissant et la légende « le soleil et la lune ».

A part les pautas pedagógicas, les listes des mots (verbes, adjectifs, substantifs) et la création de matériaux pédagogiques en langues autochtones, les participants ont fait une présentation de leurs mythes dans leur langue originale et parfois traduites en espagnol face à leurs collègues afin d'expliquer les mythes et la manière dont ils devraient être implémentés en classe. De plus, ils ont fait une analyse critique des mythes suivant l'adaptation de la grille de Boege⁴⁶ (Léonard, McCabe & Avilés González, 2013).

⁴⁶ Pour observer la grille et ses diverses composantes : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14664208.2013.838835>

La prochaine photo montre l'illustration de la légende « Le pêcheur et le crocodile »⁴⁷ faite lors de la mise en œuvre de l'atelier Analyse critique du mythe à Santa María Chilchotla à Oaxaca, au Mexique en 2013⁴⁸. Les langues qui ont été travaillées pour la rédaction des matériaux sont l'ombeayiiüts de San Mateo del Mar et le mazateco de Santa María Chilchotla. Cette légende exemplifie l'un des matériaux didactiques implémentés dans le cours de langue indigène.



Fig. 12 : Représentation du mythe le pêcheur et le crocodile à Santa María Chilchotla à Oaxaca.

Le texte suivant présente la légende « le pêcheur et le crocodile »⁴⁹, l'un des textes pédagogiques mis en contexte dans le cours de langue autochtone :

« Il y a très longtemps dans ma communauté de San Mateo Del Mar, un monsieur est sorti pour pêcher l'après-midi. Il a commencé à pêcher au filet mais il n'a rien pêché. Il a

⁴⁷ Cette traduction est réalisée par l'auteur du présent mémoire.

⁴⁸ Lien vers la légende : <http://axe7.labex-efl.org/node/341>

⁴⁹ La traduction de cette légende est réalisée par l'auteur de ce mémoire et il a voulu rester fidèle au texte original, parfois donc la traduction est littéraire. Lien vers le texte original : <http://axe7.labex-efl.org/node/341>

donc décidé de rester la nuit et est allé au bord de la mer. Sans s'en rendre compte, il s'est endormi. La nuit, un crocodile s'est rapproché de lui et l'a avalé. Quand le monsieur s'est réveillé, il s'est rendu compte qu'il était à l'intérieur de l'animal. Il a sorti un couteau et a commencé à couper le ventre pour pouvoir sortir. Quand le crocodile a senti la douleur, il est retourné dans l'eau et a commencé à nager. Le pêcheur a continué à couper. Le crocodile, ressentant plus de douleur, est monté sur une île et l'a vomi. Le monsieur ne savait plus où il était. Il a commencé à marcher et a continué à marcher pour trouver des aliments. Il est arrivé à une hutte, a frappé à la porte mais personne n'est sorti. Il a donc décidé d'y entrer et s'est rendu compte qu'il n'y avait qu'une chienne et que sur la table il y avait une tortilla et de la nourriture. Le pêcheur a commencé à manger. La nuit est tombée et il a décidé d'y rester. Quand il s'est réveillé, il s'est rendu compte que la chienne n'y était plus mais il a vu qu'une jeune femme était en train de préparer le repas. Il s'est rendu compte qu'il était en face d'un Nahual car la jeune femme se transformait en chienne. Un jour, le monsieur l'a épiée pour voir où elle laissait sa peau au moment de se transformer. Quand elle s'est transformée en personne humaine, le pêcheur a mis du sel sur la peau de la chienne, de cette manière la jeune femme ne s'est plus jamais transformée en animal et elle a décidé de se marier avec le pêcheur ».

Ce récit nous permet de faire connaissance avec une légende remplie d'aspects extraordinaires et de pouvoirs possédés par un être mythologique à deux faces, humaine et animale : le Nahual⁵⁰. Ces aspects peuvent être travaillés en salle de classe en mettant en relief les croyances des enfants et ce qu'ils pensent de tous les récits qui parviennent à leurs oreilles de la bouche de leurs aînés. Le texte contenant la légende permet aussi de travailler la compréhension de l'écrit et d'envisager une future production orale et écrite à condition que le maître d'école décide d'explorer d'autres légendes avec eux. La richesse des matériaux didactiques est perceptible au premier regard car la langue porte en elle-même un grand nombre d'éléments culturels de tous types.

⁵⁰ Le nahual est une entité double, à la fois homme et animal. Le nahualisme peut avoir un lien avec le shamanisme. Les shamans peuvent se vêtir et de se dévêtir de la peau de leur animal-âme au gré de leurs rituels et de leurs besoins (León-Portilla, 1976).

3.8 La légitimité et la validité des AERPLO

En faisant l'analyse des ateliers, un aspect concernant la légitimité et la validité de ces ateliers s'est fait jour. En effet, il ne s'agit pas d'une légitimité et d'une validité de la part du gouvernement ou des dirigeants politiques envers les ateliers et leur mise en œuvre mais il s'agit de la légitimité et de la validité auxquelles les locuteurs-participants ont fait allusion lors des présentations de leurs matériaux didactiques, ainsi que de leur façon d'adhérer aux ateliers et de la perception qu'ils en ont une fois la séance de travail terminée.

La raison d'être des ateliers peut être considérée comme implicitement légitimée et validée grâce au bon accueil dont ils ont bénéficié auprès des participants. Il faut toutefois préciser que la légitimation et la validité des ateliers n'engage que les participants de ces ateliers car ce sont eux qui font référence au travail développé et aux ateliers en général et ce sont encore eux qui ont introduit inconsciemment la « légitimité » dans leur discours.

Le portrait obtenu par la juxtaposition des diverses déclarations et réactions apparues dans les documents audio-enregistrés lors de séances d'ateliers s'apparente à un puzzle qui s'organise peu à peu, permettant de discerner un discours qui parle de l'impact des ateliers sur les communautés et leur langue. Ces déclarations reflètent la sincérité et l'honnêteté des locuteurs indigènes face à un travail bien réfléchi et innovateur dans le domaine de la didactique des langues indigènes.

« Para nosotros es importante revivir la lengua originaria [...] es importante el aprendizaje de la lengua, pero debe ser a travez de su conjunto y de sus valores » (pour nous, les participants, il est important de faire renaître la langue originaire à travers l'apprentissage de la langue dans son ensemble et ses valeurs) : ce message montre la validité des ateliers car ils sont axés sur la culture, ses valeurs et tout ce qui l'entoure. Atelier de fondation de communautés : langue Zapoteco de Teotitlán del Valle⁵¹.

« Debemos rescatar nuestra lengua porque es algo que nos representa como gente, como personas indígenas. [...] debemos seguir escribiendo » (nous devons sauvegarder notre

⁵¹ Lien vers l'atelier : <http://axe7.labex-efl.org/node/319>

langue parce qu'elle nous représente comme indigènes, nous devons continuer à écrire) il est important de sauver toutes ces cultures, c'est important pour notre communauté) ; la légitimité est centrée sur le besoin communautaire de sauver sa propre culture et son identité. (Plenaria de San Lorenzo⁵²).

« ¿La finalidad de este taller? yo siento que es con el propósito de rescatar o de valorar la lengua [...] la verdad le agradecemos, a usted, que haya venido a implementar este tipo de curso y esperamos que ahora si lo llevemos a practica con nuestros alumnos. » (La finalité de cet atelier ? Je pense que son objectif est de sauver et de valoriser la langue. Nous vous remercions d'être venus [intégrants du groupe de l'opération EM2] implémenter ce type de cours [atelier] et nous espérons le [fruit du travail] mettre en pratique avec nos élèves) : l'extrait fait référence au travail réalisé et à la continuité de sa mise en contexte avec les élèves. La légitimité est présente dans les répercussions que les ateliers ont sur les participants et sur les élèves. Elle sera aussi présente dans l'impact qu'aura le travail des ateliers dans l'avenir. Atelier description d'animaux : langue mazateco de Mazatl n Villa de Flores⁵³.

« Le travail que nous faisons maintenant, durant ces trois jours, va renforcer et enrichir notre profession en tant que maître d' cole et améliorer l'apprentissage des élèves. Cependant, il y a certains aspects qui se font jour quand on fait un atelier, par exemple, il y a des mots qu'on doit étudier à fond pour améliorer l'expression et pour parler d'une manière originale⁵⁴ ». La validité se focalise sur l'impact positif qu'exercent les ateliers sur le savoir-faire du maître d' cole et sur ce que les ateliers permettent de faire ressortir une fois que les participants travaillent sur la langue. Atelier de prosopopée ou dialogue d'animaux : langue mazateco de Mazatl n Villa de Flores⁵⁵.

« Nous avons tous la grande difficulté d'écrire et de lire dans la langue originaire. Malgré les décennies d'implémentation de l'éducation indigène dans notre pays, nous, les

⁵² Les langues travaillées dans cet atelier sont : Mazateco de Chilchotla, Huautla, Huehuetl n, Eloxochitlán, Santa Ana Ateixtlahuaca, Santa Cruz Acatepec, San Lorenzo Cuaunecuiltitla, San Mateo Yoloxochitl n, Ocopetatillo, Los naranjos, San José Vista Hermosa et le Náhuatl de Santa María Teopoxco. Lien vers le commentaire: <http://axe7.labex-efl.org/node/122>

⁵³ Lien vers l'atelier : <http://axe7.labex-efl.org/node/221>

⁵⁴ « Con el trabajo que estamos haciendo ahorita, o en estos tres días, se viene a reforzar más nuestra práctica docente. Es un trabajo que de una manera va ir enriqueciendo nuestra labor como docentes y también para los alumnos. Sin embargo, hay algunas cosas que cuando estamos en un taller se da a conocer y hay palabras que necesitamos estudiar m s a fondo con tal de ir mejorando en la forma de expresión y hablar de manera original. »

⁵⁵ Lien vers l'atelier : <http://axe7.labex-efl.org/node/223>

maîtres d'école, n'avons pas la formation pour développer ce type d'éducation. C'est ce qui nous manque et c'est l'un de nos plus grands défis. Je crois qu'il n'est pas trop tard. Il y a déjà eu des essais et, encore une fois, nous sommes en train de reprendre ce travail. Il s'agit de ne pas l'abandonner à la fin de l'atelier mais de continuer à travailler ce sujet de manière autonome en tant que collectif scolaire parce qu'il s'agit d'une grande dette que nous avons à l'égard de nos enfants. »⁵⁶ Atelier de description d'animaux : langue Mazateco de San Lucas Zoquiapam⁵⁷.

La légitimité se centre ici sur la possibilité de combler trois lacunes, grâce au travail des ateliers, dans le processus de l'enseignement-apprentissage. La première de ces lacunes est le manque de formation des maîtres d'école pour dispenser un enseignement de qualité. La deuxième est liée à l'insuffisance de la maîtrise de l'écriture de la langue originaire et enfin la troisième est représentée par la dette que les professeurs et maîtres d'école ont contractée vis-à-vis des élèves car ils doivent dispenser un enseignement complet.

L'un des participants de l'atelier de description d'animaux exprime que: « Para mí fue una experiencia muy bonita porque debemos rescatar nuestra lengua porque es algo que nos presenta como personas indígenas » (pour moi, c'était une belle expérience. Nous devons sauver notre langue car elle nous représente en tant qu'indigènes) : La validité du travail développé lors des séances d'ateliers est exprimée ici comme une forme d'identité, la langue est donc le symbole d'identité et d'origine pour la communauté (Plenaria de San Lorenzo).

« Fue algo muy divertido porque aprendí que hay que seguir escribiendo (en la lengua) porque a mí sí me dificulta la escritura. » (C'était quelque chose d'amusant parce que j'ai appris qu'il faut continuer à écrire dans la langue indigène bien que ce soit difficile pour moi). Le participant intervient pour prendre la défense de l'atelier car il lui a permis de

⁵⁶ « Todos tenemos la gran dificultad de no sólo de escribir en la lengua originaria sino pues también al leerlo es una gran dificultad. A pesar de cuantas décadas tiene la educación indígena implementada como tal en nuestro país, nosotros los maestros indígenas no tenemos la formación pues para desarrollar ese tipo de educación. Eso es lo que nos ha hecho falta y sigue siendo uno de los grandes retos para nosotros. Creo que no es tarde. A lo mejor intentos ya ha habido y nuevamente estamos iniciando con este trabajo y pues es caso de no dejarlo hasta aquí con este taller sino de continuar de manera autónoma como colectivo escolar, trabajando sobre este asunto porque es la gran deuda que seguimos teniendo con nuestros niños. »

⁵⁷ Lien vers l'atelier : <http://axe7.labex-efl.org/node/231>

réfléchir et d'écrire dans sa langue et de combler les difficultés de maîtrise de son écriture et ceci, tout en s'amusant en travaillant (idem).

« Plusieurs fois, nous avons supposé que nous savions écrire (en langue indigène), nous pensions que c'était facile d'aborder l'écriture mais cette fois-ci nous nous sommes rendu compte qu'il faut effectivement beaucoup s'améliorer dans la langue. Mais je crois qu'aujourd'hui, dans cette occasion, nous avons eu le grand courage de suivre le cours, de continuer ce travail si beau et si important. Je pense qu'avec des exercices de réemploi, nous nous amélioreront [...] il est important d'avoir réalisé cela (les ateliers) [...]. Je pense que nous ne devons pas le faire par obligation mais pour l'émotion que nous avons ressentie aujourd'hui et hier et avec les envies avec lesquelles nous avons reçu ce cours si important. »⁵⁸

La validité est liée à la constatation d'un fait (il faut améliorer l'écriture) et à la motivation qu'ont ressentie ces personnes quand elles ont commencé à produire des matériaux didactiques dans leurs langues. C'est ainsi que les critères évoqués lors des présentations des matériaux didactiques se récapitulent de la façon suivante : la possibilité de combler une lacune, l'utilité des matériaux didactiques dans la salle de classe, la motivation de travailler et de promouvoir la langue et la représentation de l'identité culturelle à travers les matériaux pédagogiques.

Les participants sont d'ardents défenseurs des AERPLO car ce sont eux qui donnent leur temps et leur énergie au développement des langues. Dans l'optique retenue ici, les déclarations relevées dans les documents audio démontrent l'envie et la motivation des participants à promouvoir les langues dans chaque lieu culturel qui s'ouvre en faveur du développement des langues indigènes. Après le désintérêt subi par les langues auprès des dirigeants du pays on mesure l'importance qu'elles produisent dans le cœur de la

⁵⁸ Muchas veces pensábamos que si sabíamos escribir, pensábamos que era fácil abordar esta escritura pero esta vez nos dimos cuenta que sí falta mejorar mucho en la lengua [...]. Pero yo creo que hoy, en esta ocasión tuvimos ese gran aliento de seguir adelante, de continuar esta labor tan importante, tan bonita y yo pienso que en la práctica iremos mejorando [...] es importante haber realizado esto [...]. Pienso que lo debemos hacer no por obligación sino por esa emoción que hemos sentido hoy y la emoción que sentimos ayer y con esas ganas que recibimos este curso tan importante.

communauté, ceci grâce aux ateliers qui lui ont fait prendre conscience de la valeur de ces langues.

Cette étude permet de dessiner un portrait des représentants d'une communauté volontaire et disponible pour donner de la force et même de la « vie » aux langues. Ils reconnaissent que les langues sont une partie conséquente de leur identité, de leurs traditions et qu'elles doivent faire davantage partie du processus d'enseignement-apprentissage. Les participants considèrent que leurs compétences linguistiques en écriture sont pauvres et déficientes mais qu'ils peuvent les améliorer en répétant le travail développé durant les séances d'atelier dans les communautés. En ce qui concerne les ateliers d'alphabétisation et ateliers de grammaire, ceux-ci ont reçu un bon accueil et obtenu beaucoup de succès de la part des communautés où ils étaient développés. Ils portent en eux une conception d'authenticité qui permet de travailler la langue indigène dans la salle de classe d'une manière simple et agréable.

La légitimité des ateliers peut aussi être comprise à travers ce que Perley (2012) explique pour acquérir une vitalité des langues ; selon lui, le travail et les relations entre la communauté et les experts linguistes doivent être reconnus et célébrés ; comme il a été dit précédemment le travail des ateliers a été reconnu et bien accueilli. Les experts en documentation doivent avoir accès aux locuteurs pour produire des documents, ceci a été perceptible dans la participation des locuteurs aux ateliers. Finalement, la communauté a besoin de ces documents pour maintenir ces langues et effectivement tous les documents sont disponibles en ligne pour la communauté indigène et scientifique⁵⁹.

⁵⁹ <http://axe7.labex-efl.org/taxonomy/term/12>

3.9 Aspects qui ont contribué à l'affaiblissement de la langue

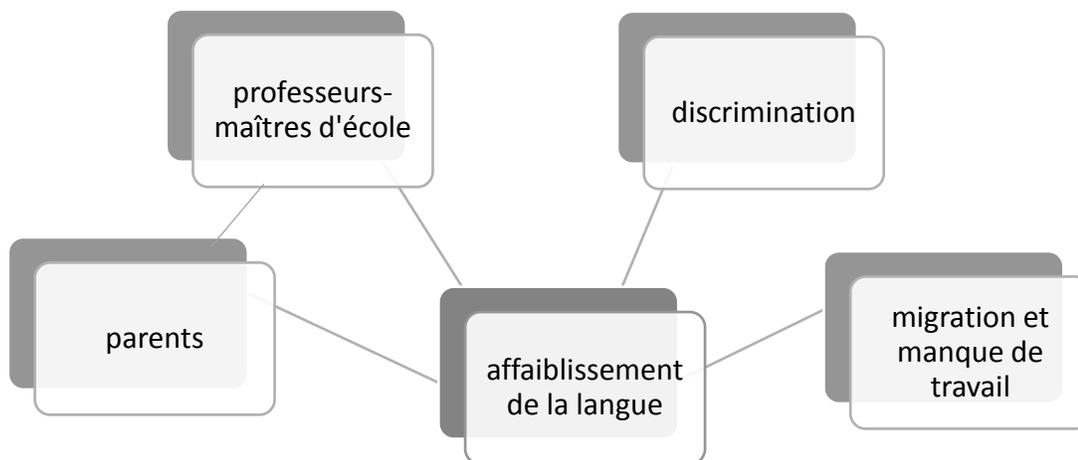


Fig. 13 : Représentation des aspects qui influencent l'affaiblissement de la langue.

L'analyse des ateliers menés entre 2010 et 2015 nous a permis d'établir le modèle ci-dessus. Il nous dévoile les différents aspects qui ont contribué, à un certain degré, à la non-revitalisation, la mort et l'affaiblissement d'une langue indigène dans la région amérindienne. Grâce aux ateliers et plus précisément aux documents audio et pédagogiques, il a été possible de collecter des données concernant les différents aspects.

Le premier de ces aspects est le travail. Certains participants indiquent que dans leurs communautés, les opportunités de trouver un emploi sont très faibles. Au moment d'achever leurs études, les jeunes adultes doivent se résoudre à chercher un travail ailleurs. Les villages étant petits et éloignés de tous les centres urbains, ils ne fournissent pas assez de postes de travail pour leurs habitants. L'affaiblissement de la langue est influencé par le travail car les personnes doivent partir travailler ailleurs (dans un contexte hispanophone). La langue espagnole représente alors pour le travailleur le seul moyen de communication et d'interaction dans son « exil ». La langue indigène devient de la sorte secondaire voire inutile au travail. Au fil du temps, ces jeunes adultes finissent par arrêter de parler la langue et donc l'abandonner car ils considèrent qu'elle ne leur sert plus dans leur nouvelle vie.

Le premier aspect inclut aussi la migration des personnes de la communauté. Cet aspect est fortement lié au manque du travail dans la communauté et à la situation économique des personnes. Etant donné qu'il n'y a pas beaucoup d'opportunités professionnelles ou économiques et donc de réussite dans la communauté, les jeunes hommes ont tendance à quitter leur village pour aller dans les grandes villes et même à s'expatrier aux États-Unis pour gagner leur vie. Le manque d'opportunité fait qu'ils finissent par abandonner littéralement leur communauté afin de réussir ailleurs. Comme le présente le modèle, le facteur migration est lié au facteur travail. Etant loin de sa famille et de sa communauté, la personne n'utilise plus la langue indigène car l'espagnol ou l'anglais représentent la langue d'interaction. « Los jóvenes de ahora, la mayoría sale de la comunidad, se va a las ciudades en busca de empleo [...] » (Les jeunes hommes quittent le village pour aller dans les villes à la recherche d'un emploi) : ce commentaire de l'aspect économique de la communauté met en évidence l'une des raisons des flux migratoire des indigènes : le manque d'emploi et d'opportunité de réussite.

Le deuxième aspect est la discrimination. Dans certaines écoles et dans certains contextes, les indigènes qui ne parlent pas bien l'espagnol ou qui ont un accent très marqué dû à leur langue subissent des discriminations de la part de leurs camarades de classe. Ils sont appelés péjorativement « serranos » (montagnard) ce qui signifie personne qui habite en montagne et qui est illettrée ou peu cultivée. Ils sont tout simplement moqués et rejetés à cause de leur langue maternelle ce qui les confine ainsi encore davantage dans l'isolement créé par l'éloignement des leurs. Ce type de discrimination de longue durée affecte fortement l'estime de soi, produisant chez la personne le rejet de sa propre langue maternelle. C'est ainsi que la langue devient le vecteur d'un mauvais sentiment et le symbole de rejet social, ce qui fait qu'au bout d'un certain temps la personne finit par ne plus la parler. « Si vas a la tienda y si haces la fila. Prefieren pasar primero a los ricos o a los que hablan solamente el español y dejar a lo último a los indígenas, a los que hablamos amuzgo » (si tu vas au marché et si tu fais la queue. [Les commerçants] préfèrent faire passer en premier les riches ou les personnes qui ne parlent que l'espagnol et laissent les indigènes les derniers, nous qui parlons la langue indigène Amuzgo) : cet extrait d'exposé d'un participant exemplifie la discrimination du peuple indigène dans un contexte social. Selon le commentaire, les commerçants du marché ont une préférence pour les hispanophones et reçoivent les indigènes

en dernier, ce qui démontre le statut et l'importance de la culture et de la langue prédominante et le mépris affiché pour les locuteurs de la langue indigène.

Le troisième aspect concerne les professeurs. Même s'il semble étonnant d'inclure les maîtres d'école dans les aspects qui contribuent à l'affaiblissement de la langue indigène, certains d'entre eux participent involontairement et légèrement à ce processus. D'une part, même si certains d'entre eux parlent une langue indigène, ils ne peuvent pas l'utiliser en classe car la langue parlée par la communauté et les élèves est différente, ils doivent donc parler en espagnol afin de transmettre les connaissances. D'autre part, certains d'entre eux n'ont pas reçu la formation adéquate pour développer l'enseignement de la langue indigène. Il faut tout de même indiquer que certains maîtres d'école s'efforcent d'offrir une éducation de qualité malgré les difficultés de ne pas parler la langue ou de ne pas avoir reçu une formation complète.

Le quatrième et dernier aspect concerne les parents. Ceux-ci décident à un moment donné de ne plus parler aux enfants dans la langue maternelle, privilégiant la langue dominante, l'espagnol. Une fois que la langue indigène n'est plus parlée à la maison, les enfants oublient toutes les connaissances de la langue et les remplacent par l'espagnol. Le modèle nous dévoile un lien existant entre le facteur parents et le facteur maître d'école et ce lien s'explique à travers l'influence que la communauté exerce sur les maîtres : dans certaines communautés, les parents demandent aux maîtres d'école de n'utiliser l'espagnol uniquement que comme moyen de transmission des connaissances dans la salle de classe. « Las personas piensan que la lengua no les trae nada de beneficio » (les personnes pensent que la langue ne leur procure aucun bienfait) : ce commentaire implique que la langue ne sert pas à la communauté, c'est l'une de raisons pour lesquelles les parents réclament l'usage de l'espagnol dans certaines écoles.

Les aspects précédemment décrits interviennent à certains degrés, parfois fortement et parfois légèrement, dans l'affaiblissement des langues autochtones dans les régions indigènes. Certaines communautés de ces régions témoignent de l'influence exercée par un ou plusieurs de ces aspects sur leurs langues autochtones.

4. Etude de cas : María

Il s'agit ici d'analyser l'expérience de María concernant les ateliers de grammaire dans son contexte éducatif. Ceci s'avère d'une grande importance afin de présenter en détails comment le travail, les approches et les stratégies développés lors de la mise en œuvre des ateliers se sont humblement intégrés à la praxis des maîtres d'école des communautés indigènes et en particulier dans le cas étudié ici, celui de María⁶⁰. L'analyse de l'expérience de María met en évidence la trajectoire et l'impact social qu'un travail développé, comme celui des ateliers, a exercé sur la communauté et la praxis éducative des maîtres une fois que les linguistes et les spécialistes des langues sont partis. Il permet aussi de rentrer dans le monde d'un maître d'école à travers ses idées, sa compréhension de la réalité éducative, ses pensées et ses commentaires sur la réflexion de son vécu en tant qu'enseignant.

María appartient au groupe des maîtres d'école qui sont impliqués dans la promotion et le développement de l'éducation bilingue interculturelle dans les communautés indigènes. Selon elle, l'éducation n'est pas une profession facile à exercer car il faut dispenser un processus d'enseignement-apprentissage axé sur la construction et le lien entre les connaissances des élèves et celles du maître sans oublier que les élèves sont des êtres sensibles qui ressentent, touchent, observent et qui par ailleurs construisent des connaissances.

Dans sa praxis elle tient compte que les connaissances et les savoirs sont construits et formés à partir des connaissances préalables des élèves. Les connaissances n'émergent pas du vide, du néant, bien au contraire elles se forment grâce à un travail coopératif entre élève et maître d'école. Cependant pour aboutir à ce travail coopératif, il est impératif de passer par le processus de planification de classes⁶¹ et d'intégrer dans ce processus les connaissances et les savoirs communautaires.

⁶⁰ Pour assurer l'anonymat de cette participante, l'auteur de ce mémoire a décidé de la nommer María.

⁶¹ La planification de classe signifie que le maître d'école organise avant la classe le cours qu'il va dispenser. Au cours de ce processus il examine l'importance et la pertinence d'un document pour le cours, il réfléchit à la manière dont il va utiliser un document en classe, à la façon dont il va l'exploiter et faire la transition, le lien, entre l'explication, la compréhension et les exercices de mise en pratique.

L'éducation doit se construire sur la base du bagage de connaissances acquit par les élèves dans un environnement extra-scolaire, en dehors des cours. Les élèves ne sont pas des cerveaux vides qu'il faut remplir à la façon dont une éponge absorbe l'eau, ils ne sont pas non plus faits de pâte qu'il ne reste qu'à modeler. Chacun d'entre eux arrive d'ailleurs en classe avec un vécu différent et donc, par la force des choses, avec un bagage différent car il s'est plus ou moins auto-construit dans son univers familial et social. Si l'apprentissage s'effectue en suivant cette vision de l'enfant et de l'éducation, ce ne sera pas un apprentissage significatif ⁶² (Bégin & Paquette, 1979) mais assimilé. Cet apprentissage-là n'est qu'une simple mécanisation qui ne dure que l'instant d'un moment et sera facilement oublié dans le futur.

Dans l'éducation bilingue et interculturelle le maître d'école doit faire face à une situation qui, au premier coup d'œil, semble assez difficile : dispenser un enseignement à des élèves qui possèdent des niveaux différents d'usage de la langue (des élèves monolingues, qui parlent seulement la langue indigène et donc pas l'espagnol ; des élèves qui parlent l'espagnol mais pas la langue indigène ; des élèves de niveau élémentaire dans l'une des deux langues et qui ne comprennent que certains mots et phrases, des élèves bilingues avec un niveau intermédiaire ou avancé dans les deux langues). Mais María explique que même si la tâche est difficile, il suffit de faire une « négociation de la langue » avec l'élève. C'est-à-dire que le maître d'école doit parler avec l'élève pour lui faire comprendre qu'il doit apprendre la langue utilisée par le maître pour qu'il y ait une compréhension effective. L'élève doit se sentir impliqué dans le processus d'apprentissage.

Selon María, le maître d'école doit faire connaître sa langue pour que l'enfant apprenne mais ne pas l'imposer. A partir de là, pour que l'enfant apprenne la langue, il ne suffit plus que de mettre en œuvre des techniques, des méthodologies et des stratégies comme celles acquises lors de la mise en œuvre des AERPLO. Pour María, aider un élève qui ne sait pas parler la langue indigène se fait à travers l'incorporation de ce qui existe déjà dans la communauté et par l'utilisation de thèmes liés à la communauté comme par exemple le maïs (des connaissances ou savoirs communautaires très familiers pour l'enfant). On peut

⁶² L'apprentissage significatif est celui qui est centré sur l'élève, qui le fait explorer, vivre, expérimenter. C'est un apprentissage qui dépasse le moment car les connaissances restent dans les esprits (Bégin & Paquette, 1979).

comprendre que ce que María fait avec ses élèves est d'entreprendre une représentation mentale liant les composantes communautaires avec la langue cible. C'est un apprentissage qui prend en compte le processus cognitif de symboles et de représentation des objets dans la langue que l'enfant apprend.

Les savoirs communautaires et ancestraux servent de fondement au processus d'enseignement-apprentissage dans les différents cours et notamment celui de langue indigène car les élèves les ont travaillés, vécus et expérimentés, donc au moment de les « re »travailler en cours, ils associeront leurs connaissances préalables à celles proposées par le maître d'école. Par exemple, les enfants connaissent par cœur le maïs pour l'avoir touché, senti, mangé et pour avoir joué dans ses champs de culture ; ils ont donc un vécu personnel avec cette plante et il devient facile de les intéresser à fabriquer des mots ou des phrases sur ce thème qu'ils connaissent parfois mieux que le maître. A travers cette méthodologie d'éducation et à travers les différentes stratégies appliquées, les élèves arrivent plus facilement à se former à la connaissance des savoirs universels. María nous raconte que parfois le programme éducatif qui arrive à la communauté et qui est proposé par la SEP est limité dans le sens que les programmes éducatifs sont destinés à la population estudiantine majoritaire et citadine mais elle nous raconte aussi que grâce à l'enseignement basé sur les connaissances culturelles et communautaires, ce que les élèves connaissent bien, il est possible d'aboutir à un enseignement vraiment significatif.

L'origine de tout ce qui est appris aux élèves se situe dans le contexte socio-éducatif et dans les esprits et les connaissances des enfants. Il n'y a aucune raison de commencer la formation des savoirs et des connaissances à partir du néant car ces savoirs et connaissances existent déjà, souvent d'ailleurs inconsciemment. Il ne faut pas les chercher mais les solliciter, les développer, les exploiter et les enrichir avec des recherches structurales et des projets bien définis.

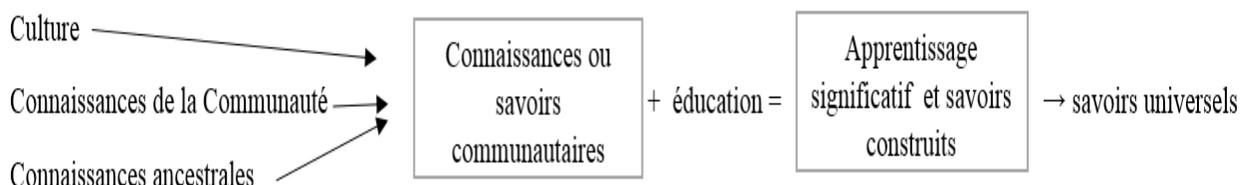


Figure 14 : Représentation du processus d'acquisition des savoirs universels.

La figure ci-dessus nous montre que les connaissances et les savoirs communautaires proviennent de l'expérience vécue dans la communauté, de ce que les personnes âgées et les ancêtres ont transmis de façon tout à fait naturelle, sans injonction ni pression, aux nouvelles générations et de la culture propre de la communauté. Ces savoirs et connaissances-là sont absorbés par le cerveau des enfants à la façon d'une éponge absorbant de l'eau, sans le moindre effort. Une fois que les maîtres d'écoles intègrent ces savoirs à l'éducation, il y aura comme résultat une série de savoirs construits dans un apprentissage significatif. Des savoirs construits car ils sont basés sur les connaissances des élèves. Finalement le processus d'apprentissage significatif permet l'acquisition des savoirs universels et durables car les élèves sont invités à faire appel à la recherche, à prendre conscience de leur propre apprentissage, à comprendre l'importance de documenter et de se documenter.

Le processus d'enseignement-apprentissage doit permettre et encourager les élèves à faire systématiquement une confrontation des savoirs et connaissances empiriques et ancestraux avec les connaissances acquises en classe pour qu'il y ait une acquisition des savoirs qui soit critique et significative (Quim Xol, 2011).

María souligne que la méthodologie qui a été travaillée dans les différents ateliers a enrichi sa praxis éducative et lui a permis de l'améliorer car elle a compris qu'il est possible de travailler les savoirs et les aspects culturels communautaires et d'utiliser davantage la langue indigène dans la salle de classe. Une fois qu'elle a commencé à travailler avec cette méthodologie les cours sont devenus intéressants et se sont progressivement transformés en un vecteur de conscientisation symbolique de l'importance d'une reconfiguration identitaire vis-à-vis de la communauté et une conscientisation symbolique vers la reconnaissance de ce

qui est le propre de la culture et de la communauté. Le fait de contextualiser la langue et les savoirs a apporté aux cours une nuance captivante. Ce processus d'enseignement-apprentissage est basé sur les savoirs socio-culturels et non pas sur des concepts abstraits et imposés par une culture dominante.

Par l'expérience de María, par ce qu'il est possible de voir dans son travail et par ses propres mots, on comprend parfaitement que l'inclusion des connaissances et savoirs culturels et communautaires est nécessaire afin de promouvoir une éducation significative et de concilier les intérêts des intéressés à la préservation et à la promotion des différents aspects socio-culturels, notamment les langues de la communauté. C'est ainsi que ces types d'actions favorisent la valorisation de ce que les anciens et les ancêtres ont laissé en héritage à la communauté.

Pour María travailler avec l'inclusion des aspects identitaires dans le travail éducatif de tous les jours et implémenter des stratégies et des méthodologies suivant l'expertise acquise lors des séances d'atelier est devenu un travail agréable dans lequel elle ne ressent ni le temps ni la fatigue de la journée. L'usage des cartes mentales, des modules, des textes et des images ainsi que le travail sur les verbes, les adjectifs, les substantifs et les phrases a signifié le commencement du développement extensif des différentes thématiques dans la salle de classe car ce type de processus éducatif influence le débordement en cascade quasi naturel d'un sujet vers d'autres ce qui implique davantage de connaissances acquises et de recherches de la part des élèves qui eux sont beaucoup plus éveillés et participatifs.

Concernant les appréciations liées au travail réalisé lors de la mise en œuvre des ateliers, María nous fait savoir que ce qui l'a touchée le plus c'est le caractère agréable et altruiste des ateliers car elle n'a jamais ressenti de pression et ne s'est jamais sentie forcée de devoir travailler sur les thématiques proposées. Bien au contraire, au fur et à mesure que les minutes, les heures et les jours passaient elle ressentait du plaisir à travailler car il s'agissait d'une pratique méthodologique basée sur les langues qui allait influencer positivement sa praxis pédagogique et éducative et lui être bénéfique dans les jours à venir. Cette expérience lui a permis de renforcer et d'améliorer les pratiques méthodologiques déployées dans la salle de classe et de se rendre compte qu'auparavant elle ne savait pas comment développer une

éducation bilingue et interculturelle qui s'harmonise avec les langues indigènes. Cette tâche de développement de l'éducation bilingue et interculturelle était précédemment difficile.

Le modèle ci-dessous nous dévoile d'une manière générale la hiérarchisation thématique utilisée par María, thématique qui contient tous les différents sujets fondamentaux devant être transmis aux élèves.

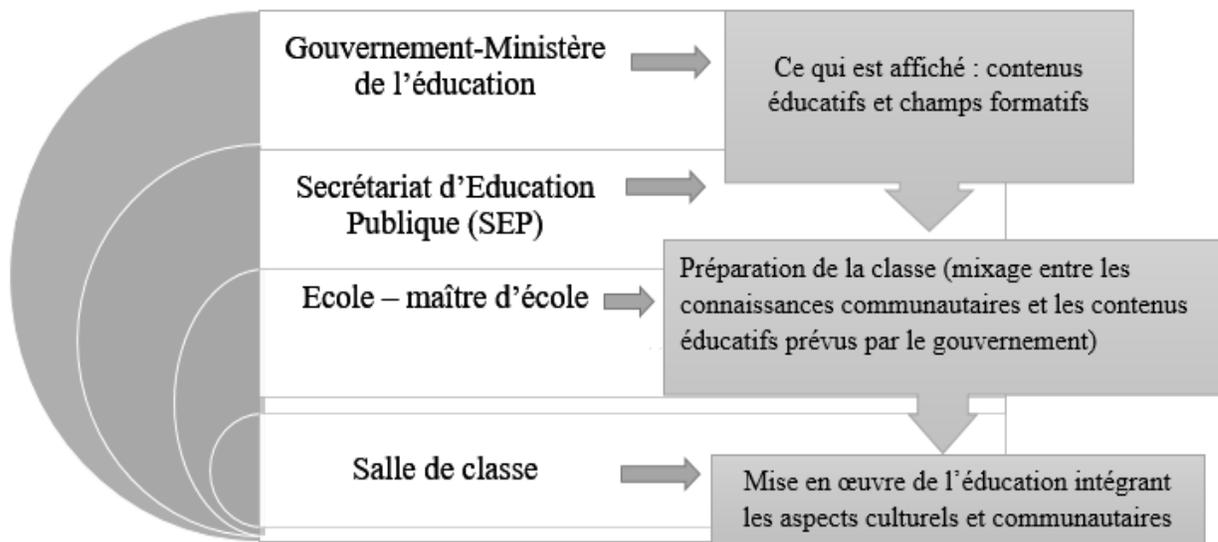


Fig. 15 : Représentation de l'éducation de haut en bas.

Le premier aspect à prendre en compte est que c'est un modèle de haut en bas qui montre les différents acteurs présents dans l'éducation. En tête, le gouvernement avec le Ministère de l'éducation. Ce sont eux qui établissent les différents contenus éducatifs et champs formatifs qui doivent être développés dans les différentes écoles. Le deuxième acteur est le Secrétariat d'Education Publique qui est en charge de communiquer aux directeurs et aux maîtres d'écoles la série de contenus proposée par le Ministère de l'éducation et qui devront être développés au cours de l'année. En troisième place se trouvent l'école et le maître d'école, ce dernier étant en charge de planifier les cours en tenant compte des contenus et des champs formatifs précédemment procurés. Mais c'est ici que des maîtres d'école comme María décident de modifier légèrement une partie des contenus éducatifs affichés par

l'administration en intégrant les différents aspects culturels et communautaires afin que le développement de l'éducation bilingue et interculturelle ait lieu. Finalement, en quatrième et dernière place mais non la moins importante se trouve la salle de classe qui est, bien évidemment, le lieu où l'éducation est dispensée.

L'expertise et le travail réalisé dans les AERPLO ne rentre pas en conflit avec les thématiques éducatives qui viennent du haut car bien au contraire ils servent d'accompagnement et d'outil de renforcement pour ce qui sera développé en salle de classe. Les répercussions des ateliers sur les maîtres d'école et les expériences qu'ils ont acquises lors des séances d'ateliers, intégrées dans le processus d'enseignement-apprentissage, interagissent avec le processus traditionnel d'enseignement grâce à l'inclusion d'aspects identitaires communautaires et culturels. Il y a une sorte de transition vers une éducation basée sur les principes de la communauté qui dévie de l'éducation dite traditionnelle.

C'est ainsi que dans l'éducation traditionnelle les maîtres d'école glissent systématiquement et subtilement tout un répertoire de documents pédagogiques axés sur la culture communautaire dans les contenus qui ont été précédemment fournis par le gouvernement via les secrétariats d'éducation publique. Ceci permet d'accomplir la mission du gouvernement qui est d'atteindre les objectifs éducatifs fixés. Ces objectifs sont accomplis tout en déployant une série de variations qui ne font pas obstacle au processus originel mais l'enrichissent, tout simplement, en incluant des thématiques qui permettent facilement et de façon endogène l'acquisition des savoirs par les élèves grâce à l'accompagnement et au soutien du maître d'école dans son rôle essentiel de guide.

María précise que la planification de classe peut être réalisée grâce à l'emploi de l'ensemble des différents éléments communautaires et nationaux. Selon elle, les thématiques proposées par le gouvernement peuvent et devraient être mélangées, mixées avec les connaissances socio-culturelles des communautés concernées.

La photo ci-dessous montre une page de la planification que María a faite pour la classe de mathématiques et pour le cours de langue et communication. Cette photo nous permet de voir le processus d'intégration d'éléments identitaires de la communauté pour arriver à l'apprentissage et l'usage des mesures mathématiques.

TEMA		PLAN DIARIO	
El cultivo del maíz		Lenguaje y comunicación, Vida matemática,	
SUBTEMA		PROPOSITO	
Preparación del terreno		Sobre la Siembra del maíz	
CONTENIDO		CONTENIDO	
- El uso de las medidas comunitarias. - El cálculo de perímetros y áreas de diversos terrenos. - El cálculo del volumen de cuerpos.		* Uso del metro, centímetros y decímetro y Unidad. * Cálculo de área y perímetros basados en medidas convencionales. - Las narraciones, leyendas y cuentos del maíz.	
MATERIALES		NACIONALES	
Metro, hilo, mecate, cinta, hojas de colores, Sacapunta, y sisofo		Cudero = de maiz	
ACTIVIDADES		ACTIVIDADES	
* Avaluar todas las medidas comunitarias, medida en superficie, como son el manate, vara, madera, hilo, cuarter, codo Brazuelo, pie. etc. * Calcular el perímetro y Área de diferentes cuerpos con las medidas comunitarias. * Uso de las medidas en diferentes superficie.		* Narraciones, leyendas y cuentos sobre el maíz. * Entinar todos los materiales que se utilizan para la preparación del terreno en la siembra del maíz. * Actividades complementarias. - lectura de diferentes textos. - Ejercicios de operaciones matemáticas.	
EVALUACION		EVALUACION	
Trabajo individual, por equipos comprensión del contenido		lectura fluida en la lectura	
5.1	5	6	5.2

Fig. 15 : Fiche pédagogique réalisée par María.

- 1) Le premier élément (1) socio-culturel présenté dans cette page de planification de classe est le tema (le sujet) : « El cultivo del maíz » (la culture du maïs). María a choisi de travailler les mathématiques à travers l'exemple imagé d'un aliment fortement présent dans la région mésoaméricaine : le maïs.
- 2) Le numéro 2, Ejes equidistantes (compris comme les disciplines associées pour le cours) sont Lenguaje y Comunicación (compris comme la langue indigène et l'espagnol) et Vida matemática (compris comme mathématiques). Ce sont les deux disciplines qui vont servir de contexte pour faciliter l'acquisition des connaissances dans la salle de classe.
- 3) Le numéro 3 présente El subtema (le sous-thème) : « preparación del terreno » (préparation du terrain) un autre élément identitaire de la communauté qui va servir de contexte pour faire des exercices de réemploi et qui va permettre de renforcer les

connaissances et de mettre en relation les acquis des élèves avec le monde réel, celui du champ de maïs.

- 4) El propósito (le propos ou objectif) de cette classe est représenté en 4 : « los alumnos conocerán las medidas » (les élèves connaîtront le système de mesures). Chaque classe doit être axée sur un objectif qu'il faut atteindre pour que l'apprentissage soit significatif.
- 5) En 5, Contenido (les contenus éducatifs) le maître d'école se permet d'inclure des éléments communautaires afin de faire un passage transitionnel vers les contenus éducatifs proposés par le gouvernement. 5.1 nous permet de voir les contenus communautaires : « El uso de medidas comunitarias » (l'usage des mesures communautaires) et les contenus éducatifs gouvernementaux : Uso del metro, centímetro, decímetro y unidad (l'usage du mètre, décimètre, centimètre et unité). Le dialogue entre les deux genres de contenus est clair et transitionnel : les contenus communautaires permettent le passage vers les contenus éducatifs gouvernementaux. Pour accomplir cette tâche María va se servir d'autant de matériaux identitaires que de matériaux généraux. Les matériaux sont le *mecate*⁶³, le fil, le mètre, le ruban, entre autres.
- 6) Las actividades (les activités) présentées en 6 sont les moyens par lesquels l'apprentissage a lieu. Certaines activités sont : « faire un lien entre toutes les formes de mesure communautaire et les mesures de superficie » (le *mecate*, la vara, el pie, el codo, la cuarta⁶⁴, etc.) ; l'usage des mesures sur différentes superficies ; les narrations et légendes à propos du maïs, entre autres. Il est possible d'imaginer la manière dont María fait la transition entre les mesures communautaires et les mesures standards tout en liant une mesure comme la cuarta et les centimètres, en demandant aux élèves combien de centimètres font une cuarta par exemple.
- 7) En 7, on voit la manière que María a choisie pour établir sa forme d'évaluation de la classe : les travaux individuels et de groupe.

⁶³ Le *mecate* est à la fois une sorte de cordelette et une mesure.

⁶⁴ El pie, la brazada, el codo y la cuarta sont des mesures faites à partir des parties du corps : la brazada représente la longueur des deux bras étendus, la cuarta celle de la main et le codo correspond à la longueur comprise entre la main et le coude.

Les différents éléments de la photo de la planification de la classe nous permettent de comprendre le processus d'enseignement-apprentissage que María pratique et de constater qu'il est fortement axé sur l'identité communautaire des élèves. Cette identité sert de vecteur et de transition vers les connaissances générales (comme le mètre en tant que mesure) tout en partant de ce qui est connu de l'élève. Cette praxis se développe dans un cadre de « décentralisation éducative » qui favorise les aspects intrinsèques des communautés indigènes.

5. Conclusion

Le travail développé lors de la mise en œuvre des AERPLO est un ensemble d'approches et de stratégies mis en contexte lors de différents ateliers comme celui de grammaire facile, de prosopopées, de description d'animaux, de communauté dystopique, de communauté utopique, de grammaire, de sauvegarde de la culture, de fondation de communautés et d'analyse critique du mythe, afin de mettre en œuvre, en coopération avec les membres des communautés, des actions précises pour la sauvegarde, la promotion, la documentation et la didactique des langues en danger de la région mésoaméricaine.

Ces actions se répercutent sur la société civile et éducative à travers des faits concrets concernant l'ensemble des langues indigènes comme la production de vidéos, photos, images, représentations, affiches, textes, contes et mythes, entre autres. Ces actions pourront éventuellement enrichir et servir de guide ou de modèle pour les cours dans les écoles ayant des populations autochtones et ses résultats sont disponibles non seulement pour tous les participants aux ateliers mais aussi pour toute la communauté en général.

Le travail développé lors de la mise en œuvre des AERPLO peut être interprété comme une sorte de victoire des membres de la communauté indigène face à l'incertitude du possible avenir de leurs langues dans le futur. Il peut aussi être interprété comme une forme d'évolution par rapport à ce qui est proposé dans le domaine éducatif pour la communauté et à la mégarde vécue au cours du siècle dernier.

Le travail accompli, les différents produits qui découlent de la mise en œuvre des ateliers (textes, affiches, vidéos, photos, réflexions) et la participation des membres de la communauté sont en effet une expression de changement à l'égard d'une structure politico-éducative qui avait mis de côté l'importance des aspects culturels et langagiers des communautés autochtones dans un passé récent. Ces travaux ethno-éducatifs et culturels, dont les auteurs sont natifs de ces communautés, intègrent un grand nombre d'aspects de la culture locale et favorisent ainsi la décentralisation éducative de bas en haut. Les représentants des communautés indigènes sont, à côté des représentants du groupe de l'opération EM2, les précurseurs d'un changement social et éducatif qui demande de la patience et de l'engagement de la part de tous.

Les actions entreprises lors des séances d'atelier peuvent parfaitement être comparées avec le tequio mexicain⁶⁵

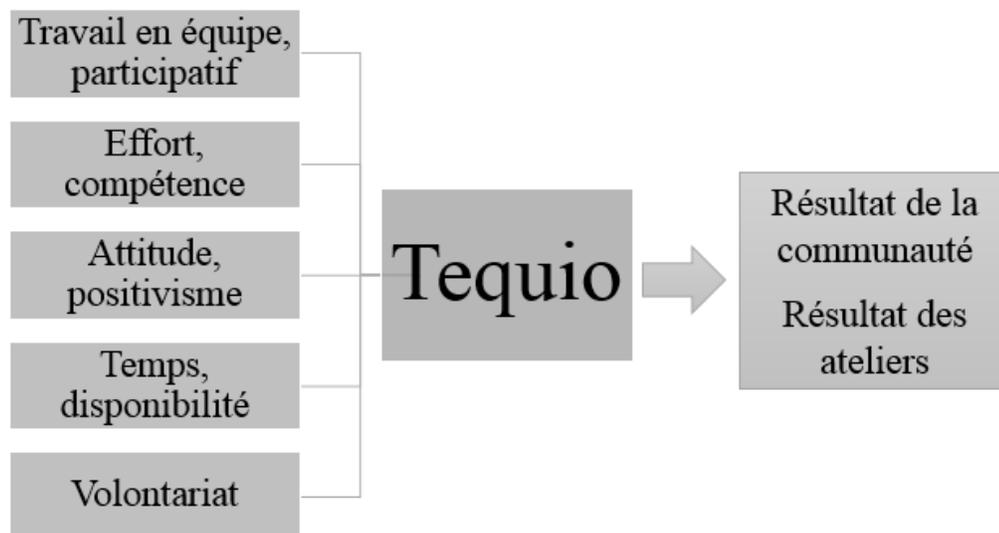


Fig. 16 : Le tequio coopératif.

La figure ci-dessus nous montre en quoi consiste « le tequio » des AERPLO. Tout d'abord il s'agit d'un travail en équipe, chaque personne apportant son expertise et son effort

⁶⁵ Le tequio est une coutume, une tradition héritée des peuples originaires du Mexique et d'autres régions en Amérique. Il implique une force de travail et une coopération de la part des membres de la communauté pour réaliser une activité ou un travail dont toute la communauté se servira dans les jours à venir. Le tequio est donc un travail de chacun pour tous.

pour contribuer au travail, notamment dans l'écriture des phrases et des textes où il faut déployer une compétence et produire un effort. Dans le travail des ateliers les participants se sont rendu compte qu'il était parfois difficile d'écrire et de réfléchir par rapport à leur langue car il s'agissait d'une tâche à laquelle ils n'étaient pas habitués. Pendant les activités les participants doivent avoir une bonne attitude car leur travail va rendre service à la communauté entière. Comme les ateliers prenaient du temps, il fallait offrir son temps pour y participer et le faire d'une manière volontaire. « Le tequio » des ateliers a abouti à un résultat que tous peuvent voir, lire et entendre, il est le fruit de la disponibilité de personnes intéressées et impliquées, d'une attitude positive, de la coopération et de la participation communautaire. En résumé, c'est l'altruisme qui joue un rôle principal dans le travail de la communauté qui se fait au profit de la communauté et donc par ricochet au profit de ces membres.

Les personnes impliquées dans les AERPLO, les linguistes ainsi que les habitants des communautés autochtones sont en effet tous témoins d'une « célébration » culturelle et éducative, constituée par leur travail fait en commun autour de ces ateliers et des différents thèmes abordés. Les présentations, affiches, photos, commentaires, rencontres, les pautas pédagogiques et les matériaux éducatifs et pédagogiques, réalisés dans les AERPLO, nous font faire part du vécu et de la réalité des peuples indigènes et leurs communautés. En particulier, certains matériaux pédagogiques présentent les temps sociaux et ce que les communautés ont dû subir pendant des décennies. De cette manière le vécu entre en contact avec le monde éducatif à travers les textes et matériaux pédagogique réalisés lors des séances d'atelier. Les temps sociaux sont d'une part, le passé associé à l'abandon et à l'assujétion à une culture dominante, d'autre part le présent associé au travail développé pour promouvoir la culture et la langue autochtone, et enfin le futur associé aux possibles changements et à la revalorisation des langues.

Au cours du développement des AERPLO les maîtres d'écoles et les participants en général se sont investis et ont offert une partie non négligeable de leur temps pour en effet s'engager dans la construction d'un nouveau cadre éducatif afin de donner davantage d'importance à la tradition, la culture et la langue autochtone. De cette façon, ce nouveau cadre de production de matériaux didactiques pour l'enseignement de la langue indigène

permet de construire un enseignement adapté aux besoins de la communauté, d'enrichir la structure éducative proposée par le gouvernement à travers ses secrétariats d'éducation et finalement d'établir une vraie éducation bilingue interculturelle prônée par le gouvernement. Selon Hadaway et Young, (2014) les maîtres d'école peuvent intégrer dans la planification des cours de matériaux didactiques et culturels. Ceci va permettre aux élèves de s'engager et d'apprécier leur langue, ce qui exemplifie que les matériaux didactiques sont donc un outil indispensable. En particulier, les participants et les acteurs de la mise en œuvre de ces ateliers promulguent une légitimité symbolique du « nouveau » système éducatif fondé sur les connaissances communautaires et culturelles.

L'implication et le travail réalisé lors des séances d'atelier ne sont pas de simples improvisations mais une mise en évidence d'un ensemble d'activités coordonnées pour la revalorisation et la promotion des langues récemment laissées dans l'oubli. C'est ainsi que l'éducation et l'école, vues comme un moyen permettant l'intégration des peuples indigènes dans la société et dans la culture dominante à travers l'acculturation, connaissent une sorte de vertige existentiel car les communautés et en particulier les maîtres d'école se sont rendus compte lors des expériences vécues, notamment le travail des ateliers, que la culture, les connaissances et les langues communautaires ont une grande valeur et importance.

Les matériaux didactiques, qui représentent une partie du résultat du travail des AERPLO, ne se contentent pas seulement de valoriser et d'encourager l'usage de la langue mais ils servent aussi d'outil pour développer l'enseignement d'autres disciplines comme les mathématiques, les sciences naturelles et l'art, entre autres. Les thématiques abordées par les participants dans les matériaux permettent de travailler sur plusieurs disciplines.

Le travail développé lors des ateliers s'avère être comme une expérience innovatrice, axée sur une approche pédagogique qui met en question le modèle pédagogique en vigueur répandu dans les praxis d'un grand nombre de maîtres d'école. Cette expérience promeut la présence et l'intégration des langues autochtones dans toutes les disciplines acquises à l'école. Ceci met l'accent sur la question de l'adaptabilité, de l'évolution et de la modification de la praxis éducative propre à chaque maître d'école bilingue, car c'est celui-ci qui fait une réflexion sur son métier, sa praxis et sa vie éducative afin d'arriver à un consensus qui lui

permettra de laisser de côté tout ce qui n'est pas bénéfique pour l'enseignement bilingue et ce qui n'est plus en vigueur.

Les maîtres d'école se sont aperçus de la contradiction qui existe dans le fait de développer une éducation centrée sur l'espagnol pour une communauté où la langue maternelle n'est pas l'espagnol alors que, selon la constitution mexicaine, les peuples originaires peuvent bénéficier d'une éducation dispensée dans leur langue maternelle. C'est ainsi que les matériaux pédagogiques réalisés lors des séances d'atelier en langues autochtones sont en accord avec un ensemble de causes et d'effets qui ont permis un bouleversement positif dans le système socio-éducatif au sein des communautés indigènes. Il faut cependant préciser que dans les communautés indigènes il y avait déjà eu des mises en œuvre pour la revalorisation et le développement des langues autochtones. Ces efforts visaient aussi à favoriser une dynamique dans le domaine éducatif et à rendre possible la compréhension de la situation vécue par les langues dans le contexte juridique et politique.

Grâce au travail réalisé durant les séances d'ateliers, on peut assister au commencement d'une « déstabilisation » positive du système éducatif dans la praxis éducative des maîtres d'école. Cette déstabilisation est positive car, comme dans le cas de María, les aspects culturels et les connaissances communautaires peuvent être glissés subtilement dans la planification de classe et dans les thèmes proposés par le gouvernement. De cette manière certains travaux, comme ceux développés lors des AERPLO, peuvent au fur et à mesure et potentiellement encourager une identité indigène avec de grandes répercussions pour ce qui concerne l'avenir et le développement des langues autochtones. Cela devient possible car, lors de la mise en œuvre de ces ateliers de grammaire et d'alphabétisation, on veille à placer les locuteurs indigènes au centre du travail et de la discussion concernant la situation actuelle et future des langues traitées. Comme l'indique Flores Farfán, il y a un « empoderamiento » (prise de pouvoir) (2015 : 463) de la part des locuteurs quand ils s'impliquent, promeuvent, travaillent et font partie des différents projets et initiatives pour la sauvegarde et la promotion de leurs langues.

Le développement et la mise en œuvre des AERPLO ont permis, d'une part, de produire un grand nombre de matériaux didactiques et de contribuer à la documentation des langues en danger et, d'autre part, de développer l'implication communautaire et d'accroître

la sensibilisation à l'importance de la valeur des langues et des cultures autochtones. Ceci influence non seulement les communautés indigènes mais aussi la communauté dominante des hispano-parlants car parler des cultures autochtones, mettre l'accent sur ceux qui ont été méprisés et promouvoir les langues entraîne un sentiment de respect et une volonté de convivialité à l'intérieur de toute la communauté. En outre, cela facilite un changement de pensée, parfois négative, envers les communautés autochtones (Flores Farfan, 2015 ; Hadaway & Young, 2014)

De plus, le fait de commencer à attribuer des graphies (lettres) aux langues indigènes à tradition orale leur confère un statut symbolique dont elles ne bénéficiaient pas, ce qui implique un changement dans la vision que les locuteurs se font de leur langue. Ce changement a un caractère positif et affectif qui commence à modifier les idées ou les stéréotypes que les locuteurs eux-mêmes et la société en général se faisaient à l'égard de ces langues. Ceci est perceptible dans le commentaire de l'un des participants d'une séance d'atelier, dont nous rapportons ici le propos : [...] la autoestima subió cuando vi que habían traducido la biblia en náhuatl y ahora me siento orgulloso que hablo dos idiomas [...] (l'estime de moi-même s'est améliorée quand j'ai vu qu'ils avaient traduit la bible en nahuatl et maintenant je me sens fier de parler deux langues⁶⁶). C'est ce type de pouvoir et d'influence que le travail, lors des AERPLO, a exercé dans plusieurs écoles des communautés indigènes car le travail naît des cœurs et des pensées des participants. Il n'est ni imposé, ni autoritaire. Bien au contraire, il est endogène, il prend en compte la communauté et ses caractéristiques culturelles afin de les inclure dans les contenus des différents cours et notamment dans celui de langue indigène.

Les séances d'atelier ont permis aux participants de développer ensemble une réflexion commune sur les langues, leur fonctionnement, leurs grammaires et graphies. Elles leur ont permis aussi de s'unir, de rencontrer des personnes comme eux, intéressées et impliquées dans la promotion des langues, et de partager leurs sentiments concernant la situation actuelle des langues et leurs possibles devenir. Il s'agissait d'un dialogue non seulement enrichissant sur le plan documentaire et didactique des langues mais aussi sur le plan socio-thérapeutique et réflexif car les minutes, les heures et les jours investis dans les

⁶⁶ <http://axe7.labex-efl.org/node/161>

ateliers ont fourni l'espace idoine pour que les participants s'expriment. Au moment de faire la présentation de leurs travaux et les pautas pedagógicas, ils avaient le temps d'extérioriser leurs expériences personnelles de promotion de la culture et le degré de péril dans lequel se trouve la langue, de parler des difficultés auxquelles ils doivent faire face comme par exemple la discrimination, la lutte des partis politiques pour la domination des communautés et par conséquent le destin de la langue, et d'exprimer tout à la fois leurs sentiments ressentis pendant les ateliers et leurs différentes propositions afin de promouvoir et fortifier la langue.

Le temps consacré aux ateliers par les représentants des communautés indigènes peut être interprété comme une forme de participation à l'une des actions du processus de revitalisation et de documentation des langues indigènes. Dans ce processus les indigènes sont les principaux acteurs et les premiers concernés. En faisant partie des ateliers les participants, qui étaient considérés comme étant fort démunis, prennent les rênes et montrent qu'ils ont le pouvoir et les moyens de modifier l'une des situations dans laquelle ils se sentent concernés : le développement et la promotion de leur langue. Ceci se réalise tout en suivant une approche verticale de bas en haut et en évitant l'approche de la culture dominante qui voit le pouvoir comme un objet prêté. Elle n'offre donc que quand elle le souhaite des espaces d'expression et de pouvoir aux peuples indigènes : un pouvoir temporairement délégué pour calmer les esprits et contenter les indigènes pour une période de temps donnée, pour ensuite reprendre « ce pouvoir » qui n'avait jamais vraiment été dans les mains des habitants des communautés autochtones.

La durée des ateliers n'a pas seulement permis la création des matériaux pédagogiques et didactiques mais elle a aussi offert la possibilité de tracer sur le papier leurs langues, leurs sentiments, les utopies et les dystopies. Ce n'est pas un travail éphémère mais qui perdure dans le temps et qui reste non seulement dans les esprits mais aussi dans les cœurs de toutes les personnes qui ont fait partie du groupe de participants et ce dans chaque communauté indigène où les séances d'atelier se sont déroulées.

Le travail présenté dans ce mémoire met en évidence le développement d'un ensemble d'approches, de stratégies et de méthodes centré sur la production de matériaux pédagogiques-didactiques pour la promotion des langues en danger. Il met aussi en évidence l'implication et le commencement de changement de vision des habitants envers les langues

originaires dans la région mésoaméricaine. Il est aussi un *tequio* illustrant une expression formative pour la promotion de la culture et de la langue autochtone dans et hors de la salle de classe.

De notre point de vue, le travail et les résultats des séances d'AERPLO s'avèrent être une profonde évolution positive dans le domaine socio-éducatif des communautés indigènes où ces ateliers ont été menés. Cependant, à l'échelle nationale et en faisant une comparaison avec toutes les langues indigènes, ces résultats représentent seulement une contribution au domaine de la documentation et de la revitalisation des langues. Il faut en effet travailler davantage afin que, à l'aide d'autres travaux similaires réalisés dans d'autres communautés indigènes, toutes les langues puissent bénéficier d'une revalorisation claire et stable.

Les communautés indigènes ont besoin d'être accompagnées dans leur processus de sauvegarde, de promotion et de revalorisation de leurs langues et les linguistes sont l'un des principaux acteurs de ce processus car avec leur expertise ils peuvent contribuer de la même manière que les représentants de l'opération EM2 ont fait durant les séances de l'ensemble des AERPLO tout au long de ces dernières années dans la région mésoaméricaine. Les linguistes doivent se rappeler que leur rôle au sein des communautés est destiné à être un vecteur et un facilitateur dans le développement de la documentation et la production des matériaux pour les langues. L'apport de leur expertise dépend de leur interaction avec la communauté (Léonard, 2014).

Références :

Amay Lin, Man-Chiu & Yudaw, Bowtung. 2013. « Rethinking community-based Indigenous language revitalization using cultural–historical activity theory », *Current Issues in Language Planning*, 14:3-4, pp. 436-456, DOI: 10.1080/14664208.2013.831586.

Ariano Cifuentes, Francisco Javier., Esteinou Dávila, Montserrat., Gómez Flores, Jessica América. & Rodríguez Pérez-Abreu, Kristie. 2014. « Bilingüismo: situación actual del mazateco frente al español » *Fuentes humanísticas* 49, pp.35-45.

Avilés González, Karla Janiré. 2014. « Du folklore à l'école indigène au Mexique : ambiguïtés et alternatives », *In Dialogues et Cultures. La scolarisation dans des langues sans tradition scolaire : conditions d'une réussite*. Dialogues et Cultures (revista) No. 60, pp. 59-70.

Avilés González, Karla Janiré. 2015. « Conflits et négociations avec les locuteurs de langues en danger : un rite de passage perpétuel ? », pp. 307-324. dans Jean Léo Léonard et Karla Janiré Avilés González (dirs.). 2015. *Documentation et revitalisation des "langues en danger" : épistémologie et praxis*. Michel Houdiard Editeur, Paris.

Baronnet, Bruno. 2011. « La apuesta de las escuelas zapatistas de Chiapas por descolonizar la educación en los pueblos campesinos mayas », *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, CREFAL, No. 30 « Saberes: legitimación y deslegitimación », 2011, pp. 39-43.

Baronnet, Bruno. 2013. « Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México », *Revista de Antropología Iberoamericana*, AIBR, Madrid, vol. 8, núm. 2, mayo/agosto 2013, pp. 183-208.

Bégin, Huguette & Paquette, Hermann. 1979. « Apprentissage significatif et intégré dans une perspective d'éducation continue », *Québec français*, No. 36, décembre 1979, pp. 28-32 ISSN : 1923-5119.

Canuto Castillo, Felipe. 2013. « Las lenguas indígenas en el México de hoy. Realidad y política lingüísticas », *Lenguas Modernas* 42, pp. 31 - 45.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. 2001. « Apprendre, enseigner, évaluer ». Strasbourg: Conseil de l'Europe. Récupéré de: www.coe.int.

Costaouec, Denis. 2015. « La documentation linguistique des langues menacées et la vraie vie... » pp. 53-79. dans Jean Léo Léonard et Karla Janiré Avilés González (dirs.). 2015. *Documentation et revitalisation des "langues en danger" : épistémologie et praxis*. Michel Houdiard Editeur, Paris.

CONVENIO núm. 169 DE LA OIT. (1989). repéré sur http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100910.pdf

Dyers, Charlyn & Davids, Gaironesa. 2015. « Post-modern 'languagers': the effects of texting by university students on three South African languages », *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 33:1, pp. 21-30, DOI: 10.2989/16073614.2014.999994.

Eckert, Penelope & Etienne Wenger, 2005. « Communities of practice in sociolinguistics », *Journal of Sociolinguistics*, Vol. 9, no. 4: pp. 582-589.

England, Nora. 1991. « Lengua y definición étnica entre los mayas de Guatemala », *Mesoamérica*, no. 22, pp. 311-322.

England, Nora. 1992. « Doing Mayan linguistics in Guatemala », *Languages*, vol 68. The University of Iowa. pp. 29-35.

England, Nora. 2003. « Maya linguists, linguistics and the politics of identity », *Proceedings of the Tenth Annual Symposium about Language and Society – Austin, April 12-14, 2002*. Texas Linguistics Society 45, pp 33-45.

England, Nora. 2012. « The study of indigenous languages in Latin America », *LASA Forum XLIII*, Issue 1, pp. 11-14.

Fishman, Joshua. A. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon, England : Multilingual Matters.

Flores Farfán, José Antonio. 2013. « Por una lingüística crítica en México: reflexiones, acciones y prospecciones », *UniverSOS. Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales*, 2013 no. 10 pp. 171-183.

Flores Farfán, José Antonio. 2015. « Tsintsiinkiriantsoonkwaakwa. Tsintsiinkirianteenpitskoontsiin. Desarrollando el poder del arte y los medios en la revitalización lingüística » pp.458-478. dans Jean Léo Léonard et Karla Janiré Avilés González (dirs.). 2015. *Documentation et revitalisation des "langues en danger" : épistémologie et praxis*. Michel Houdiard Editeur, Paris.

García, María Luz. 2006. « Weaving Words: Metaphor in Ixil Mayan Women's Discourses about Literacy », *Texas linguistic forum* 49, pp.128-137.

Grenoble, Lenore. 2009. « Linguistic cages and the limits of linguists », in Jonh Reyhner and Louise Lockhard (eds.) *Indigenous language revitalization : encouragement, guidance and lessons learned*, pp. 61-69.

Grinevald, Colette. 2003 « speakers and documentation of endangered languages ». In *Language Documentation and Description*, London : Hans Rausing Endangered Language Project, vol.1, pp. 52-72.

Grinevald, Colette., & Kauffmann, Maricela. 2008. « Growing back the rama language », *Wani : revista del Caribe Nicaragüense* 54, pp.18-30.

Grinevald, Colette. 2009. « Documenter les langues en danger », *Sorosoro*. <http://www.sorosoro.org/en/2009/12/%E2%80%9Cprogress-readout-at-the-musee-du-quai-branly-on-october-6th-2009/>.

Grinevald, Colette., & Costa, James. 2010. « Langues en danger: le phénomène et la réponse des linguistes. *Faits de Langues* », *Peter Lang*, pp. 23-37.

Grinevald, Colette. 2012a. « Language endangerment in South America: a programmatic approach », *Endangered languages*, in Grenoble and Whaley (eds.), pp. 124-159.

Grinevald, Colette. 2012b. « Sur la notion de typologie évolutive : l'exemple d'une typologie de systèmes de classificateurs », *Lidil*, 46, pp. 23-43.

Hadaway, Nancy L. & Young, Terrell A. 2014. « Preserving Languages in the New Millennium: Indigenous Bilingual Children's Books », *Childhood Education*, 90:5, pp. 358-364, DOI: 10.1080/00094056.2014.952569.

Hale, Ken. 1992a. « On Endangered Languages: on Endangered Languages and the Safeguarding of Diversity ». *Language*, Vol. 68, pp. 1-3.

Hale, Ken. 1992b. « Language endangerment and the human value of linguistic diversity » *Language*, vol 68, pp. 35-42.

Heinsalu, Els., Patriarca, Marco. & Léonard, Jean Léo. 2014. « The role of bilinguals in language competition », *Advances in Complex Systems*, pp. 1-17, World Scientific Publishing Company.

Hornberger, Nancy H. 2014. « “Until I Became a Professional, I Was Not, Consciously, Indigenous”: One Intercultural Bilingual Educator’s Trajectory in Indigenous Language Revitalization », *Journal of Language, Identity & Education*, 13:4, pp. 283-299, DOI: 10.1080/15348458.2014.939028.

Krauss, Michael. 1992. « The world’s languages in crisis », *Language*, vol 68, pp. 4-10.

Lehmann, Christian. 1999. « Documentation of endangered languages : a priority task for linguistics », *ASSIDUE Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt No. 1: Seminar für Sprachwissenschaft*, Philosophische Fakultät, Universität Erfurt, pp. 1-15.

Lenoir, Yves. 2015 « Quelle interdisciplinarité à l’école ? », *Les Cahiers pédagogiques*, pp.1-8.

Léonard, Jean Léo. 2005. « Héritage » ou patrimoine linguistique et réaménagement de la construction nationale : le « réveil maya » au Guatemala, perspectives présentes et futures », *Traverses* 7, Presses de l’Université de Montpellier, pp. 221-249.

Léonard, Jean Léo. 2007. « Logique d’élucidation, refondation épistémologique et empirisme critique : pour une linguistique impliquée », in Pierozak, I. & Eloy, JM. (éds.) 2009. *Intervenir : appliquer, s’impliquer ?*, Actes du colloque RFS (Réseau Français de Sociolinguistique) 2007, Amiens, pp. 55-62.

Léonard, Jean Léo. 2009. « Réflexivité, anthropologie politique et systémique : l'Aménagement Linguistique entre globalisation fragmentée et autonomisation universaliste », Actes du colloque édité par Henri Boyer *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Montpellier, Dipralang, décembre 2009, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 245-253.

Léonard, Jean Léo. 2010a. « Enquêtes exploratoires pour l'ALMaz (*Atlas Lingüístico Mazateco*). Elicitation croisée, entre typologie et codification d'une langue otomangue », Grenoble, *Géolinguistique* 11, pp. 59-109.

Léonard, Jean Léo. 2010b. « Valeur et fonction de l'image dans la documentation des 'langues en danger' : enjeux épistémologiques », colloque Les études photographiques au carrefour des sciences humaines et sociales, 5-6 octobre 2010 – Rennes (publié en ligne sur <http://www.colloque-photo-rennes.eu>).

Léonard, Jean Léo. 2010c. « Ecole en langue minoritaire et contre-histoire : occitan et Occitanie », Colloque international GDL 2010 (Giornate dei Diritti Linguistici), Teramo, 20-21 mai 2010, Agresti, Giovanni & Michele de Gioia (éds.). *L'enseignement des langues locales. Institutions, méthodes, idéologies*, Rome, Aracne editrice, pp. 131-148.

Léonard, Jean Léo. 2013. « Les *communautés invisibles* : praxis réflexive de l'imaginaire pour la construction de contenus didactiques endogènes », *Dialogues et culture*, Revue de la Fédération internationale des professeurs de français, 60, numéro spécial : *La scolarisation dans des langues sans tradition scolaire*, 2014, pp. 71-86. Cf. http://fipf.org/sites/fipf.org/files/dialogues_et_cultures_n-60.pdf.

Léonard, Jean Léo, McCabe Gragnic, Julie, & Avilés González, Karla Janiré. 2013. « Multilingual Policies put into Practice: *Co-participative Educational Workshops* in Mexico », in Hogan-Brun, Gabrielle (éd.), 2013. *Applied Linguistics, Sociolinguistics/Current Issues in Language Planning: Language planning as a complex practice*, 14, 3-04, pp. 419-435.

Léonard, Jean Léo. 2014. « La linguistique d'intervention comme praxis des utopies réalisables : expériences au Guatemala », Colloque annuel SHESL-HTL, *Linguistiques d'intervention - Des usages socio-politiques des savoirs sur le langage et les langues*, 26-28

janvier 2012. Paru en ligne dans Dossiers d'HEL, SHESL, 2014 sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01115186/document>.

Léonard, Jean Léo. 2015. « Pédagogie bilingue et interculturelle au Mexique manuels scolaires mazatecs vs. modèles alternatifs et enjeux de la formation des maîtres », in Bruno Maurer (éd.) *L'enseignement et l'apprentissage des langues dans les approches bi-multilingues*, pré-actes, colloque international de l'Organisation internationale de la Francophonie, ELAN-Afrique, Paris, Editions des Archives Contemporaines, pp. 163-177.

León-Portilla, Miguel. (1972). « Religión de los Nicaeos. Análisis y comparación de tradiciones culturales nahuas ». Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 1-166.

Lewis, Huw. 2013. « On the Right to Linguistic Survival », *Regional & Federal Studies*, 23:1, pp. 87-99, DOI: 10.1080/13597566.2012.754354.

Lluch, Xavier & Salinas, Jesús. 1996. « La diversidad cultural en la práctica educativa », CIDE. *Ministerio de Educación y Cultura*, Madrid.

Loubier, Christiane. 2002. « L'aménagement linguistique : fondements de l'aménagement linguistique », *Montréal : Office de la langue française*. pp 1-10.

Meyer, Lois M. 2010. « Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la "comunalidad" », *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 83-103. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.pdf>.

Ministerio de Educación de Guatemala. 2009. « Guatemala, un País con Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística ». <http://www.mineduc.gob.gt/digebi/mapaLinguistico.html>

Navarro, Stephanie. 2014. « Inside Mexico's Maquiladoras: Manufacturing Health Disparities », *School Health Evaluation and Research*, Stanford Medicine, pp. 1-5 http://med.stanford.edu/schoolhealtheval/files/StephanieNavarro_HumBio122MFinal.pdf.

Newman, Paul. 1998. « We has seen the enemy and it is us: The endangered languages issue as a hopeless cause », *Studies in the Linguistic Sciences* 28:2, pp. 11-22.

Pietikäinen, Sari & Pitkänen-Huhta, Anne. 2013. « Multimodal Literacy Practices in the Indigenous Sámi Classroom: Children Navigating in a Complex Multilingual Setting », *Journal of Language, Identity & Education*, 12:4, pp. 230-247, DOI: 10.1080/15348458.2013.818471.

Polliere, Sonia. 2015. « Análisis de buenas prácticas. Comparación de dos casos de políticas lingüísticas en México », *Intrecci. Quaderni di antropologia culturale*, Anno III, n° 1, pp. 29-40.

Puren, Christian. 2009. « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Difusión, 2004) pp. 119-137 in : LIONS-OLIVIERI Marie-Laure & LIRIA Philippe (coord.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión-Édition Maison des langues, 2009, 285 p. ISBN 978-84-8443-545-7.

Quim Xol, Mario Adolfo. 2011. « Dominio escritural del idioma maya Q'eqchi' en escuelas del área rural de Cobán, Alta Verapaz-Guatemala » tesis, *Departamento de Educación Avanzada, Universidad de Antioquia, Medellín- Colombia* pp. 1-169 <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/185>.

Schmelkes, Sylvia. 2012. « formación docente para la interculturalidad », Conferencia magistral en el marco de la inauguración del Diplomado para la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas y Cultura Indígenas en Educación Secundaria. Universidad Intercultural del Estado de México. San Felipe del Progreso Estado de México. <https://www.youtube.com/watch?v=CYKy2HGw8tc>.

Torres Hernández, Edgar Fabián. (n.d.) « La escritura de niños en lengua tlapaneca. Caso variante de Tlacoapa », Departamento Psicopedagógico. *Instituto Renacimiento de Guanajuato, A.C. Mexico,* pp. 1-14 <http://filosofia.uanl.mx:8080/ixcoloquio/public/uploads/b8c9e5f71622423b12f8a0761ee16465.pdf>.

UNESCO. 2009. *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: Pehuén Editores. pp 1-211.

Thibault, André. 2004. « Exemple linguistique vs exemple métalinguistique dans le *Dictionnaire suisse romand* et le *Dictionnaire des régionalismes de France* », dans M. Heinz (éd.), *L'exemple lexicographique dans les dictionnaires français contemporains. Actes des « Premières Journées allemandes des dictionnaires »*

(*Klingenberg am Main, 25-27 juin 2004*), Tübingen : Niemeyer, 2005, 95-113 (coll. Lexicographica Series Maior 128), pp. 1-19.

Vancassel, Paul. 2010. « Présentation et perspectives ouvertes par le colloque " Les Etudes Photographiques au Carrefour des Sciences Humaines et Sociales" », *Rennes-Métropole*. colloque Les études photographiques au carrefour des sciences humaines et sociales, 5-6 octobre 2010 – Rennes, pp. 1-7.

Valadez, Concepción, Etxeberria, Feli & Intxausti, Nahia, 2015. « Language revitalization and the normalization of Basque: a study of teacher perceptions and expectations in the Basque Country », *Current Issues in Language Planning*, 16:1-2, pp. 60-79, DOI: 10.1080/14664208.2014.947019.

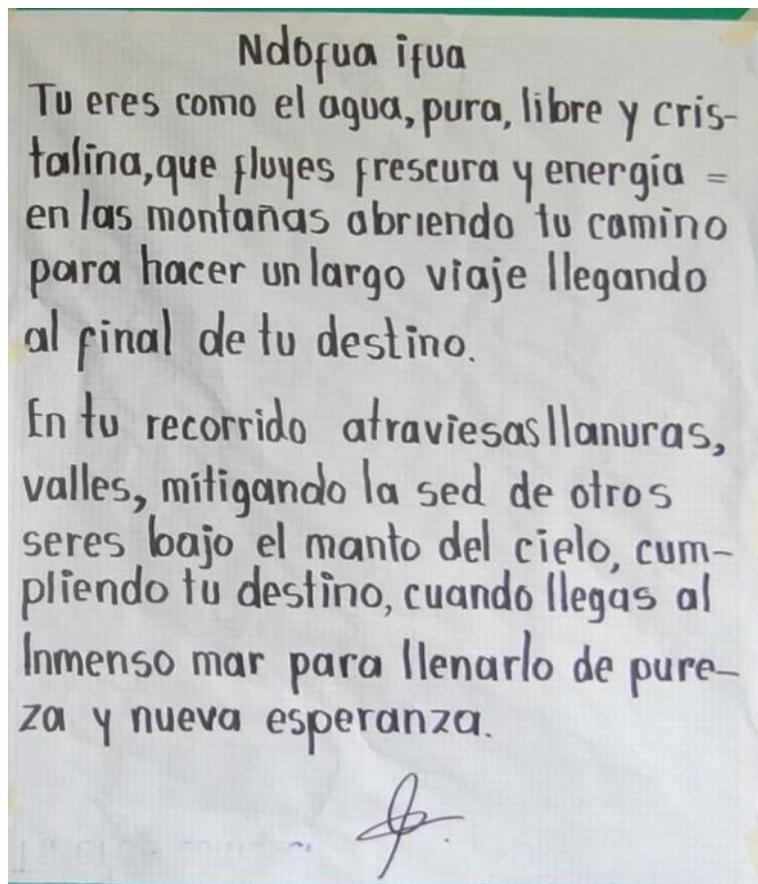
Woodbury, Anthony. 2003. « Defining documentary linguistics ». In Peter Austin (ed.), *Language Documentation and Description 1*. HRELP, SOAS, pp. 1-18.

Annexes

Annexe 1

Ndofua ifua (l'eau claire)⁶⁷

Tu es comme l'eau. Pure, libre et cristalline, tu transportes la fraîcheur et l'énergie dans les montagnes en ouvrant ton chemin, et pour ainsi faire un long voyage pour arriver à ton destin. Dans ton parcours, tu traverses les plaines, les vallées, calmant la soif d'autres êtres sous la voile du ciel. Tu traces ainsi ton destin quand tu arrives à la mer immense pour la remplir de ta pureté et d'un nouvel espoir.



⁶⁷ Les deux traductions faites dans les annexes 1 et 2 sont une traduction littéraire de ce que le participant a dit, ceci pour conserver le naturel et la fraîcheur des textes littéraires.

Annexe 2

Je xonda kao xonda ndile

Jngo nizjin ya jngo ny'ua tijna jngo xo'nda na xi tsinle xi sikjieni je ndi xondale

K'ua n'io kisikja'aetjsen chan kitso kon kisikatió, k'ia kinchja najmí kao.

-Ni kuan ti an sikuindanino nga tjin jña tafia jkin nizjin kuanna.

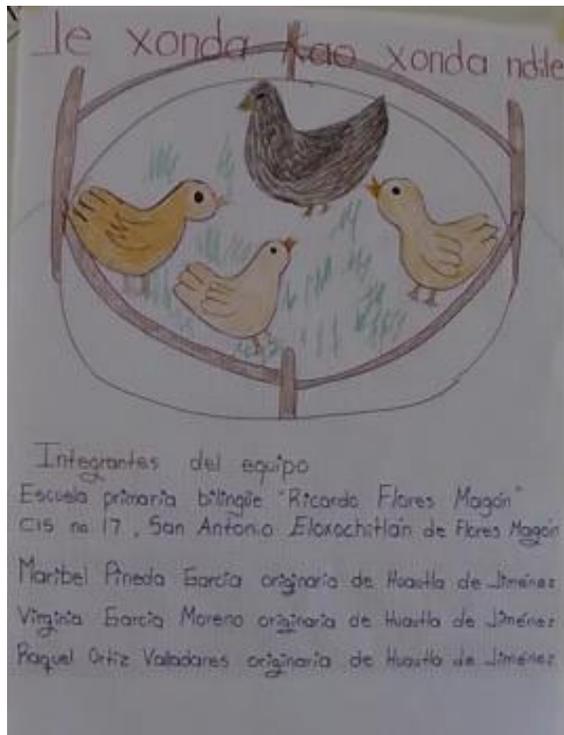
-Ya xi sikuindanajin, ya xi sikjennajin, ya xi sikangoyanajin, k'ia kjua ai.

-Tojón kuiyó, tijón nikuindaño xinguio.

-Menajin timanguikaolajin, kuabanajin k'ua nikjaolajin tsa tojin kuiyuijin, nokjonijin. Ñanitimi.

-Tifi kajnguixaña ni kui kuan nga jon kjui-kaono kjua aeniño nga sokona taon, k'ia kuatseno meni xi machjenno.

La poule et ses poussins



Un jour dans la basse-cour, une poule était préoccupée parce qu'elle n'avait rien à donner à manger à ses poussins.

Jusqu'à ce qu'elle prenne la décision de les réunir et de leur exposer (raconter) ce qui se passait. Elle leur a dit :

- je ne prendrai pas soin de vous parce que je dois partir et je vais prendre beaucoup du temps pour revenir.

- mais, qui prendra soin de nous ? Qui nous donnera à manger ? Qui nous baignera ? Quand tu reviendras ?

- vous resterez seuls, prenez soin de vous-mêmes.

- nous voulons y aller avec toi. Tu nous manqueras, nous serons tristes d'être seuls. Et tu

vas où ?

- je vais trouver un travail, je ne pourrai pas vous emmener. Quand je reviendrai je vous prendrai.