

Diversité urbaine



Cartes mentales dans les ateliers d'écriture en langues minoritaires au Mexique et paysages linguistiques imaginaires Mind maps in minority language literacy workshops in Mexico and imaginary (linguistic) landscapes

Jean Léo Léonard

Volume 21, numéro 1, 2024

Notes de recherche sur les paysages urbains : reflets fidèles ou images déformées de la diversité sociolinguistique ? Volet 1 : paysages linguistiques du « bout du monde »

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1112104ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1112104ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Chaire BMO en diversité et gouvernance

ISSN

1913-0694 (imprimé)

1913-0708 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Léonard, J. L. (2024). Cartes mentales dans les ateliers d'écriture en langues minoritaires au Mexique et paysages linguistiques imaginaires. *Diversité urbaine*, 21(1), 97–120. <https://doi.org/10.7202/1112104ar>

Résumé de l'article

Dans quelle mesure les cartes mentales recueillies à l'appui de narrations sur des dilemmes touchant des territoires ethnolinguistiques dans le cadre des TERPLO peuvent-elles contribuer au paradigme des paysages linguistiques, comme forme d'observation des interrelations et interactions entre langues et idéologies linguistiques, de par le monde ? Cet article documente et analyse les contenus de cartes mentales et de narrations obtenues selon une méthodologie co-participative, avec des locuteurs de langues otomangue du Mexique (langues triqui, chinantec, mazatec) et de mixe de l'Isthme, dans l'État d'Oaxaca. Pour ce faire, le modèle analytique des formes de figuration du visible par l'anthropologue Philippe Descola, opposant *naturalisme*, *animisme*, *analogisme* et *totémisme*, sert de grille de lecture des contenus de ces productions, conçues comme autant de prismes de la complexité des relations et interactions entre modernité et postmodernité en milieu autochtone dans le Mexique contemporain.

Cartes mentales dans les ateliers d'écriture en langues minoritaires au Mexique et paysages linguistiques imaginaires

Mind maps in minority language literacy workshops in Mexico and imaginary (linguistic) landscapes

JEAN LÉO LÉONARD

EA-739 Dipralang

Université Paul-Valéry Montpellier 3, France

jean.leonard@univ-montp3.fr

RÉSUMÉ ■ Dans quelle mesure les cartes mentales recueillies à l'appui de narrations sur des dilemmes touchant des territoires ethnolinguistiques dans le cadre des TERPLO peuvent-elles contribuer au paradigme des paysages linguistiques, comme forme d'observation des interrelations et interactions entre langues et idéologies linguistiques, de par le monde? Cet article documente et analyse les contenus de cartes mentales et de narrations obtenues selon une méthodologie co-participative, avec des locuteurs de langues otomangue du Mexique (langues triqui, chinantec, mazatec) et de mixe de l'Isthme, dans l'État d'Oaxaca. Pour ce faire, le modèle analytique des formes de figuration du visible par l'anthropologue Philippe Descola, opposant *naturalisme*, *animisme*, *analogisme* et *totémisme*, sert de grille de lecture des contenus de ces productions, conçues comme autant de prismes de la complexité des relations et interactions entre modernité et postmodernité en milieu autochtone dans le Mexique contemporain.

MOTS CLÉS ■ Cartes mentales, narration, otomangue, mixe de l'Isthme, Descola

ABSTRACT ■ To what extent can the technique of mental maps collected in support of narratives on dilemmas affecting ethnolinguistic territories, within the framework of TERPLO contribute to the paradigm of linguistic landscapes, as a form of observation of the interrelations and interactions between languages and linguistic ideologies, around the world? This paper documents and analyses the contents of mental maps and narratives obtained through the TERPLO methodology with speakers of Otomangue and Mixe-Zoque languages in Oaxaca, Mexico. To do this, we use the analytical model of the forms of figuration of reality by the anthropologist Philippe Descola, opposing *naturalism*, *animism*, *analogism*, and *totemism*, as a grid for reading the contents of these productions, in order to highlight the complexity of the relations and interactions between modernity and post-modernity in native surroundings within contemporary Mexico.

KEYWORDS ■ Mind maps, narrative, Otomangue, Isthmus Mixe, Descola

1. Introduction

Les données que nous allons présenter ici sont originales à plus d'un titre : non seulement parce qu'il s'agit de données de première main, recueillies sur le terrain, mais aussi parce que les protagonistes (locuteurs et linguiste) ne suivent pas le protocole habituel de recherche sociolinguistique impliquant des enquêtes par entretiens, questionnaires, élicitations ou observation participante. Les données produites sont complexes, diversifiées, englobant des formes écrites et parlées ainsi que des dessins et des croquis. Elles constituent un tout sémiotique qui s'avère irréductible à la somme de ses parties. D'ailleurs nos interprétations ici, qui relèvent de l'anthropologie culturelle, suggèrent que ces données pourraient également offrir des perspectives variées en sciences sociales. L'originalité de ces données réside également dans le dépassement des frontières ou limites narratives et conceptuelles de ce qu'il est convenu d'attendre des « langues originaires » ou « langues premières » dans un processus de conception de matériaux didactiques. À titre d'exemple, au Mexique, des locuteurs érudits ou des enseignants bilingues sont appelés à fournir des contes traditionnels considérés comme exemplaires de la culture, ou des listes de mots simples de la vie quotidienne, en vue d'une alphabétisation élémentaire, comblant le fossé avec l'espagnol, la langue dominante sur le marché éducatif national. À travers des ateliers d'écriture visant à l'élaboration de matériaux pédagogiques dans les langues autochtones du Mexique (les TERPLO¹), d'autres dimensions de l'imaginaire et de la pensée autochtone sont explorées. Les narrations sont consolidées par des illustrations qui rappellent *a posteriori* la pratique ancienne des Codex et qui aboutissent à des cartes mentales et à des paysages imaginaires qui cristallisent néanmoins des questions de société qui s'avèrent pertinentes pour le processus éducatif bi-plurilingue. Textes et illustrations constituent des *paysages linguistiques* multidimensionnels qui véhiculent les langues en contact dans le processus éducatif (soit les langues autochtones du Mexique et l'espagnol), et se relaient mutuellement, avec des éléments linguistiques indexés dans les croquis, dans une élaboration sémiologique qui relève autant de la *sémiotique narrative* que de la *sémiotique visuelle*. Nous mettrons surtout l'accent sur cette dernière dimension, qui permet de mettre en valeur les paysages imaginaires et les cartes mentales dans

les productions de nos partenaires sur le terrain : étudiants d'écoles normales bi-plurilingues, enseignants et élèves d'écoles primaires et secondaires. Selon nous, ces créations caractérisent cet espace des possibles, en pédagogie bi-plurilingue et multiculturelle, de la technique des TERPLO.

La méthodologie des TERPLO est une praxis inspirée de Paulo Freire et de sa *pédagogie des opprimés* (paradigme de la *pédagogie critique*, v. *infra*), au service des *communautés de pratique*² des enseignants et étudiants bilingues et interculturels dans les Amériques et ailleurs dans le monde. Cette méthode implique un travail collectif, dans une démarche ascendante (*bottom-up*), sur l'élaboration de formes et de contenus pédagogiques endogènes, du double point de vue freirien de la *codification* (pratiques diamésiques³ en langues minorées) et de la *réduction* (saisie critique du réel, mise en forme discursive et sémiotique des représentations). À ce titre, au fil de la production de matériels pédagogiques ancrés dans les réalités sociales et écologiques des participants des TERPLO, la pratique du dessin et des cartes mentales revêt un rôle fondamental, qui n'a cessé de s'affirmer depuis les débuts de cette méthode de *recherche-action*, en 1999. Cette saisie, qui relève de la *réduction freirienne*, constitue *a posteriori* un genre spécifique de paysage linguistique – et ce, au-delà de son association permanente avec la *codification*, puisque ces cartes mentales sont aussi complétées à l'aide de lexies et d'éléments linguistiques illustrant les langues travaillées et promues dans le cadre de cette activité.

Ces ateliers réunissent entre 10 et 80 participants (élèves des écoles, étudiants en pédagogie bilingue et interculturelle, enseignants bilingues ou enseignants-chercheurs autochtones) durant deux ou trois jours sous forme *Think tanks* ou « cercles de réflexion » improvisés dans divers contextes (écoles, hangars, bibliothèques municipales, maisons de la culture, parfois même garages privés ou patio, au domicile d'un des participants, etc.). L'objectif de ces rencontres est de réaliser des sessions d'écriture à finalité pédagogique dans leurs langues maternelles minoritaires, en fonction de consignes visant à développer des unités textuelles liées à la didactique de la grammaire, de la culture, de l'histoire et de la géographie, dans un esprit proche de la méthode d'alphabetisation de Paulo Freire (1967 ; 1970).

Tout comme dans Freire (1967 : 106-114), la création de textes se réalise à travers deux processus évoqués plus haut, soit la *codification* et la *réduction*, qui sont ancrés dans les pratiques et les cultures locales mais qui sont redéfinis dans le cadre de notre praxis collaborative participative. La codification relève de la mise en écriture de la langue et du travail métalinguistique, à travers la mise en pratique des conventions graphémiques existant dans le public, sans imposition d'une norme *a priori* (notre approche est résolument polynomique, par pragmatisme).

Ce processus implique ici une variation diamésique par rapport aux normes existantes, dans la mesure où l'on évite l'imposition d'une norme prescriptive, afin de stimuler la créativité – ce qui n'empêche pas de discuter, voire corriger, ou améliorer collectivement la forme scripturale/graphémique des textes, si le désir s'en fait sentir collectivement. Les groupes proposent non seulement des textes à finalité didactique, mais également des illustrations (croquis, codes, cartes mentales, etc.), des paradigmes grammaticaux, aussi bien que des listes de mots considérés comme mots-clés, constituant un *lexique générateur* (notion typiquement freirienne). La réduction, second principe, englobe les contenus socioculturels, géohistoriques, envisagés dans une dialectique mettant en relation le local et le global. Elle opère également à travers la consigne de proposer des activités pédagogiques systématiques aux apprenants, sur la base des formes et des contenus des unités didactiques produites (Léonard, 2014 ; Léonard *et al.*, 2013).

Qu'il s'agisse de simlicodex, de plan cadastral remanié ou réinventé, de « communautés imaginaires » (inspirées des « villes imaginaires » d'Italo Calvino [1972], avec la même perspective de modélisation du réel), de croquis géolinguistiques, nous considérons que les cartes mentales élaborées durant ces ateliers constituent un monde parallèle aux paysages linguistiques à proprement parler. Cette contribution se propose de rendre compte, du point de vue de la sémiotique visuelle, de la pertinence de ces réalisations graphiques pour le paradigme des paysages linguistiques, à partir de productions collectées entre 2010 et 2019, principalement en Mésio-Amérique.

2. Les TERPLO : définition et ergonomie

Les TERPLO sont une praxis ascendante (*bottom-up*) du travail social portant sur les langues minoritaires et en faveur de celles-ci avec la société civile (publics scolaires et universitaires). Dans cette approche, ce sont les élèves des écoles, mais aussi les parents d'élèves, les enseignants et tout promoteur culturel ou d'éducation qui produisent des documents pédagogiques, ancrés dans la langue et la culture locales, et connectés aux niveaux régional, national, transnational. Cette technique est née dans les années 1999-2000 au Chiapas, au Mexique. Elle s'est poursuivie et s'est considérablement enrichie sur le plan thématique, en collaboration avec des institutions éducatives et linguistiques au Guatemala, en particulier avec la Digebi, soit la Direction de l'éducation bilingue et interculturelle (*Dirección General de Educación Bilingüe e Intercultural*) de la Mineduc (*Ministerio de Educación*)⁴ et avec l'ALMG, soit l'Académie des langues Mayas du Guatemala (*Academia de las lenguas Mayas de Guatemala*)⁵.



FIGURE 1.1: Préparation de textes et dessins, collégiens de San Andrés Solaga, Mxm 2012

Source: Jean Léo Léonard



FIGURE 1.2: Exposition des unités didactiques par et auprès d'un public de collégiens, San Andrés Solaga, Mx, 2012

Source: Jean Léo Léonard



FIGURE 1.3: Préparation de textes, dessins et listes de mots avec des parents, des élèves d'école primaire et leurs enseignants, Agua de Tinta, Huautla de Jiménez, Mx, 2012

Source: Karla Janiré Avilés González



FIGURE 1.4 : Préparation d'une illustration d'un texte en mazatec par des élèves de l'école Agua de Tinta, Huautla de Jiménez, Mx, 2012

Source : Jean Léo Léonard

Les figures 1.1 - 1.4 ci-dessus illustrent le mode opératoire. La figure 1.1 montre un groupe d'élèves d'un lycée bilingue et interculturel, à San Andrés Solaga, préparant un texte et un croquis dans leur langue (zapotèque de la Sierra norte). La figure 1.2 montre le groupe présentant oralement le résultat de leur travail à l'ensemble des participants, sous forme d'exposé dans leur langue et en espagnol. La figure 1.3 montre un groupe d'élèves d'une école primaire mazatèque, à Agua de Tinta, près de Huautla de Jiménez, travaillant sur une activité d'écriture dans leur langue maternelle. La figure 1.4 montre deux participants nous présentant les cartes mentales ou les croquis qu'ils ont créés pour développer une unité rédactionnelle en mazatec sur la géographie de leur communauté. Ces deux TERPLO ont été réalisés en 2012 dans l'État d'Oaxaca, au Mexique, auprès de locuteurs de langues otomangues.

La section suivante présente quelques exemples de ces productions réalisées lors de TERPLO dans cette région. Notre objectif sera de montrer comment ces *paysages imaginaires* orientés vers des *narrations réflexives* sur l'état des choses des sociétés en question contribuent, sur le plan méthodologique, à l'élaboration d'une problématisation des paysages linguistiques. De tels ateliers d'écriture, dont la pratique est moins courante en sociolinguistique, ont pourtant le mérite de sonder la conscience linguistique et les représentations des locuteurs dans une démarche coparticipative. Ils ouvrent largement le champ de la créativité des participants de tous âges au sein de ces *communautés de pratiques* (ou CP) que sont les écoles bilingues et interculturelles autochtones du Mexique, du Guatemala, de la Bolivie, de la Colombie et, plus récemment, de divers pays européens⁶. Nous entendons ici par CP des groupes de locuteurs formés ou souhaitant se former à une pratique diamésique

(écrite ou orale, travail de littératie) de leur langue minoritaire, à travers des ateliers d'écriture encadrant des groupes d'apprentis auteurs sur la base de contraintes pour la mise en pratique de techniques narratives (parcours narratifs, motifs, microrécits), etc. Outre cette application triviale de l'encadrement, notre praxis intègre le mode opératoire freirien de construction de récits et d'extraction de lexiques générateurs, dans une finalité critique, réflexive, conformément au principe de l'éducation comme outil d'émancipation sociale et politique (critique des conditions socioéconomiques inégalitaires, des crises environnementales et sociopolitiques, etc.). Notre approche n'est en aucun cas essentialiste ou « séparatiste », bien au contraire : la finalité de ces ateliers est une *autonomie réflexive* et une *médiation* au monde, non pas une fragmentation du monde, conformément à la philosophie freirienne (Freire, 2014).

3. Contexte et méthodologie (modélisation descolienne)

Nous baserons notre observation du corpus retenu aux fins de la présente étude, à titre d'illustrations de la méthode des TERPLO, sur une modélisation issue de l'anthropologie culturelle, soit le modèle des formes du visibles, de Philippe Descola (2021). Ce modèle rend compte des principales modalités de figuration plastique existant dans les cultures du monde et revêt donc une portée universelle. Il est mis en graphe dans la figure ci-dessous, qui doit être considérée comme un pseudo-carré sémiotique, où les sommets ne constituent que des polarités ou des contradictions approximatives, compte tenu de leurs interactions potentielles. C'est précisément cette connectivité, cette plasticité, que nous voulons faire ressortir.

Le schéma permet aussi de visualiser les parcours d'interactions possibles entre ces régimes de figuration, ou « visions du monde », qui n'ont donc rien d'essentialiste, puisque ce sont avant tout des focales, des

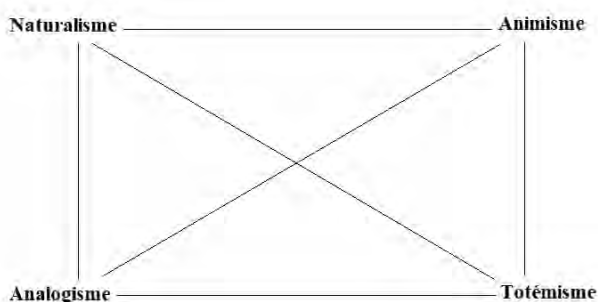


FIGURE 2.1 : Quadripartition des principaux régimes de figuration visuelle selon Descola (2021)

points de vue en relation d'intercomplémentarité, même s'ils peuvent posséder une autonomie certaine dans le déroulement d'un récit ou dans les configurations observables dans les narrations et les illustrations issues des TERPLO, comme nous le verrons bientôt.

Salgas (2021)⁷, qui trame sa synthèse avec des extraits de l'ouvrage de Descola⁸, résume ce modèle comme suit :

« (...) Comment des cultures très diverses figurent les **ressemblances** et les **différences** qu'elles perçoivent dans leur **entourage** ». Les images qui en résultent correspondent à **quatre « visions du monde »** bien contrastées qui se retrouvent dans des œuvres issues des cinq continents, « *quatre grandes façons différenciées de percevoir des **continuités** et **discontinuités** entre les **choses*** », que ce soit en Afrique, dans l'Europe du XV^e siècle, chez les Indiens d'Amazonie ou dans l'Australie des Aborigènes, déjà détaillées dans *Par-delà nature et culture* (2005) : le **totémisme** souligne la continuité matérielle et morale entre humains et non-humains ; l'**analogisme** postule entre les éléments du monde un réseau de discontinuités structuré par des relations de correspondances ; l'**animisme** prête aux non-humains l'intériorité des humains ; le **naturalisme** nous rattache au contraire aux non-humains par les continuités matérielles et nous en sépare par l'aptitude culturelle.

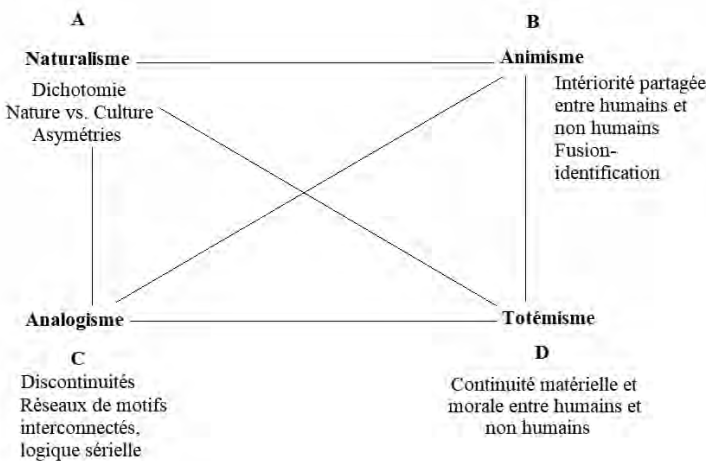


FIGURE 2.2 : Modèle de Descola avec indexation des parcours potentiels et gloses

Le modèle de Descola nous servira de grille de lecture dans une visée davantage sémiotique (chacun des quatre modèles envisagés davantage comme une *clé de lecture*, ou *isotopie*, que comme une caractéristique essentialiste de la culture représentée par les productions de TERPLO analysées) que strictement anthropologique. Il en va d'ailleurs de même dans l'approche de Descola (2021), qui tantôt enracine l'un des quatre

modèles dans une culture, tantôt l'utilise à des fins de caractérisation typologique, en dehors de tout essentialisme, à des fins descriptives, en termes de *modes (ou modalités) de figuration*. Nous utiliserons donc ce modèle à des fins heuristiques, pour dégager des procédés formels donnant une ossature aux narrations développées par les participants aux ateliers. Notre approche se veut donc non essentialiste; elle explore des imaginaires qui expriment des diagnostics sur le réel et sur les réalités vécues par des communautés autochtones mexicaines dont nous connaissons *de visu* la situation socioculturelle, géopolitique et sociolinguistique. Pour nous, ces traces et ces construits et constructions sémiotiques que sont les textes et les illustrations réalisés durant les TERPLO sont autant de clés de lecture des formes de vécu, entre tradition, modernité et post-modernité, de ces communautés. C'est ainsi que nous les analysons, à l'aide d'une grille qui nous semble suggestive, car elle permet d'explorer les dilemmes sociolinguistiques de ces sociétés d'une manière systématique, et ce, sans clôture discursive.

4. Les communautés invisibles : généalogie d'une praxis dialectique et figurative

Afin d'entrer dans le cœur du sujet, nous appliquerons ce modèle à un texte produit par des étudiants de langue mixe de la *Red EIBP*. La version en espagnol, comme souvent dans ces situations diglossiques, est plus stylisée ou esthétisée que la version en langue autochtone. Dans ce cas précis, l'auteur reconnaissait n'être que semi-bilingue espagnol-mixe, si bien que le contraste quantitatif et qualitatif entre les deux versions s'explique par le degré d'acculturation, en termes de bilinguisme. Cependant, sur le plan du maniement des contenus, tels qu'ils transparaissent à travers la version espagnole, la profondeur culturelle endogène et la réflexivité de l'auteur sont, *a posteriori*, tout à fait remarquables.

Utopie: «*En los atardeceres con los cantares de los pájaros que se escuchan en todas partes de la montaña, en lo más alto viven personas de distintos colores, tamaños, que se pierden entre los hermosos plumajes caídos del cielo entre ellos, rien, trabajan, acompañado de brisas que trae y lleva el viento que todo sabe y comparte todos los saberes con respeto y dedicación.*»

«Au coucher du soleil, des chants d'oiseaux se font entendre à travers les montagnes, des personnes de différentes couleurs et de différentes tailles vivent dans les hauteurs, perdues parmi les beaux plumages qui tombent du ciel, riant, travaillant, accompagnées par les brises que porte et emporte le vent, qui est au courant de tout et qui partage toutes les connaissances avec respect et dévouement.» (traduction libre)

Ma'na stujëy kisty ëëyus. Ma yujptk may jëëay Mëëtsk kapsty, nëëjipts oy yaj tuy maj kapj ma kam, yëë puvetk naj kitsy winn ya tuny.

Dystopie : « *En el hermoso campo en donde todo es tranquilidad con cielos cristalinos, en la parte más olvidada de la hermosa sierra, entre los árboles viven muchas personas que hablan en una sola forma, entre ellos comparten muchas cosas pero nadie quiere aprender uno del otro, porque todos tienen un animal que les enseña lo que ellos saben, y nadie quiere ayudar, porque ellos creen que se convierten en un animal.* »

« Dans la belle campagne où tout est calme, aux cieux cristallins, dans la partie la plus oubliée de la belle chaîne de montagnes, parmi les arbres vivent de nombreuses gens qui parlent d'une seule manière. Entre eux, ils partagent beaucoup de choses, mais ils ne veulent pas apprendre les uns des autres, parce qu'ils sont tous accompagnés d'un animal qui leur enseigne ce qu'ils savent, et aucune personne ne veut aider l'autre, parce que chacune d'entre elles pense qu'elle peut se transformer en un animal. » (traduction libre)

Ma trasony kamp may jëëay stunapy yuijoty tu'uk auy kaps, ni tu'uk oy mujuyaky ni kap pu'vetam ma tu'y ni nepy jatum tsë yaj mayam ni nep tsu'k, kap naëtsy nep tum, jadun minan.

Le premier texte, qui s'inscrit dans le modèle utopique, peut se définir comme un entrelacs d'*animisme* et d'*analogisme* (lien B-C dans la figure 2.2). La première dimension se manifeste dans la circulation des sons, des flux (souffles) et des savoirs entre les éléments naturels ou les animaux (chants d'oiseaux) et les hommes. La deuxième dimension s'exprime par des indices de synesthésie, entre les signes émanant de la nature et la connaissance et la reconnaissance ritualisées que leur donnent les hommes, dans une concordance généralisée. Le second texte, qui s'inscrit dans le modèle dystopique, est clairement *naturaliste*, selon l'acception descolienne, tout en mêlant une sorte de *totémisme* dysfonctionnel : une communauté humaine vit éloignée, séparée du reste du monde, dans un état de fragmentation ou de séparation interne généralisée, puisque personne ne veut apprendre de l'autre. Ces divers fragments de la société dépendent d'une figure animale qui les isole les uns des autres, réalisant la continuité morale entre humains et non humains *ad absurdum*, de manière antagoniste.

La figure 3 représente cette dialectique *animisme/analogisme* vs *naturalisme/totémisme* en un seul croquis, et nous permet de percevoir d'un seul regard l'endroit et l'envers (motifs des habitations et des arbres) d'une communauté montagnarde.



FIGURE 3 : Utopie-dystopie mixte alliant animisme, naturalisme et totémisme, sur le thème du « faire société »

Source : Jean Léo Léonard

Voici une autre unité didactique fondée sur l'opposition utopie-dystopie, rédigée par une participante chinantèque¹⁰. Le dilemme analysé dans cette activité est la question de la proxémie au sein d'une communauté et, par conséquent, la question des distances, en relation avec le temps induit par la distance dans les activités humaines, au sein d'une communauté.

Todas las personas que viven en esta comunidad, viven como las hormigas, todos viven juntos, las casas están puestas como tabiques muy pegadas. Todos los días las personas se preguntaban ¿qué vamos hacer, ya vivimos muy juntos? Ya no vivimos a gusto.

De pronto habla un anciano, me acuerdo cuando era yo joven, antes no vivíamos así. Bonito vivíamos, había mucha gente, pero también había lugar para caminar, hasta aquí venían los animales del campo a buscarnos para que les diéramos de comer, pero ahora ya nos tienen miedo parece que ya no nos conocen porque nosotros cuando los vemos hacemos como que no hemos comido y los empezamos a correatar. También ahora ya no hay nada de terreno, estamos tan pegados en un tren que es de todos y ya no tenemos nuestro propio espacio.

Pienso yo que pasará con el paso del tiempo más feo viviremos; en lo que el anciano seguía hablando, de pronto que habla un niño: oiga señor no se preocupe es bonito como vivimos ahora, entre todos nos ayudamos, todos los problemas que surgen rápido se solucionan. Debemos de estar contentos. Hay personas que no tienen en donde vivir.

Todas las personas de este pueblo guardaron silencio y se dieron cuenta que dentro de lo que cabe viven bien. No tienen problemas y que cómo era posible que un niño los hiciera reflexionar.

Ce texte entrelace utopie et dystopie, en intégrant une composante dialogique, à travers le discours rapporté, entre le vieillard nostalgique et pessimiste et la communauté d'une part, et l'enfant pragmatique et optimiste d'une autre part, opposant ainsi les avis de deux générations, face à un état des choses caractérisé par l'exigüité. Ce thème est d'ailleurs celui choisi par l'auteure, qui, dans la logique de l'activité des *Communautés invisibles*, avait retenu le dilemme de la relation entre le temps et l'espace. Les figures 4 b et 4 c illustrent ces deux « modèles ». Le dessin en 4 b représente une communauté aux maisons espacées, éloignées des routes ou avec de rares chemins qui sillonnent le paysage. Dans le croquis esquissé en 4 c, la colonne de fourmis sert d'hypostase à l'exigüité, et les animaux réunis sont aussi bien sauvages (oiseaux, tatou) que domestiques (chien et bœuf). Les humains vivent comme dans des cellules, séparées par des cloisons. Le parcours des motifs narratifs et iconiques va du régime *totémique* (la continuité entre hommes et animaux qu'évoque le vieillard) au régime *naturaliste* (non humains et humains se fuient les uns les autres, dans le discours du vieillard), mais trouve une résolution *totémique* dans l'esquisse de la figure 4 c (coexistence des animaux et des hommes, toutes classes confondues), quoique la conclusion de l'enfant renforce le *naturalisme*, dans une visée utopique (la proxémie étroite rend possible l'entraide).

« Toutes les personnes qui vivent dans cette communauté vivent comme des fourmis; elles vivent toutes ensemble, les maisons sont installées comme des cloisons très proches les unes des autres. Chaque jour, les gens se demandaient: qu'allons-nous faire, nous vivons déjà trop près les uns des autres? Nous ne vivons plus confortablement.

Soudain, un vieil homme prend la parole [et dit] "je me souviens de ma jeunesse, nous ne vivions pas comme ça avant. Avant, nous vivions heureux, il y avait beaucoup de monde, mais il y avait aussi de l'espace pour se promener, les animaux de la campagne venaient jusqu'à nous pour nous demander de la nourriture, mais maintenant ils ont peur de nous, on dirait qu'ils ne nous connaissent plus, car dès que nous les voyons, nous prétendons que nous n'avons rien à manger, et nous commençons à courir partout. Il n'y a plus de terrain non plus, nous sommes si proches les uns des autres dans un train qui appartient à tout le monde et nous n'avons plus d'espace à nous. Je pense qu'avec le temps, ça va devenir de plus en plus moche"; alors que le vieil homme parlait encore, un enfant prit la parole à son tour: "Hé monsieur, ne vous inquiétez pas, la façon dont nous vivons maintenant n'est pas pire qu'une autre, nous nous aidons tous les uns les autres, tous les problèmes qui se posent sont rapidement résolus entre nous! Nous devrions être heureux. Il y a des gens qui n'ont pas d'endroit où vivre."

Tous les habitants de ce village ont gardé le silence. Ils ont réalisé qu'ils vivaient bien, dans la mesure de leurs moyens. Ils n'ont pas vraiment de

problèmes : ils se sont demandé comment un enfant pouvait les faire réfléchir autant. » (traduction libre)

La version en chinantec est bien maîtrisée, par cette locutrice native, qui a écrit ce texte dans sa langue maternelle, sous le titre bilingue *Jalenh dzaah il seenh* « *La comunidad y la distancia y tiempo* »¹¹ :

Jalenh dzaah il seenh eh fuih laah la nian mi'h nianh, jalehn nian kolinh, eh niuh teeh la teeh kutia'h eh see kinh, gaa lih. Lakoo'h jmi'h iih dziih dzaah eh meeh naah eh meeh naah gaa na see kiinh niah naah, jo siah lii ngiih naah, dzaa'h jo neeh naah juugiuh.

Koo'h ka fee'h jaan tiyuih tooh dziih yieh seeminh ja la mi neenaah nanah jlooh neenaah, seem dzaah jlooh siah li ngiinaah, tilahj jalinh joo' nuuh eh nanre'h dzaah eh iinre'h eh dö'reh joo nanah na ngooh joo' la faa' joo kuiireih, dzeeko'h niah fuih kanennare'h dzaah la mooh ii jamingööh moohman (?) nannah kuimbare'

Joo nanah joo eh siagih lafa' teenah dziih böih eh kueh, la faa' joosiah kiinaah.

Ïi dziih niah eh nilih mi naah ngolihgih jiih gugi ni le niannah, la jeeh fee' iih yuih laah koo'h kaa fee' jan jiun : januu'h eeh ja jmooh juilh juu giüh gua'h nenea' nanah, jale'h jmi

Koo'h ruunnah, jale'h eh lii'h katiah liinh neeh ilam dziinah seen, dzaah eii(?) ja siah li guiarh jalen i dzaah ii seen eh fuih lah katiuh ka iirh niir joo kale lirh eh giüh nianh ja eh müh seeinh, joongiüh ka i dzirh eh jaanh jiunh kaa fee' eh giu'h neanh.

Esquisse de volet utopique :



FIGURE 4 A : Volet utopique du texte *Eh fuih jooh eh guih* « *La comunidad y la lejanía* », chinantec, Red EIBI, 2010

Source : Jean Léo Léonard

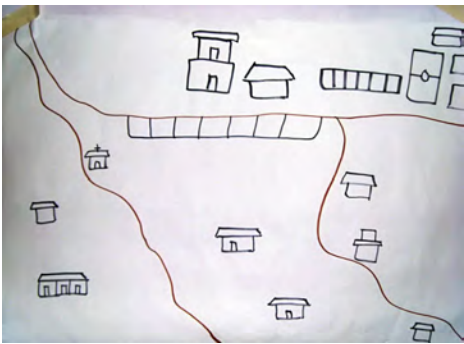


FIGURE 4 B : Illustration de *Eh fuih jooh eh guih*, chinantec, Red EIBI, 2010

Source : Jean Léo Léonard

La carte mentale dystopique n'a pu être qu'esquissée sur le support de brouillon, faute de temps ; elle se présentait comme dans la figure 4 c.



FIGURE 4 C : La communauté vivant l'exigüité : unité didactique chinantèque

Source : Jean Léo Léonard

Les propositions pédagogiques de ce récit ont été rédigées en chinantec et explicitées en espagnol sur un document d'accompagnement sonore¹². L'auteure y déploie tout un éventail d'activités possibles de réflexion et de pratique de l'oral et de l'écrit en chinantec, sur les relations entre temps et distance. À titre d'exemple, pour l'exercice des mathématiques, elle invite chaque élève à calculer le temps qui lui est nécessaire pour se rendre à l'école depuis son domicile, et de comparer le temps et la distance avec les calculs de ses camarades de classe. À partir de là, les élèves peuvent classer les groupes en fonction des distances et du temps de déplacement requis, calculer les écarts et les moyennes au sein de ces groupes ou par rapport à la moyenne en temps et en distance de l'ensemble de la classe. Ensuite, elle suggère d'éveiller les élèves à l'empathie, sur le plan social, vis-à-vis des élèves qui effectuent des trajets plus longs et plus pénibles pour se rendre à l'école. Nous pouvons également en déduire des conditions sociales, des inégalités de ressources, de revenus, ainsi que des différences de mode de vie et d'environnement, etc. Grâce à la modélisation de type *Becker-Calvino*, tout un monde de dilemmes sociaux émerge des textes et des cartes mentales ou des croquis produits. L'activité des TERPLO trouve ainsi une résolution à la fois didactique et réflexive, de

conscientisation (éco) sociale, dans l'esprit de la pédagogie émancipatrice de Paulo Freire.

Une autre contribution provient d'un participant de langue triqui – langue mixtécane du phylum otomangue. Le cas du triqui est particulièrement sensible, sur le plan écosocial, mais aussi sur le plan géopolitique, dans la mesure où un conflit interne oppose différentes sous-régions et factions, au sein de son territoire, notamment en raison de conflits agraires (Cervantes Delgado, 1999). L'auteur est un ancien élève de la ENBIO, désormais devenu linguiste, après une thèse de doctorat soutenue à la UNAM. Là encore, c'est à une écriture de grande qualité dans la langue maternelle¹³.



FIGURE 5 : Unité didactique du village aux multiples barrières. Langue triqui (mixtécane, Oto-mangue orientale). Red EIBI 2010

Source : Jean Léo Léonard

Los caminos en el pueblo

Un día el abuelo Vicente se levantó muy temprano. Era tiempo de siembra. Se acabó la siembra y pensó que ahora era tiempo de ir a preparar el terreno. 4. LesCaminó, tomó la vereda que acostumbraba hacer. Tenía tiempo que no pasaba por ese lado. Cuando llegó a cierta parte, se encontró con un corral. Enojado, pero sin preocuparse mucho, dio la vuelta. Rodeó el corral. Legó y se encontró con otro, más adelante, que era el corral del tío Rufino. Igual. Ya más preocupado, siguió. Dio la vuelta. Pero ya más preocupado, porque ya había perdido un buen tiempo en dar la vuelta, por si no haber sido por ello, y tomar la vereda que acostumbraba. Empezó su trabajo del día, limpiando el terreno. Ya pasado el mediodía, sintió hambre y se dirigió al ojo del agua, para [comer] sus alimentos. Al llegar, se encuentra con el [hecho de que] estaba cerrado. Estaba cerrado el ojo del agua. Ya enojado y

triste, porque no tenia agua para tomar, fue más abajo para encontrar un arroyo. Allí se sentó. Se sentó triste, pensando qué había pasado, porque el lugar no era como antes. Ya en su pensamiento y en su tristeza, se acercaron los animales del monte. Llegaron los animales del monte. Ya entre todos, se pusieron a platicar. El conejo dijo “yo también estoy muy enojado, porque ya no consigo de comer”. Habló también el venado. Y el venado dijo que «yo también, porque ya no tengo agua». Luego habló la tuza. La tuza dijo «vámonos a... Vamos hacer algo. Yo voy a cavar, y ustedes me ayudan a tirar los corrales». Y así fue que esa noche, las tuzas se encargaron de cavar y los venados de tirar los postes. El abuelo Vicente se encargó de vigilar, y el conejo, como siempre se encargó nada más de comer. Al día siguiente, el pueblo despertó y vio asombrado de lo que había pasado. Sin decir nada, los habitantes se vinieron cada quien a su trabajo. Se dieron cuenta de que les era más fácil llegar a cada uno de los lugares. Y así, no se preocuparon mucho, y nadie levantó su corral y así quedó el camino ya más libre.

Les chemins du village

Un jour, le grand-père Vincent s'était levé très tôt. C'était la période des semailles. Les semailles étaient terminées et il était temps d'aller défricher la terre. Il s'est mis à marcher sur le chemin qu'il avait l'habitude d'emprunter. Cela faisait longtemps qu'il n'avait pas parcouru ce chemin. Arrivé à un certain point, il est tombé sur une haie. Embêté, mais pas trop inquiet, il l'a contournée. Un peu plus loin, il fait face à une autre haie qui entourait la ferme de l'oncle Ruffino. Encore un obstacle. Plus inquiet cette fois, il a continué son chemin, en faisant un détour. À présent, il était plus inquiet, car il avait déjà perdu beaucoup de temps à faire des tours et détours, au lieu de prendre le chemin qu'il avait l'habitude d'emprunter. Il a commencé son travail de la journée, à défricher la terre. Il était midi passé. Il avait faim, si bien qu'il s'en alla vers l'étang, pour [manger] son casse-croûte. À peine arrivé, il a constaté que le point d'eau aussi était également bloqué. Déjà en colère et à présent triste de ne pas avoir accès à de l'eau potable, il s'est dirigé vers le ruisseau qui se situait un peu plus loin. Là, il s'est assis, triste, en pensant à ce qui venait de lui arriver, car l'endroit n'était plus comme avant. Alors qu'il était plongé dans ses pensées et dans sa tristesse, les animaux de la forêt se sont rapprochés de lui et engagent une conversation. Le lapin s'exclame : "Moi aussi, je suis très en colère, car je ne n'ai plus rien à manger". Le cerf réplique "Moi aussi, je suis fâché, parce que je n'ai plus d'eau". Puis la taupe prend la parole et proclame : "Haut les cœurs... Faisons quelque chose. Je vais creuser, et vous m'aidez à abattre les haies !" Ainsi, cette nuit-là, les taupes étaient responsables de creuser et les cerfs de faire tomber les poteaux. Le grand-père Vincent faisait le guet, et le lapin, comme toujours, ne faisait que manger. Le lendemain, le village s'est réveillé et était étonné de voir ce qui s'était passé. Sans dire un mot, les habitants sont retournés à leur travail. Ils ont réalisé qu'il était plus facile pour eux de se rendre à chaque endroit. Par conséquent, ils ne

se sont pas trop inquiétés, et personne n'a redressé sa haie, et les chemins étaient enfin dégagés. (traduction libre)

Nej chrej huaaj ruhu yuma'a

Táyi Sandi ganachi 'ngo nigan' dan, nga sij gui ga'anj gano' ako'o naj'an, ganiruhua si. Yaka si cheej, guchi si du'hua do'ó da'ne" valu, nitaj chrej ta, 'ngo yinka nu. Ganikaj si yinka, guchi si riñan do'ó da'ne yinu, o'ngo yinka. Ganika ñu si, nakaj na'an ruhua si. Ya' si kij hua nej si man nga riñan do'ó si nga 'un. Ganiruhua si.

Gayi'i si nga si sun si. Gahuin yakan gui ni gani ruhua si ga'an yia si. Ga'an si du'hua iu'uj nee. Nga guchi' si ni nari' si sisi 'ngo yinka nu. Ganani ñu ruhua si.

Ga'an nij si doj, ña nu 'ngo yine' nee. Nani ruhua si. Sa huin ruhua si ni gunin nej yuku kij ni gohuin nichrun' nej yu. Ga'mi nej yu doj ru' ga'mi nej yu nga diu na. Darant nej yu na'an ni naniruhua.

– Yato gataj: Uta na'an ruhua dadint nitaj na giri'ij yiaj man.

– Ga'mi yutaj: Hue nge dan ra'an, nitaj nee go'oj. Ganaran nej si ña nuj.

– Ga'mi ya'aj-a: Ga'anj tahuí nej yinka a. Ñuj ganj ni nej tatuj chrun an. Hue (ñan) ña' dan gayi'i nej yu. Nej ya'aj gan. Nej yutaj tatuj chrun. Táyi Sandi dugumi. Yato ginu sun yia.

Giyigin a'ngo gui ni gahuin ña'an ruhua nej sí yuma sa hua ni'iaj nej si. Nitaj ga'mi, ga'an nej si rikisuun. Yakaj huendaj nej si sisi io doj uchi' nej si, hue dan gina, nitaj. Ga' mi adkin'. Dara'anj ganahuin ru'huaj diu na.

Ce récit est d'autant plus puissant, sur le plan des motifs figuratifs, qu'il fait intervenir le non humain – les animaux sauvages – comme médiateurs d'une crise entre les humains. La temporalité lente, l'aspectualité progressive et distribuée de ces étapes successives de *conscientisation* face à un *état de choses* écosocial dégradé : un monde de plus en plus clos, des difficultés accrues dans l'accès à la terre et aux ressources. Cette situation de nette *coupure* entre la société des humains et la nature (caractéristique du *naturalisme*, selon Descola), corrélée à un chiasme ou une séparation de plus en plus fragmentée, entre les hommes, progresse de manière imperceptible tout au long du récit. La situation est anxiogène : la vie est altérée. Le *naturalisme* atteint ses ultimes conséquences, et finit par toucher également les *non humains* – les animaux –, qui vont s'allier avec les *humains*, à travers la figure du grand-père Vincent, médiateur qui nous offre un point de vue sur cette situation. Les animaux déclarent explicitement qu'ils souffrent des mêmes conséquences que l'homme avec lequel ils entament un dialogue et une alliance – un bel exemple d'*animisme*, puisqu'une même expérience est partagée, d'un côté à l'autre de la « barrière » des deux mondes. Le *parcours narratif* de ce conte va donc d'une montée du *naturalisme*, menant à une crise et à une impasse existentielle, vers une résolution de cette crise par une *alliance*

animiste entre les deux communautés – celle des humains et celle des non humains – dans une logique à la fois descolienne et greimassienne, sur l'axe des contradictions du carré sémiotique implicite entre *culture* et *nature*. Au terme de cette synthèse, une conscientisation s'opère dans l'intelligence collective des humains (dans la *culture*). C'est donc le vecteur A-B du schéma de la figure 2.2 qui est actif ici.

Rappelons que tout cela n'est évident : que de jeunes enseignants bilingues puissent produire autant de textes, d'une telle richesse lexicale et syntaxique, d'une telle complexité narrative, est le résultat d'un engagement tenace dans les communautés de pratique d'écriture bilingue au Mexique. Bien souvent, ces savoir-faire ont été acquis de manière autodidacte lors de formations au sein d'écoles normales bilingues et interculturelles, qui s'avèrent souvent démunies de ressources humaines qualifiées dans chacune des très nombreuses langues des différents États de la Fédération mexicaine (pas moins de 16 langues, dans l'État d'Oaxaca, où ont été réalisés ces ateliers). Ces produits diamésiques d'une formation multisource acquise en grande partie par autodidactie sont en outre une « revanche » sur les conditions très modestes de l'éducation bi-plurilingue au Mexique, où le plus souvent, un cours de « langue maternelle » ou de langue autochtone se limite à des vignettes de manuels scolaires traduits de l'espagnol, et ne donne aux élèves que des exercices de « palabras sueltas », ou mots séparés, tels que « poule », « maison », « chemin », etc., afin d'apprendre à parler la langue.

5. Conclusion et perspectives par la praxis de l'alphabétisation

À la lumière de ces trois unités didactiques de l'atelier de la *Red EIBI* réalisé en 2010, nous pouvons jeter un dernier regard didactique sur les cartes mentales et croquis produits par de jeunes élèves d'une école rurale mazatèque, proche de Huautla de Jiménez, dans le hameau d'Agua de Tinta¹⁴, de langue mazatèque sur ce même thème des « communautés invisibles » ou « imaginaires ». Ces productions d'images – ces iconographies – sont abondamment commentées dans les textes en mazatec coproduits par les enseignants et les élèves du primaire qui ont participé à cet atelier d'écriture, coordonné par Karla Janiré González Avilez.



FIGURE 6 A : Agua de Tinta (1). Paysage rural, élève du 5^e degré

Source : Karla Janiré Avilés González



FIGURE 6 B : Agua de Tinta (2). Unité pédagogique *Kua si menajin*.

Source : Karla Janiré Avilés González



FIGURE 6 C : Agua de Tinta (3)

Source : Karla Janiré Avilés González



FIGURE 6 D : Agua de Tinta (4)

Source : Karla Janiré Avilés González

À la différence des œuvres précédentes, réalisées par des adultes, ces productions d'élèves d'écoles primaires relèvent d'un autre ordre d'analyse, qui est celui des dessins d'enfants. Il serait vain de chercher à y appliquer les quatre modes de figurations du modèle de Descola. L'intérêt ne réside pas là, dans la mesure où il ne s'agit pas de narrations élaborées. En revanche, ces dessins sont riches en informations sur une vision urbaine et très urbanisée du village et de la communauté, chez ces enfants

des villages des alentours de la plus grande ville mazatèque, Huautla de Jiménez, même si ces enfants résident pour la plupart dans des hameaux. Les liens en ligne indiqués en notes permettront au lecteur de visiter cet atelier d'écriture et de dessin en activant les fichiers Word ou PDF ainsi que les fichiers MP3 qui présentent en mazatec aussi bien qu'en espagnol le lexique des textes et les propositions pédagogiques des enseignants et des parents d'élèves ayant participé à cet atelier.

Nous pourrions appliquer la méthode d'analyse en sémiotique visuelle de Floch (1997) à ces créations : caractérisation des vignettes (ici, de 6 a à 6 d) par *types*, en fonction de leur disposition des *masses* iconographiques et de la distribution des *motifs*, des lignes de fuite, de leur densité picturale et chromatique et des microrécits. Deux types de paysages urbains émergent de cet échantillon de quatre dessins : le type montagnard (figures 6 a et 6 d) *vs* le type plaine (6 b) ou piémont (6 c - 6 d). Dans le premier type, qui est le plus immédiat ou référentiel pour cette population scolaire habitant sur l'un des versants de la Sierra mazateca, et que la vignette de la figure 6 a illustre de manière exemplaire, le paysage est structuré en premier lieu par la sinuosité d'une route de montagne, autour de laquelle vient s'agréger l'habitat. Les tailles différentes des maisons correspondent aux fonctions d'habitation *vs* d'administration de la communauté urbaine montagnarde. En second lieu, la masse des montagnes, surmontées des nuages de pluie, sous un discret soleil, sont représentées comme des figures pointues itératives – le chiasme entre deux types d'essences d'arbres est à relever : feuillus *vs* résineux, respectivement d'ouest en est. Une ligne de fuite S-O/NE étage les arbres fruitiers, en zone tempérée et basse, du milpa, en terres hautes. En revanche, la vignette de la figure 6 b donne à voir un paysage urbain de plaine, où se déploie une vie urbaine emplie de promeneurs et d'animaux domestiques, et où la milpa (culture du maïs et des plantes associées) est absente. La bande supérieure de la vignette peut se décrire comme une forme édulcorée de la précédente (monts et nuages pluvieux). La route est droite, sans la moindre sinuosité, et la végétation rappelle davantage celle d'un parc public que d'une forêt naturelle. Les figures 6 c – 6 d sont des variantes de ces deux types, ou de type piémont. À la figure 6 c l'accent est mis sur les bâtiments de grande taille, publics (dont l'école). À la figure 6 d, le dessin regorge d'éléments de modernité et d'aménagement en infrastructures (notamment électriques), et inclut le motif de l'église, en bas à gauche. Il y a là matière à développer des pratiques pédagogiques sur les variations du phénomène urbain dans la région mazatèque, le développement des infrastructures, la résilience des techniques agraires traditionnelles (*milpa*), en relation avec la ou les langues en relation diglossique dans le cadre de l'institution scolaire, malgré les efforts somme toute récents en

faveur d'une éducation bi-plurilingue (cf. éléments lexicaux tels que *yá* «arbre» en mazatec, mais *escuela*, en espagnol, pour «école», etc.).

Nous avons commencé cet itinéraire dans les paysages imaginaires conçus lors des ateliers d'écriture en langues autochtones du Mexique par la version la plus complexe sur le plan sémiotique et interculturel, avec les productions obtenues par les collectifs d'éducateurs bi-plurilingues à partir de la technique des «communautés invisibles», qui revient à solliciter une modélisation dialectique (*utopie* vs *dystopie*) de dilemmes sociaux. Nous avons appliqué le modèle de figuration de Descola pour en valoriser les formes et les contenus, dans diverses langues et cultures de l'État d'Oaxaca. Cela nous a permis de décrire la méthode, de rendre compte de la richesse des données, et d'appliquer un modèle universaliste à ces productions à finalité didactique. Afin d'explicitier davantage cette dernière dimension, soit la pédagogie, nous avons ensuite présenté des productions de l'imaginaire paysager des élèves d'une école primaire, en appliquant cette fois la sémiotique visuelle de Floch. Cette double focale constitue donc un diptyque articulant deux grandes approches possibles : d'une part, l'anthropologie culturelle des formes visuelles, d'autre part, l'analyse structurale des représentations cartographiques *ad hoc*, obtenues *in situ* et *in vivo*, au cœur du processus éducatif. Ceci, ne serait-ce que pour rappeler, après notre étude sémiotique quelque peu austère, que ces ateliers d'écriture ont pour objectif principal l'éducation, au-delà de la simple alphabétisation en langue maternelle des enfants ainsi que des adultes, tout en suscitant, comme le voulait Paulo Freire, une conscientisation sur les dilemmes du monde contemporain, et les contradictions socioéconomiques de notre modernité, et désormais, de notre postmodernité¹⁵.

Notes

1. *Talleres de elaboración de recursos pedagógicos en lenguas originarias* (ateliers de création de ressources didactiques en langues autochtones) – voir les nombreux documents visuels, textuels et sonores mis en ligne de 2011 à 2019 sur le site du Labex EFL : <http://axe7.labex-efl.org/taxonomy/term/12>. Voir aussi Léonard & Avilés González (2019) pour une synthèse et un exposé programmatique des techniques utilisées, ainsi que Léonard, Mc Cabe Gragnic et Avilés González (2013), conçus afin de faire connaître cette praxis co-participative des TERPLOS auprès d'un public plus large que le seul lectorat de langues romanes. Voir aussi She & Léonard (2022) pour une application récente hors du contexte américain autochtone à l'origine de cette pratique – en domaine kartvélien, pour le svan, auprès d'un public de lycéens.
2. Cf. Lave & Wenger (1991), ainsi qu'Eckert (2000), et <https://web.stanford.edu/~eckert/csofp.html>.
3. Cf. Mioni (1983).

4. Cf. <https://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/>, qui décline de manière explicite les objectifs du programme de développement d'une éducation bilingue et interculturelle. Voir aussi <https://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/mapaLinguistico.html> pour un survol de la diversité ethnolinguistique au Guatemala.
5. Voir <https://www.almg.org.gt/>.
6. Voir pour le Mexique <http://axe7.labex-efl.org/taxonomy/term/12>, ateliers de 2010 à 2016), le Guatemala (Léonard 2014), la Bolivie <http://axe7.labex-efl.org/node/481>, la Colombie <http://axe7.labex-efl.org/node/397#overlay-context=taxonomy/term/12>. Outre les très nombreux documents accessibles en ligne sur le site du Labex EFL qui sera abondamment cité ici, voir Léonard (2021), pour une application de cette méthode en Europe (Calabre et sud de l'Estonie), She et Léonard (2022), pour la Géorgie (svan), et Léonard *et al.* (2013), pour une description de la méthode dans sa version méso-américaine « canonique ».
7. Cf. <https://www.en-attendant-nadeau.fr/2021/11/03/anthropologie-figuration-des-cola/>.
8. Les italiques sont de Salgas; les passages en gras sont de notre fait.
9. Métadonnées, tirées de la page Labex EFL <http://axe7.labex-efl.org/node/258>: *Archivo de origen: Red_EIBI_FOTOS_Com.Invis._Primer_turno_15julio2010. Video: Mixe del Istmo_Julio Cesar_ Com.Invis. Prim. Turno_0507. Unidad didáctica: Comunidades Invisibles. Modulo textual: Ponencia: "Los atardeceres con los cantares de los pájaros..." Lengua: Mixe del Istmo, Piedra Blanca. Guchi. Covi. Oaxaca. Participantes: Julio C. Juan Espinoza. Fecha: Julio 17, 2010. Lugar: Red EBI, Oaxaca, México. Facilitador: Jean Léo Léonard. Compiladora: Karla Janiré Avilés González.* Le mixe appartient à la famille linguistique mixe-zoque, célèbre parmi les langues du Mexique notamment pour être une candidate très probable à revendiquer, à une époque ancienne, sa qualité de langue des Olmèques – civilisation mère de la Méso-Amérique comme aire culturelle et archéologique.
10. Métadonnées: *Video Chinanteco_Dulce_ _Com.Invis_Primer_turno_01_0509. Unidad didáctica: Comunidades Invisibles. Modulo textual: Ponencia: Jalenh dzaa il seenh "La comunidad y la distancia y tiempo". Lengua: Chinanteca de la Sierra Norte, comunidad de la Esperanza Comaltepec, Ixtlán. Participantes: Dulce Esmeralda López García. Fecha: Julio 17, 2010. Lugar: Red EBI, Oaxaca, México. Facilitador: Jean Léo Léonard. Compiladora: Karla Janiré Avilés González.* Le chinantec est une langue du phylum otomangue, dont il constitue la branche la plus innovante et la plus complexe du groupe central (v. Palancar (2014), pour la seule question de la flexion verbale, qui intègre 5 tons, outre les marques segmentales). Nous avons pu observer, depuis deux décennies que nous pratiquons la technique des TERPLO, que c'est pourtant la langue souvent la mieux maniée à l'écrit par les participants de ces ateliers, sans doute en raison d'une longue tradition d'éducation populaire et de travail social dans et pour la langue, que ce soit par les missionnaires catholiques, par les linguistes évangéliques du S.I.L. (p. ex. voir <http://www.language-archives.org/language/cle>, <http://www.language-archives.org/language/cnt> etc.) ou tout simplement, par la société civile. L'auteure de l'unité didactique présentée ici, Dulce Esmeralda López García, ne faisait pas exception, même si sa notation des tons de sa variété reste pour le moins minimaliste.
11. Accessible sur le lien: <http://axe7.labex-efl.org/node/254>.
12. Accessible sur le lien: <http://axe7.labex-efl.org/node/256>.
13. Métadonnées: *Archivo de origen: Red_EIBI_FOTOS_Com.Invis._Primer_turno_15julio2010. Video: Triqui_Fidel_ Com.Invis_Prim.Turno_0508. Unidad didáctica: Comunidades Invisibles. Modulo textual: Ponencia: Nej chrej huaj ruhu yuma'a "Los caminos de mi pueblo". Lengua: Triqui, San Andrés Chicahuaxtla,*

- Oaxaca. Participantes: Fidel Hernández Mendoza. Fecha: Julio 17, 2010. Lugar: Red EBI, Oaxaca, México. Facilitador: Jean Léo Léonard. Compiladora: Karla Janiré Avilés González.* Documents accessibles sur le lien <http://axe7.labex-efl.org/node/264>. Le document sonore dont nous avons tiré la traduction de la narration est accessible sur le lien <http://axe7.labex-efl.org/node/265>.
14. Là encore, tous les matériaux sont accessibles sur le lien <http://axe7.labex-efl.org/node/178>, riche en sous-liens, comme <http://axe7.labex-efl.org/node/183> pour le premier cycle scolaire, <http://axe7.labex-efl.org/node/179> pour le second et <http://axe7.labex-efl.org/node/181> pour le troisième, du CP au CM2. Encore ne s'agit-il là que des travaux produits dans le cadre de l'activité des Communautés invisibles – une autre série de liens mène vers l'activité des prosopopées, ou descriptions d'animaux à différentes personnes du singulier et du pluriel pour la grammaire en contexte discursif ou « grammaire facile » – cf. Léonard *et al.* (2013), et Léonard et Avilés González (2019) (p. 34-45, 134, 216-218). Là encore, le triqui n'est en rien une langue facile à écrire, en raison de sa complexité phonologique: cf. DiCanio (2008), et, bien évidemment, Hernández Mendoza (2017). Nous le voyons avec l'exemple de ce dernier auteur, qui n'en était alors qu'à ses débuts, au sortir de l'ENBIO (cf. <https://www.facebook.com/enbio.1/>), lors du TERPLO présenté ici, que les trajectoires des *communautés de pratiques diamésiques* peuvent mener loin, en termes d'expertise de la codification de la langue.
 15. Cf. Neustupny (2006), sur les propriétés sociolinguistiques de la polarité (pré) modernité vs postmodernité.

Bibliographie

- Calvino, I. (1972). *Le città invisibili*. Milano, Mondadori.
- Cervantes Delgado, R. (1999). *Tristes triques: un diario de campo en la Mixteca de la sierra, 1969*. México D.F., Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Descola, P. (2021). *Les Formes du visible: une anthropologie de la figuration*. Paris, Seuil.
- DiCanio C. T. (2008). *The Phonetics and Phonology of San Martín Itunyoso Trique*. Thèse de doctorat, University of California, Berkeley.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic variation as social practice*. Oxford, Blackwell.
- Floch, J.-M. (1997). *Une lecture de Tintin au Tibet*. Paris, P.U.F.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da libertade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P. (2014). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse, Erès.
- Hernández Mendoza, F. (2017). *Tono y fonología segmental en el triqui de chicahuaxtla*. Thèse de doctorat, UNAM, México D.F.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Léonard, J. L. (2014). La linguistique d'intervention comme praxis des utopies réalisables: expériences au Guatemala. *Dossiers d'HEL*, 2014, *Linguistiques d'intervention. Des usages socio-politiques des savoirs sur le langage et les langues*, [<https://shs.hal.science/halshs-01115186/document>].
- Léonard J. L. (2021). Ateliers thématiques co-participatifs et patrimonialisation: Italie et Estonie méridionales. Dans L. Lévêque, C. Bastidon-Gilles, T. Santolini et S.

- Visciola (éds.), *La double vie du patrimoine. La culture dans la dialectique du visible et de l'invisible*. Roma, Effigi, p. 181-212.
- Léonard, J. L. et Avilés González, K. J. (2019). *Didactique des « langues en danger »*. *Recherche-action en dialectologie sociale/ Pedagogía co-participativa y « lenguas en peligro » : propuestas de dialectología social en acción*. Paris, Michel Houdiard éditeur.
- Léonard, J. L., McCabe Gragnic, J. et Avilés González, K. J. (2013). Multilingual Policies put into Practice: *Co-participative Educational Workshops* in Mexico. Dans G. Hogan-Brun (éd.), *Applied Linguistics, Sociolinguistics/Current Issues in Language Planning: Language planning as a complex practice*, vol. 14, n° 3-4, p. 419-435.
- Mioni, A. (1983). Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione. *Scritti linguistici in onore di Giovan Battista Pellegrini*. Pisa, Pacini, p. 495-517.
- Neustupny, J. V. (2006). Sociolinguistic Aspects of Social Modernization/Soziolinguistische Aspekte gesellschaftlicher Modernisierung. Dans Wiegand Herbert Ernst (éd.), *Handbooks of Linguistics and Communication Science*, 3/3, Berlin/NY, Walter de Gruyter, p. 2209-2223.
- Palancar, E. L. (2014). Revisiting the Complexity of the Chinantecan Verb Conjugation Classes. Dans A. Kihm et J. L. Léonard (éds.), *Patterns in Mesoamerican Morphology*, p. 77-102.
- Salgas, J-P. (2021). Une anthropologie de la figuration (recension de Descola (2021)), [<https://www.en-attendant-nadeau.fr/2021/11/03/anthropologie-figuration-descola/>] [Consulté le 14 août 2022].
- She Y. et Léonard, J. L. (2022). Les jeunes face à l'écrit en langue svane: résultats et enjeux d'un atelier d'écriture pédagogique en langue minoritaire à Mest'ia. Dans F. Scetti, K. Djordjevic Léonard et J. L. Léonard (éds.), *Vitalité sociolinguistique des langues des massifs montagneux: Alpes et Caucase*. Roma, Aracne, p. 325-348.