Jean Léo Léonard
IUF & UMR 7018,
Labex EFL, ANR CGI (axe 7, opération EM2)

TECHNIQUES D'IMMERSION EN CONTEXTE DE BILINGUISME INÉQUITABLE : *TEQUIO PEDAGÓGICO* AU MEXIQUE

1. Introduction

La situation des langues autochtones du Mexique ne cesse de se dégrader sur le plan éducatif, en dépit de la loi de 2003, supposée garantir le droit à l'éducation bilingue. Des dispositions juridiques équitables ont abouti, faute de volonté politique et de ressources, à une nouvelle forme de *bilinguisme inégalitaire*, que l'on peut qualifier de *bilinguisme inéquitable*, étant donné la défection de l'Etat (je parlerai donc de *modèle éducatif défectif*).

En dépit de la lettre de la loi de 2003, les instituteurs indigènes continuent de ne recevoir aucune formation soutenue sur les méthodes de didactique applicables à leurs langues maternelles ou pour enseigner en langues maternelles auprès des élèves des écoles primaires et secondaires. Les rares tentatives d'enseignement des langues originaires se limitent encore aujourd'hui, comme durant la période où elles étaient considérées comme des « dialectes » et utilisées à des fins d'alphabétisation, au pire moment de la doctrine assimilationniste prônée par l'Etat mexicain, à l'apprentissage de chansons ou à des exercices sommaires à partir de listes de mots routiniers, sans articulation entre contenus endogènes et universels, et dans un esprit de folklorisation et de minorisation, aux antipodes de l'immersion et de l'innovation pédagogique.

Cependant, hors du cadre officiel, des organisations de maîtres des écoles indigènes, telles que la CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, cf. http://cmpio.blogspot.fr/) tentent de développer des formes d'enseignement par immersion, dans les langues autochtones, en valorisant des savoirs locaux tout en les reliant à des contenus plus généraux. Il en va de même dans le réseau des Bachilleratos Integrales Comunitarios (B.I.C.) qui travaille le concept empirique de *communalité*, développé par Benjamin Maldonado depuis vingt ans. Le *tequio pedagógico*[1], qui n'est pas le seul fait de la

[1] *Tequio* au Mexique, signifie un travail réalisé gratuitement au bénéfice de la communauté, en fonction de règles de réciprocité en termes de services rendus, entre l'individu et le foyer et la société locale – qui apporte une compensation, sous forme d'aide aux travaux agricoles de la personne ou de la famille pour qui « c'est le tour de prendre cette responsabilité ». Le travail administratif des universitaires enseignants-chercheurs, dans leurs départements et UFR, rappelle le *tequio*, d'autant plus que, tout comme le *tequio*, ce système de charges plus ou moins bénévoles et peu compensées, est tournant. Le *tequio pedagógico* est aussi le nom d'un système d'enseignement de la langue et des savoir-faire agricoles et sociétaux par immersion, en cours d'émergence dans un réseau d'écoles des hautes terres mazatèques, dans l'Etat de Oaxaca. Les techniques que nous décrivons ici ne sont pas spécifiquement celles que ce groupe local a développées, mais plutôt celles que nous leur avons proposé dans le cadre d'un tequio, entre linguistes et communautés rurales. Le présent article évoque l'émergence de ces techniques d'immersion et d'élaboration du corpus de la langue, aussi bien que des situations (au sens de Guy Debord) d'application de cette méthode, avec un souci de recul critique et de distanciation. Nous remercions l'IUF (Institut Universitaire de France) pour le financement des nombreuses missions réalisées à cette fin depuis

CMPIO, et ne se réclame pas non plus directement de la communalité, est l'une des alternatives au modèle défectif de l'Etat mexicain. C'est le modèle éducatif qui fonctionne le plus par immersion, non seulement dans la langue autochtone, mais aussi au sein de la communauté, en observant les pratiques agraires et sociales.

Le *tequio pedagógico* est une forme alternative d'enseignement des connaissances pratiques et des contenus éducatifs généraux à travers l'immersion dans la praxis (en observant les techniques agricoles et artisanales des adultes) et dans la langue autochtone, pour l'acquisition de contenus aussi bien endogènes qu'universels. Le terme *tequio* désigne un travail coopératif et bénévole d'utilité collective, réalisé dans la communauté villageoise ou urbaine. La présente communication se voudra avant tout empirique et méthodologique : nous rendrons compte des multiples propositions techniques que nous développons en collaboration étroite avec des instituteurs autochtones dans l'Etat de Oaxaca, en milieu otomangue (mazatec, zapotec, cuicatec) et ikoots (langue huave, ou ombeayiüts), sous forme de tequios pedagógicos.

Parmi les modules didactiques créés au sein de ces collectifs d'instituteurs et d'élèves afin d'alimenter le *tequio pedagógico* en ressources et techniques didactiques par immersion, on compte 1) les prosopopées conjuguées à différentes personnes et aspect-temps (descriptions d'animaux à la première personne de l'habituel, de l'accompli et de l'inaccompli), 2) les « communautés invisibles » ou modélisations de l'environnement naturel et social, 3) les récits étiologiques et 4) l'analyse des mythes fondateurs (*Sol y Luna*). Cette palette de méthodes didactiques en langues maternelles forme un corpus méthodologique multidimensionnel, dialectique, alternatif et réflexif, en rupture avec la méthode d'alphabétisation et d'acculturation le plus souvent en usage dans le système éducatif officiel, pourtant appelée « éducation bilingue et interculturelle ». Nous traiterons ici surtout de la technique numérotée 3 ci-dessus – les *communautés invisibles*.

De multiples épiphénomènes émergent de cette pratique de *l'immersion par les formes et les contenus endogènes réélaborés* : a) les lacunes formelles des instituteurs bilingues, b) la résistance et l'inertie des bureaucraties scolaires, mais aussi c) diverses formes de duplicité et d'auto-illusion sur les *contenus*, les *objectifs* et la *praxis* même de la *communalité*, ou l'idéologie essentialiste qui sous-tend le discours cosmovisioniste.

Nous présenterons ici la gamme de nos propositions techniques pour une pédagogie intégrale de l'immersion en langues autochtones, tout en tenant compte de ces épiphénomènes, dans l'objectif de partager de manière réflexive cette expérience avec les didacticiens et les enseignants de langues « minoritaires » ou minorées travaillant en contexte d'immersion, en Europe et ailleurs. Nous décrirons ces méthodes à travers un itinéraire qui retrace l'émergence de ces techniques, pas seulement en région mazatèque : la méthodologie s'est ressourcée dans des réseaux stratégiques, de taille et de niveaux institutionnels très

---

2010, ainsi que le Labex EFL (ANR CGI), Paris, axe 7, opération EM2, qui a fourni les ressources afin que les matériaux de 10 ateliers d'élaboration de matériaux pédagogiques et d'un atelier de grammaire réalisé à Huautla puissent être intégralement transcrits par Karla Avilés Janiré Gonzalez – le corpus représente un volume de près de 300 pages associant transcriptions des textes et clichés en fac-similé des posters réalisés par les locuteurs durant les ateliers. Depuis septembre 2013, il est prévu de mettre en ligne de ces transcriptions d'ateliers d'écriture ou de formation : un premier essai de mise en ligne de ces documents a été tenté récemment, visible sur le lien http://axe7.labex-efl.org/node/73. L'annexe ci-après présente un échantillon des données issues d'un atelier *Communautés Invisibles* réalisé à Mazatlán Villa de Flores (mazatec), par Fabio Petterino, anthropologue indépendant (Biella, Italie), dans une école de la zone 159, du 28 avril 2012, Etat de Oaxaca, Mexique. Les textes de cette annexe ne sont pas tous traduits, et pour cause : l'objectif n'est pas de produire de la documentation linguistique pour les linguistes, mais avant tout des matériaux pédagogiques pour les instituteurs bilingues, qui comprennent ces textes – ou, quand ils ne les comprennent pas pour des raisons de codification ou de distance dialectale, seront davantage aidés par l'écoute de l'enregistrement audio que par une traduction en espagnol, car le plus souvent les traductions que donnent les instituteurs sont trop stylisées et s'écartent trop du texte mazatèque pour aider à la compréhension de la trame et du message du texte.

divers, dans des régions linguistiques très variées, comme les vallées centrales zapotèques, l'Isthme de Tehuantepec, aussi bien que cette vaste zone de crêtes montagneuses qu'est la Sierra mazateca, dans ses composantes aussi bien mazatèque que nahua.

2. Application d'une méthode, implémentation d'une praxis

Le tequio pedagógico tel que nous le décrirons ici, a pour matrice la préparation d'un atlas linguistique : l'ALMaz (*Atlas Linguistique mazatec*). Cette initiative fait partie d'un projet de géolinguistique et d'empirisme critique méso-américain en cours dans le cadre de la délégation à l'IUF (Institut Universitaire de France) d'un chercheur longtemps bénévole dans sa pratique du terrain. C'est dans ce cadre spécifique d'un projet de morphonologie et de géolinguistique méso-américaine pour la période 2009-14 (le MAmP : *Mesoamerican Morphophonology*), qui donne pleine liberté au chercheur – à la différence d'autres cadres de soutien à la recherche, plus contraignants –, qu'il a été possible d'entreprendre ce travail spécifique d'inventaire des données existantes et de collecte de nouveaux matériaux sur le mazatec – une langue qui a eu une importance décisive pour la linguistique mondiale dès la fin des années quarante du siècle dernier.

2.1. Education populaire, empirisme expérimental et réflexivité

Nous montrerons ce que la gamme d'initiatives déployées durant la période d'enquêtes pilotes, qui s'est déroulée sur quatre ans, entre août 2010 et septembre 2013, a permis de développer : outre des enquêtes géolinguistiques sur questionnaire dans une vingtaine de localités, des ateliers d'écriture, un atelier de dialectologie et de linguistique historique, un atlas électronique à partir d'une base de données de seconde main (données de Kirk 1966), un forum de glottopolitique éducative, des ateliers et réunions de collecte de récits et de documentation de savoirs traditionnels (notamment calendaires) en zone mazatèque mais aussi dans l'enclave de langue nahuatl de Santa Maria Teopoxco. C'est à ce titre que nous définirons cette première étape de l'ALMaz (2010-11) à la fois comme une enquête-pilote et comme une opération de revitalisation et de recherche-action avec les communautés linguistiques de la région mazatèque, bref comme *une praxis de la dialectologie sociale*, selon la notion de *restitution* chère à Pierre Bourdieu. Outre le traitement des données de première et de seconde main, nous envisagerons les enjeux d'une telle coopération, avec les avancées mais aussi les contradictions qu'une telle démarche suscite, aussi bien chez le linguiste qu'au sein des communautés linguistiques. Il est paradoxal qu'une langue dont la description a joué un rôle décisif dans le progrès de la linguistique générale et de la typologie des langues du monde, aujourd'hui classée comme vulnérable par l'Unesco, soit actuellement désertée, sur le terrain, par les linguistes[2], en dépit de perspectives de développement comme jamais auparavant, qui sont en partie le produit du travail des linguistes cités précédemment – or, leur travail n'était pas orienté vers une praxis de la dialectologie sociale, mais vers le prosélytisme religieux. Ce paradoxe de la langue célèbre abandonnée sur son terrain en dépit de ses atouts pose des problèmes de fond à la critique épistémologique du paradigme de la documentation

[2] Depuis 2013 cependant, une équipe réunie autour de Mario E. Chávez Peón (Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México), en partenariat avec l'INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indigenas, v. http://www.inali.gob.mx/) a entrepris de développer un projet complémentaire d'enquêtes dialectales dans la région mazatèque, en partenariat avec le projet ALMaz. Les premières enquêtes de ce projet devraient avoir lieu dans le courant de l'année 2013, avec une équipe de trois enquêteurs mazatecs, originaires de Santa María Chilchotla, Jalapa de Díaz et Mazatlán Villa de Flores.

des langues en danger. Par ailleurs, la question de ce que les locuteurs ont fait des outils développés par les linguistes missionnaires, indépendamment des intentions de ces derniers, en l'occurrence cette réélaboration de la graphie par les maîtres d'école, les linguistes et les écrivains mazatèques la graphie, est du plus haut intérêt. Ils ont en effet su adapter intelligemment les ressources mises à disposition par les linguistes étrangers pour se les approprier sous des formes nouvelles et endogènes.

Le projet ALMaz (*Atlas Lingüístico mazateco*) est le deuxième projet d'atlas linguistique d'une langue mésoaméricaine, après ALTO (*Atlas Lingüístico del Tseltal Occidental*), en cours de finition au Ciesas Sureste (Mexique), dans le cadre du projet MAmP de la chaire IUF de géolinguistique et morphonologie méso-américaine (2009-14). Dans un premier temps, des enquêtes-pilotes ont été réalisées par Jean Léo Léonard (été 2010), et les données de seconde main existantes sur une dizaine de dialectes (Kirk 1966) ont été cartographiées et reformatées sous forme de microdictionnaires et de bases de données (cf. section 4 infra), grâce à Vittorio dell'Aquila et Antonella Gaillard-Corvaglia (décembre 2010). Des enquêtes-pilotes complémentaires ont été effectuées par Antonia Colazo-Simon dans de nouvelles localités (février-mars 2011). Cette première étape a permis d'élaborer des questionnaires adaptés aux structures de la langue (près de 2 500 questions, réparties entre phonologie, morphologie flexionnelle, syntaxe et lexique, cf. les extraits de relevés d'enquêtes présentés dans la section 3 infra).

Dans un deuxième temps, une enquête systématique a commencé à l'aide de ces outils de collecte à partir de l'été 2011. Parallèlement, les participants du projet mènent des ateliers d'écriture et de formation des maîtres et instituteurs bilingues, pour le développement de méthodes pédagogiques conférant un rôle éducatif à la langue mazatèque dans toute sa diversité. Les maîtres-mots de ce volet du projet sont *éducation populaire* et *participation* du secteur le plus actif dans la valorisation du *statut* et l'élaboration du *corpus* de la langue[3]. Dans un troisième temps, nous espérons que le projet ALMaz aura insufflé sur le terrain une dynamique de recherche et de mise en valeur éducative et socioculturelle de la langue mazatèque suffisante pour que se constitue un réseau de points d'enquêtes fonctionnant selon une logique de partenariat. Cette dynamique est d'autant plus souhaitable que non seulement la structure de cette langue s'avère extrêmement complexe sur les plans phonologique et morphologique, mais que sa variation dialectale dépasse de loin tout ce qu'on a pu pressentir jusqu'à maintenant. Divers facteurs d'anthropologie sociale, analysés par Eckart Boege (1984) expliquent cette diversité interne, qui pose un défi à la dialectologie – défi que notre pratique de cette discipline cherche à relever en mettant l'effort descriptif et notre expertise de la complexité/diversité de cette langue au service de projets éducatifs et de formation des maîtres.

Cette approche est rendue possible grâce à une prédisposition du milieu favorable à la coopération avec des linguistes extérieurs, au point de conduire à poser la question : face aux besoins des langues vulnérables ou en danger, que font les linguistes ? Pourquoi sont-ils si peu présents et si peu impliqués sur de tels terrains ? La réponse réside moins dans une résistance du milieu où ces langues minorées sont en usage que par l'inertie et l'hyperspécialisation ou la technocratisation de la linguistique moderne, en dépit des bonnes intentions affichées et de la « panique morale »[4] qui entoure le discours et l'action sur les « langues en danger ».

---

[3] Cf. Léonard (2001, 2010a) au sujet de ces ateliers et de la méthodologie les mettant en œuvre dans le cadre de l'aménagement linguistique endogène.

[4] *Moral panic* en anglais : concept du sociologue Stanley Cohen, énoncé dès 1972, qui désigne une tendance à réagir de manière ostentatoire, disproportionnée ou biaisée par des intentions plus ou moins visibles en arrière-plan, à un problème de société. Dans ce cas précis, la panique morale consiste à avoir laissé durant désormais près de 70 ans – voire davantage, car la fondation du SIL remonte à 1934 (à Dallas, au Texas) – la question des langues minoritaires du « Tiers-Monde », aujourd'hui souvent classifiables comme « langues en danger », dans les mains d'institutions résolument orientées vers le prosélytisme religieux, pour soudain, au tournant du 21e

Un troisième séjour d'enquêtes effectué du 21 août au 15 octobre 2012 par Jean Léo Léonard, a abouti à la réalisation d'un forum sur les langues en danger du Papaloapan. C'est surtout de ce troisième séjour dont il sera question ici, dans la mesure où c'est au cours de cette troisième étape que les contradictions mais aussi les points forts de l'initiative ALMaz en tant que projet de recherche-action sont apparus le plus nettement. Quatre autres missions ont suivi en 2012 et 2013 (Fabio Pettirino, Karla Janiré Avilés González, et deux missions de l'auteur de ces lignes).

2.2. Les ateliers d'élaboration de matériaux pédagogiques comme utopies réalisables

Les enquêtes dialectologiques dans la région mazatèque sont construites, en termes de relation avec les populations de langue mazatèque – mais aussi de langues en contact dans cette même région – sur la base d'un échange de savoirs et de compétences. Le chercheur ne vient pas avec un agenda de municipalités à visiter en fonction d'un quadrillage pré-établi, pour enquêter directement à l'aide de ses questionnaires : il vient, à la manière d'un ingénieur agronome bénévole réalisant un travail de volontariat – comme le fit en son temps Eckart Boege –, réaliser un travail de conseil technique. Dans ce cas précis, il s'agit de proposer des ateliers d'élaboration de matériaux pédagogiques et des stages de linguistique mazatèque pour la formation des instituteurs et des promoteurs culturels. Ces stages, d'une durée de deux ou trois jours, sont entièrement gratuits. Les chercheurs donnent une copie de l'ensemble de matériaux enregistrés et filmés au cours de ces stages de formation participatifs. Ces situations pédagogiques et d'échange techniques, suivant la logique des utopies réalisables de Yona Friedman, sont à l'origine de la constitution du réseau de collaborateurs locaux du projet. L'échange se veut désintéressé. Les informateurs participent bénévolement à l'enquête de l'ALMaz, tout comme les chercheurs fournissent des ressources humaines, intellectuelles et technologiques aux participants de ces ateliers, sans aucune obligation de leur part.

Dans un ouvrage désormais classique Yona Friedman[5], urbaniste et sociologue,

---

siècle, ériger en question morale la documentation et la revitalisation de ces langues. Depuis cinquante ans, cette négligence de la linguistique descriptive, cette résignation devant le fatalisme de l'assimilation des langues minoritaires non défendues ni protégées, est patente. En fera-t-on un jour l'historique avec la distanciation nécessaire ? *A posteriori*, il semble bien que la linguistique mondiale a consacré durant tout ce temps une masse de ressources disproportionnée aux « grandes langues » et aux langues européennes véhiculaires, comparativement à l'investissement réalisé auprès des langues aujourd'hui « menacées ». Le soudain regain de préoccupation pour le sort de ces langues (cf. Hagège, 2000 ; Crystal, 2000 ; Nettle & Romaine, 2003), certes tout à fait légitime en soi, a donc quelque chose de décalé, sur le plan éthique. Par ailleurs, le fait que des ressources financières importantes sont désormais engagées dans la « mission de sauvetage » laïque de la dernière heure, après avoir délégué cette tâche aux missionnaires protestants du S.I.L. ou aux institutions indigénistes ou (post)coloniales, doit également être pris en compte dans un examen critique de ce décalage historique entre nécessités réelles, de la part des populations intéressées, et investissement réellement désintéressé de la part des linguistes. De 1945 à 1989, pourquoi avoir tant investi ailleurs que dans la linguistique descriptive et appliquée, auprès des populations dont les langues sont aujourd'hui en danger ? Pourquoi avoir délaissé ou négligé l'aménagement linguistique hors des pays du premier monde ? Une fois de plus, rappelons que les langues n'existent pas hors des sociétés et des individus qui les parlent : les langues en danger sont une des manifestations de l'accélération de l'échange inégal, qui n'a pas cessé, même après la fin des tutelles coloniales d'après la seconde guerre mondiale. Avec la mondialisation depuis les années 1990, une vague ultérieure de néocolonisation a recouvert aussi bien les anciennes colonies ou périphéries des métropoles coloniales, mais aussi les pays de longue date indépendants, comme le Mexique.

[5] Yona Friedman et sa théorie des utopies réalisables connaissent apparemment une « renaissance » sur internet. Entre multiples éléments d'information, dont divers chapitres de son livre les *Utopies réalisables* en libre accès, on trouvera les informations biographiques suivantes : « Yona Friedman est né à Budapest en 1923. Il vit et travaille à Paris depuis 1948. Il a publié de nombreux livres, parmi lesquels : L'Architecture mobile (Casterman, 1970), Pour une architecture scientifique (Belfond, 1971), L'Univers erratique (PUF, 1994). Ses Utopies

prenait la défense d'une forme d'organisation alternative : les *utopies réalisables* (Friedman, 1975). Cette famille de projets utopiques diffère des utopies qu'on serait tentés d'appeler, *a posteriori*, « irréalisables », comme celle de Thomas More, ou des phalanstères de Fourrier, ou encore, du socialisme réel, comme le XXe siècle en a fait cruellement l'expérience[6]. Les *utopies réalisables* sont des projets de petite taille, qui n'ont pour ambition que de remédier à une insatisfaction ou à des dysfonctionnement corrigibles, et représentent une forme active de résistance à l'uniformisation et à l'échec de « ces deux utopies généreuses, la démocratie et la communication globale entre les hommes » (Friedman, 1975 : 7), qui entraîne, selon cet auteur, « la formation de ces mafias qui agissent en *notre* nom et *contre* nos intérêts (…) qui essaient de nous convaincre que c'est *nous* qui voulons ce qu'*ils* veulent ». Venant d'un urbaniste, l'avertissement, quoique teinté d'anxiété, mérite d'être pris en compte. L'auteur développe ce qu'il dénomme une « théorie axiomatique » des utopies, fondée sur les trois axiomes suivants :

(a) « Les utopies naissent d'une insatisfaction collective ;
(b) elles ne peuvent naître qu'à condition qu'il existe un remède connu (une technique ou un changement de conduite), susceptibles de mettre fin à cette insatisfaction ;
(c) Une utopie ne peut devenir réalisable que si elle obtient un consentement collectif » (Friedman, *op. cit*. pp. 21-22).

Dans le cas qui nous intéresse, de formes d'aménagement linguistique (car c'est ce qu'implique la praxis de la dialectologie sociale), la technique ou *technè* est, de toute évidence, l'apport de la collecte et de la systématisation de données pour la codification, tant pour l'élaboration du corpus et la revalorisation du statut, que pour l'aménagement de formes pluralistes d'éducation, autant dans les formes linguistiques de transmission des savoirs que dans les contenus analytiques et culturels – les « langages » didactiques et éducatifs, comme la géographie, l'histoire, les sciences, etc.

réalisables, publiées pour la première fois en 1975, ont été rééditées aux éditions de l'éclat en 2000 », source : Yon Friedman-Utopies réalisables\Utopies réalisables, Yona Friedman.htm

[6] Cf. aussi l'ouvrage de Gilles Lapouge (1978) pour une vision élargie et davantage pragmatique des *utopies* que ce qu'on entend généralement par ce terme, aujourd'hui fortement connoté, en dépit de la riche trame historique du concept, à laquelle il est toujours bon de revenir. La notion d'utopie peut aussi être entendue comme initiative de réagencement systématique raisonné : par exemple pour Gilles Lapouge, un projet de classification biologique comme celui de Linné est une forme d'utopie. Notre utopiste préféré reste indéniablement Jonathan Swift, chez qui le personnage de Gulliver est un chercheur réflexif, pris au jeu de la réflexivité par les décalages d'échelle des sociétés qu'il rencontre, sans pour autant chercher à les explorer : les informations lui proviennent du dialogue, en confiance avec les habitants du lieu, qui sont autant de figures davantage anamorphiques, sur le plan conceptuel, qu'allégoriques. A maintes reprises, Gulliver est d'ailleurs immergé dans le *phonotope* de ses hôtes, comme chez les Houyhnhnms – *huiN-Nm*, pour un phonologue, avec N valant pour sonante nasale sourde –, dont il apprend patiemment la langue, avec assiduité, afin de saisir par le dialogue l'universalisme de la culture qui s'offre à lui.

Friedman ajoute :

> « Pour qu'une utopie (réalisable ou non) apparaisse, il faut qu'une technique, ou un comportement nouveau soient connus et assimilés. L'apport de celui qui propose une utopie consiste donc, en général, à chercher l'application d'une technique déjà connue, en remède à une situation qui provoque l'insatisfaction collective » (*op. cit.*, p. 23).

Friedman identifie deux « lois de décalage », qui ralentissent toujours la progression et la réalisation des utopies : d'une part le décalage entre l'axiome (a) supra (la naissance d'une insatisfaction collective, ici face à l'indigénisme gouvernemental) et l'axiome (b) (la technique applicable, ici, les ateliers d'écriture pour l'élaboration de matériaux pédagogiques), d'autre part le décalage entre cette variable technique (b) et la variable (c), celle de la demande, du *consentement collectif*. Ces deux « lois de décalage » font des utopies réalisables des opérations non pas individuelles, mais collectives, même si des individus, investis d'un rôle technique, peuvent en être des facilitateurs, ou des promoteurs (il les dénomme « techniciens auteurs du projet »). Friedman distingue ensuite deux qualités d'utopies réalisables : positive, parce que menant à une *réévaluation* de la situation initiale, ou négatives, parce que ne représentant qu'un compromis, et donc une forme de *résignation*[7]. Ces qualités positives et négatives sont corrélées à d'autres aspects catégoriels, comme la nature « paternaliste » ou « non paternaliste » de l'utopie et du projet porteur. Les premières sont intrusives, importées artificiellement de l'extérieur par des agents de changement – ou de résignation à terme –, des « individus, ou un groupe bienveillant et extérieur », qui ne sont pas eux-mêmes membres de la communauté concernée, et qui n'en subiront pas les conséquences à venir. Les utopies non paternalistes sont celles incorporées par la société locale, de manière fonctionnelle et égalitaire.

Il serait toutefois paternaliste de penser que les choses sont aussi simples que cela : le paternalisme peut se transférer en boucle, et on peut aisément imaginer des cas d'utopies réalisables transformées en relation paternaliste une fois dans les mains des populations-cibles, notamment par des élites reprenant à leur compte les rapports de domination.

Yona Friedman fait bien de se montrer exigeant et de clore soigneusement le champ de l'intervention paternaliste – définie comme malgré tout « bienveillante » et dénuée de duplicité, ce qui ne retire rien à sa nature paternaliste ou tutélaire exogène – en le distinguant nettement du champ des utopies non paternalistes, que sont par définition les *utopies réalisables*.

> « [Dans les utopies non paternalistes] les mêmes connaissances sont détenues ou diffusées par tous et pour tous (…). Les utopies réalisables sont en général des utopies non paternalistes, même si elles n'existent à l'heure actuelle qu'à l'état latent et ne sont donc pas très connues » (*op. cit.,* p. 33)

[7] Par extension, on pourrait dire que l'aménagement linguistique visant à renverser ou à contrecarrer la diglossie aboutit à une *réévaluation* de la relation de pouvoir des langues en contact ou en conflit, tandis que l'assimilation et l'attrition sociolinguistique suivent la pente de la *résignation*. Bien que, dans ce domaine comme dans tout autre domaine concernant les affaires humaines, il est toujours hasardeux de généraliser.

Cet impératif de *détachement* implique une *distanciation*, une *réflexivité* et un *redimensionnement* de la définition ou de la délimitation du groupe, sachant que toute intervention du chercheur dans un champ psychosocial est nécessairement paradoxale – car tous les membres du groupe ne partagent pas la même vision de la situation sociolinguistique : certains s'accommodent du bilinguisme inégalitaire, d'autres le remettent en cause, certains veulent agir, d'autres n'y voient aucun gain matériel ou symbolique, etc. Une question majeure, qui demande un recul analytique au chercheur-formateur dans sa praxis de l'aménagement linguistique coopératif avec les locuteurs et avec l'« élite » constituée par le groupe des pédagogues et des promoteurs culturels autochtones, concerne la notion de communauté linguistique, tant en termes de groupe partageant une même langue et une même situation diglossique qu'en tant que communauté de savoirs, puisqu'il va s'agir de transmettre des savoirs dans les deux sens.

3. Sphérotopes

Aucune définition du terme de *communauté* ne nous satisfait. Qu'il s'agisse de communauté linguistique ou de communauté indigène, le terme même de communauté reste par trop générique. On comprend certes qu'il s'agit de définir une *totalité*, comme dans la sociologie de Marcel Mauss : la société comme totalité, comme ensemble cohérent, comme dimension sociale partagée, commune. Mais le terme n'en reste pas moins vague, trop générique et réifiant – sans compter les connotations essentialistes que l'on peut projeter sur cette totalité. Force est donc d'éclater cette notion en composantes. Quitte à réifier, et si la communauté implique nécessairement un territoire ou une territorialité, autant transcender totalité et territoire, afin de prendre en compte à la fois le caractère multidimentionnel et tout aussi *déterritorialisé* que *territorialisé* de la communauté.

Le *modèle sphérotopique* de Peter Sloterdijk (2005) nous permettra d'envisager à une reformulation des composantes des sociétés indigènes, dans un cadre potentiellement universaliste, en territorialisant de manière abstraite la totalité qu'est la communauté des anthropologues (et la communauté linguistique des sociolinguistes), à travers la notion de sphérotope – qui se réfère davantage à un feuilletage de territoires matériels, symboliques ou sémiotiques, imaginaires, cognitifs, perceptifs qu'à un sol ou à un quartier[8]. Ce modèle, que nous utilisons afin de transcender le concept de « communauté », propose une gamme de *topoi* d'insulation humaine, ou espaces de construction du fait communautaire. Chacun de ces *topoi* (*chirotope, phonotope, utérotope, thermotope, érotope, aléthotope*, etc.) correspond à des communautés potentielles dans les sociétés humaines. Les « communautés indigènes » du Mexique sont suffisamment denses et complexes pour présenter toute la gamme de ces modalités, énumérées ci-dessous, qui caractérisent leur mode d'organisation, bien plus que les notions d'*identité ethnique*[9] ou de *frontières territoriales*. L'intérêt d'éclater ainsi la notion de communauté en neuf champs de praxis et d'expérience au sein d'un groupe ouvert, est de transcender la notion par trop étroite et déterministe, voire excluante, de communauté. Ainsi,

[8] La référence au modèle sphérotopique de Peter Sloterdijk a été précédemment esquissée dans Léonard (2009 : 249), mais ce n'est qu'ici que nous avons pour la première fois l'occasion de l'articuler avec une praxis bien déterminée, comme la pratique des ateliers d'écriture et d'élaboration de matériaux pédagogiques.

[9] Nous reprenons à notre compte la critique de la notion d'*ethnie* qu'a menée à bien Jean-Loup Amselle (1990), en tant que concept colonial et aussi instrumental qu'instrumentalisé et instrumentalisable, outre son caractère arbitraire, essentialiste et réducteur. Outre la dynamique de *métissage* et de *branchements* Amselle (2001), nous préférons transcender les concepts aussi bien d'ethnie que de communauté par la mise en abyme multidimensionnelle de la société que permet la notion de sphérotope – ou de sphérotopie – de Peter Sloterdijk.

une synergie peut s'établir entre différents membres et groupes de membres, plus ou moins « acculturés » ou plus ou moins reconnus ou identifiables sur le plan « ethnique » ou « ethnolinguistique », d'une communauté, qui se définit comme un sphérotope – la notion de « sphère » impliquant celle de totalité, comme dans la notion de « communauté », quoique de manière ouverte, non exclusive, en quelque sorte, déterritorialisée par la démultiplication des domaines de pensée et d'action.

1) Le *chirotope* : communautés de manufacture, de travail manuel

2) Le *phonotope* : communautés psychoacoustiques et de forme sonore (bruits environnementaux, langue, interactions verbales oralisées)

3) *L'utérotope* : communautés d'affect et de protection

4) Le *thermotope* : communautés de privilèges ou de gâteries (chaleur des foyers d'élection)

5) *L'érotope* : communautés de désir et de jalousies (envie, convoitise, conflit)

6) *L'ergotope* : communautés d'effort et de stress (anxiotope)

7) *L'aléthotope* : communautés de savoirs, d'archives, de mémoire des faits et des signes

8) *Thanatotope* : communautés des ancêtres (*thanatope*, par haplologie)

9) *Nomotope* : communautés de préceptes, de normes, de rituels et de règles.

Les ateliers d'élaboration de matériaux pédagogiques explorent, illustrent ou mobilisent plusieurs de ces *topoi*, de manière stratégique (viser sans regarder la cible, avec le détachement de l'archer Zen) : le *phonotope* (ou art de jouer avec les sons et les assonances) est constamment présent par le travail sur la phonologie et la pratique diamésique de la langue maternelle. Il est au centre de l'activité : les ateliers sont consacrés à travailler, élaborer, transposer par l'écriture le phonotope. Le travail sur l'*ergotope* devient art de récapituler les activités agraires. Il passe par les activités de systématisation graphique et rédactionnelle des calendriers agraires et festifs ou cérémoniels. Le *nomotope* prend la forme de l'art de communiquer et de se faire comprendre avec tact, faisant appel aux formes courtes, comme les proverbes et les dialogues d'animaux, avec les formes de « traitement », ou d'adresse, entre sujets dialogiques. Le *chirotope* est également sollicité comme art de dessiner, de dépeindre et de fabriquer à travers les illustrations, la fabrication de marionnettes ou d'artefacts liés à la mise en scène de dialogues et de jeux à pratiquer avec les enfants.

C'est bien entendu *l'aléthotope* (le champ des savoirs) qui est le plus mobilisé dans les ateliers d'écriture. Dans ses manifestations les plus formelles, il peut prendre la forme de taxinomies, comme la classification de la faune avicole, illustrée ci-dessous par la réalisation d'un projet pédagogique bilingue et interculturel zapotec de la Sierra Sur/espagnol, présenté ci-dessous (figure 1).

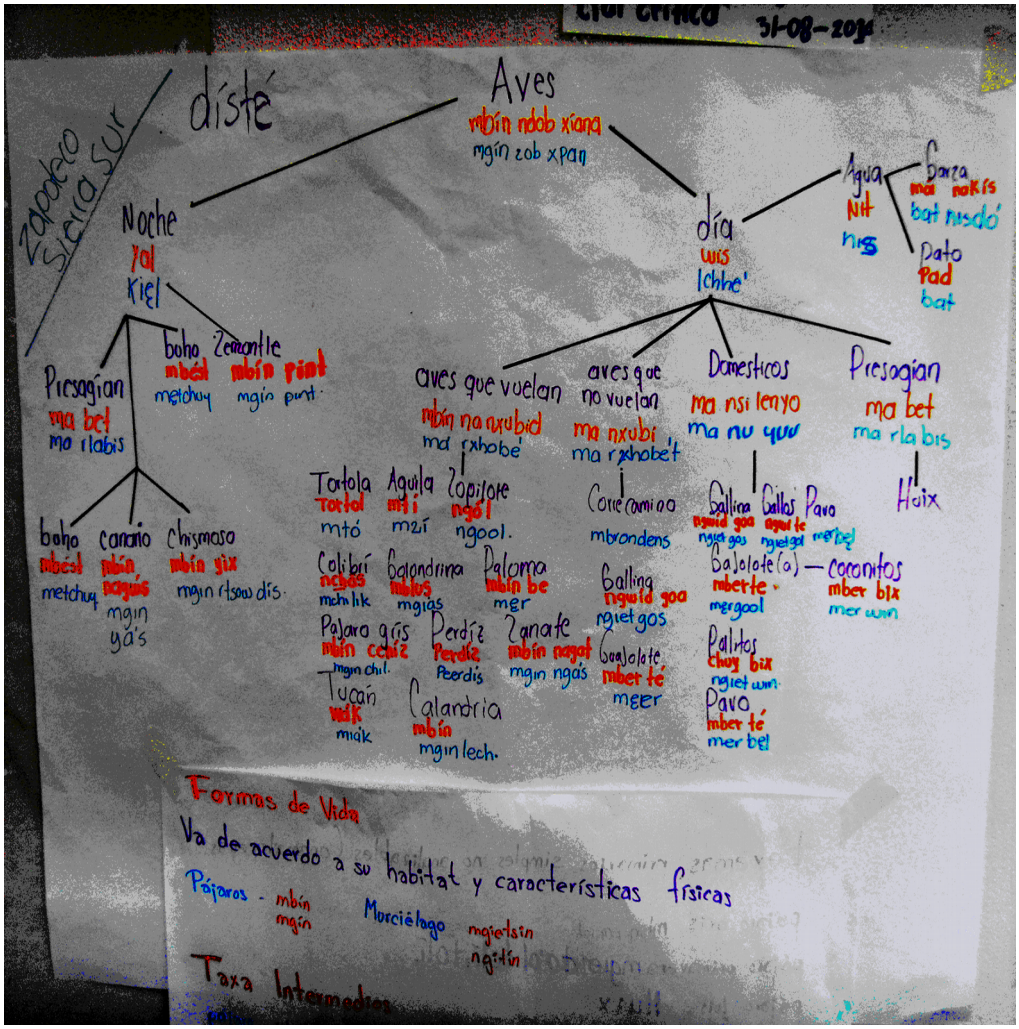


Figure 1. Projet pédagogique zapotec de la Sierra Sur, taxinomie de la faune avicole, atelier MASC, septembre 2010.

Le travail sur la taxinomie endogène (caractéristique de l'approche d'une ethnoscience ou d'un corpus appartenant à l'ethnoscience[10] en vigueur dans un sphérotope) portait sur les oiseaux – la faune – afin d'éviter d'aborder la flore, qui fait actuellement l'objet de convoitises de la part de l'industrie pharmaceutique. L'ornithonymie s'avère être un terrain plus neutre, de ce point de vue. L'objectif était de discuter avec les étudiants la nature de critères endogènes servant à la classification des entités naturelles : catégorisation du réel, traits sémantiques dénotatifs et connotatifs, procédés de dénomination, formation lexicale, etc.

4. Relais dans l'itinéraire : passage par la ENBIO

L'ALMaz s'enrichit d'expériences réalisées dans des relais d'élaboration de la méthode et de la praxis. Comme le faisait remarquer Bulmaro Vázquez Romero, ex-directeur de la ENBIO (*Escuela Normal de Educación Bilingüe e Intercultural*) de Tlacochahuaya à l'issue de l'atelier que nous allons décrire dans ce qui suit « un atelier de formation requiert une élaboration théorique de haut niveau, sous les apparences de la plus parfaite simplicité ». Ce fut le cas de l'atelier « Communautés Invisibles »[11], qui fut mené à son domicile avec un groupe d'une dizaine d'étudiants issus de la ENBIO, puis avec un groupe plus important

[10] Une fois de plus, avec toutes les réserves que l'on peut émettre sur le terme *ethno-* et les connotations ethniques et ethnicisantes de ce composé, que nous n'utilisons ici que comme raccourci.
[11] Méthodologie inspiré des Villes inivisibles, d'Italo Calvino (1972).

d'étudiants normaliens de cette école, avec l'atelier ou stage de formation en anthropologie critique, le M.A.S.C. Le projet ALMaz n'aurait pas la plasticité qui lui permet de s'adapter à la demande de formation des instituteurs et promoteurs culturels mazatec s'il ne diversifiait pas son champ d'expérience dans ce domaine dans des institutions comme la ENBIO, principale école normale de formation d'instituteurs bilingues de l'Etat de Oaxaca, et surtout, depuis l'automne 2011, dans les B.I.C. (collègues intégrés communautaires). L'objectif de ce stage (ou atelier) était de former les étudiants futurs instituteurs bilingues à une approche réflexive et critique de l'anthropologie culturelle, afin d'enrichir leur praxis de l'enseignement de contenus pédagogiques endogènes. Or, l'endogène n'est que la face interne de l'exogène, dans une relation dialectique entre le spécifique ou le différentiel et le générique ou l'universel : comment réaliser la synthèse ? Comment construire des grilles d'analyse qui mènent à des savoirs et des généralisations compatibles et convertibles – base de ce qu'il est d'usage d'appeler l'*interculturalité*, qui devait ici quitter les limbes de la phraséologie pour recevoir un contenu et une méthode.

Les documents des figures 1 et 2 sont issus d'une des quatre activités réalisées durant le stage de Méthodologie en Anthropologie Sociale Critique (M.A.S.C), qui s'est tenu durant deux jours en septembre 2010 à la ENBIO de Oaxaca, co-organisé par Bulmaro Vásquez Romero et Jean Léo Léonard, auprès d'étudiants de dernière année de formation d'instituteurs bilingues.

La première activité consistait à simuler une enquête sociolinguistique sur les usages vernaculaires et dévernacularisés ou véhiculaires de la langue autochtone, en revisitant le questionnaire de l'enquête dialectale zapotèque dirigée par Terrence Kaufman (projet *The Zapotec and Chatino linguistic survey*, coordonné par Mark Sicoli et Terrence Kaufman [2007-2010]).

La deuxième activité reprenait à Erving Goffman la critique sociosémiotique des clichés concernant l'image féminine dans la culture occidentale, en appliquant une grille d'analyse goffmanienne à l'analyse des clichés corrrespondants sur la femme indigène.

Les figures 1 et 2 donnent montrent un fragment des réalisations de la troisième session, évoquée précédemment : elle consistait, sur la base d'une monographie réalisée sur l'ethnoclassification des oiseaux en amuzgo (Suárez, 1985), à appliquer la méthode d'analyse arborescente sur le lexique de la faune avicole dans les différentes langues représentées par le collectif d'étudiants.

La quatrième session fut l'occasion de réaliser une simulation de débat pour ou contre le gouvernement local des « Us et Coutumes ». L'exercice d'ethnoscience de la troisième session avait ceci de périlleux qu'il alliait les techniques taxinomiques « occidentales » à l'aléthotope autochtone (communautés de savoirs, d'archives) ; la mise en scène du débat sur les formes de « pouvoir indigène » faisait travailler les contradictions de l'*ergotope* (communautés d'effort et de stress).

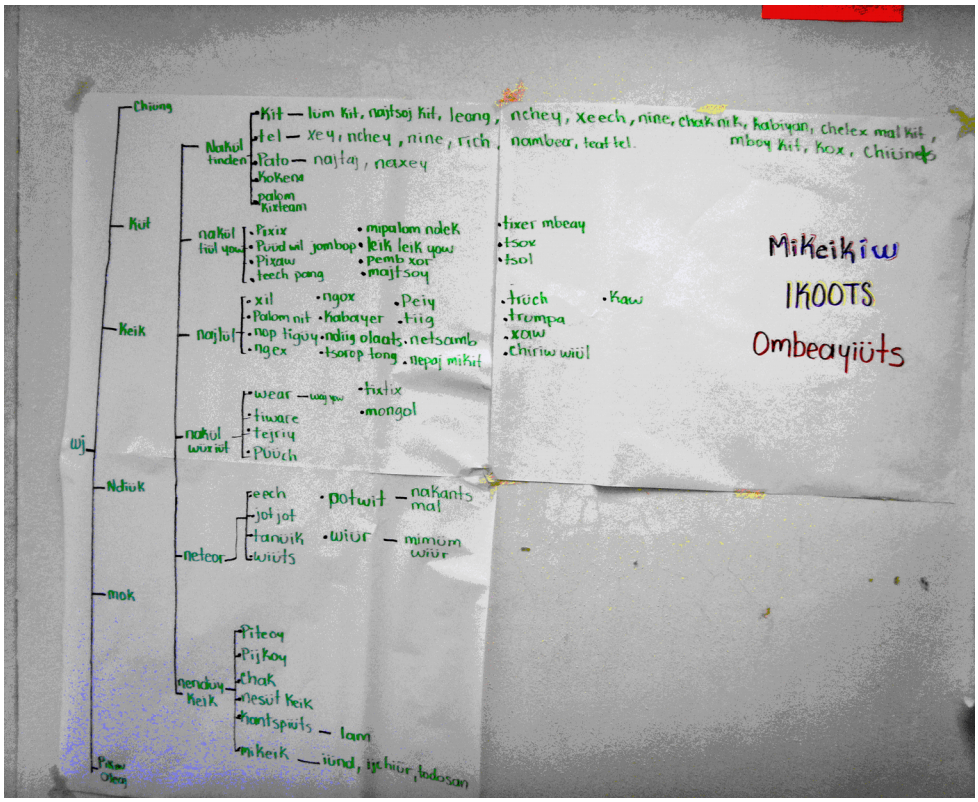


Figure 2. Projet pédagogique ikoots, en ombeayiüts, taxinomie de la faune avicole, atelier MASC, septembre 2010.

5. Modélisation des contenus didactiques endogènes

Les ateliers dénommés *Communautés Invisibles* et la formation du MASC (Méthodes d'anthropologie Sociale Critique) furent d'abord expérimentés en 2010 hors de la zone mazatèque, avec les étudiants de l'ENBIO (Ecole Normale Bilingue et Interculturelle de Oaxaca). Ces techniques furent ensuite d'une grande importance dans les ateliers de didactisation de la langue maternelle en zone mazatèque réalisés à Jalapa de Diaz (2010), puis en 2011 à San Antonio Eloxotitlán, à Huautla et surtout à Santa Maria Teopoxco, dans l'aire nahuatophone en contact avec le monde mazatec.

Un double défi qu'affronte l'enseignement bilingue et interculturel en Amérique centrale et dans l'aire culturelle correspondant à la Mésoamérique consiste à transcender d'une part *l'indigénisme* et la doctrine de l'incorporation nationale (par acculturation et assimilation), d'autre part le *cosmovisionisme essentialiste* (par idéalisation et sacralisation de savoirs endogènes avérés ou reconstruits). Ces deux tendances, aussi bien dans cette région d'Amérique qu'ailleurs dans le monde, réduisent la portée émancipatrice de l'Education Bilingue et Interculturelle (EBI) comme alternative à ces deux modalités (paternalisme indigéniste et identitarisme cosmovisioniste), confortant aussi bien la stigmatisation que la marginalisation des langues et des cultures endogènes. Dans les deux cas, on force des contenus linguistiques et culturels et réessentialisés des sociétés dites « originaires » pour les adapter à une forme – « occidentalisée » dans *l'indigénisme*, ou conçue comme désoccidentalisée et inculturée (au sens jésuitique du terme…) dans le *cosmovisionisme*. Au terme d'une longue pratique et d'une réflexion de coopération avec les milieux d'instituteurs indigènes Mayas et Otomangues du Guatemala et du Mexique sud-oriental (1999-2012), nous avons abouti à la conclusion qu'une troisième voie était possible : *travailler les contenus par la forme* plutôt que l'inverse. Nous avons donc tenté une approche expérimentale de travail

sur les contenus endogènes, qui consiste à inciter les praticiens de l'EBI à *modéliser* les représentations du social dans le cadre d'un enseignement intégral, en exacerbant ou en magnifiant, dans des séries de productions et de grilles pédagogiques en langues originaires, les dilemmes que connaissent ces sociétés (crise environnementale, désagrégation du tissu social, répression, criminalité, migration, acculturation et attrition linguistique, marginalisation politique, etc.). En dépit de notre parti-pris pour la *forme*, les prérequis que nous suivons en anthropologie culturelle s'écartent de l'abstraction levy-straussienne (cf. la critique de Geertz 1973 : 345-359, Goody 1977) et convergent avec l'approche critique de la construction d'utopies indigénistes et intégrationistes d'Eckart Boege (cf. Boege 1998).

Suivant les observations de Howard Becker (2007) sur le caractère heuristique de l'esthétique des représentations sociales chez les écrivains et les artistes, nous avons tenté de renouveler le cadre des cours de sciences naturelles, d'histoire et de géographie endogènes par le biais d'activités de modélisation, à travers des ateliers d'écriture pédagogique sur *les communautés invisibles*, inspiré des *Villes invisibles* d'Italo Calvino [1972], et cf. grille d'analyse dans Marin 1973 : 49). Nombre de malentendus et d'apories relevant des écueils de l'indigénisme et du cosmovisionisme ont alors trouvé une solution qui semblait auparavant inaccessible. Seul un travail sur la forme, une recherche de l'abstraction et de la distanciation à travers une modélisation à teneur littéraire des contenus a permis de résoudre ce qui semblait jusqu'alors une impossible équation – l'équation de Paulo Freire (cf. *L'Éducation comme pratique de la liberté*, 1964). Nous montrerons en quoi les ateliers d'écriture didactique *Les communautés invisibles* en 2010 et 2011 ont généré des supports et des grilles didactiques innovantes pour des formes d'éducations alternatives, qui réintègrent l'école dans le sphérotope indigène, et qui érigent le milieu endogène comme champ de savoirs et comme espace de praxis formelle de la langue et de la culture.

Des domaines ou dimensions comme le *thanatotope* font l'objet de cycles cérémoniels puissamment ritualisés (cf. la fête de la Toussaint, ou des Huehuetones, à Huautla et ailleurs dans le monde mazatec), hors du champ de nos ateliers, quoiqu'il soit arrivé que le *thanatope* soit impliqué dans des thématiques pédagogiques, comme lors de la réalisation d'une magnifique unité didactique sur le cacao, par un instituteur zapotec de la vallée de Oaxaca, dans le réseau EIBI, en juillet 2010[12] – les grains de cacao étant déposés au chevet des défunts lors des veillées mortuaires, afin que le mort emporte de l'argent au pays des âmes. Les grains de cacao, ancienne monnaie amérindienne, connaissent encore aujourd'hui de tels usages rituels, qui condensent leur ancienne fonction symbolique. Que de tels motifs puissent s'insérer dans les activités de didactisation en langue maternelle contribue à confirmer le haut degré d'inculturation et de plasticité interculturelle des ateliers d'écriture. Au-delà de la forme, qui subit une écrasante superposition sous la pression de l'espagnol (devenu depuis l'ALENA de 1994 l'une des langues de la mondialisation), ce sont les contenus didactiques qui revêtent la plus forte teneur endogène dans une logique de *réalisation* et *d'implémentation* de la langue dans la scolarisation[13]. Deux dimensions qui peuvent sembler marginales sont

[12] Au sujet de cette association (Red EIBI) et des ateliers qui y ont été organisés, ou auprès de la ENBIO (Escuela Normal bilingüe e Intercultural de Oaxaca), v. quelques échantillons de productions sur le site de cette organisation : http://redeibi.wordpress.com/category/materiales-didacticos/.Voir au sujet de la méthodologie de ces ateliers le lien http://redeibi.files.wordpress.com/2010/05/proyecto_taller_cuentos_juliemccabegragnic_paris3_2010_esp.pdf

[13] Ces concepts, issus de la théorie esthétique de Nelson Goodman (1996) ont déjà été évoqués rapidement plus haut, mais ce n'est que maintenant qu'ils trouvent une illustration concrète : la réalisation d'une œuvre consiste en sa production en tant qu'objet d'art, de discours ou de connaissance, tandis que son implémentation tient à sa diffusion. Un peintre qui finit un tableau dans son atelier produit bien une réalisation, mais il ne l'implémente qu'en l'exposant, de même un musicien réalise une œuvre pour piano en la jouant, mais il l'implémente en la produisant sur scène ou devant un public. Les ateliers d'élaboration de matériaux pédagogiques en mazatec ou toute autre langue autochtone réalisent des projets pédagogiques, mais n'atteignent pleinement leur objectif que lorsqu'ils sont implémentés dans le système éducatif. Il y a douze ans, quand nous avons commencé à organiser

cependant impliquées à des degrés divers dans les réalisations qui émergent dans les ateliers d'écriture : L'*utérotope* et l'*érotope*, à condition, bien entendu, de ne pas interpréter ces termes de manière trop étroite ou trop concrète, dans l'acception que leur donne – avec un zeste de provocation – Peter Sloterdijk : les prosopopées, ces miniatures décrivant des animaux à diverses personnes et temps de la conjugaison, relèvent de la première dimension (*utérotope*), les dialogues d'animaux et la forme de certaines modélisations des communautés invisibles illustrent ou analysent la deuxième de ces dimensions (l'*érotope*). Les prosopopées décrivent en effet des personnages qui ne cessent d'évoquer, par leur aspect et leur comportement, ainsi surtout que par leur relation à l'Homme, les communautés d'affect et de protection. Les communautés invisibles font parfois état des communautés de désir et de jalousies : ainsi une étudiante chatino de l'ENBIO, en juillet 2010, décrivait une communauté idéalement consensuelle, dont le pendant négatif était une communauté déchirée par les rivalités et la violence.

Un maître d'école zapotèque de la Sierra Sur de la Red EIBI décrivait dans sa modélisation une communauté dont le territoire était morcelé à l'infini par des limites abusives dressées entre terrains vicinaux, dans une société désagrégée, contrastant avec une communauté au territoire sans frontière. Les modélisations des ateliers de Communautés Invisibles permettent donc d'évoquer des dimensions de la sémiosphère ou du sémiotope de ce qu'il est convenu d'appeler la « communauté », mais que nous appréhendons ici comme un sphérotope complexe, modulaire, *topos* en forme d'hologramme constitué de multiples *topoi*, qui transcendent sa territorialité immédiate. Le fait communautaire est une construction labyrinthique et à multiples dimensions, dont rendent compte les sphérotopes de Sloterdijk. L'enseignement traditionnel monoculturel assimilationniste ne prend pas le risque de visiter ces dimensions, ou de les évoquer, pas plus que ne le font les manuels en langues indigènes, qui édulcorent les réalités, occultent les contradictions et les conflits, calquent l'imaginaire sur des séries de clichés indigénistes restant à l'extérieur de cette sphère. Les ateliers d'écriture que nous menons dans les réseaux d'éducation populaire ou parallèle dans l'Etat de Oaxaca sont à chaque fois l'occasion de visiter ces mondes rendus invisibles par l'acculturation. C'est aussi cette praxis critique du travail sur les contenus pédagogiques endogènes que nous travaillons en ateliers d'écriture avec les maîtres d'école bilingues mazatecs, dans le cadre de l'ALMaz, qui s'avère une matrice d'aménagement linguistique participatif[14]. Chacun de ces ateliers a donné des résultats variés, en fonction des situations locales et de l'expérience des participants.

---

des ateliers de ce genre (Léonard, 2001), la réalisation importait plus que l'implémentation. C'est maintenant l'inverse, et nous recherchons toutes les occasions de lier les deux phases, en organisant désormais des ateliers dans les écoles, avec les enfants et les jeunes – ce fut le cas notamment en septembre 2011 dans l'internat de San Antonio Eloxochitlán. L'implémentation conforte l'adéquation non paternaliste à la demande collective : elle montre les limites et les perspectives de la proposition technique.

[14] De ce point de vue, l'initiative décrite dans Léonard (2010b) donne une idée concrète de ce que signifie un projet d'atlas linguistique participatif et matriciel d'aménagement linguistique : on y décrit un atelier de dialectologie et de linguistique historique mazatèque qui a duré deux jours, dans la Maison de la Culture Maria Sabina, à Huautla, en août 2010, avec la participation de 25 maîtres d'écoles et promoteurs culturels. Ce stage a permis aux participants de se distancier vis-à-vis de la variation dialectale, en comparant les évolutions phonologiques à partir des étymons de Kirk (1966). La conclusion était qu'une standardisation souple, tolérante envers la diversité, fondée sur des critères de codification phonémique, comme suggéré dans la loi des alphabets de 1987 au Guatemala, était possible. Il existe des conventions graphiques de grande valeur pour le mazatec, comme celle proposée par Gregorio Regino (1993) mais le manque de pratique de l'examen de la variation, à l'aide d'une méthode, fait défaut et démotive encore trop souvent les usagers de la langue.

Figure 3. Projet pédagogique Communautés Invisibles, à Jalapa de Diaz, août 2010. Modélisation de l'équilibre climatique versus sécheresse

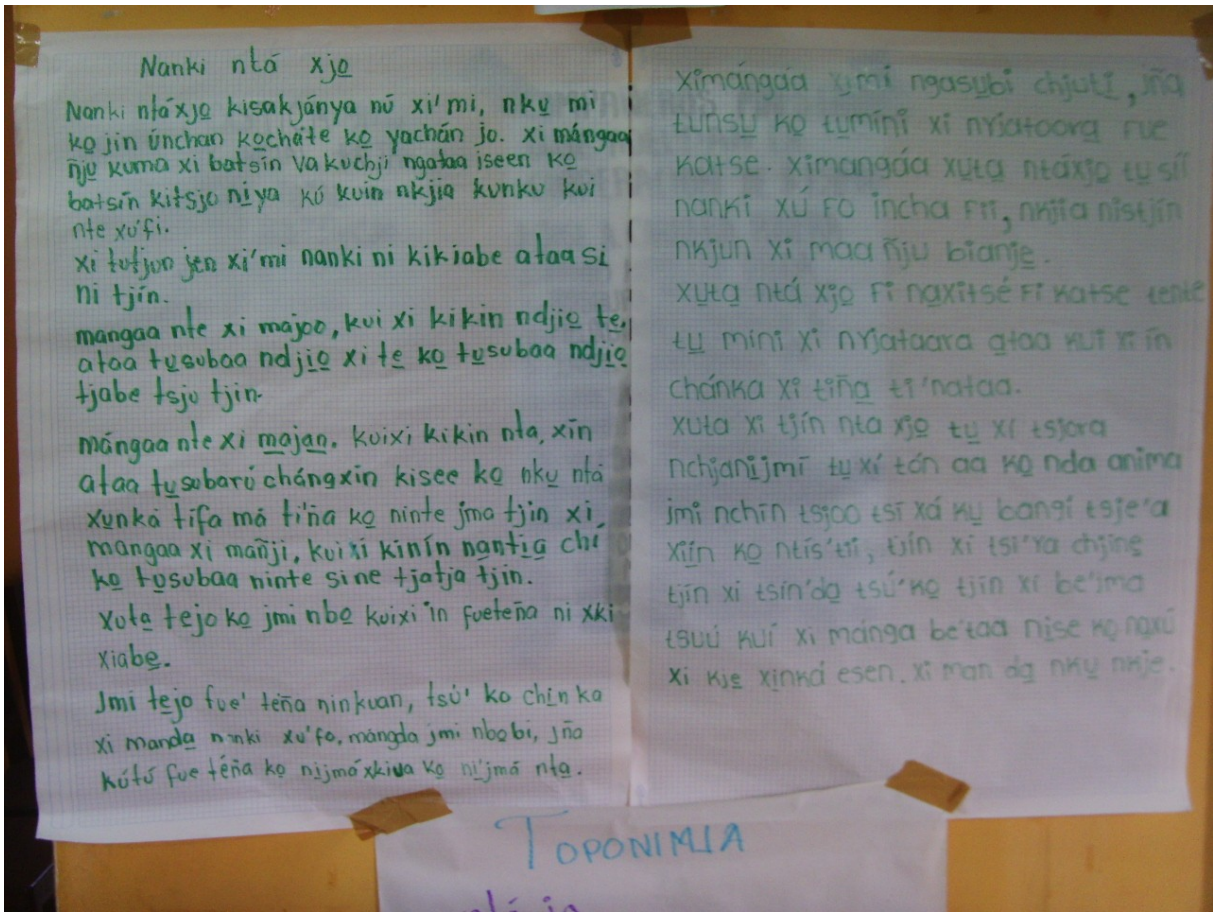


Figure 4. Projet pédagogique Communautés Invisibles, à Jalapa de Diaz, août 2010.
Textes présentant deux versions d'une situation environnementale

Nous venons de décrire les opérations de revitalisation et de coopération qui se sont déroulées avec succès : participation abondante ou suffisante, adhésion intense mais aussi *distanciée* à la méthode, expérimentation réussie du jeu de création de mondes didactiques (à travers les *Communautés invisibles*, inspirées d'Italo Calvino), innovation partagée sur les formes et les contenus, aussi bien du point de vue du travail d'élaboration graphique du *phonotope* (codification) que de l'exploration de l'*aléthotope* (application des savoirs communautaires et connectivité de ces savoirs avec des dimensions externes, régionales, nationales et universelles), cadrage par le *nomotope* (travail sur les valeurs de solidarité et de cohésion communautaire). Tout semble se passer pour le mieux dans le meilleur des mondes. Ces ateliers ou stages de formation qui atteignent leurs objectifs de formation des agents du changement sociolinguistique, en terme de micro-planification linguistique – ou « aménagement linguistique de par en bas » – sont autant d'acquis gratifiants pour le projet, même si les activités et si les réalisations se sont déroulées ou ont pris pour objets d'autres langues, comme le zapotec, l'ombeayiüts (ou huave), le tu'un savi (ou mixtec), le mixe, le chinantec et surtout, à Santa Maria Teopoxco, enclavé dans la Sierra Mazateca, le nahuatl.

Or, ces acquis et ces innovations méthodologiques ne sont qu'une face de l'activité de « recherche-action ». Il existe une autre dimension, que les linguistes et anthropologues de terrain connaissent bien : les « ratés » du terrain, les phénomènes de rejet, la suspicion – tout ce qui fait la *sérendipité du dépit*, du ratage, du malentendu. Cette dimension – car c'en est une : en tant que dialectique négative de la recherche-action positive, elle ouvre un monde de questionnements dans l'utopie de la revitalisation participative, illusion dans laquelle le chercheur pourrait se complaire – ne fait pas que « casser le rythme » du travail du chercheur. Elle reformule la relation, elle fait réapparaître des effets de contraste que l'euphorie des

« opérations réussies » pourrait lui faire oublier. Ces expériences négatives sont, de ce point de vue réflexif, de la plus grande utilité. Elles peuvent être considérées de deux points de vue : en tant que « rites de passage », mais aussi en tant qu'aléas routiniers et prévisibles déterminés par des contraintes socio-ergonomiques d'ordres divers. Il s'ensuit un paradoxe enchâssé : alors que, lorsqu'il ne se passe rien parce qu'un atelier ou un stage ou une enquête est annulée sans autre forme de procès, il se passe quelque chose d'important ou de grave pour le chercheur, il importe de ne pas oublier que pour la « communauté », il ne se passe effectivement rien. Si le chercheur reste désœuvré, aux portes de l'école du village. Et quand bien même il se passerait quelque chose dans la relation entre la « communauté » et le chercheur – un antagonisme, une réelle méfiance –, il ne se passe rien de véritablement personnel (sauf faute patente de sa part), dans la mesure où des projections psychosociales interviennent alors dans la relation, pour troubler l'ordre de l'interaction. Cela ne veut pas dire que ces désistements sont anodins par définition, ni qu'il ne faille pas les analyser de manière critique. Nous voulons simplement dire que, s'ils doivent être pris au sérieux, ils doivent également être pris pour ce qu'ils sont, sans les *surinterpréter* pour autant. Le risque de paternalisme est tapi des deux côtés de cette polarité entre « il ne se passe rien » (par autosatisfaction et présomption du chercheur) et « il se passe quelque chose de grave » (par anxiété teintée d'un soupçon d'ethnocentrisme). Tirant les conséquences de la nature paradoxale de ces *moments*, sur le plan de la *ponctuation* du déroulement du projet, nous analyserons ces dysfonctionnements sous l'angle des contradictions, avérées ou supposées, qu'ils semblent manifester.

6. Travail sur les normes

Les ateliers d'écriture pour l'élaboration de matériaux pédagogiques sont l'occasion d'un travail constant, en même temps que subreptice, sur la norme, ou plutôt sur les normes, même si la question n'est pas traitée de manière formelle dans les séances. Afin de ne laisser aucune place à des polémiques sur les questions de codification et d'application des graphies existantes (au moins trois pour le mazatec : celle du D.IL. ou ILV, celle de l'ALFALEIM, de Maximino Cerqueda García – la meilleure, à notre avis –, celle des anthropologues jadis associés à l'INI), chacun est libre d'écrire à sa guise, selon sa propre méthode ou le système graphique de son choix. Nous corrigeons très peu, afin d'éviter toute polémique. Parfois, nous sollicitons des participants qu'ils corrigent ensemble, en assemblée, les textes les plus problématiques de ce point de vue (par exemple, lorsque le texte présente des incohérences de codification évidentes, en mélangeant plusieurs systèmes de convention graphique). Ce prérequis est une condition sine qua non de succès de la dynamique de groupe. Tous les ateliers dans lesquels le formateur a commis l'imprudence de donner des avis tranchés, en tant que linguiste ou que sociolinguiste, a conduit à des conflits et à une démotivation des participants. Ces ateliers doivent être des sortes de niches de travail paisibles, protégées des conflits idéologiques, que les locuteurs font porter aux graphies (les graphies, quant à elles, comme les langues, sont des artefacts et en tant que tels, de simples instruments : elles n'y sont pour rien dans les querelles des hommes). Or, de manière toute borgésienne, voire kafkaienne mais aussi goodmanienne, c'est précisément cette stratégie d'évitement qui permet de travailler en sous-main, de manière continue, créative et productive, les normes sous-jacentes ou émergentes des langues en questions.

Nous reprendrons à Marie-Louise-Moreau la taxinomie des normes selon 5 types (Moreau, 1997) :

NF : normes de fonctionnement

ND : normes descriptives

NPr : normes prescriptives
NE : normes évaluatives
NF : normes fantasmées

La norme de fonctionnement (NF) n'est autre que la langue parlée, le registre oral, diversifié en autant de dialectes qu'il y a de groupes dans le collectif de travail. La norme descriptive (ND) est celle des travaux existants sur ces langues – l'écrasante majorité provient des missionnaires du SIL, qui ont fait le travail que les linguistes ont négligé de faire assidument. Parfois, la ND existe sous forme d'un dictionnaire local, publié par un linguiste locuteur natif, formé dans une université mexicaine ou aux Etats-Unis, plus rarement d'une grammaire (par exemple, une esquisse grammaticale publiée par l'INALI, dont on attend beaucoup dans les prochaines années, sur ce plan). Elle n'a généralement que peu d'incidence sur l'atelier – elle est rarement consultée. Parfois, au contraire, c'est le document de référence, consulté assidument par plusieurs groupes de participants, comme ce fut le cas avec l'excellent recueil de contes et glossaire publié localement par Froylan Pérez Moreno, à Jalapa de Diaz, important centre mazatec des basses terres, en août 2010. Dans ce cas, une telle ressource sert également de norme prescriptive (NPr), quoiqu'à titre optionnel. Les normes évaluatives (NE) et les normes fantasmées (NF) jouent un rôle variable : on peut en effet considérer que certaines normes fonctionnelles locales, comme celle de Huautla, sont évaluées très favorablement, voire sont dotées d'une certaine hégémonie dans leur périmètre de rayonnement. C'est le cas de la NF de Huautla de Jiménez, dans les hautes terres. En revanche, dans le contexte mazatec, de même qu'ailleurs en domaine otomangue, pour autant que nous ayons pu l'observer, aucune norme fantasmée comparable à ce que peut être le nahuatl classique pour les Nahuas n'interfère dans les pratiques d'écriture locale. Mais la NF peut prendre d'autres formes, comme ce système d'idéographes délirant qu'avait inventé une association culturelles, qui souhaitait substituer aux graphies existantes un système de symboles, comme par exemple un nez dessiné pour noter les voyelles nasales – ce n'est pas un hasard non plus si ce groupe était constitué d'activistes qui n'avaient aucune formation en pédagogie, ni d'expérience de l'enseignement. Le travail principal sur les normes tisse une trame dense, au cours de ces ateliers, entre les normes fonctionnelles locales (variation des normes diatopiques), les normes descriptives/prescriptives le cas échéant, et les normes évaluatives. Par exemple, dans les Hautes terres, à San Lucas Zoquiapam et à San Antonio Eloxochitlan, les instituteurs originaires de Huautla imposaient résolument leur norme, qui était une NF ad hoc, non adossée à une ND ni à une NPr. Dans certains cas, une telle attitude peut entrer en conflit, par le poids de ses contradictions, si le groupe local dispose par ailleurs d'une ND et d'une NPr. Il se trouve que la variété dialectale de San Antonio Elochotitlan est effectivement dotée de telles ressources : un linguiste mazatec local y a élaboré une NPr excellente. Mais l'école où se déroulait l'atelier, plus pauvre que celle où exerçait le linguiste local, fonctionnait en circuit fermé, avec ses conditions propres, qui favorisaient la prédominance de la NF sous-équipée de Huautla, quitte à ce que celle-ci prévale sur la ND et la NPr locale. Là encore, la situation est délicate et, face à ces contradictions, le linguiste parvient davantage à assurer le bon déroulement de l'atelier en adoptant une attitude neutre. Sur le plan sociolinguistique, les micro-hégémonies qui apparaissent alors, sont extrêmement riches d'enseignements.

La question de savoir si une standardisation est possible ne peut être discutée raisonnablement sans tenir compte de cette trame des normes, *in situ*. On peut certes se désespérer face aux contradictions observables dans les pratiques réelles, telles que les

révèlent avec une particulière acuité ces ateliers d'écriture et de formation, mais on ne change pas le monde en appliquant la méthode de Procuste.

7. Rites de passage et système de contraintes socio-ergonomiques

Nous avons relevé par ailleurs une série de contradictions à travers des *observations* de faits ou de propos récurrents provenant de nos partenaires de travail dans nos activités d'éducation populaire. Ces contradictions touchent au « nerf de la guerre » - une guerre du linguiste et des communautés linguistiques contre l'assimilation, la dépossession, les idéologies inégalitaires et la discrimination : la « guerre des langues » est plutôt une guerre des hégémonies entre groupes sociaux et entre idéologies et sociétés civiles – : la participation, ou la mobilisation, qui rend ces ateliers possibles. Ces pierres d'achoppement sont les suivantes :

1. Absentéisme et annulation impromptue d'ateliers d'écriture et de techniques de collecte en anthropologie culturelle : le chercheur fait « chou blanc » et se retrouve « le bec dans l'eau ».
2. Suspicion de « vol de culture » de la part des chercheurs du projet ALMaz : on soupçonne ou on accuse le chercheur de venir dérober des savoirs, afin d'en tirer profit, à l'aide de publications futures, qui seront pour lui source d'enrichissement personnel.
3. Demande de contextualisation théorique des ateliers pédagogiques : on met le chercheur sur la sellette en lui intimant d'expliciter le cadre théorique de sa proposition de travail (de l'atelier ou du stage)[15].
4. Esquive de dilemmes communautaires ou de plus ample répercussion : on présente au chercheur la « communauté » comme un monde idéal, que ne traverse aucun conflit interne et que ne perturbent que des forces externes très génériques, voire opaques.
5. Inertie ou blocage en raison de polarisations politiques ou de caciquisme des élites élues ou nommées : on explique au chercheur qu'aucune des ses propositions de travail collectif ne peut aboutir, parce que les autorités s'y opposent manifestement ou par inertie, par volonté politique ou par manque d'intérêt.

Nous allons reprendre chacun des ces cinq observations ci-dessus.

L'absentéisme et l'annulation impromptue d'ateliers d'écriture et de techniques de collecte en anthropologie culturelle sont des aléas triviaux, de prime abord. Ce qui l'est moins, c'est la trame qui contextualise les ateliers « qui marchent » et ceux « qui ne marchent pas », faute de participants – car une fois un atelier lancé, nous n'avons jamais constaté d'échec : tous les ateliers sont productifs et suscitent un enthousiasme réel chez les participants. La condition d'échec d'un atelier réside dans sa non réalisation. Or, ce sont les causes du rejet de toute réalisation qui sont à notre avis pertinentes et heuristiques[16]. A chaque

[15] Une étudiante de doctorat sous la direction de JLL rencontra souvent cette demande, dans les années 2009-2010, lors d'ateliers du même type réalisés avec des institutions d'éducation bilingue et interculturelle à Oaxaca, au Mexique. JLL en revanche prend le parti d'anticiper systématiquement sur cette question, et de parsemer l'exposé préliminaire de la méthodologie de références théoriques connues des maîtres dans leur cursus de formation à l'école normale, notamment la pensée du psychologue russe Lev Vygotsky, du reste compatible avec la démarche de ces ateliers. Entre autres motifs vygotskiens, la notion de « sortir le maître de sa *zone de confort* » rejoint parfaitement l'esprit de ces ateliers, qui bousculent les routines pédagogiques des maîtres bilingues. L'impératif de cadrage théorique de la part des participants trouve d'ailleurs sans doute là sa véritable motivation, et le seul fait de mentionner cette idée attribuée à Vygotsky produit un effet compensatoire, comme si parler du désagrément caché permettait d'en résorber les effets inconfortables.

[16] L'absence d'implémentation des contenus et des acquis ou des documents réalisés lors d'un atelier n'est pas pour autant un échec : que la méthode soit appliquée ou non en classe, que ces productions soient ou non

fois, le chercheur multiplie les explications et les conjectures, sans nécessairement trouver une explication, il est incité à se plonger dans une introspection réflexive. Il ne trouvera jamais LA « bonne réponse », car il n'y a pas de cause unique, et ses erreurs d'appréciation seront autant d'acquis par tâtonnement.

La suspicion de « vol de culture » de la part des chercheurs peut être certes envisagée comme un « rite de passage », tout comme elle sert de viatique ou de marge de distanciation, pas seulement vis-à-vis du chercheur, mais aussi quant au degré d'implication vis-à-vis de sa propre culture, dans un champ socioculturel concurrentiel, entre culture locale, nationale et globale. Elle peut être interprétée comme une opposition manichéenne entre le « nous » endogène (la « communauté ») et le « vous » exogène (le collectif des chercheurs visiteurs). Elle est sans doute indicielle de bien d'autres dimensions que le simple repli sur soi ou une *sincère méfiance*, pourrait-on dire avec une pointe d'ironie à la Sacha Guitry.

La demande de contextualisation théorique des ateliers pédagogiques est en soi légitime, comme dans tout processus de didactisation d'une méthode, de tout transfert de savoir-faire. Ce qui la rend paradoxale, c'est le manque de réactivité ou de débat – voire d'intérêt – lorsque le chercheur répond à cette demande, exprimée de manière pourtant pressante. Il y a là sans doute l'indice d'une autre dimension. Cette convocation solennelle à déclarer le cadre théorique de l'activité revient à demander « dis-moi où tu veux en venir et pourquoi tu as choisi de travailler cela avec nous ? » Attitude saine, en somme, réclamant son lot d'élucidation.

L'esquive de dilemmes communautaires ou de plus ample répercussion nous est apparue de manière palpable en 2004 lors d'un atelier dans la petite ville quichéane de Sipakapa, au Guatemala, lors d'un atelier d'élaboration de matériaux pédagogiques. Lorsqu'il avait abordé la phase des réalisations pédagogiques d'histoire et de géographie locale et régionale, Jean Léo Léonard s'était étonné de voir le thème de l'exploitation minière de métaux précieux par une grande compagnie aurifère canadienne dans cette localité systématiquement éludé des réalisations des maîtres d'école. Non pas que ce thème eût été oublié ou jugé marginal : nombre de participants l'avaient évoqué en marge de l'atelier, dans leurs discussions avec le chercheur. L'hypothèse de l'autocensure ne vaut pas plus qu'une autre – il se peut aussi que le chercheur ait été implicitement soupçonné, en tant qu'étranger, de collusion avec la compagnie minière, selon la logique de « son sus paesanos » ou « su gente ». Mais la raison de cet évitement pourrait tout aussi bien tenir dans la dépolitisation de la pratique enseignante, avec son double tranchant d'occultation des conflits entre local, national et global. Or, pourquoi nier aux maîtres bilingues le droit d'opter pour un enseignement dépolitisé, qui est de rigueur dans l'école républicaine ?

L'inertie ou blocage en raison de polarisations politiques ou de caciquisme des élites élues ou nommées est le facteur le plus souvent évoqué par nos collaborateurs autochtones pour expliquer les dysfonctionnements de la programmation d'une activité. C'est le syndrome du *Château* de Kafka : les administrateurs du lointain château ne seraient pas à l'écoute de la demande émanant de la société civile et des leaders ou des collectifs souhaitant développer des initiatives. Ces élites privilégiées utiliseraient leur mandat pour œuvrer à leur propre promotion et à la seule fin de reconduire leur mandat, mais auraient un comportement foncièrement conservateur, et se méfieraient des propositions de « la base ». On retrouve le

---

publiées sous forme de livre n'est pas un drame, même si ce sont autant d'occasions manquées de produire des construits didactiques bilingues et interculturels. Nous avons souvent constaté que la diffusion des idées et le fait d'avoir sorti pendant un moment les protagonistes de leur zone de confort était toujours un acquis sur le plan de l'expérience pédagogique et de la relation à la langue et à la situation diglossique. En revanche, l'annulation d'un atelier sans motif exprimé peut être ressentie comme un échec, pour le chercheur et ses partenaires co-organisateurs. Dans ces cas-là, le calme est de rigueur : rien ne sert de se désespérer ni de reprocher quoi que ce soit à qui que ce soit. Le terrain parle, avec ses enjeux psycho-sociaux, et cette voix demande à être écoutée afin d'ajuster le cadre de l'expérience.

fatalisme du *mythe du complot* et le motif de la *trahison des clercs*, qui sont certes une explication plausible, mais la plausibilité ne suffit pas pour élucider une situation de blocage institutionnel. Il est d'autant plus difficile de vérifier cette hypothèse qu'il n'est guère aisé de discerner le vrai du faux, le fait avéré de la rumeur, lorsqu'on vous rapporte qu'un atelier d'histoire orale maztèque animé par un Français a été annoncé par le directeur de la Maison de la Culture de Huautla, chargé d'accueillir dans ses locaux l'activité en question, comme « un cours de français »[17]. Le fait est que la personne chargée de diffuser l'information dans la principale radio locale est la même qui vous rapporte cette rumeur, sans pour autant expliquer pourquoi personne ne s'est présenté à l'atelier en question, malgré l'annonce radio dont il était responsable.

Lorsqu'une « autorité » a promis de se charger personnellement d'organiser un événement comme un atelier d'écriture dans une quinzaine de jours, et qu'à la date convenue, personne ne se présente, que la salle initialement prévue pour l'activité s'est soudainement convertie en bureau de vote pour des élections locales, le chercheur ne s'étonnera pas d'entendre plus tard un proche parent d'une autorité locale expliquer qu'il y a eu malentendu : ce n'était pas le directeur des Biens Communaux, qui s'était engagé à organiser l'atelier, mais son bras droit – lequel, le jour de cette réunion, était passablement éméché. Il s'agit alors de garder la face à tous prix, et de retourner la faute sur le chercheur, qui a mal compris, ou n'a pas eu le tact de revenir confirmer sa disponibilité à la date prévue, ou n'a pas convaincu ce jour-là, ou encore, qui ne se rend pas compte de la charge de travail qui incombe aux autorités locales et aux parents d'élèves. Ce qui est intéressant, c'est que dans ces moments de justification, les responsabilités sont diluées et distendues, et reviennent avec l'ample mouvement de la course d'un boomerang, en plein dans la face du chercheur de passage. La mise en scène du pouvoir local est à la fois réinvestie de tout le sérieux de la charge des « charges » qui font que le temps est compté et qu'on ne badine pas avec l'agenda des autorités, et en même temps, lestée de toute pompe, puisque l'autorité était répartie entre plusieurs responsables, dont la fonction n'était pas suffisamment définie en amont. Le chercheur se trouve alors dans la position de l'arpenteur dans le roman de Kafka : il a été engagé sur un poste qui n'existe pas, et vient en toute bonhommie remplir une tâche et s'acquitter d'un devoir qui n'incombe à personne. Le Château est matérialisé par le bâtiment municipal, au centre de la municipalité. Cependant, quelle que soit la frustration du chercheur, on y est toujours bien reçu, et on y trouvera toujours un employé prêt à transmettre les réclamations ou à donner des explications rassurantes et pleines de tact – à la différence de nombre d'administrations européennes. Le chercheur s'en tire même plutôt à bon compte, et s'il parvient à garder tout son calme et faire preuve du même tact et de la même patience, il sortira grandi de cette micro-épreuve, comme de tout rite de passage. Il n'empêche que l'atelier pédagogique n'aura pas été réalisé, et qu'un message de retrait et de distanciation de la part des élites communautaires lui aura été ainsi implicitement signifié. Il devra en tenir compte. Les motifs sont multiples : pas seulement la méfiance, mais aussi la prudence, car les autorités doivent rendre des comptes à de multiples interlocuteurs dans le village ou dans le bourg, depuis les parents d'élèves, les maîtres d'école appartenant à divers syndicats souvent âprement rivaux – surtout dans l'Etat de Oaxaca – et aux élèves aussi bien qu'aux anciens, qui observent de près ou de loin le processus, ou en seront informés à des degrés divers.

Seule une vision paternaliste de ces ratés de la coopérativité s'accommode d'explications comme « le manque d'intérêt » ou « l'inertie et le blocage des élites ». Cela ne signifie en rien que ces pratiques sont justes : elles ne sont ni justes ni injustes en soi : elles obéissent à des contraintes ergonomiques, des normes de l'ergotope, et composent

[17] Malentendu par extrapolation, mais somme toute logique : on attend naturellement d'un visiteur français qu'il enseigne le français plutôt que des méthodes d'anthropologie culturelle appliquées au mazatec. On voit là les pièges de la « plausibilité » et de « l'immédiateté » des projections, de tous points de vue.

l'anxiotope, pour le chercheur comme pour ses pairs ou pour les maîtres d'école ou les éducateurs indigènes des hautes ou des Terres Basses mazatèques ou d'ailleurs.

Une clé d'interprétation nous a d'ailleurs été donnée au dernier moment, au sujet de l'annulation de plusieurs ateliers : et si la démobilisation de l'automne 2011 des maîtres d'école bilingues s'expliquait tout simplement par l'anxiété suscitée par le récent projet d'évaluation des compétences des instituteurs, annoncé par l'Etat mexicain ? La réforme qui instaure ce processus d'évaluation remet en effet en cause l'employabilité des instituteurs, qui se trouvent devant le dilemme de se préparer aux tests et aux inspections portant sur le curriculum national, rendant du même coup toutes les formations sur les contenus autochtones secondaires. Les instituteurs bilingues mazatecs vivent dans le même monde que les chercheurs européens, de ce point de vue, et l'on ne saurait sans risque d'extrapolation, interpréter trop vite les réactions fluctuantes du milieu vis-à-vis du chercheur ou du visiteur. Ils sont eux aussi soumis au processus postmoderne de l'accélération, que dénonce et décrit de manière saisissante Hartmut Rosa (2012), dans son essai sur les nouvelles formes d'aliénation dans le contexte de la globalisation.

8. Conclusion

Une conclusion forte qui découle de cette pratique des ateliers d'élaboration de matériaux pédagogiques et de formation en langues indigènes du Mexique en partenariat avec les organisations de maîtres d'écoles bilingues et, très souvent, avec les élèves des écoles primaires et des collèges bilingues, est qu'il est faux de penser que l'élaboration de matériaux pédagogiques pour des dizaines de langues dans un seul pays est coûteuse. La force du travail collectif volontaire, bénévole, participatif, fait de ces ateliers et de ces stages des opérations qui coûtent, en termes de frais, des sommes dérisoires. Un collectif de 50 instituteurs est capable de générer en deux ou trois jours un fascicule très présentable de matériaux pédagogiques, comme le suggèrent les donnes reproduites en annexes, qui ne sont pourtant que des matériaux bruts.

Bien entendu, cela suppose que chacun joue le jeu du *tequio* : le travail collectif, participatif et communautaire, où les talents et les connaissances de chacun sont mobilisées, aussi bien pour la création de textes littéraires, que pour les graphismes et le conseil pédagogique. Bien entendu, cela suppose aussi un certain soutien institutionnel et financier : le projet MAmP IUF a été, à ce titre, une grande opportunité, puisqu'il a permis de financer les missions des formateurs, et d'apporter, pour des opérations de plus grande envergure que les ateliers en zone rurale, comme le *Premier Congrès des Langues du Papaloapán* à Huautla en septembre 2011 et le *Foro Interdisciplinario de Tehuacán* en octobre 2012, un soutien logistique. Mais ces sommes sont si dérisoires, face aux fonds souvent gaspillés dans les politiques linguistiques conçues de manière verticale, sans relais collectif sur le terrain, que les participants du projet auraient tout aussi bien pu, en se serrant la ceinture, tout payer de leur propre poche – ce qui eût été passablement injuste, étant donné leur dévouement par ailleurs. Il n'est pas inutile de questionner la *politique linguistique* des linguistes, qui a consisté à déléguer au S.I.L. (Summer Institute of Linguistics) et autres institutions missionnaires le travail et l'engagement en linguistique appliquée auprès des populations des « pays émergents », depuis les années 1930, pour se consacrer à une linguistique davantage théorique qu'ancrée dans une praxis. Cette praxis leur aurait pourtant fourni, a posteriori, des données bien plus abondantes et diversifiées, voire bien plus fiables, que ne le sont les monographies existantes du S.I.L., même s'il est indéniable que beaucoup de ces travaux sont de grande qualité – c'est le cas de la plupart des travaux des linguistes du S.I.L. sur le mazatec (cf. Léonard, 2012). Le fait que la plupart des grandes bases de données actuelles en

typologie des langues du monde (notamment le WALS) puisent abondamment dans les sources du S.I.L. confirme cette contradiction de fond.

Quoiqu'il en soit, on ne peut que souhaiter que l'engouement actuel pour la documentation des langues en danger aboutisse à une véritable prise de conscience des enjeux théoriques, empiriques et éthiques de la question des langues en situation de vulnérabilité ou d'extinction sur la planète, et de l'accélération de ce processus. La méthodologie d'immersion par l'élaboration de formes et de contenus pédagogiques et de formation métalinguistique, dans une perspective réflexive et critique, que nous avons présentée ici, a pour modeste ambition d'être une pierre apportée à cet édifice.

Références

Amselle, Jean-Loup 1990. *Logiques métisses : anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Payot.

Amselle, Jean-Loup 2001. *Branchements : anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion.

Becker, Howard 2007. *Telling About Society*, Chicago, Chicago University Press.

Boege Eckart, 1998. *Los mazatecos ante la nación. Contradicciones de la identidad étnica en el México actual*, México, Siglo XXI.

Calvino, Italo 1972. *Le città invisibili*, Turin, Einaudi.

Crystal, David 2000, *Language Death*, Cambridge: Cambridge University Press.

Friedman, Yona ([1975] 2000). *Les utopies réalisables*, Paris, L'Éclat.

Geertz, Clifford 1973. *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.

Goodman, Nelson 1996 [1984]. *L'art en théorie et en action*, trad. Jean-Pierre Cometti & Roget Pouivet, Paris, Gallimard.

Goody, Jack 1977. *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press.

Hagège, Claude, 2000. *Halte à la mort des langues*, Odile Jacob, Paris.

Kirk, Paul Livingston 1966. *Proto-Mazatec phonology*. PhD dissertation, University of Washington.

Lapouge, Gilles 1978. *Utopie et civilisations*, Paris, Flammarion.

Léonard, Jean Léo 2001. « Un projet de linguistique appliquée pour l'éducation multilingue maya (tseltal ; tojolabal) autonomiste au Chiapas : Ti k'e' a ja swajich jamasa'i et Sbabial jwaychtik, ja jun ku'untik yu'un te autonomia », Presses de l'Université de Montpellier, *Traverses* 3 : 11-52.

Léonard, Jean Léo 2009. « Réflexivité, anthropologie politique et systémique : l'Aménagement Linguistique entre globalisation fragmentée et autonomisation universaliste », *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges, Lambert-Lucas : 245-253.

Léonard, Jean Léo 2010a. « 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 (disponible en ligne sur http://www.colloque-photo-rennes.eu).

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

Léonard, Jean Léo 2012. « A quoi reconnaît-on la tagmémique ? Entre structuralisme périphérique et grammaire de texte : essai de modélisation épistémologique », in *Histoire, Epistémologie, Langage*, n° 34-2, pp. 123-154.

Marin, Louis 1973. *Utopiques : jeux d'espace*, Paris, Minuit.

Moreau, Marie-Louise 1997. *Sociolinguistique : les concepts de base*, Liège, Mardaga.
Moreno, Froylan Pérez 2008. *Xujun én ntáxjo. Narraciones mazatecas con glosario Mazateco de Jalapa de Díaz y español*. Mexico: Instituto Lingüístico de Verano, A.C.
Nettle, Daniel & Romaine, Suzanne [2000]-2003. *Ces langues, ces voix qui s'effacent*, traduit par Marion Guibault, Paris, Autrement.
Regino Juan Gregorio, *Alfabeto mazateco*, Oaxaca, Ciesas, IOC, CDCNC, 1993.
Rosa, Hartmut 2012 [2009]. *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, trad. Thomas Chaumont, Paris, La Découverte.
Sloterdijk Peter (2005) [2003], *Ecumes. Sphérologie plurielle. Sphères III*, Paris, Hachette (traduit de l'allemand par Olivier Mannoni).
Suárez, Susana Cuevas 1985. *Ornitología amuzga:un análisis etnosemántico*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Annexe : atelier Communautés Invisibles à Mazatlán (mazatec)

Fabio Petterino, Escuela de la zona 159, Mazatlán Villa de Flores, Avril 28, 2012
(transcription et métadonnées par Karla Janiré Avilés González, Labex EFL, axe 7 EM2)

Archivo de origen: ALMaz_Mazatlán_Taller_Comunidades Invisibles_fp 2012
Facilitador y recopilador: Fabio Petterino
Compiladora: Karla Janiré Avilés González
Video: (sin correlato oral)
Audio: (sin correlato oral)
Unidad didáctica: Comunidades Invisibles
Módulo textual: Borrrador del Texto para las clases: *Najndia* (Mazatlán Villa de Flores).
Autores: Maestros Antonio Aguilar, Juvencio López C., Minerva Ruíz C. y Eduardo Pérez C.
Fecha: Abril 28, 2012.
Lugar: Escuela de la zona 159, Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, México.

Najndia

Naxinanda najndiá, kjiñajin nindu, kua kjín jkuya chu ku xka tjín. Tjinrá yaka kjandie jkún; nda nyán, kui kjandiebi nachun, ngu naxi ñanú tibetjungui nandá nyán. Ngu jangu nandá ñanú yajájin liii ku tjin patu, ijngu jangu xtíe kjiñá jku ninduján, tsu mie nga tsjie ngasundie bi majisú mitjasienjiñá anda chajasuñá.

Ngu xaba kjiña ngasu nindu yachón, ñanu nya'a laju xi chokjuandé, ku majisú niku (Ilegible) (Ilegible) tsinijñasuná. Kjandieba. Xi ndajié ku (Ilegible) (Ilegible) (Ilegible) fikanguya mie nga paxku, tua (Ilegible) (Ilegible) yajuná anda tjínsu xindí xi (Ilegible) (cf. papelógrafo para ver el texto completo)

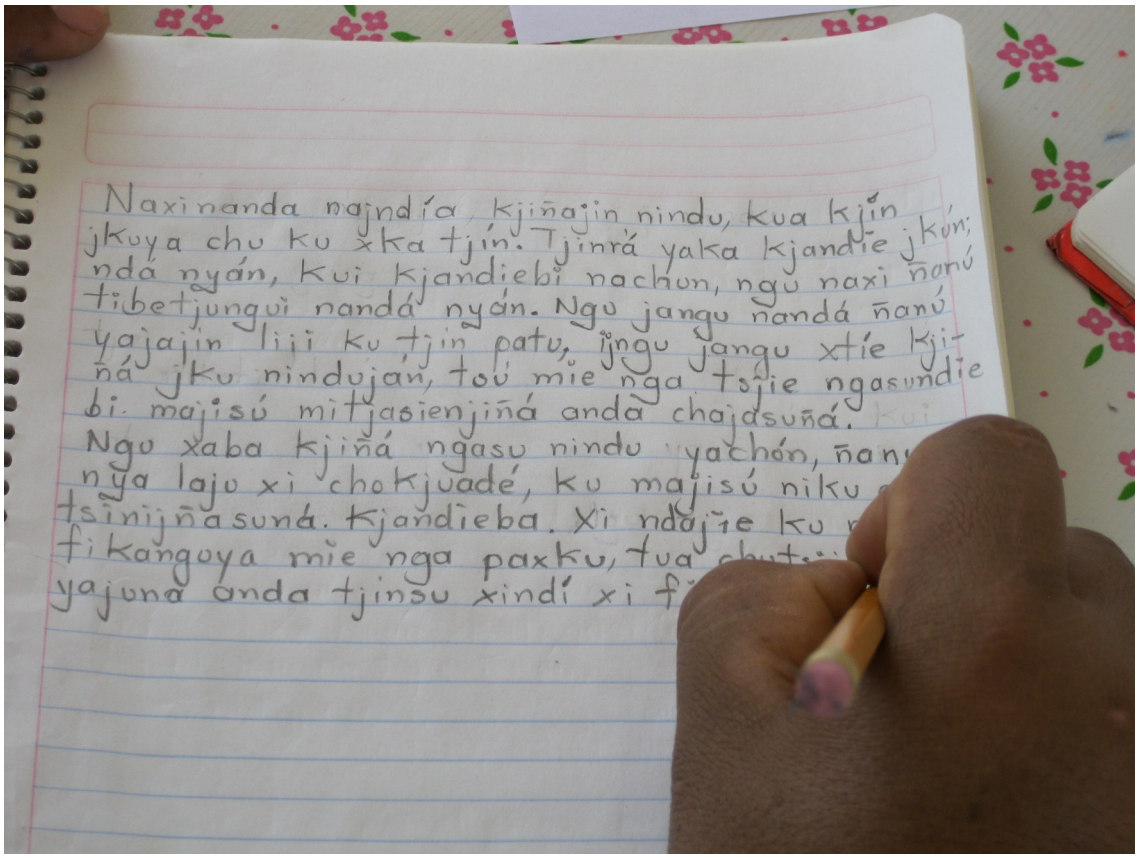


Fig. 1. Borrrador del Texto para las clases: *Najndia* (Mazatlán Villa de Flores).

Video: Ponencia_1
Audio: Ponencia_Comunidad Real_1
Unidad didáctica: Comunidades Invisibles
Módulo textual: Textos para las clases: *Najndiá* (Mazatlán Villa de Flores).
Autores: Maestros Antonio Aguilar, Juvencio López C., Minerva Ruíz C. y Eduardo Pérez C.
Fecha: Abril 28, 2012.
Lugar: Escuela de la zona 159, Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, México.

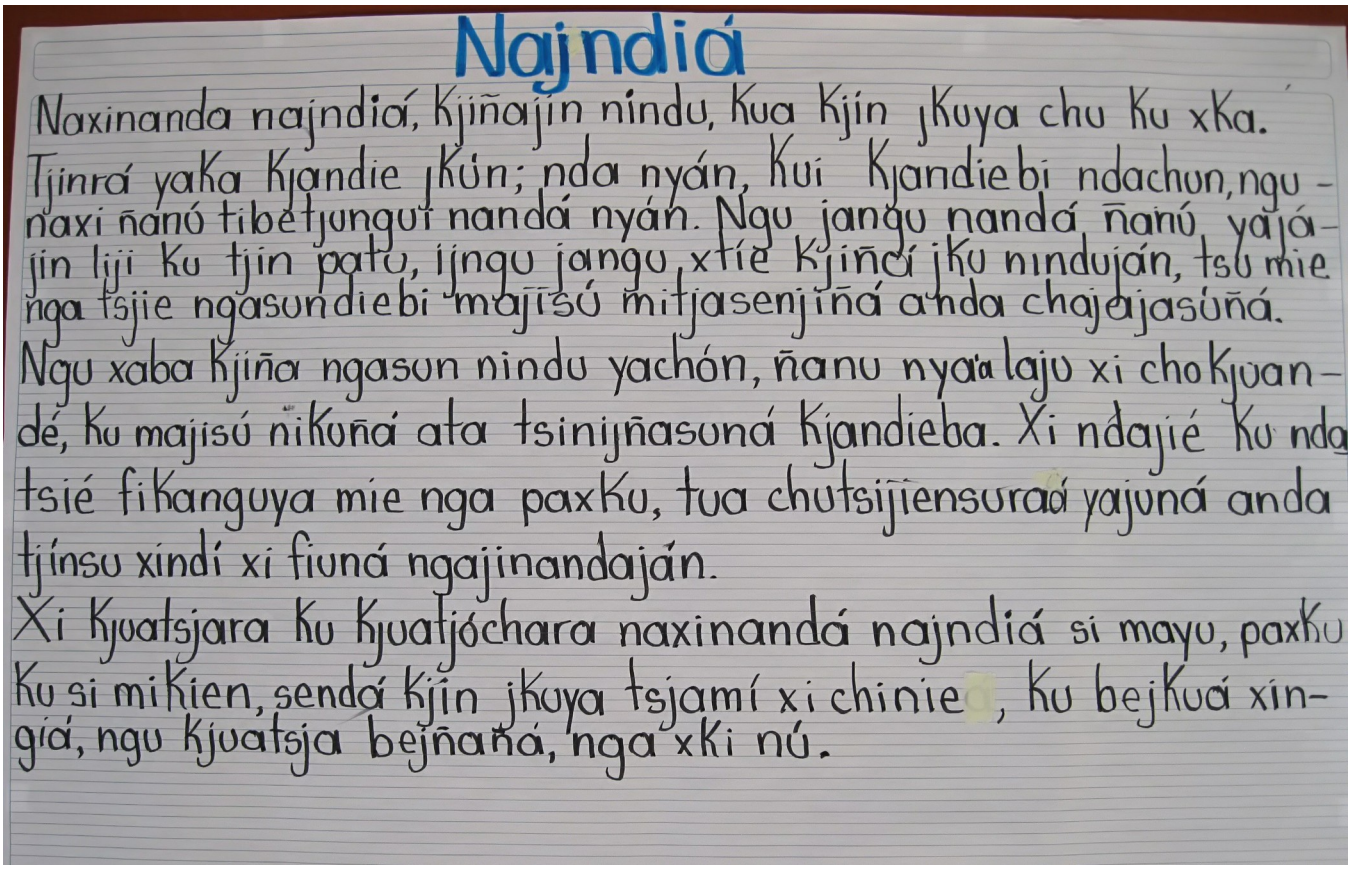
Najndiá

Naxinanda najndiá, kjiñajin nindu, kua kjin jkuya chu ku xka. Tjinrá yaka kjandie jkún; nda nyán, kui kjandiebi ndachun, ngunaxi ñanú tibe tjungui nandá nyán. Ngu jangu nandá ñanú yajájin liji ku tjin patu, ijngu jangu xtíe kjiñá jku ninduján, tsu mie nga tsjie ngasundiebi majisú mitjasenjiñá anda chajanjasúñá.

Ngu xaba kjiña ngasun nindu yachón, ñanu nya’a laju xi chokjuandé, ku majisú nikuñá ata tsinijñasuná kjandieba. Xi ndajié ku nda tsié fikanguya mie nga paxku, tua chutsijiensuraá yajuná anda tjínsu xindí xi fiuná ngajinandaján.

Xi kjuatsjara ki kjuatjóchra naxinandá najndiá si mayu, paxku ku si mikien, sendá kjin jkuya tsjamí xi chinie, ku bejkuá xingía, ngu kjuatsja bejñaná, nga xiki nú.

Fig. 2. Papelógrafo del texto para las clases: *Najndia.*



Najndiá

Naxinanda najndiá, Kjiñajín nindu, Kua Kjín jKuya chu Ku xKa.
Tjinrá yaKa Kjandie jKún; nda nyán, Kui Kjandiebi ndachun, ngu-
naxi ñanú tibetjungui nandá nyán. Ngu jangu nandá ñanú yajá-
jin liji Ku tjin patu, ijngu jangu xtíe Kjiñá jKu nindujáń, tsu mie
ñga tsjie ngasundiebi majisú mitjasenjiñá anda chajajasúñá.
Ngu xaba Kjiña ngasun nindu yachón, ñanu nyaa laju xi choKjuan-
dé, Ku majisú niKuñá ata tsinijñasuná Kjandieba. Xi ndajié Ku nda
tsié fiKanguya mie nga paxKu, tua chutsijiensuraá yajuná anda
tjínsu xindí xi fiuná ngajinandaján.
Xi Kjuatsjara Ku Kjuatjóchara naxinandá najndiá si mayu, paxKu
Ku si miKien, sendá Kjín jKuya tsjamí xi chinie, Ku bejKuá xin-
giá, ngu Kjuatsja bejñañá, nga xKi nú.

Fig. 3. Mapa de *Najndiá* con respecto a otras poblaciones de la región.

Video: Ponencia_2

Audio: Ponencia_Comunidad Real_2
Unidad didáctica: Comunidades Invisibles
Módulo textual: Representación espacial de los productos agrícolas de la región según la ubicación y el clima de cada comunidad: *A*sienra naxinanda Najndia.
Autores: Maestros Reynalda Cid Castillo, Rosaura Aguilar García, Juventino Rayón Chávez, Guadalupe Marín Ortega.
Fecha: Abril 28, 2012.
Lugar: Escuela de la zona 159, Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, México.

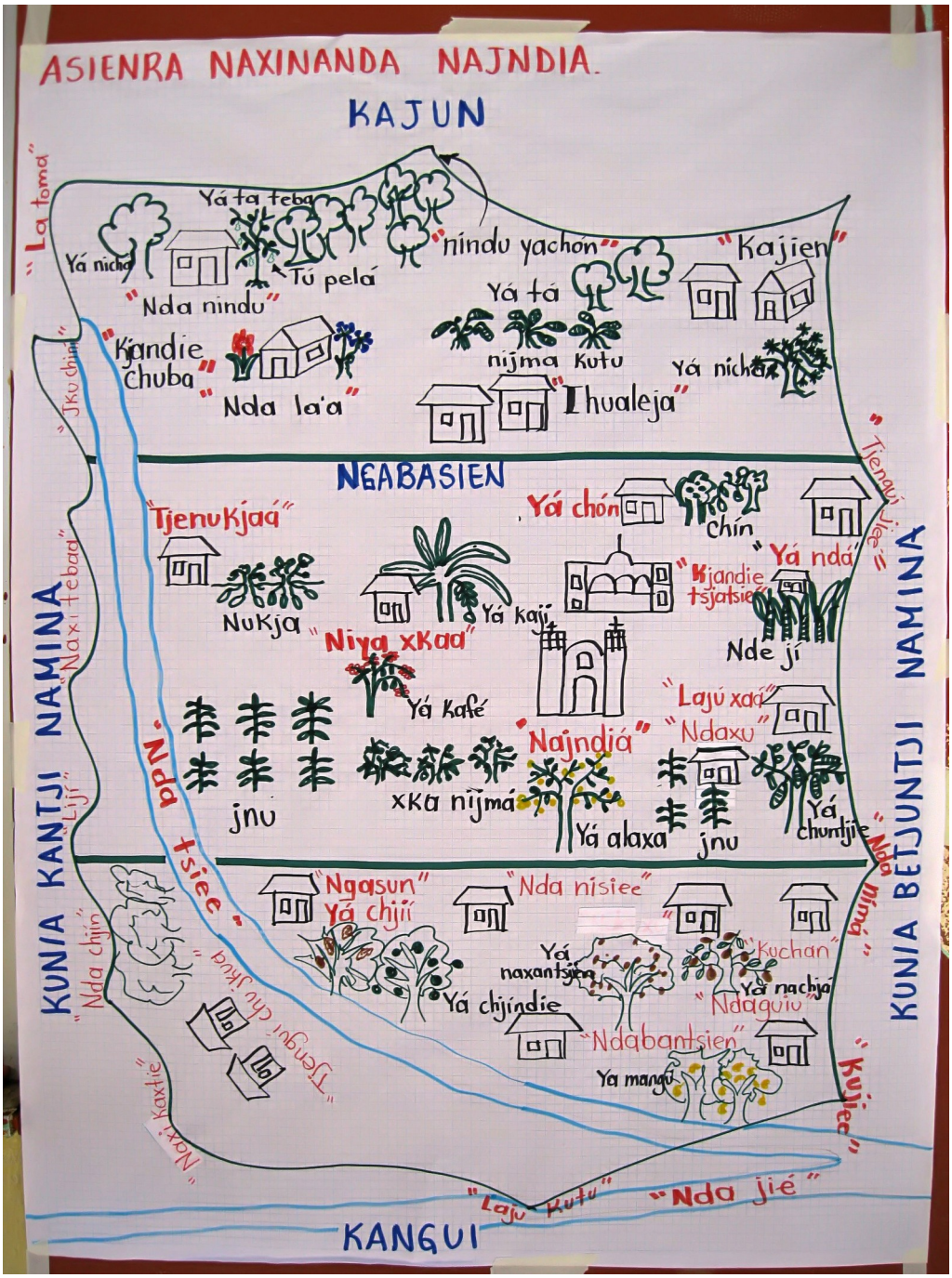


Fig. 4. Representación espacial de los productos agrícolas de la región según la ubicación y el clima de cada comunidad: *A*sienra naxinanda Najndia.

Video: Ponencia_2
Audio: Ponencia_Comunidad Real_2
Unidad didáctica: Comunidades Invisibles
Módulo textual: Versión bilingüe mazateco-español de los productos de la región.[18]
Autores: Maestros Reynalda Cid Castillo, Rosaura Aguilar García, Juventino Rayón Chávez, Guadalupe Marín Ortega.
Fecha: Abril 28, 2012.
Lugar: Escuela de la zona 159, Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, México.

TSAJMI XI MAJCHÁ NANGUI NCHJÁN (FRÍO)

TU AXI (frutas)		
tu pélá	=	pera
manzana	=	manzana
chjangui	=	ciruela
turujnu	=	durazno
carnata	=	granadilla
chín	=	chayote
tuchjíi	=	capulín
chjilama	=	chirimoya
xindiu	=	zarzamora
nachumie	=	chilacayota

TSAMI XI MA CHINIE (productos que se pueden comer)		
kulandro	=	cilantro
ndetutsie	=	borrego
ndekafa	=	chapoquelite
nimá	=	aguacate
nijma kutu	=	chicharo
nuchin nangui	=	chayacamote
nutjsié	=	camote
nutjsá	=	camote amargo
jña kutu	=	canario
nijmá kjie	=	ayocote

NAXÚ		
Cartucho	=	Alcatraz
Naxú teba	=	floripondio

[18] Texto completado y corregido del video.

TSAJMI XI MAJCHA NANGUI NCHANGUI “TEMPLADO”

alaxa	=	naranja
kaji	=	plátano
mangu	=	mango
ndejí	=	caña
chjindie	=	zapote negro
nachja	=	mamey
tusán	=	limón
tuchú	=	papaya
chjajan	=	obos
tjsie	=	guayaba
chuntjie	=	guajinicuil
ndetujmá	=	quintonil
ndexku	=	hierba mora
ndejun	=	epazote
nukjá	=	malangar
xuná	=	hierba santa
nijmié	=	maíz
nijmá jmá	=	fríjol negro

XKA KJI (hierbas medicinales)		
susi	=	hierba buena
naxukjo	=	cempoalzuchil
yandjiú	=	zauco
naxú tujsá	=	santa maría
xijmanchji	=	estafiate

TSAJMI AXI XI MAJCHA NANGUI TSJIENGUI (CÁLIDO)

najcha	=	mamey
kaji	=	plátano
chjindie	=	zapote negro
chjangui	=	ciruela
tuchu ndija	=	tecomate, bonte
naxantsien	=	chicozapote
chjiye	=	anóna
chjiyá	=	cozahuico

mangu	=	mango
ndeji	=	caña
Tusan	=	Limón

TSAJMÍ XI MÁ CHINIE (productos que se pueden comer)		
ntsie yangá	=	guaje verde
ntsie aní	=	guaje rojo
chjii	=	tempequixtle
nima xinié	=	chinene
nima kutu	=	aguacate pagua
nijmie	=	maíz
nanda	=	nopal
nachu aní	=	támala
nachu bá	=	chompa
nachu ndá	=	sandia
chjuti	=	jitomate
jña ani	=	chiltepec

YA XI ÑUN NDÁ (madera buena)		
yakja	=	caoba
yaxki	=	mexquite
yakakun	=	cedro
yafa	=	nacaxtle

Fig. 5. Versión bilingüe mazateco-español de los productos de la región.

Video: Ponencia_3
Audio: Ponencia_Comunidad Real_3
Unidad didáctica: Comunidades Invisibles
Módulo textual: Texto para las clases: *Chubara tsajmi ntié* (Calendario Temporal).

Autores: Maestros Isabel Bolaño Zarate, Sandra Abigail Rayón Reyes, Herminio Vaquero Betanzos.
Fecha: Abril 28, 2012.
Lugar: Escuela de la zona 159, Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, México.

Chubara tsajmi ntié

Ngu chuba xi kjiñara nanjdiaá nga sie tsajmíjtie, ngatsi mie xi jke jke jkandiera bié jchuta chubabi anda kui majchenrá ya bié ña ngatsi tsajmí jtié jtin jkandie xi machakuten jó jka bié xi ngu nú tsie nanda'a ku xi tsí, yabie miee nijmié bie nijmá ku nachu kui xi bateñá ya ndetsín tsikatu jín kijke kjandie anda tu kui majchonra matsijién nisakui nga jtin nijmié sinié, teba ki indú.

Nangui nyan ngu sa kja sié xi ngu nú betsiyani xi mani jian sá ñaján sá bandeyara nga majchá nangui tsiengui jo kja majcha jnú kui tsajmibi kui xi kjiñá tijtún niyajan anda kui xi ñú majchen matsijién nisakui ki yaka tsajmí xi majcha kje kjandie kui xi tsikantiyani tu menu ku ni sá kakun nachu ki xujmá ku nisa nimá ku njtsié.

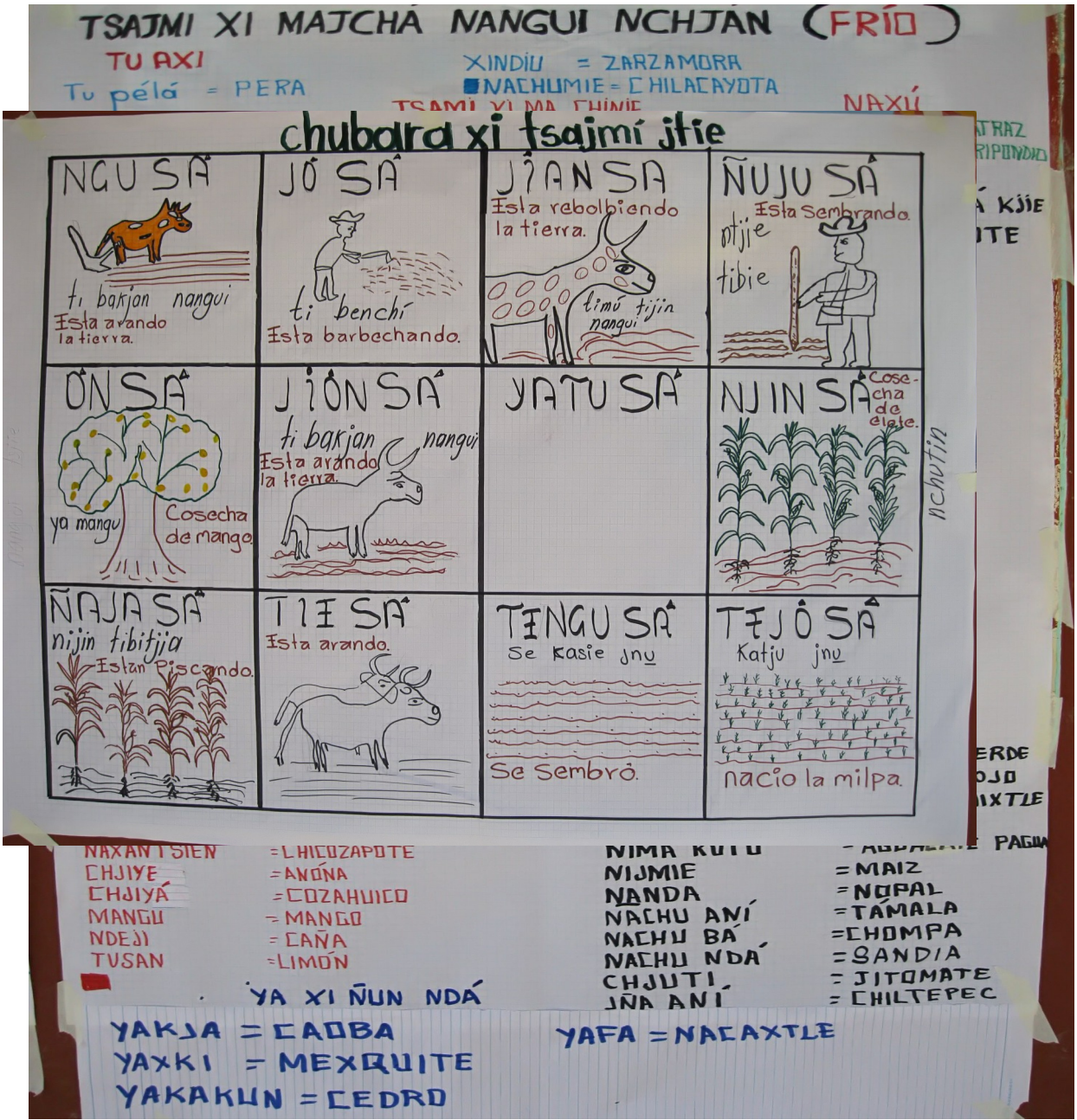
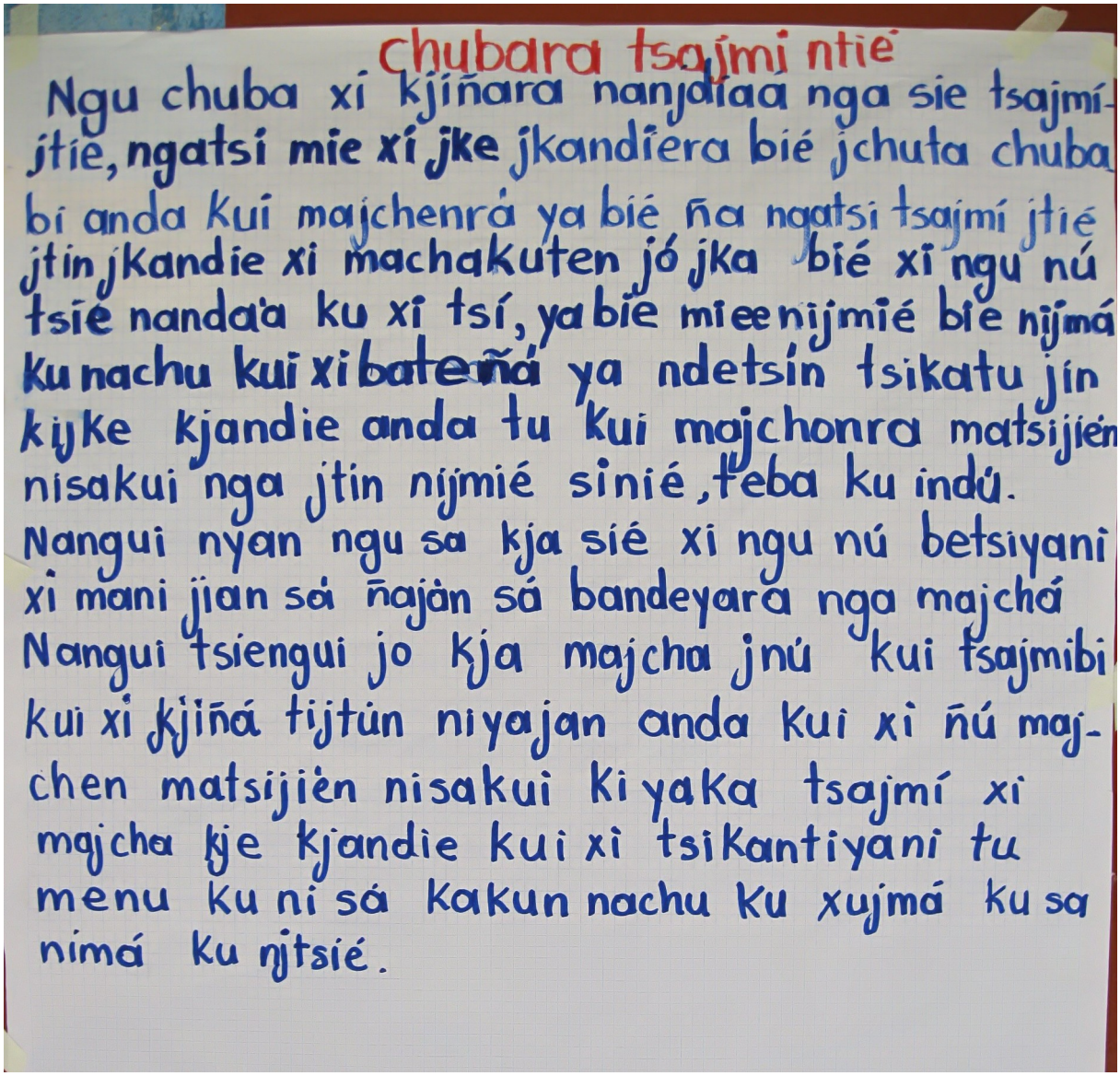


Fig. 6. *Chubara xi tsajmi jtie* (Calendario Temporal de cada comunidad).

Fig. 7. Papelógrafo del texto para las clases: *Chubara tsajmi ntié* (Calendario Temporal).



Chubara tsajmi ntié

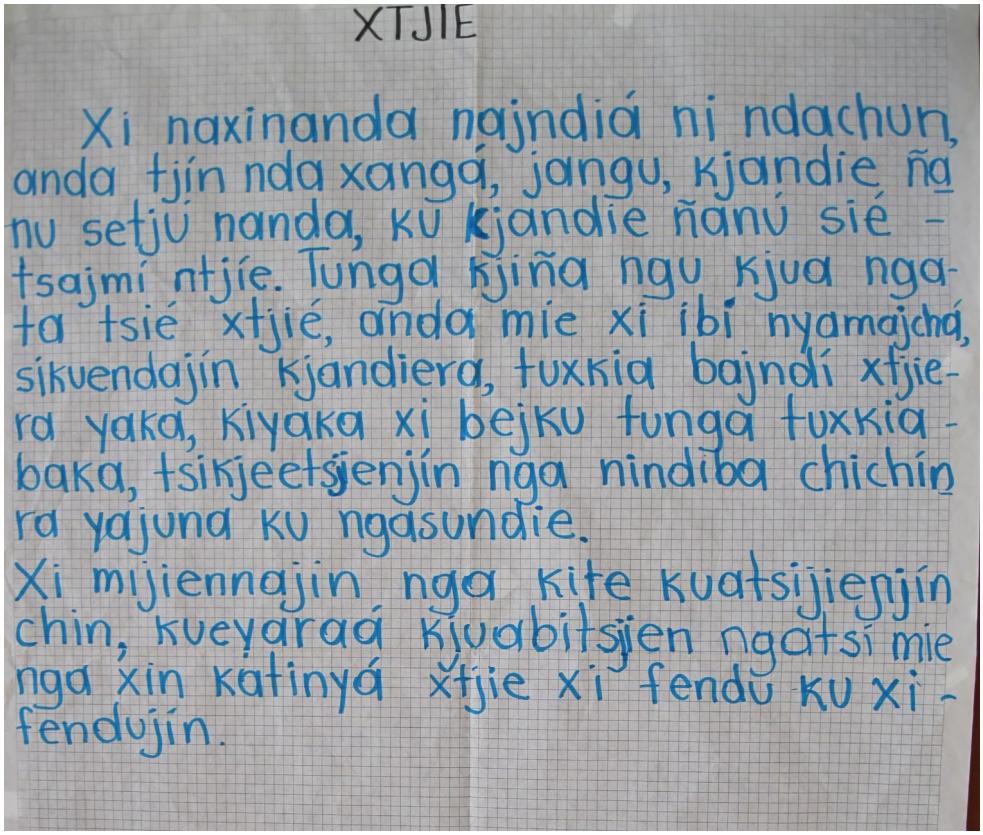
Ngu chuba xi kjiñara nanjdiaa nga sie tsajmí-
jtie, ngatsi mie xi jke jkandiera bié jchuta chuba
bi anda kui majchenrá ya bié ña ngatsi tsajmí jtié
jtin jkandie xi machakuten jó jka bié xi ngu nú
tsié nandaa ku xi tsí, ya bie mieenijmié bie nijmá
ku nachu kui xi bateñá ya ndetsín tsikatu jín
kijke kjandie anda tu kui majchonra matsijién
nisakui nga jtin nijmié sinié, teba ku indú.
Nangui nyan ngu sa kja sié xi ngu nú betsiyani
xi mani jian sá ñajàn sá bandeyara nga majchá
Nangui tsiengui jo kja majcha jnú kui tsajmibi
kui xi kjiñá tijtún niyajan anda kui xi ñú maj-
chen matsijién nisakui kiyaka tsajmí xi
majcha kje kjandie kui xi tsikantiyani tu
menu ku ni sá kakun nachu ku xujmá ku sa
nimá ku njtsié.

Video: Ponencia_4
Audio: Ponencia_Comunidad Imaginada_1
Unidad didáctica: Comunidades Invisibles
Módulo textual: Texto para las clases: Ntjié (La basura: un pueblo limpio para el futuro).
Autores: Maestros Reynalda Cid Castillo, Rosaura Aguilar García, Juventino Rayón Chávez, Guadalupe Marín Ortega.
Fecha: Abril 28, 2012.
Lugar: Escuela de la zona 159, Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, México.

NTJIÉ

Xi naxinanda najndiá ni ndachun, anda tjín nda xangá, jangu, kjandie ñanu setjú nanda, ku kjandie ñanú siétsajmí ntjíe. Tunga kjiña ngu kjua ngata tsié xtjié, anda mie xi ibi nyamajchá, sikuendajin kjandiera, tuxkia bajndí xtjiera yaka, kiyaka xi bejku tunga tuxkiabaka, tsikjeetsjenjín nga nindiba chichínra yajuna ki ngasundie.

Xi mijiennajin nga kite kuatsijiejnjín chin, kueyaraá kiuabitsjen ngatsí mie nga xin katinyá xtjie xi fendu ki xifendujin.


XTJIE

Xi naxinanda najndiá ni ndachun, anda tjín nda xangá, jangu, kjandie ñanu setjú nanda, ku kjandie ñanú siétsajmí ntjíe. Tunga kjiña ngu kjua ngata tsié xtjié, anda mie xi ibí nyamajchá, sikuendajín kjandiera, tuxkia bajndí xtjiera yaka, kiyaka xi bejku tunga tuxkiabaka, tsikjeetsjenjín nga nindiba chichínra yajuna ku ngasundie.
Xi mijiennajin nga kite kuatsijiejnjín chin, kueyaraá kiuabitsjen ngatsí mie nga xin katinyá xtjie xi fendu ku xifendujín.

Fig. 8. Papelógrafo del texto para las clases: Ntjié.

Fig. 9. Representación visual de la propuesta para separar la basura en orgánica e inorgánica.

Video: Ponencia_5
Audio: Ponencia_Comunidad Imaginada_2
Unidad didáctica: Comunidades Invisibles
Módulo textual: Texto para las clases: Mie xi minyá kjandiera (La migración).
Autores: Maestros Reynalda Cid Castillo, Rosaura Aguilar García, Juventino Rayón Chávez, Guadalupe Marín Ortega.
Fecha: Abril 28, 2012.
Lugar: Escuela de la zona 159, Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca, México.

MIE XI MINYÁ KJANDIERA

Tsa kuana sa kite kuejijín mie ñakjijan. Tua isa sunda mijienra tsikijien kisa nda sa katie tsajmintjie xi majchaniñá kunia nijmié nijmá, kafé, ndeji ku kisa. Nisi yaña nga ndachun kjandiená nga nda majcha tsajmíntjié tuñani xi nisinjinra sá tjón kuinutsjiea anda tu timajchaniñá ama nga tsen na ton jin. Nanguina. Kijkuani inde niyajin makjenrá bientjie tsajmí kui nga kite biejín kusin machunra bejñanía sa ngu ya tu axi kuien kuakuenda xinchjara xtundie, ku kuajkira ya nda kuejtú kuaja tu.

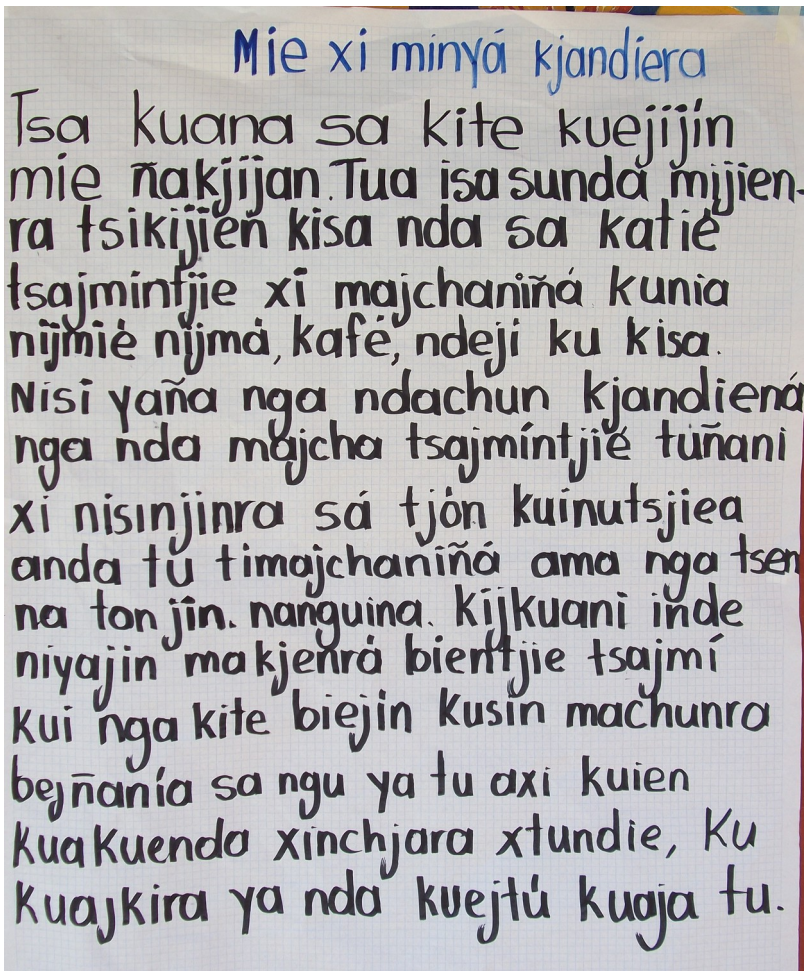

Mie xi minyá kjandiera
Tsa kuana sa kite kuejijín
mie ñakjijan. Tua isa sunda mijien-
ra tsikijien kisa nda sa katie
tsajmintjie xi majchaniñá kunia
nijmié nijmá, kafé, ndeji ku kisa.
Nisi yaña nga ndachun kjandiená
nga nda majcha tsajmíntjié tuñani
xi nisinjinra sá tjón kuinutsjiea
anda tu timajchaniñá ama nga tsen
na ton jin. nanguina. Kijkuani inde
niyajin makjenrá bientjie tsajmí
kui nga kite biejin kusin machunra
bejñanía sa ngu ya tu axi kuien
kuakuenda xinchjara xtundie, Ku
kuajkira ya nda kuejtú kuaja tu.

Fig. 10. Papelógrafo del texto para las clases: Mie xi minyá kjandiera.

Fig. 11. La comunidad hoy: la gente que se va de la comunidad *vs.* La comunidad imaginada: un pueblo en abundancia donde la gente se queda.