



Études finno-ougriennes

49-50 | 2018
Travaux de terrain & varia

Optimisme et pessimisme gramscien appliqués à la praxis de la dialectologie sociale à Oaxaca : vers, autour et hors de l'ALMaz (Atlas Linguistique mazatec)

Gramscian Optimism Vs. Pessimism Applied to the Practice of Social Dialectology in Oaxaca (Mexico): Towards, Around and Beyond the ALMaz Project
Optimismo contra pesimismo gramsciano aplicados a la praxis de la dialectología social en el estado de Oaxaca (México): hacia, al rededor y más allá del ALMaz (Atlas Lingüístico Mazateco).

Jean Léo Léonard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/efo/10687>

DOI : 10.4000/efo.10687

ISSN : 2275-1947

Éditeur

INALCO

Référence électronique

Jean Léo Léonard, « Optimisme et pessimisme gramscien appliqués à la praxis de la dialectologie sociale à Oaxaca : vers, autour et hors de l'ALMaz (Atlas Linguistique mazatec) », *Études finno-ougriennes* [En ligne], 49-50 | 2018, mis en ligne le 23 janvier 2019, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/efo/10687> ; DOI : 10.4000/efo.10687

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Études finno-ougriennes est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Optimisme et pessimisme gramscien appliqués à la praxis de la dialectologie sociale à Oaxaca : vers, autour et hors de l'ALMaz (Atlas Linguistique mazatec)

Gramscian Optimism Vs. Pessimism Applied to the Practice of Social Dialectology in Oaxaca (Mexico): Towards, Around and Beyond the ALMaz Project

Optimismo contra pesimismo gramsciano aplicados a la praxis de la dialectología social en el estado de Oaxaca (México): hacia, al rededor y más allá del ALMaz (Atlas Lingüístico Mazateco).

Jean Léo Léonard

À Bulmaro Vasquez Romero, ex-directeur de la ENBIO, et qui fut notre grand compagnon de route de 2009 à 2012, pour toutes ces activités d'éducation populaire liée au terrain linguistique (voir son projet initial de congé sabbatique, pour le développement d'une éducation populaire alternative en langues autochtones de l'État de Oaxaca, sur <https://redeibi.wordpress.com/proyecto-sabatico/> et la page Internet de son « Réseau EIBI » : <https://redeibi.wordpress.com/>) et aux participants de la « Red EIBI ».

Cette recherche fondamentale (sur les diasystèmes méso-américains) et appliquée (éducation populaire : ateliers thématiques) a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme "Investissements d'Avenir" portant la référence ANR-10-LABX-0083 » dans le cadre de deux opérations des axes 1 et 7 du Labex EFL (PPC 11 : Complexité et diffusion des systèmes phonologiques et EM2 : Élicitations croisées). Elle est issue par ailleurs d'un projet quinquennal financé par l'IUF (Institut Universitaire de France), de 2009 à 2014.

« La concezione socialista del processo
rivoluzionario è caratterizzata da due note
fondamentali, che Romain Rolland ha riassunto nel
suo motto d'ordine: - Pessimismo dell'intelligenza,
ottimismo della volontà »

Antonio Gramsci (d'après un aphorisme de Romain
Rolland)

Introduction

- 1 Par « optimisme et pessimisme gramscien », j'entends, tout comme le philosophe et homme politique Antonio Gramsci (1891-1937), reprenant une phrase attribuée au dramaturge, romancier et essayiste Romain Rolland (1866-1944), l'idée paradoxale selon laquelle, même s'il est fort probable que tous nos efforts pour rendre le monde meilleur et plus juste sont immanquablement voués à l'échec, en raison de la puissance des facteurs d'inégalité et d'injustice imposés par les hégémonies, il faut inlassablement poursuivre la lutte. On pourrait paraphraser de manière triviale cette pensée en une autre formule lapidaire : « le monde court à sa perte, mais rien n'empêche d'essayer d'arrêter sa chute » ou, tout au moins, de freiner sa chute. La raison nous incite au pessimisme – comme le montrent les événements qui ont suivi la fin de la Guerre Froide, depuis 1989, qui semblaient annoncer ce que certains commentateurs ont un peu trop hâtivement appelé « la fin de l'histoire » – et laisse penser que la belle finalité de l'histoire postulée par F. Hegel, qui voudrait que la trajectoire du destin humain aille de l'avant et vers le progrès, sans relâche et sans régression, n'est que pur idéalisme. Mais notre volonté et nos convictions nous poussent à l'optimisme, en refusant le défaitisme de la raison, et nous poussent à travailler tout de même pour un monde plus juste et meilleur.
- 2 L'aphorisme de Gramsci/Rolland sera le fil rouge de la vision et de l'expérience du terrain que je vais présenter ici. Un terrain de linguiste, dialectologue, sociolinguiste et typologue, qui prend pour clé ou porte d'entrée le travail social et l'éducation populaire, en mettant les savoirs en sciences sociales (dont la linguistique fait partie de manière plus organique que ne veulent bien le reconnaître nombre de linguistes, notamment les plus formalistes et grammairiens) au service des communautés linguistiques. L'un des prismes sera un projet de recherches dialectologiques sur un fragment de la mosaïque des langues méso-américaines : le projet ALMaz, sur la langue mazatèque. Mais ce « filon » ne nous servira que de parapet afin d'introduire la méthode et surtout, conformément au thème du présent volume, afin de nous pencher sur le vaste océan des difficultés rencontrées dans la pratique du terrain. C'est sur le sillage de l'ALMaz que s'effectuera notre traversée empirique et méthodologique, mais nous serons souvent amenés, le lecteur et l'auteur de ces lignes, à faire descendre les canots pour aller à la rescousse de naufragés qui seront rentrés dans notre champ de vision.
- 3 L'ALMaz (*Atlas Linguistique mazatec* : en cours d'élaboration depuis 2010) est un fragment d'un projet de géolinguistique, et d'empirisme critique méso-américain réalisé dans le cadre d'une délégation à l'IUF d'un chercheur longtemps bénévole, dans sa pratique du terrain¹.

Qu'est-ce que X apporte à Y ?

- 4 Il m'est souvent arrivé d'entendre la question « qu'est-ce que la langue que vous étudiez apporte à la linguistique et à la connaissance ? », et cette question, certes légitime, m'a toujours donné envie de poser en écho la contrepartie : « qu'est-ce que la linguistique peut apporter aux locuteurs de langues comme le mazatec, ou le nahuatl, ou le totonac ? ». Comme toujours, dans les affaires humaines, l'échange bilatéral ou multilatéral, la réciprocité (don et contre-don maussien), l'intérêt partagé et le bénéfice mutuel me semblent préférable à une approche unilatérale, verticale, autoritaire à force de se considérer comme seule approche autorisée.
- 5 C'est dans le cadre d'un projet de morphologie et de géolinguistique méso-américaine pour la période 2009-2014, 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 un travail spécifique d'inventaire des données existantes et de collecte de nouvelles données sur une langue qui a eu une importance décisive pour la linguistique mondiale dès la fin des années quarante du siècle dernier (voir Pike & Pike, 1947 ; Pike, 1948). Depuis, de multiples travaux ont décrit dans les grandes lignes le système verbal (Jamieson, 1982 ; Bull, 1984), le discours (Gudschinsky, 1959a, b ; Cowan G., 1965 ; Agee, 1993) et des champs sémantiques centraux de la culture (Cowan F., 1947 ; Cowan G., 1946). Une importante monographie d'anthropologie culturelle permet de comprendre l'articulation du mazatec entre trois écosystèmes et complexes agraires (Boege, 1998), qui condensent des divisions héritées sur le long terme (voir Gudschinski, 1958b). En somme, le mazatec est une langue qui a beaucoup apporté à la linguistique générale. Il semblait intéressant à l'équipe de l'ALMaz de rendre la pareille à la communauté de ses locuteurs, par le biais d'un travail social, qui puise sa raison d'être dans un optimisme foncier, comme celui qu'évoque la citation d'Antonio Gramsci en exergue du présent chapitre. Le principal vecteur de ce travail social consistait en une intense activité d'éducation populaire et de formation des maîtres et des locuteurs intéressés à des degrés divers par le travail sur leur langue ou à l'aide de leur langue, sous forme d'ateliers thématiques d'élaboration de matériaux pédagogiques dans diverses variétés de mazatec, ou de stages de formation en phonologie, tonologie, dialectologie et morphologie flexionnelle du mazatec. Bien entendu, ces services rendus à la communauté étaient entièrement bénévoles – tous les frais de transport et de séjour des formateurs, tous linguistes ou anthropologues européens ou mexicains, étant couverts par le projet IUF.
- 6 L'un des vecteurs de notre optimisme gramscien – l'optimisme de la volonté – tenait aussi à « l'effet de gravitation » du mazatec, qui est la langue popolocane la plus parlée, dans une sous-famille de langues dont la vitalité est désormais très déséquilibrée. On espérait donc un effet d'exemplarité et de percolation (mais le pessimisme de l'intelligence ou tout simplement, de l'observation pragmatique, également prôné par Gramsci, me conduirait à diagnostiquer que nous nous bercions d'illusions, sur ce point précis).
- 7 Outre son importance stratégique sur le plan sociolinguistique en tant que principale langue popolocane au sein de l'otomangue oriental en raison de sa vitalité (plus de 220 000 locuteurs), le mazatec présente l'intérêt d'être une langue dont la densité de la variation dialectale est comparable à celle d'autres grandes langues otomangues orientales comme le zapotec et le mixtec (*tu'un savi*). Cette diversité dialectale a été partiellement explorée par des études comparatives (Gudschinsky, 1958a ; Kirk, 1966,

V. Rensch [1966] 1976 pour le comparatisme otomangue) ainsi que par de nombreuses monographies sur des points de phonologie segmentale et tonale (à Huautla, Chiquihuitlán, Jalapa de Díaz, San Miguel Soyaltepec) ou de grammaire (notamment Bull, 1984 pour S.J. Tecoatl ; Jamieson, 1982 et 1988 pour Chiquihuitlán). À date plus récente, des avancées notables ont été proposées dans le domaine de la phonologie, caractérisant le mazatec comme langue à corrélation de qualité de voix *modale, craquée et soufflée* (Golston & Kehrein, 1998, 2004 ; Silverman, 1997), et des propositions orthographiques ont permis de codifier la langue de manière fonctionnelle (Regino, 1993), augmentant le corpus textuel disponible (voir Moreno, 2008 pour Jalapa). En morphologie flexionnelle, deux points de vue se sont succédé, sur deux dialectes, répartis entre le centre des hautes terres et un dialecte périphérique de la Cañada : celui de Kenneth Pike (1948), qui analyse les formes verbales du mazatec comme des composés avec pivots auxiliarisés, et celui de Carole Jamieson (1982), qui postule pour Chiquihuitlán un système d'allomorphie radicale de classes flexionnelles avec quelques paradigmes « sous-conflatifs » (ou *supplétifs*, comme en français, les séries de thèmes flexionnels ou radicaux *je vais* versus *nous allons*, versus *j'irai*, *nous irons*).

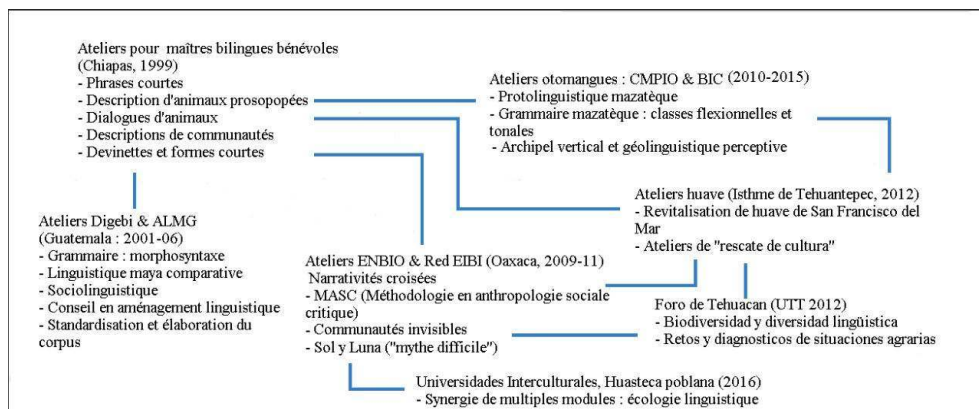
- 8 Autre apport de notre projet, cette fois pour la linguistique générale et typologique : le mazatec est sorti de notre exploration comme une langue célèbre, mais en définitive, méconnue, et dont la trame interne de la diversité dialectale recèle une quantité de surprises et de données inattendues, de la plus grande utilité pour la linguistique. L'analyse diasystémique² permet de relativiser les caractérisations typologiques du mazatec en phonologie et morphologie, sans se limiter à une variété isolée de son contexte diasystémique. La *corrélation de qualité de voix*, par exemple, s'avère une option parmi d'autres sur un continuum typologique, dont les variétés de la périphérie des hautes terres (San Jerónimo Tecoatl, mais aussi San Antonio et l'aire de San Lorenzo) représentent le pôle le plus neutralisé. Si le système de classification flexionnelle du verbe décrit en 1982 pour Chiquihuitlán, avec ses paradigmes supplétifs, est partagé par toutes les variétés de mazatec, la configuration interne des préverbes dans la matrice de Jamieson s'avère très variable entre dialectes, dès que l'on élargit la comparaison. Les degrés de motivation des procédés de formation lexicale et les collocations des préverbes (ou *verbes légers*, selon Pike, 1948) avec les racines adjointes, qui déterminent les listes de verbes possibles, sont également sensibles à la variation diatopique. Sur ce plan, le contre-don de notre entreprise, a dépassé toutes les attentes, mais a aussi rétro-alimenté la formation des maîtres sur place (voir notamment les ateliers de grammaire réalisés en 2012 à Huautla et à San Mateo Yoloxochitlán, ainsi qu'à San Miguel Soyaltepec en 2013)³.

Élaboration et développement d'une *praxis* impliquée

- 9 Nous commencerons par évoquer la gamme d'initiatives que la période d'enquêtes pilotes, qui s'est déroulée sur un an, a permis de développer : outre des enquêtes géolinguistiques sur questionnaire dans une vingtaine de localités, des ateliers d'écritures, 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 éducative⁴, 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.

- 10 L'optimisme de la volonté ne cesse de croître durant cette période, et continue de porter ses fruits – la méthode élaborée dans cette phase a conduit à l'expansion et l'adaptation de nos méthodes d'éducation populaire dans les universités interculturelles mexicaines dans la région de la *huasteca poblana* en 2016 (voir <http://axe7.labex-efl.org/node/387>), et jusque dans la formation de master de l'université du Cauca, en Colombie, en 2017. La méthodologie, créée initialement pour former les instituteurs bilingues, n'a cessé de se diversifier et de se complexifier – notamment à travers l'étape charnière des ateliers réalisés dans la ENBIO en 2010 – pour devenir compatible avec l'enseignement secondaire, dans les B.I.C.s (*Bachilleratos Integrales Comunitarios*, ou collèges et lycées communautaires intégrés, en zones indigènes)⁵, puis dans l'enseignement supérieur – universités interculturelles, technologiques et universités de lettres, comme mentionné plus haut.
- 11 La complexification de ce travail d'éducation populaire et de formation, qui fut et reste notre principale voie d'accès au terrain, en tant que linguistes et anthropologues au Mexique et dans d'autres pays d'Amérique Centrale ou du Sud, est évoquée sous forme d'un rhizome, dans la figure 1 ci-dessous.

Figure 1



Rhizome des ateliers thématiques en langues autochtones au Mexique (2010-2016).

- 12 La première étape de l'ALMaz (2010-2011) fut à la fois une enquête-pilote et comme une opération de revitalisation et de recherche-action avec les communautés linguistiques de la région mazatèque. 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.
- 13 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 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, grâce à Vittorio dell'Aquila et Antonella Gaillard-Corvaglia (décembre 2010). Des enquêtes-pilotes complémentaires ont été effectuées par Antonia Colazo-Simon dans des localités supplémentaires (hiver 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). Dans un deuxième temps, une enquête systématique a

été menée à l'aide de ces outils de collecte (à partir de l'été 2011, puis a dévié vers une enquête systématiquement recentrée sur la seule morphologie verbale, en raison de la complexité de ce module au sein du diasystème).

- 14 Parallèlement, les participants du projet mènent des ateliers d'écriture et de formation des maîtres et instituteurs bilingues, pour le développement de méthodes pédagogiques donnant un vrai 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. 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. Cette dynamique est d'autant plus souhaitable que la structure de cette langue s'avère extrêmement complexe sur les plans phonologique et morphologique, et 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) et Magali Demanget (2006) 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 l'expertise de la complexité/diversité de cette langue au service de projets éducatifs et de formation des maîtres.
- 15 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 » qui entoure le discours et l'action sur les langues en danger.
- 16 De multiples séjours d'enquêtes ont été réalisés du 21 août au 31 septembre 2011 par nous-même, qui ont abouti à la réalisation d'un forum sur les langues en danger du Papaloapam. 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. De multiples séjours ont suivi, notamment en 2013, 2014 et 2015.

Éducation populaire, empirisme expérimental et réflexivité

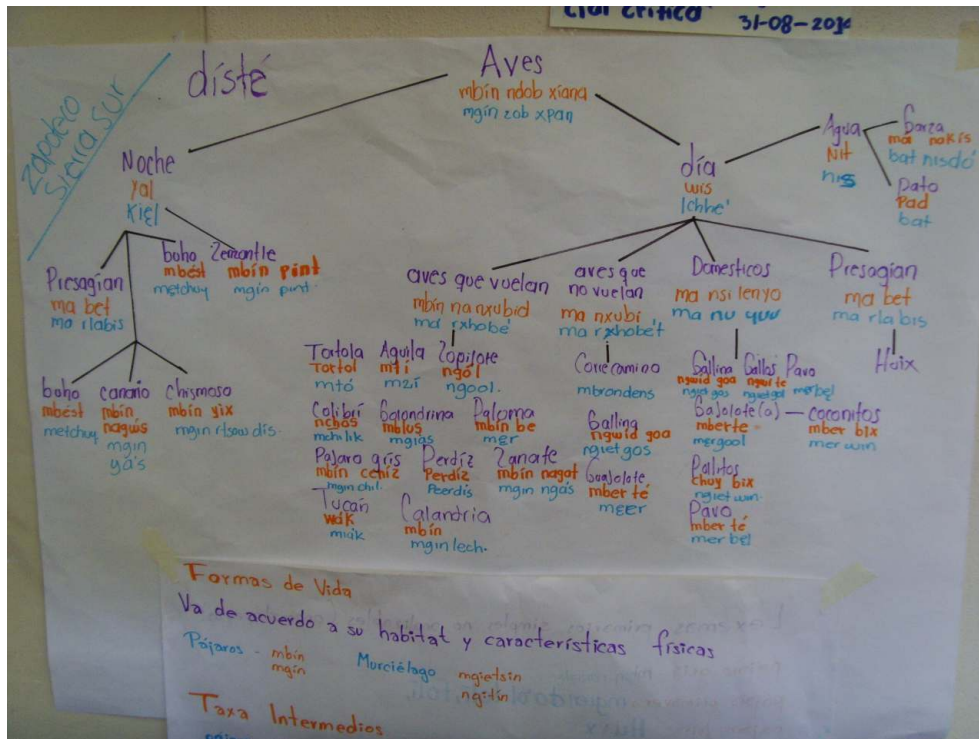
- 17 Un double défi qu'affronte l'enseignement bilingue et interculturel en Amérique Centrale et dans l'aire culturelle correspondant à la Mésoamérique consiste à transcender d'une part *l'indigénisme* et la doctrine de l'incorporation nationale (par acculturation et assimilation), d'autre part le *cosmovisionisme essentialiste* (par idéalisation et sacralisation de savoirs endogènes avérés ou reconstruits, présentés sous le terme pompeux et bien vague de « cosmovision »). Ces deux tendances – indigénisme et essentialisme –, aussi bien dans cette région d'Amérique qu'ailleurs dans le monde, réduisent la portée émancipatrice de l'Éducation Bilingue et Interculturelle (EBI) comme alternative à ces deux options, 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 des cultures dites « originaires » pour les adapter à une forme – « occidentalisée » dans *l'indigénisme*, ou conçue comme désoccidentalisée 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 (1999-2010), 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 lévi-straussienne (voir la critique de Geertz, 1973 : p. 345-359, Goody, 1977) et convergent avec l'approche critique de la construction d'utopies indigénistes et intégrationnistes d'Eckart Boege (voir Boege, 1998).

Encyclopédie des savoirs autochtones : schématisation

- 18 L'encyclopédie des savoirs est mobilisée dans les ateliers d'écriture, en ayant recours à des grilles et des châssis concrets permettant de systématiser et de transmettre les connaissances endogènes. Dans des manifestations formelles, parmi d'autres, la *praxis* ou pratique du travail sur la langue à des fins pédagogiques bilingues et interculturelles 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* et espagnol, présenté ci-dessous (figure 2).

Figure 2



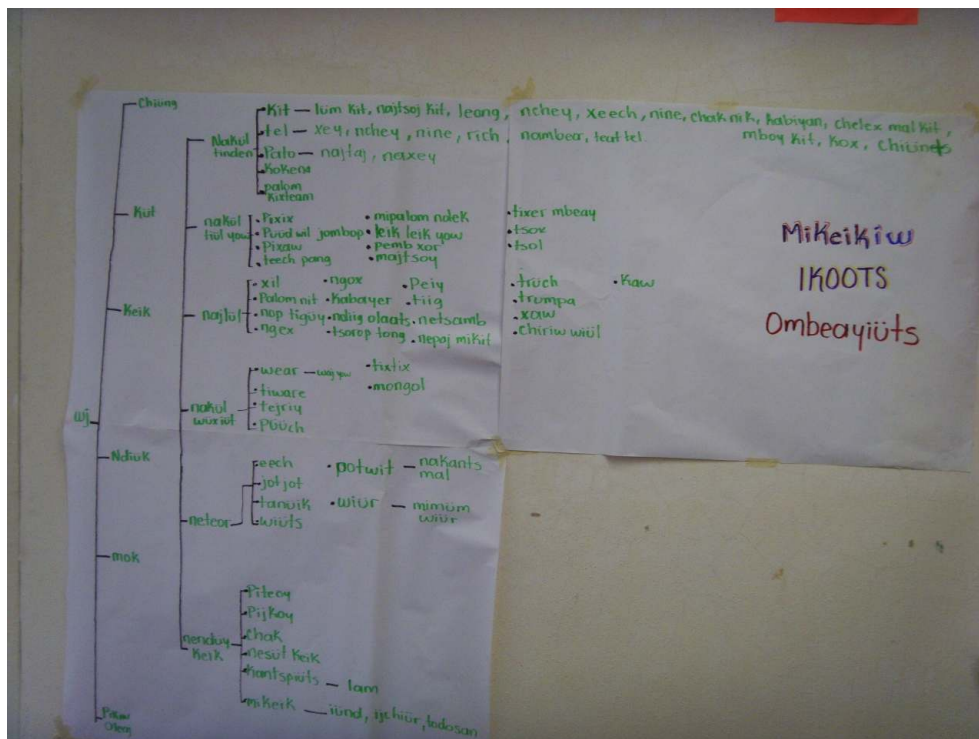
Projet pédagogique zapotec de la Sierra Sur, taxinomie de la faune avicole.
Atelier MASC, septembre 2010.

- 19 Les figures 2 et 3 sont le produit d'une tâche de systématisation des traits permettant de classifier et de rendre compte de la terminologie des oiseaux dans deux langues méso-américaines (en zapotec de la Sierra Sur et en ombeayiüts ou huave – isolat linguistique de la lagune de l'Isthme de Tehuantepec). Cette activité consistait, sur la base d'une monographie réalisée sur l'ethnoclassification des oiseaux en amuzgo (Cuevas-Suárez, 1985), à appliquer l'analyse taxinomique sur le lexique de la faune avicole dans les différentes langues représentées par le collectif d'étudiants. Les critères du classement répondent à des catégorisations simples comme l'opposition jour versus nuit {diurne ≠ nocturne}, le milieu ambiant {terrestre ≠ aquatique}, la locomotion {volant ≠ non volant}; la relation à l'homme {domestique ≠ sauvage}⁶, etc. Il y a dans ces deux schémas arborescents de quoi alimenter de nombreuses séances de cours de langue maternelle indigène aussi bien que de sciences naturelles, de géographie, d'anthropologie culturelle et d'écologie, sans avoir recours à des considérations essentialistes fondées sur une cosmovision reconstruite *ad hoc*. Les figures 2 et 3 présentent un aperçu de ces schématisations, réalisées à l'aide de la monographie lexicologique de Cuevas-Suárez sur l'amuzgo : il aura fallu, pour les étudiants zapotecs, huaves ou mixe de la ENBIO, transposer la grille d'analyse proposée pour une langue otomangue peu connue et très difficile à pénétrer – l'amuzgo –, à leurs langues maternelles respectives. L'exercice a été couronné de succès, alors que le reste de leur formation ne les y préparait guère.
- 20 La difficulté rencontrée fut que deux enseignants de la ENBIO, parmi les plus conservateurs de cette institution, qui n'étaient guère satisfaits de voir s'infiltrer ou germer une initiative pédagogique qui n'était pas de leur ressort – ni de leur compétence –, ont ensuite cherché à intimider le formateur – en l'occurrence, l'auteur de

ces lignes. Disqualification et pression sont tombées drues sur les épaules de l'intrus, pourtant autorisé par la direction pédagogique à mener cet atelier. Durant toute la durée de l'atelier thématique MASC, j'ai vu se succéder, parfois avec un air revêché, un enseignant délégué à observer le déroulement de l'atelier, qui scrutait chaque détail du cours. Une tension montait progressivement : pour le groupe conservateur de cette institution, l'expérience allait trop loin et fleurait une forme de subversion pédagogique.

- 21 Rien de plus subversif, en effet, que de miser résolument sur l'intelligence et la capacité d'apprendre des techniques et des méthodes nouvelles chez de jeunes adultes ; encore plus quand ils sont organisés en un collectif enthousiaste, qui travaille en relation de réciprocité et de complémentarité, avec une distribution flexible des tâches – passant de l'écriture en langue indigène au dessin et à la schématisation, puis à la rédaction de propositions pédagogiques, ou à la traduction, de la langue autochtone à l'espagnol (ici, langue-toit et *lingua franca* de ce groupe d'étudiants en situation de multilinguisme).

Figure 3



Projet pédagogique ikoote, en ombeayiüts, taxinomie de la faune avicole., taxinomie de la faune avicole.

Atelier MASC, septembre 2010.

Au-delà du cosmovisionisme : dialectique des dilemmes et modélisation

- 22 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 d'histoire et de géographie endogènes par le biais d'activités de modélisation, à travers des ateliers d'écriture pédagogique sur *les communautés invisibles*, inspirés des *Villes invisibles* d'Italo Calvino, (1972). Nombre de

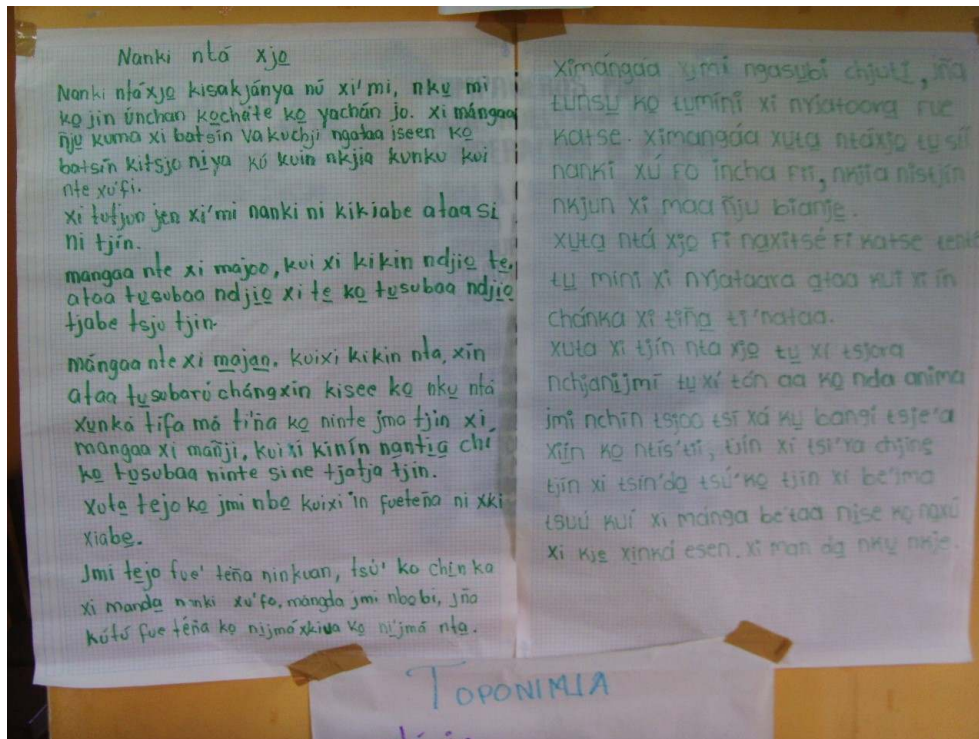
malentendus et d'apories relevant des écueils de l'indigénisme et du cosmovisionisme ont alors trouvé une solution qui semblait auparavant inaccessible, tant que les instituteurs formés ou en formation se contentaient de ressasser des choses lues ou apprises de seconde main. Là, il s'agissait de chercher les structures invisibles des crises vécues par les communautés autochtones, au-delà des compromis visibles en surface de la vie quotidienne. Une fois de plus, nous misions sur l'intelligence, l'adaptation à des défis cognitifs pour l'apprenant appelé à sortir de sa zone de confort. Nous demandions aux groupes d'étudiants de la ENBIO de modéliser les crises sociales, éducatives, sociolinguistiques, environnementales et socioéconomiques, dans leurs communautés⁷. 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 rendre impossible toute solution de facilité consistant à reproduire mécaniquement des contenus préformatés par les manuels scolaires en vigueur⁸.

- 23 La technique des Communautés invisibles est éminemment subversive, dans le fond et dans la forme : elle consiste à représenter un dilemme ou une crise que traverse la communauté sous trois formes : comme utopie tout d'abord, comme dystopie ensuite, comme synthèse enfin. Elle fonctionne selon le circuit dialectique trivial *thèse, antithèse, synthèse*. Le groupe de formateurs ou d'élèves ou d'étudiants propose d'abord une vision positive et magnifiée du thème, puis une vision aussi dégradée et négative que possible de ce même thème, pour au final proposer une synthèse ou une solution. En résumé : ma communauté telle que j'aimerais qu'elle soit, ma communauté comme je détesterais qu'elle devienne, enfin, ma communauté comme elle pourrait être si le problème envisagé était traité comme il se doit.
- 24 Y a-t-il un problème d'eau dans mon village ? De violence ? D'émigration ? De délinquance ? De pollution ? D'acculturation (notamment assimilation et perte de la langue) ? Je vais d'abord modéliser à l'aide d'un texte et d'un croquis (ou d'une sorte de codex) une optimisation de la ressource menacée : mon village aux eaux abondantes, vivant en paix, ou à la population prospère et heureuse. Dans un deuxième temps, je vais modéliser l'antithèse de cette plénitude : l'eau va manquer jusqu'à la dernière goutte, ou être polluée et infectée, la violence sera partout, à chaque rue et au bord de chaque champ, ou le village sera déserté par une population paupérisée qui fuit massivement pour migrer en ville ou à l'étranger. Là encore, un texte et un croquis dépeindront cette projection négative. Enfin, troisième étape : une proposition de solution, par écrit et par croquis également – le plus souvent, sous forme d'une série de propositions pédagogiques pour la réflexion. C'est cela et rien d'autre, les Communautés invisibles. Le résultat est à chaque fois étourdissant : la teneur poétique des textes laisse pantois ; la qualité et la richesse de la langue et des ressources linguistiques (lexicales mais aussi morphosyntaxiques) sont au rendez-vous. Généralement, les tenants d'une pédagogie conservatrice, indigéniste et/ou cosmovisionistes, vivent aussi une terrible crise de conscience en voyant se déployer sur les murs ces productions, et en assistant au retour de la pensée dialectique – dans la lignée de Gramsci et de Marx – dans les murs de leur école.
- 25 Ainsi, dans une école élémentaire où avait lieu un tel atelier, je fus pris à part par le coordinateur de la zone scolaire, qui me reprocha avec véhémence de ne pas enseigner ce que j'aurais dû : ne devais-je pas travailler la langue maternelle des instituteurs « avec des petits objets et des illustrations ? ». Ne devais-je pas plutôt les faire réciter des mots séparés ? Quelle était cette fantaisie ? À quoi rimait ce débordement de croquis beaux

et laids, de textes complexes, voire lyriques, exposant le bien et le mal, et ces conseils pédagogiques, qui proposaient de méditer sur au-delà du bien et du mal ? Je répondis alors que tout cet effort était le préalable à ne retenir que les mots justes et les croquis justes, et que c'était déjà miracle que de voir ce groupe d'instituteurs, fortement acculturés, qui avait déclaré d'emblée n'avoir qu'une compétence passive de la langue, être capable de produire de telles merveilles. J'exposais au coordinateur inquiet les raisons de ce succès : tous les contenus avaient été dictés par quelques anciens, excellents locuteurs de la langue, qui avaient conseillé les instituteurs acculturés. Le coordinateur fut bien obligé de reconnaître qu'il valait mieux beaucoup de langue maternelle, réappropriée par tous, et de qualité, que très peu ou quasiment rien du tout, maîtrisé par personne, et il ne vint plus nous chercher noise – au formateur et au groupe d'instituteurs, qui était ravi de se réapproprier sa langue maternelle.

- 26 Mais c'est là une situation quelque peu exceptionnelle, car la plupart du temps, les ateliers se réalisent auprès de publics indigènes ayant une très bonne, voire une excellente maîtrise de la langue indigène – et tous remarquablement bilingues.
- 27 Modéliser de manière dialectique, en magnifiant ou au contraire en dégradant la projection d'un dilemme ou d'un facteur de crise communautaire, dans une approche *glocale* qui articule le local et le global (et c'est bien le cas de tous les dilemmes mentionnés plus haut, d'ordre socioéconomiques, socio-culturels ou écologiques), permet de placer l'esprit critique, ainsi que l'optimisme de la volonté et le pessimisme de l'intelligence, au cœur du processus de la planification des cours de langues autochtones et de matières scolaires enseignées dans ces langues, pour l'école. Pour une école critique, qui ne soit pas vidée de son ancrage local par l'essentialisme et le cosmovisionisme.
- 28 Par exemple, 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. Le dilemme était les limites de terrain agricoles – un véritable prisme socioculturel et socioéconomique, mais aussi agraire, juridique et écologique. Autre chose que de se contenter de nommer et d'étiqueter de « petits objets » !

Figure 4



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

Figure 5



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

- 29 Les modélisations des ateliers de *Communautés Invisibles* permettent donc d'évoquer la dimension holographique, c'est-à-dire constituée de multiples *topoi*, ou lieux et espaces d'interaction dans ce qu'on appelle de manière vague et essentialiste la *communauté*, à travers des redimensionnements qui transcendent la territorialité immédiate. Le fait communautaire est une construction labyrinthique à multiples dimensions (vie, survie, présence, absence, rituel, quotidien, réel, magique, imaginaire, etc.). L'enseignement traditionnel monoculturel assimilationniste ne prend pas le risque de visiter ces dimensions, ni même 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, ou ne présentent la communauté que comme un espace unitaire et utopique dans le sens paternaliste du terme – non dans le sens critique, mais plutôt dans une vision stéréotypée, qui aplatit le réel et le sens. À ce titre, les manuels scolaires présentent davantage une *atopie* qu'une *utopie* : ils ne modélisent guère la « communauté », ils se contentent de la dépeindre conformément aux poncifs des projections de l'idéologie nationale – le plus souvent condescendante et paternaliste.

Des prismes et des *topoi*

- 30 Des domaines ou dimensions comme le *thanatotope* (ou monde, lieu des morts, voir Sloterdijk, 2005) font l'objet de cycles cérémoniels puissamment ritualisés (voir la fête de la Toussaint, ou des Huehuentones, dans la ville mazatèque de Huautla de Jiménez⁹ et ailleurs en Més-Amérique), hors du champ de nos ateliers, quoiqu'il soit arrivé que le

thanatotope soit impliqué dans des thématiques pédagogiques, comme lors de la réalisation d'une surprenante unité didactique sur le cacao, par un instituteur zapotèque de la vallée de Oaxaca¹⁰, dans le réseau EIBI, en juillet 2010 – 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. Encore aujourd'hui, cette monnaie précolombienne est utilisée, de manière résiduelle, mais ô combien stratégique, sur le plan de la résilience socioculturelle, chez la plupart des peuples méso-américains, sous forme rituelle – les Mazatecs utilisent le cacao dans les cérémonies de consommation rituelle de champignon hallucinogènes, qui correspond à une thérapie familiale, d'un très haut degré d'élaboration, voir Demanget (2006). L'illustration de la figure 4 donne un aperçu de la conception iconographique et textuelle de cette proposition pédagogique. Le codex s'inspire fortement de l'iconographie zapotèque précolombienne, avec le phylactère qui s'échappe de la bouche du maître de cérémonie, l'encens qui s'échappe d'un petit autel en forme de table, pour s'éloigner vers l'infini, et la représentation du cacao sous deux forme : cueilli, au pied de l'arbre, et anthropomorphisé dans l'arbre, où les graines dans les cabosses forment des sortes de têtes humaines. L'ensemble de ce module pédagogique a le potentiel d'une telle unité de recherche.

Figure 6



Cérémonie mortuaire à l'aide du cacao, zapotèque de la vallée de Oaxaca.

- 31 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 de ces ateliers d'écriture et d'élaboration de matériaux pédagogiques. Une grande liberté de choix des thèmes préside, bien que guidée par un jeu de contraintes – comme celui de l'impératif dialectique utopique et dystopique des Communautés invisibles. Ici, le thème qui a suscité ce choix chez l'instituteur a été la

notion d'espaces existentiels, ou de dimensions de la vie et de la mort – le thanatotope en est l'une de ces dimensions parmi d'autres – ainsi que la question de la fondation de ces espaces, ou de ces géométries et topologies des savoirs autochtones.

- 32 Au-delà de la forme, qui subit une écrasante superposition par l'espagnol, ce sont les contenus qui revêtent la plus forte teneur stratégique dans une logique d'intégration de la langue dans la scolarisation. Les prosopopées, ces miniatures décrivant des animaux à diverses personnes et temps de la conjugaison, relèvent de la dimension de l'espace vécu par les animaux, et de leur physiologie, voire de leur physionomie (les participants décrivent souvent les têtes des animaux comme s'il s'agissait de visages); les dialogues d'animaux et la forme de certaines modélisations des communautés invisibles illustrent ou analysent la dimension interactive, dialogique, des relations humaines, à travers des animaux anthropisés. Là encore, le sens, les contenus de pensée et de culture, passent par un processus de transposition. Rien n'est calqué ni copié ni plagié : l'exercice rappelle presque les techniques de subversion sémiotique utilisée par Umberto Eco dans ses *Pastiches et postiches* (Eco, 1997). 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, d'envie (*envidia*) et de jalousies : ainsi une étudiante chatino de la ENBIO, en juillet 2010, décrivait une communauté idéalement consensuelle, dont le pendant 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.
- 33 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'État de Oaxaca sont à chaque fois l'occasion de visiter ces mondes rendus invisibles par l'acculturation. Ils font surgir des prismes. Ils transfigurent le réel, et transcendent l'essentialisme benêt et le cosmovisionisme totalitaire. Ils sont à la fois des *Think Tanks* subversifs, des lieux de réflexion et d'art verbal ou pictural, de réflexion pédagogique, d'éducation populaire et de critique sociopolitique. Ils sont des déchirures dans le lourd rideau qui souvent, sur le terrain, cache la complexité du quotidien et des enjeux et luttes de pouvoir entre les groupes constitutifs de la société et avec le reste du monde. Ce faisant, ils ouvrent un espace quasiment théâtral, d'autant plus que chacune de ces unités pédagogiques est présentée sous forme de mini-conférence au reste du groupe réuni pour produire ces textes, ces croquis, ces listes de mots liés à la thématique et les propositions pédagogiques (ou « plans de classe », livret *ad hoc* du professeur). De même qu'Antonin Artaud parlait du « Théâtre et son double », ces ateliers pourraient se caractériser comme « Le terrain et son double ».
- 34 Les ateliers de 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 la ENBIO. Ces techniques furent ensuite d'une grande importance dans les ateliers de didactisation de la langue maternelle 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.

- 35 Mais nous allons voir que ces ateliers ne naissent pas *ex nihilo*, par simple opération du saint esprit gramscien – si je puis dire – ou par un quelconque circuit administratif prédictible et routinier. Ils ne sont en rien faciles à réaliser, sur place. Ils émergent à chaque fois d'un complexe de sérendipité, des jeux de la motivation altruiste, de la ténacité de l'agent face au système administratif (de la SEP, ou de la CMPIO¹¹, des BIC, de la ENBIO¹² et des universités technologiques ou interculturelles, etc.), et d'une forme de mobilisation populaire¹³. « La patience est un arbre dont la racine est amère, et dont les fruits sont succulents », dit le proverbe persan. Il faut une large provision de ces fruits afin de supporter les aléas et les difficultés réelles de réalisation de ces ateliers thématiques. Il faut souvent rendre visite à dix superviseurs de zones scolaires, ou responsables de diverses institutions culturelles (comme la *Casa de Cultura* de Huautla de Jiménez), à différents endroits, pour ne parvenir à n'organiser que deux ou trois de ces ateliers tout au plus. Il faut rendre de multiples visites et ne jamais lâcher prise ni disparaître complètement de la ville, du village ou de la région, et faire preuve de calme, de tact, et d'un sens de l'écoute, tout en tenant le rôle quasiment d'un représentant de commerce – même si ce que l'on vient offrir, c'est un service gratuit, qui coûtera des journées de travail épuisant, parfois dans des conditions climatiques harassantes – surtout dans les basses terres, en situation de canicule estivale.
- 36 Il faut, en outre, accepter une foule de rites de passage plus ou moins diffus, qui ne se présentent que rarement dans un ordre prédictible.

Rites de passage et système de contraintes socio-ergonomiques

- 37 Nous avons relevé 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.
1. Absentéisme et annulation impromptue d'ateliers d'écriture et de techniques de collecte en anthropologie culturelle.
 2. Suspicion de « vol de culture » de la part des chercheurs du projet ALMaz.
 3. Demande insistante de contextualisation théorique des ateliers pédagogiques.
 4. Esquive de dilemmes communautaires ou de plus ample répercussion, et tentation d'un retour à l'essentialisme et au cosmovisionisme.
 5. Inertie ou blocage en raison de polarisations politiques ou de caciquisme des élites élues ou nommées.
- 38 Nous allons reprendre chacune des cinq observations ci-dessus. L'absentéisme et l'annulation impromptue d'ateliers d'écriture et de techniques de collecte en anthropologie culturelle est banale en soi. Ce qui l'est moins, c'est la trame qui contextualise les ateliers « qui marchent » et ceux « qui ne marchent pas », faute de participants. Une fois un atelier lancé, cependant, nous n'avons jamais constaté d'échec¹⁴ : tous les ateliers sont productifs et suscitent un enthousiasme réel chez les participants assidus, malgré quelques inévitables défections de participants suspicieux ou trop occupés par ailleurs. La condition d'échec d'un atelier tient plutôt dans son annulation au dernier moment, et ce sont les causes de ce rendez-vous manqué qui sont à notre avis

pertinentes et heuristiques. À chaque 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'hypothèses, – sinon d'acquis – par tâtonnement.

- 39 Parmi les souvenirs les plus cuisants de ces occasions manquées, il y eut un atelier qui devait se tenir à San Jerónimo Tecoaatl, prévu depuis un mois et qui avait contraint l'auteur de ces lignes à se rendre à de multiples reprises sur place, afin de confirmer sa motivation et de notifier sa présence. Le matin de l'événement, la salle prévue était occupée par une commission électorale *ad hoc*, et personne n'avait entendu parler de l'événement en préparation. Une fois rencontré l'un des organisateurs, qui passait dans les couloirs en rasant les murs, l'échange se résuma à un chassé-croisé de questions-réponses insistantes prononcées pratiquement à voix basse, afin de ne pas trahir l'envahissante sensation de frustration et d'agacement provoquée par cette négligence, chez les deux interlocuteurs – selon la règle du *quien se enoja, pierde* des disputes, au Mexique : *le premier qui s'énerve a perdu*, qui rappelle le jeu de la barbichette en France, mais sans prise de menton. Bien évidemment, aucune raison valable autre que la tergiversation et le désengagement n'est venue motiver ce ratage, tout à fait classique par ailleurs. Au bout de multiples ratages de cet acabit, l'organisateur d'atelier voit croître sur son épiderme une solide carapace de patience et de fatalisme – qui ne l'empêchent pas de ne cesser de tout faire comme si le ratage n'allait pas se produire. À une autre occasion, plusieurs visites cérémonieuses auprès d'un superviseur de zone scolaire ne purent empêcher celui-ci de choisir précisément la veille du jour où devait se tenir un atelier réunissant une trentaine d'instituteurs bilingues pour disparaître corps et bien durant une semaine, au sortir d'une improbable *cantina* (ou taverne) de la ville voisine. Mais le plus intéressant, c'est comment le collectif trouve souvent une solution pour rebondir : après avoir trouvé les locaux qui devaient recevoir ce groupe de formateurs bilingues hermétiquement fermés, et avoir rassuré un concierge fort embarrassé de cette situation, qui n'avait pas la clé, nous avons tous migré vers une école maternelle, qui était ouverte et heureuse de nous accueillir. Le groupe d'une trentaine d'adultes a simplement dû s'adapter à des sièges de bébés pour former les tables de travail et assister aux micro-conférences des différents groupes, mais cette posture inconfortable n'a fait que renforcer notre impression que, après tout, la praxis de l'éducation populaire ressemble parfois à un exercice de mortification pratiqué par les fakirs.
- 40 Plus vexant, la suspicion de « vol de culture » de la part des chercheurs peut être certes envisagée comme un « rite de passage » (voir Avilés González, 2016), tout comme elle peut être interprétée comme une opposition manichéenne entre le « nous » endogène (la « communauté ») et le « vous » exogène (le collectif des chercheurs visiteurs, pour ne pas dire... intrus). Elle est sans doute indicielle de bien d'autres dimensions, qu'il nous appartiendra d'explorer sur le chemin du retour, en ravalant notre orgueil et nos prétentions altruistes.
- 41 La demande de contextualisation théorique des ateliers pédagogiques consiste, au moment de la discussion finale, prévue pour établir un bilan et proposer des perspectives pour l'avenir du processus d'éducation bilingue et interculturelle, consiste à poser abruptement la question à l'animateur de l'atelier : « c'est bien joli, tout ça, mais quel est le cadre théorique de ces activités ? » – question qui rappelle celle des linguistes

formalistes, demandant quel est l'apport de X pour Y autrement dit, de la langue (*l*) pour la linguistique (*L*). Cette interrogation 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. En réalité, c'est une sorte de retour de bâton sur le visiteur : cette question émane toujours des enseignants ou des formateurs de formateurs, jamais des élèves des collèges ni des étudiants. Les formateurs en question ne font jamais qu'appliquer à un intervenant extérieur la question qu'ils se sont entendu régulièrement poser lors de leur propre formation en écoles normales bilingues et interculturelles, dans lesquelles l'effort est principalement porté sur la théorie, plutôt que sur la pratique¹⁵.

- 42 L'esquive de dilemmes communautaires ou de plus ample répercussion nous est apparue patente lors d'un atelier dans la petite ville k'iche' de Sipakapa, au Guatemala, lors d'un atelier d'élaboration de matériaux pédagogiques. Lorsque j'avais abordé la phase des réalisations pédagogiques d'histoire et de géographie locale et régionale, je m'étais étonné de voir le thème de l'exploitation minière de métaux précieux par une grande compagnie aurifère canadienne dans cette localité, être systématiquement éludé des réalisations des maîtres d'école. Non pas que ce thème eût été oublié, ou qu'il fût jugé marginal : nombre de participants l'avaient évoqué en marge de l'atelier, dans leurs discussions avec le chercheur, autour d'une tasse de *pozol*¹⁶. 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 » ('il vient après tout du même pays). Cette stratégie d'évitement – réelle ou projetée *a posteriori* par le chercheur – m'a conduit précisément à développer, en réaction, la méthodologie des ateliers d'élaboration de matériaux didactiques par la modélisation des « communautés imaginaires », abondamment décrite plus haut. Ces ateliers nous ont permis de pousser la stratégie d'évitement ou d'autocensure dans ses retranchements, par des activités créatives qui tiennent aussi bien de l'illustration de dilemmes que de leur sublimation, en visant une réflexion critique, voire en renouant avec la critique sociale¹⁷.
- 43 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 : une administration tentaculaire de « Messieurs » règne par inertie sur une communauté réduite à un état de frustration et de torpeur. Le château de la nouvelle de Kafka a ceci de subtil, dans la nouvelle, qu'il ressemble en réalité moins à un château qu'à une sorte de double du village, constitué de blocs épars¹⁸. Les administrateurs du lointain Château – dans ce cas précis, dans le milieu de l'éducation bilingue et interculturelle (EBI) – au Mexique ne seraient pas à l'écoute de la demande émanant de la société civile et des leaders ou des collectifs souhaitant développer des initiatives. Ou l'EBI comme un rhizome bureaucratique kafkaïen. Ces élites privilégiées utiliseraient leur mandat pour œuvrer à leur propre promotion et à la reconduction de leur mandat, afin de se maintenir au pouvoir, mais auraient un comportement foncièrement conservateur, et se méfieraient des propositions de la base. On retrouve le fatalisme du mythe du complot et le motif de la trahison des clercs, qui est certes une explication plausible, mais qui ne suffit pas. 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 animé par un Français a été annoncé par le directeur de la Maison de la Culture du bourg X, chargé de l'annoncer et d'accueillir le stage en question dans ses locaux, comme « un cours de français donné par un visiteur ». Le fait est que la personne chargée de l'annoncer dans la première radio locale, la plus écoutée, 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. Vérification faite, l'annonce radio n'a probablement pas été plus claire – voire, n'a jamais été faite.

44 Il s'agit alors de garder la face à tout prix, et si possible, de retourner la faute sur le chercheur, qui a dû mal comprendre, ou qui n'a pas eu le tact de revenir confirmer une énième fois sa disponibilité à la date prévue, ou qui n'a pas su convaincre 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 – qui ont d'autres chats à fouetter. Dans ces grands moments de justification au pied levé, les responsabilités sont diluées et distendues : le rhizome bureaucratique se distend comme une valve en caoutchouc, et on se sent plus solidaire du personnage de K. dans la nouvelle de Kafka : le linguiste travailleur social n'est jamais qu'un arpenteur plus ou moins bienvenu, et franchement indésirable ou inopportun pour certains. Mais le grand apport de ces fâcheux contretemps, c'est la densification des noyaux de communautés de pratique¹⁹ autour de ces ateliers : ceux qui ont fait leur possible pour que « ça marche » sont d'autant plus convaincus de l'utilité de la démarche, face à une adversité qu'ils savent lire selon une grille herméneutique de politique locale. Le chercheur n'est pas le seul protagoniste victimisé : les efforts de ses intercesseurs locaux ont aussi été méprisés et foulés au pied. Rien n'empêche donc de réessayer plus tard, en attendant un changement d'équipe au pouvoir dans la municipalité. Mieux encore, rien n'empêche d'improviser un atelier thématique sous une forme plus modeste, à quatre ou cinq participants, au domicile d'un des intermédiaires, voire – solution suprême, utilisée plus d'une fois – rien n'empêche de réaliser une sorte d'atelier volant, en allant documenter la parole d'anciens du village ou du quartier, de porte en porte, au gré des alliances de voisinage et des connaissances. L'échec d'un atelier signifie souvent le succès d'une campagne d'élicitation²⁰ pour l'ALMaz, pour le linguiste – c'était souvent le cas en terres mazatèques. Car enfin, l'un des objectifs du chercheur est, outre l'optimisme de la volonté de rendre le monde meilleur en favorisant l'éducation populaire « à la Gramsci », est aussi de s'engager et impliquer les locuteurs de la langue dans un processus d'échange – travail social contre élicitations. Il m'est arrivé de me réjouir, *a posteriori*, de voir plusieurs ateliers annulés *in extremis*, en raison de l'abondante récolte de données linguistiques que ce contretemps me permit de réaliser, en compensation. Il y a là une sorte de dimension ludique, à jouer au « qui perd gagne », qui fait partie de la trame de la vie, lorsque l'existence « bouge », à travers ces séismes existentiels que sont les séjours de terrain.

45 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, une désinvolture lestée de toute pompe, puisque l'autorité était, dès le début de la prospection auprès des superviseurs scolaires, répartie entre plusieurs responsables, dont la fonction n'était pas suffisamment définie. 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 bonhomie 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 bien, 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 est 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’État 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.

- 46 Si l’on décentre ces observations pour les délester de leur enveloppe ethnocentrique et que l’on transpose sur nos pratiques ergonomiques, ces contrariétés ne sont pas plus intenses que celles auxquelles nous sommes confrontés au quotidien dans nos sociétés bureaucratiques. Les processus d’évaluation auxquels le chercheur est confronté, particulièrement intenses dans les situations asymétriques où celui-ci est en position de demandeur d’une prestation de services sont incomparablement plus anxiogènes. Lorsque le chercheur doit démarcher pour faire accepter un manuscrit auprès d’un comité de lecture d’une revue « classée », lui apporter de multiples corrections ou des remaniements en dépit d’évidentes erreurs d’interprétation de la part des relecteurs, lorsque l’étudiant doctorant se trouve face à un jury d’enseignants-chercheurs n’ayant pas eu le temps de lire suffisamment sa thèse pour en évaluer de manière satisfaisante les qualités et les défauts réels, ou lorsque le jeune chercheur candidat à un contrat doctoral ou à un poste MCF se trouve face à un comité de sélection ne partageant pas ses compétences et ayant d’avance désigné les finalistes potentiels d’un processus de sélection fondé autant sur le renvoi d’ascenseur que sur le jugement, la situation de l’intellectuel n’est-elle pas pire ? La gratification pour la valeur de ses propositions de travail et pour son engagement n’est-elle pas encore plus profondément biaisée ? La compensation n’est-elle pas moindre ? Ces questions relèvent certes en partie de l’amalgame, mais elles ont le mérite de redimensionner le malentendu, de réduire la teneur ethnocentriste du jugement que l’on pourrait porter sur les ratés, les désistements et les phénomènes de rejet du chercheur par des « communautés » exotiques.

Conclusion et perspectives

- 47 Le parcours sinueux que je viens de proposer consiste davantage en un récit, ou un rapport quasiment ethnométhodologique, plutôt qu’en une contribution académique à proprement parler. C’est l’angle d’approche qui m’a semblé le plus efficace pour rendre compte d’une expérience et d’une constellation de difficultés ou de pierres d’achoppement dans ma praxis du terrain. Car depuis les premiers ateliers thématiques, réalisés au Chiapas en 1999 (Léonard, 2001), j’ai toujours tenté, autant que possible, de créer des conditions pour ce mode opératoire fondé sur la réciprocité, qui consiste à offrir du travail social bénévole et faire profiter la société civile autochtone de l’apport, à mon avis, bien réel, de la linguistique, pour les langues et pour les sociétés. Certes, il m’est

souvent arrivé de renouer avec l'enquête dialectologique unilatérale, à l'occasion de laquelle le linguiste rend visite à des locuteurs de bonne volonté, qui supportent pendant de longues heures ses exigences de collecteur de données, remplit des cahiers de notes frénétiques, enregistre et filme, si possible, puis, après avoir bien profité de l'hospitalité de ses hôtes, se retire avec une poignée de main et des hochements de têtes amicaux, pour ne plus jamais revenir. Nul ne doute que sa visite contribue à revaloriser la langue, si elle est en position diglossique « basse ». Nul doute qu'il se passe bel et bien là un échange humain, des émotions, des sentiments d'amitié, de la sympathie mutuelle et de l'encouragement existentiel, des deux côtés.

- 48 Mais cette mobilisation collective de la volonté pour travailler la forme de la langue à travers des communautés de pratique, en partenariat avec des secteurs de la société civile autochtone comme les instituteurs ou les élèves et étudiants indigènes, cet optimisme de la volonté, associé à une critique pessimiste des conditions existentielles de la langue et de son devenir, cristallisant les mêmes défis qu'affrontent les sociétés, me semble désormais irremplaçable – en ce qui me concerne, en tous cas, sans prétention d'en imposer le mode opératoire à quiconque. Il faut aussi dire que ces ateliers thématiques sont de formidables matrices à élicitations : durant le processus de préparation des mini-conférences des divers groupes, l'animateur de l'atelier trouve souvent le temps de réaliser des élicitations avec des participants. Il est arrivé notamment à l'équipe de l'ALMaz de parvenir enfin à réaliser de multiples élicitations sur le système verbal des variétés de mazateco poblano, au nord-ouest de l'aire mazatèque (voir Léonard, 2015c), alors que ces communautés, pour diverses raisons, avaient tout jours été hermétiquement fermées à toute démarche individuelle d'élicitation par des enquêteurs du projet – y compris l'auteur de ces lignes, qui se croyait naïvement très expérimenté. On touche là à un facteur clé de cette démarche : la dimension de réciprocité permet de soulever des montagnes – je dirais même qu'elle donne au terrain la puissance et la hauteur de vue d'une montagne. Puissance d'action et hauteur de réflexion sur l'ensemble des enjeux qu'affronte la société, et qui ont une incidence sur l'état présent, passé, ainsi que sur le devenir de la langue étudiée.
- 49 Puissance de la force de la volonté, tout en cultivant, par la critique, le pessimisme de l'intelligence. C'est cette perspective que nous voulions faire connaître à l'occasion de cette réflexion collective sur l'expérience et les difficultés du terrain.

BIBLIOGRAPHIE

- AGEE Margaret, 1993, "Fronting in San Jeronimo Mazatec" in *SIL Mexico Papers*, n° 10, pp. 29-37.
- AHUMADA Consuelo, 1996, *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*, El Ancora Editores, Bogotá, 303 p.
- AVILÉS GONZÁLEZ Karla Janiré, 2016, *Desafíos de reivindicación nahua en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos*, Michel Houdiard Éditeur, Paris.

- AVILÉS GONZÁLEZ Karla Janiré & LÉONARD Jean Léo, à paraître, «Las “Comunidades Invisibles”: una herramienta reflexiva para la emancipación educativa bilingüe en contexto mesoamericano» in *Actes du Colloque International Culturas de resistencia – Pueblos y lenguas minorizadas*, Université de Paris VIII, Paris.
- BECKER Howard Saul, 2007, *Telling About Society*, University of Chicago Press, Chicago, 313 p.
- BOEGE Eckart, 1988, *Los mazatecos ante la nación. Contradicciones de la identidad étnica en el México actual*, Siglo Veintiuno Editores, México, 307 p.
- BULL Brian, 1984, “Aspect Formation of San Jeronimo Mazatec Verb” in *SIL Mexico Workpapers*, n° 6, pp. 93-117.
- CALVINO Italo, 1972, *Le città invisibili*, Einaudi, Torino, 170 p.
- CHURCHILL CONNER Nancy, FLORES MORALES María de Lourdes & FLORES VILLEDA Macarena (dir.), 2012, *La conciencia contradictoria de la vida cotidiana*, BUAP, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Puebla, 181 p.
- COWAN Florence, 1947, “Linguistic and Ethnological Aspects of Mazateco Kinship” in *Southwestern Journal of Anthropology*, n° 3, vol. 3, pp. 247-256.
- COWAN George, 1946, “Mazateco House Building” in *Southwestern Journal of Anthropology*, n° 4, vol. 2, pp. 375-390.
- COWAN George, 1965, *Some Aspects of the Lexical Structure of a Mazatec Historical Text*, Summer Institute of Linguistics of the University of Oklahoma, Oklahoma, 146 p.
- CUEVAS-SUÁREZ Susana, 1985, *Ornitología Amuzga: un análisis etnosemántico*, Instituto Nacional de Antropología e Historia (coll. Colección Científica), México, 124 p.
- DELEUZE Gilles & GUATTARI Félix, 1975, *Kafka. Pour une littérature mineure*, Éditions de Minuit (coll. Collection Critique), Paris, 157 p.
- DEMANGET Magali, 2006, *La chair des Dieux est-elle à vendre ? Chamanisme, tourisme et ethnicité en terre mazatèque (Mexique)*, Université Paris X, Paris, 728 p.
- DEMANGET Magali, 2015, « Cha xo'o ! Les “Gens du nombril” ne parlent que la langue vernaculaire. Relance patrimoniale de la fête des morts en pays mazatèque (Oaxaca, Mexique) », in AVILÉS GONZÁLEZ Karla Janiré & LÉONARD Jean Léo (dir.), *Documentation et revitalisation des « langues en danger » : épistémologie et praxis*, Michel Houdiard éditeur, Paris, p. 307-326.
- ECKERT Penelope & WENGER Etienne, 2005, “Communities of Practice in Sociolinguistics” in HELLER Monica (ed.), *Journal of Sociolinguistics*, n° 4, vol. 9, pp. 582-589.
- ECO Umberto, 1997-(1992), *Comment voyager avec un saumon. Nouveaux pastiches et postiches*, trad. BOUZAHER Myriem, Grasset, Paris, 270 p.
- GEERTZ Clifford, 1973, *The Interpretation of Cultures*, Basic Books, New York, 470 p.
- GOLSTON Chris & KEHREIN Wolfgang, 1998, « Mazatec Onsets and Nuclei » in *International Journal of American Linguistics*, n° 4, vol. 64, p. 311-337, DOI : 10.1086/466364.
- GOLSTON Chris & KEHREIN Wolfgang, 2004, “A Prosodic Theory of Laryngeal Contrasts” in *Phonology*, n° 3, vol. 21, pp. 325-357, DOI : 10.1017/S0952675704000302.
- GOODY Jack, 1995, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge University Press, Cambridge, 179 p.

- GUDSCHINSKY Sarah, 1958, *Proto-Popotecan: A Comparative Study of Popolocan and Mixtecan*, Supplement to the International Journal of American Linguistics, vol. 25, n° 2, Waverly Press, Baltimore, 118 p.
- GUDSCHINSKY Sarah, 1959, "Discourse Analysis of a Mazatec Text" in BECK David & GERDTS Donna (eds.), *International Journal of American Linguistics*, n° 3, vol. 25, pp. 139-146.
- GUDSCHINSKY Sarah, 1959, "Mazatec Kernel Constructions and Transformations" in BECK David & GERDTS Donna (eds.), *International Journal of American Linguistics*, n° 2, vol. 25, pp. 81-89.
- GUDSCHINSKY Sarah C., 1958, "Mazatec Dialect History: A Study in Miniature" in *Language*, n° 4, vol. 34, pp. 469-481, DOI : 10.2307/410694.
- JAMIESON Carole Ann, 1982, "Conflated Subsystems Marking Person and Aspect in Chiquihuitlán Mazatec Verbs" in BECK David & GERDTS Donna (eds.), *International Journal of American Linguistics*, n° 2, vol. 48, pp. 139-167.
- JAMIESON Carole Ann, 1988, *Gramática Mazateca del Municipio de Chiquihuitlan, Oaxaca*, Instituto Lingüístico de Verano, A.C. (coll. Gramaticas de lenguas indígenas de México), Mexico, 176 p.
- KIRK Paul Livingston, 1966, *Proto-Mazatec Phonology*, PhD Dissertation, University of Washington Press, Washington D.C., 502 p.
- 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 Sbial jwaychtik, ja jun ku'untik yu'un te autonomia » in PRIEUR Jean-Marie (dir.), *Traverses*, vol. 3, p. 11-52.
- LÉONARD Jean-Léo, 2012, « Les communautés invisibles : praxis réflexive de l'imaginaire pour la construction de contenus didactiques endogènes au Mexique » in *Dialogues et Culture*, vol. 60, p. 71-86.
- LÉONARD Jean-Léo, 2014, « An xo'boo (mazatec de Puebla) : un fil d'Ariane écolinguistique dans le labyrinthe dialectal mazatec », in DJORDJEVIĆ Léonard Ksenija (dir.), *Les minorités invisibles diversité et complexité (ethno)sociolinguistiques*, Michel Houdiard Éditeur, Paris, p. 290-304.
- LÉONARD Jean-Léo, 2015, « Le mazatec : de la théorie à la praxis », in AVILÉS GONZÁLEZ Karla Janiré & LÉONARD Jean Léo (dir.), *Documentation et revitalisation des « langues en danger »*. *Épistémologie et praxis*, Michel Houdiard Éditeur, Paris, p. 80-131.
- LÉONARD Jean-Léo, *Pédagogie bilingue et interculturelle au Mexique manuels scolaires mazatecs vs. modèles alternatifs et enjeux de la formation des maîtres* (coll. Actes du colloque international de l'Organisation internationale de la Francophonie. Initiative ELAN Afrique).
- LÉONARD Jean-Léo & KIHM Alain, 2010, "Verb Inflection in Chiquihuitl ' An' Mazatec: A Fragment and a PFM Approach", in MÜLLER Stefan (ed.), *Proceedings of the 17th International Conference on Head-Driven Phrase Structure Grammar, Université Paris Diderot, Paris 7, France*, CSLI Publications, Stanford, pp. 288-306.
- LONGACRE Robert E., 1957, "Proto-Mixtecan" in BECK David & GERDTS Donna (eds.), *International Journal of American Linguistics*, n° 4, vol. 23.
- MACIP RIOS Ricardo Francisco, 2005, *Semos un país de peones : café, crisis y el estado neoliberal en el centro de Veracruz*, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mexico & Puebla, 229 p.
- PÉREZ MORENO Froylán, 2008, *Xujun én ntáxjo. Narraciones mazatecas con glosario Mazateco de Jalapa de Díaz y español*, Instituto Lingüístico de Verano, A.C., Mexico, 201 p.

- PIKE Kenneth L., 1948, *Tone Languages: A Technique for Determining the Number and Type of Pitch Contrasts in a Language, with Studies in Tonemic Substitution and Fusion*, University of Michigan Press, Ann Arbor, 187 p.
- PIKE Kenneth L. & PIKE Eunice, 1947, "Immediate Constituents of Mazateco Syllables" in BECK David & GERDTS Donna (eds.), *International Journal of American Linguistics*, n° 2, vol. 13, pp. 78-91.
- REGINO Juan Gregorio, 1993, *Alfabeto mazateco : variantes dialectales de San Pedro Ixcatlán, San Miguel Soyaltepec, Jalapa de Díaz y San José Independencia*, Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, Coordinación de Descentralización del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (coll. Manos a la palabra), Oaxaca, 66 p.
- RENSCH Calvin, 1976, *Comparative Otomanguean Phonology*, PhD Dissertation, University of Pennsylvania, Bloomington, 350 p.
- SILVERMAN Daniel, 1997, "Laryngeal Complexity in Otomanguean Vowels" in EWEN Collin J. & KAISSE Ellen M. (eds.), *Phonology*, n° 2, vol. 14, pp. 235-261.
- SLOTERDIJK Peter, 2005, *Écumes. Sphérogie plurielle*, Maren Sell Editeurs (coll. Sphères), Paris.
- STUMP Gregory T., 2001, *Inflectional Morphology. A Theory of Paradigm Structure*, Cambridge University Press, Cambridge & New York, 308 p.
- VEERMAN-LEICHSENRING Annette, 2000, "Popolocan Independent Personal Pronouns: Comparison and Reconstruction" in BECK David & GERDTS Donna (eds.), *International Journal of American Linguistics*, n° 3, vol. 66, pp. 318-359.

NOTES

1. Voir <http://jll.smallcodes.com/home.page>, où on trouvera également un rapport rédigé en anglais, sur les résultats du projet IUF MAmP 2009-2014, et listes de publications.
2. Le *diasystème* n'est autre que la méta-grammaire que l'on peut extraire de la diversité dialectale d'une même langue. C'est, en quelque sorte, la grammaire des grammaires multiples qui constituent le champ de variation dialectal d'une langue, au sein d'un continuum structural. Le mazatec est, de ce point de vue, une langue exemplaire : elle est dotée d'un continuum interne entre dialectes intercompréhensibles, en dépit de différences fortes aux extrémités de son territoire, ou entre l'aire de San Lorenzo et les autres dialectes des hautes terres, ou encore, Chiquihuitlan de la Cañada – ou du Canyon tropical, au sud de la Sierra mazateca – et les autres variétés des basses terres mazatèques. Hors du massif que compose le réseau dialectal mazatec, réparti entre ses trois biotopes que sont les Hautes terres (froides ou tempérées), les Basses terres (chaudes et tropicales) et le Cañon (piémont tropical), il y a discontinuité structurale avec les autres langues popolocanes du groupe otomangue oriental, toutes éloignées de plus d'une centaine de kilomètres, et dont les structures diffèrent considérablement du mazatec, au point de rendre toute intercompréhension impossible. Cependant, lorsque des Mazatecs rencontrent des Popolocas dans le centre urbain de Tehuacán, ils ont vite fait de reconnaître de nombreux cognats – ou correspondances lexicales –, sans que leurs langues soient pour autant mutuellement intelligibles.

3. En 2012, à Huautla : <http://axe7.labex-efl.org/node/171> ; À San Mateo Yoloxochitlán : <http://axe7.labex-efl.org/node/87> ; en 2013 à San Miguel Soyaltepec : <http://axe7.labex-efl.org/node/123>.
4. De ce premier forum est issu le suivant, en 2012, dont on trouvera les données sur la page <http://axe7.labex-efl.org/node/152> (Foro interdisciplinario, participativo y comunitario En la Diversidad lingüística, cultural y ambiental del Vértice Tehuacano, 8-10 octobre 2012, Universidad Tecnológica de Tehuacán (Puebla, México). Voir aussi, pour une présentation de la thématique et de la méthodologie, la page <http://www.univ-paris3.fr/foro-interdisciplinario-participativo-y-comunitario-en-la-diversidad-linguistica-cultural-y-ambiental-del-vertice-tehuacano-universite-populaire-forum-universite-technologique-de-tehuacan-247243.kjsp>.
5. Voir en 2011 le premier atelier thématique réalisé dans un B.I.C. de la région mazatèque, en contexte nahuatl <http://axe7.labex-efl.org/node/233>, et le dernier en date, réalisé dans un des villages les plus périphériques de l'aire dialectale mazatèque, à San Lorenzo (<http://axe7.labex-efl.org/node/83>), en 2013.
6. Dans la mesure où il s'agit de traits classificatoires, ils sont énumérés entre accolades, qui délimitent des classes naturelles, sur le plan logique et/ou référentiel.
7. Voir Léonard (2013) et Avilez González & Léonard (2016) ainsi que des échantillons de multiples exemples de ces productions issues de cet atelier nommé « Communautés invisibles » : au sein du réseau EIBI (Educación Indígena Bilingüe e Intercultural, au domicile du professeur Bulmaro Vasquez Romero) : <http://axe7.labex-efl.org/node/252> ; à San Felipe Jalapa de Diaz, en zone mazatèque, en 2010, auprès de la coordination de la zone scolaire des basses terres : <http://axe7.labex-efl.org/node/280> ; à Mazatlan Villa de Flores et à San José Vista Hermosa (zone mazatèque), les ateliers dirigés par l'anthropologue Fabio Pettirino : <http://axe7.labex-efl.org/node/216> et <http://axe7.labex-efl.org/node/226> ; à San Mateo Yoloxochitlán, l'atelier dirigé par Karla Avilés Janire González <http://axe7.labex-efl.org/node/186>, etc.
8. Voir Léonard (2015b), conférence accessible par vidéo en ligne, pour un avis plus nuancé et documenté sur les avantages et inconvénients des manuels scolaires de la SEP. Ici comme ailleurs, il est préférable de ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain. Il existe d'excellents manuels et documents pédagogiques réalisés par la SEP, pour le mazatec, notamment. Mais ces réussites sont elles-mêmes davantage le résultat d'une heureuse subversion que des produits caractéristiques de la politique éducative officielle.
9. Voir Demanget, 2015.
10. Voir l'unité didactique en question en variété diidx zah (zapoteco), Valles Centrales Soledad Salinas, Quiatoni, Oaxaca, sur le lien <http://axe7.labex-efl.org/node/277>, Diidx zah (zapoteco), Valles Centrales Soledad Salinas, Quiatoni, Oaxaca, par Felipe Ruiz Jiménez. Sur ce lien, comme pour les autres unités pédagogiques, on trouvera aussi bien les textes en zapotec que leur lecture et les explications par l'auteur, dans des fichiers audio MP3.
11. Voir les pages <https://www.gob.mx/sep> pour la SEP, <http://cmpio.blogspot.fr/> en ce qui concerne la CMPIO .
12. *Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca* : principale école normale pour la formation des instituteurs bilingues dans l'État de Oaxaca, qui est celui qui compte le plus de populations et de langues autochtones au Mexique (pas moins de 16 langues, dont la plupart dotées d'une très forte variation dialectale, dont le mazatec).

13. À de multiples occasions, les membres de l'équipe se sont rendus compte que les repas et les pauses-café, indispensables à la sustentation des nombreux participants, avaient été discrètement assurés par des collectifs de femmes du voisinage, dans les villages. Une telle générosité et implication collective force l'admiration, et compense de loin toutes les difficultés rencontrées en amont pour organiser les ateliers dans les écoles ou les locaux associatifs ou universitaires. À ce titre, d'ailleurs, il nous est arrivé de réaliser des ateliers aussi bien chez des particuliers – dans la cour ou le garage – que dans des bibliothèques municipales, ou au pied de la maison de la culture de Huautla (littéralement, dans la rue), que dans des amphithéâtres universitaires. De ce point de vue, la logique est celle des comités éducatifs gramsciens, animés par des « intellectuels organiques ».

14. Depuis 1999, nous pouvons estimer largement, au compteur, plus d'une centaine d'ateliers tenus au Mexique, au Guatemala et, plus récemment en Colombie.

15. Voir Léonard, 2015a : pp. 124-125, note 21.

16. Boisson rafraîchissante faite d'un fond de maïs fermenté, associé à des épices ou à du cacao, et d'eau.

17. Signalons qu'il est frappant de constater l'excellente qualité de la réflexion sociologique dans une perspective de critique sociale et sociopolitique dans des pays comme le Mexique, le Guatemala ou la Colombie. Lire notamment, entre autres contributions marquantes, à mon avis, Churchill & al., 2012, Macip Rios, 2005 pour le Mexique et Ahumada, 1996 – ce dernier restant une contribution littéralement visionnaire, et dont la modélisation implicite des mécanismes d'emprise du néolibéralisme sur une société civile reste encore applicable, y compris en Europe, sans avoir pris une ride.

18. De ce point de vue, l'analyse proposée par Félix Guattari et Gilles Deleuze (1975) reste incontournable, et m'a souvent accompagné dans mes démarches administratives de ce type, sur le terrain. Aussi étrange que cela puisse sembler, cet essai est de ceux que j'inclus dans une bibliographie pour tout jeune chercheur de terrain.

19. Voir Eckert & Wenger, 2005. La notion de « communauté de pratique » s'est substituée de plus en plus, en sociolinguistique moderne (et postmoderne) aux catégorisations plus classiques se référant au concept de classes sociales. L'idée principale est que les pratiques langagières s'inscrivent dans des réseaux de relation, bien moins cloisonnés et établis *a priori* que ce que définit la notion de stratification sociale. Les locuteurs modèlent et adaptent leur langue, à travers les fluctuations observables de la variation des structures phonologiques, morphologiques ou lexicales, en fonction d'affiliations multiples, bien plus labiles que ce que ne laissait penser la « bonne vieille catégorisation » en termes de classes ou de groupes sociaux prédéfinis ou auto-proclamés. Ainsi, un idiolecte se ventile, du point de vue de la variation, en fonction de multiples communautés de pratique (professionnelles, ludiques, congrégatives ou affectives, expérientielles ou mémorielles, etc.), de même qu'un sociolecte ne peut plus se laisser réduire à un simple dialecte social bien délimité.

20. L'*élicitation*, en linguistique de terrain, consiste à solliciter des données linguistiques (listes de mots, d'énoncés-types, etc.) auprès de locuteurs natifs, à l'aide de questionnaires. Par exemple, un questionnaire phonologique répondra à des critères structuraux comme ceux établis dans le document accessible sur https://www.eva.mpg.de/lingua/tools-at-lingboard/questionnaire/phonology_description.php.

Dans le cas de l'ALMaz, c'est la liste des cognats de Paul L. Kirk (1966) qui a servi principalement à l'établissement du questionnaire phonologique et morphologique – voir remarques *supra*.

RÉSUMÉS

On connaît l'aphorisme de Gramsci : face à l'injustice du monde, il nous reste le pessimisme de l'intelligence, contre l'optimisme de la volonté. Alors que les droits linguistiques des peuples indigènes ont été reconnus dans la charte fondamentale de l'État mexicain au moins depuis 2003, deux phénomènes contradictoires émergent actuellement dans le domaine de l'éducation bilingue : la difficulté d'appliquer, dans la pratique, les dispositions légales pour ce changement de paradigme (de l'intégration par assimilation à une éducation multilingue et pluraliste) d'une part, et la remarquable capacité pourtant des instituteurs bilingues indigènes à concevoir et produire des matériaux pédagogiques endogènes, d'une grande originalité. On aborde ici la question des formes potentielles et réelles de l'éducation bilingue et interculturelle du point de vue d'une intense expérience de travail coopératif et de conseil pédagogique dans deux régions multilingues du sud-est du Mexique, entre 2009 et 2016. En effet, l'usage multidimensionnel des langues et des savoirs indigènes dans les ateliers thématiques de production de textes pour la classe en langues autochtones, déployant un éventail de textes et de croquis couvrant toutes les matières du curriculum, met en abyme les limites du système éducatif officiel, et le potentiel des principaux protagonistes, que sont les instituteurs indigènes. Les résultats de la recherche-action sur le terrain montrent que l'autonomisation « de par le bas » ou ascendante de communautés de pratique travaillant l'éducation d'un point de vue endogène, peut contribuer à un modèle d'éducation alternative, en donnant le pouvoir à des communautés de pratique pédagogiques autochtones. On montre par ailleurs les difficultés rencontrées dans le travail réalisé en partenariat avec les communautés indigènes, en raison du poids de l'héritage postcolonial, mais aussi en raison des conditions de travail dégradées des milieux éducatifs, dans le contexte néolibéral.

Gramsci used to pessimistically point out that we cannot really rock the unfairness of this world, though, more optimistically, we should still strive for a better world. In a national context (Mexico) where the language rights of indigenous people have been recognized constitutionally since 2003, two facts paradoxically emerge: the difficulty to implement bilingual education programs in native communities, out of the lack of resources and will on the one hand, the remarkable ability of native school teachers to produce and design alternative models and material for endogenous education, on the other hand. We shall therefore address here the issue of the potential forms and contents of bilingual education from the standpoint of our experience working with schoolteachers, in co-participative educational workshops in two multilingual areas in Central and South-Eastern Mexico, from 2009 to 2016. Indeed, the multidimensional use of native languages and knowledge through workshops held in a number of Mexican languages, in which the participants produce texts and drawings in their own languages, directly raises pedagogical issues on language planning in the classroom. Our work suggests that a grass-root Bilingual and Intercultural Education empowering native communities of practice for endogenous education could represent a constructive, empowering alternative model, adaptable to local community contexts. We also point out the difficulty and challenges

encountered in working beyond the official trail, in partnership with native communities, due to postcolonial factors, and stressful environment.

El filósofo y político italiano Antonio Gramsci solía decir que al activismo le hacía falta incorporar a la vez « el pesimismo de la razón, junto con el optimismo de la voluntad ». Mientras que los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos originarios de México acabaron por lograr reconocimiento en el 2003 hasta en la carta magna del país, presenciamos dos fenómenos contradictorios en el campo de la educación bilingüe e intercultural. Por un lado, la aplicación del dispositivo legal queda muy insatisfactoria para conseguir un cambio de paradigma, en ruptura con la ideología de la incorporación, es decir de la asimilación. Por otro lado, al trabajar métodos alternativos junto con los maestros nilingües y con los protagonistas del cambio social en las comunidades originarias, brotan muy valiosas contribuciones, de índole endógena, que discrepan del modelo gubernamental por su relevancia sociocultural y su originalidad. En esta contribución abarcamos la metodología de talleres coparticipativos que llevamos desarrollando en el sureste de México desde casi dos décadas, con protagonistas de las comunidades originarias. En estas mesas de trabajo se desarrollan materiales por escrito y por croquis, listas de palabras y diagnósticos de crisis geopolítica y social, abarcando todas las áreas de conocimiento, para elaborar un currículum escolar en idiomas originarios. Se trata de empoderar a las escuelas de todos niveles (primaria, secundaria, bachilleratos, y hasta universidades interculturales o tecnológicas) con materiales concebidos a través de una praxis endógena. Este enfoque alternativo a la política educativa oficial –aunque se puede adaptar muy bien a los requisitos oficiales, por su plasticidad y por el excelente conocimiento que tienen los maestros del marco legal– proporciona materiales y datos con función emancipadora. Sin embargo, las condiciones de aceleración de la presión laboral, así como los recelos en cooperar con facilitadores externos a su comunidad plantean desafíos en la praxis de este tipo de trabajo de campo que puede desarrollar el lingüista o el sociolingüista, en contexto postcolonial y neoliberal.

INDEX

motsclaset aktivism, kakskeelne haridus, kultuuridevaheline kommunikatsioon, sotsiolingvistika, välitööd

Keywords : activism, bilingual education, fieldwork, interculturalism, sociolinguistics

Personnes citées : Artaud Antonin (1896-1948), Avilés Janire González Karla, Becker Howard (1928-), Boege Eckart, Calvino Italo (1923-1985), Colazo-Simon Antonia (1959-), Deleuze Gilles (1925-1995), Dell'Aquila Vittorio, Demanget Magali (1967-), Eco Umberto (1932-2016), Gaillard-Corvaglia Antonella, Gramsci Antonio (1891-1937), Guattari Félix (1930-1992), Kafka Franz (1883-1924), Kirk Paul L. (1902-1970), Léonard Jean Léo, Marx Karl (1818-1883), Pettirino Fabio

glossaire activisme, linguistique, sociolinguistique, éducation bilingue, interculturel, terrain, XXIe siècle début, Chatino, Huaves, k'iche', Mayas, Otomangues, Zapotecs amuzgo, anglais, chatino, chiquihuitlán, espagnol huave italien, langues popolocanes, langues totonac, mazatec, maya, mixtec, nahuatl, otomangue, zapotec, Amérique centrale, Cañada, Cauca, Chiapas, Chiquihuitlán, Colombie, France, Huautla, Mazatlan Villa de Flores, Mésoamérique, Mexique, Oaxaca Papaloapam, San Antonio, San Felipe Jalapa de Diaz, San Jerónimo Tecoaatl, San José Vista Hermosa, San Lorenzo, San Mateo Yolochochitlán, San Miguel Soyaltepec, Santa Maria Teopoxco, Sipakapa, Tehuacán, Tehuantepec

Mots-clés : activisme, linguistique, sociolinguistique, éducation bilingue, interculturel, terrain, XXIe siècle début, Chatino, Huaves, k'iche', Mayas, Otomangues, Zapotecs amuzgo, anglais, chatino, chiquihuitlán, espagnol huave italien, langues popolocanes, langues totonac, mazatec, maya, mixtec, nahuatl, otomangue, zapotec, Amérique centrale, Cañada, Cauca, Chiapas, Chiquihuitlán, Colombie, France, Huautla, Mazatlan Villa de Flores, Mésoamérique, Mexique, Oaxaca Papaloapam, San Antonio, San Felipe Jalapa de Diaz, San Jerónimo Tecoaatl, San José Vista Hermosa, San Lorenzo, San Mateo Yolochochitlán, San Miguel Soyaltepec, Santa Maria Teopoxco, Sipakapa, Tehuacán, Tehuantepec