Sérendipité d'un atelier didactique dans une école chol des hautes terres du Chiapas

Jean Léo LEONARD

UR 739 DIPRALANG, Université de Montpellier Paul-Valéry

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9033

Résumé : Nous montrons ici comment la mise en œuvre des droits linguistiques dans un pays multilingue comme le Mexique, notamment relevant de l'éducation bilingue et interculturelle (conformément à la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003), se réalise malgré l'inadéquation des dispositifs « de par en haut ». En écho aux réflexions du collectif TAELP sur la précarité de la langue, tant en termes de transmission que de travail social, nous analysons comment ces droits, souvent fragilisés par des dysfonctionnements institutionnels, trouvent leur ancrage local en contexte autochtone au Mexique. C'est à partir d'un moment de sérendipité (opportunité inattendue et féconde) ayant permis d'organiser un atelier d'écriture pédagogique en langue ch'ol (maya occidental, Chiapas) dans une école rurale près de Tila que nous donnons à voir toute la complexité du processus d'élaboration « de par en bas » d'un modèle éducatif bilingue et interculturel véritablement endogène, à la fois comme acte de création, de valorisation de la tradition orale, et de résilience. On voit apparaître à travers une action de travail social une praxis qui s'avère être un combat quotidien, afin que les dispositions juridiques ne se limitent pas à ne rester que de jure, mais prennent forme de facto, avec appropriation par les sujets de leur propre devenir.

Mots-clés : Mexique, maya, éducation bilingue et interculturelle, instituteurs ruraux, résilience.

Abstract: Here, we show how the implementation of linguistic rights in a multilingual country like Mexico, particularly as they relate to bilingual and intercultural education (in accordance with the Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003), takes place despite the inadequacy of "top-down" mechanisms. Echoing the TAELP collective's reflections on the precariousness of language, both in terms of transmission and social work, we analyze how these rights, often weakened by institutional dysfunction, find their local anchorage in Mexico's indigenous context. Based on a moment of serendipity (an unexpected and fruitful opportunity) that enabled us to organize a pedagogical writing workshop in the Ch'ol language (Western Maya, Chiapas) in a rural school near Tila, we show the full complexity of the process of developing "from below" a truly endogenous bilingual and intercultural educational model, as an act of creation, of valorizing oral tradition, and of resilience. Through social work action, we see the emergence of a praxis that proves to be a daily struggle, so that legal provisions are not limited to remaining de jure, but take shape de facto, with subjects taking ownership of their own future.

Keywords: Mexico, Maya, bilingual and intercultural education, rural teachers, resilience

La *praxis* dont il va être question ici, en tant qu'*action sociale située*, en l'occurrence, dans un contexte de précarité socioéconomique autant qu'éducative, est celle évoquée dans l'un des documents d'étape de TAELP[1]. Elle concerne le constructivisme pédagogique de Paulo Freire et de la méthode des Ateliers Thématiques d'Élaboration de Ressources Pédagogiques en Langues Autochtones (acronyme ATERPLA en français, TERPLO en espagnol, mais nous préférons retenir l'acronyme en espagnol) : « enseigner n'est pas transférer la connaissance », nous enseigne Paulo Freire ([1996]-2013 : 63-103). L'adage de ce philosophe de l'éducation et activiste se manifeste dans les ateliers thématiques en langues minoritaires que nous avons réalisés en Amérique latine amérindienne et en Europe. Il s'agit de techniques de conscientisation et d'implémentation de savoirs endogènes et universaux appliquées dans ces ateliers co-participatifs avec le linguiste, faisant un usage récurrent et intense de ses compétences techniques en linguistique descriptive. Ce cadre d'action sur les processus éducatifs a pour objectif de dépasser la dépendance de l'enseignement/apprentissage dans sa relation aux conditions d'oppression. Initialement, Paulo Freire a développé ses méthodes d'alphabétisation co-participative avec des populations de paysans sans terres, donc tentant de s'émanciper de leur marginalisation face à un système de pouvoir dans le monde agraire fondé sur la grande propriété terrienne – le latifundio. Une telle praxis émancipatrice se situe donc en rupture, voire en confrontation directe avec les conduites systémiques d'un ordre socioéconomique établi, en favorisant l'agentivité des sujets dans la construction collective de leur accès au savoir, en commençant par la première « brique » qu'est l'alphabétisation – en l'occurrence, il s'agit de publics adultes marginalisés, et pour lesquels la condition d'analphabétisme constitue un verrou, un facteur déterminant de dépendance.

1 Conduites des agents

Ces sessions font de l'enseignant aussi bien que de l'apprenant des supports et médiateurs du monde, en tant que sujets critiques[2]

> l'un qui apprend en enseignant, l'autre qui enseigne en apprenant. Cette réciprocité constitue sa marque gnoséologique […] De là, la nature politique de l'éducation et le caractère politique de la pratique éducative qui ne peut jamais être neutre. Spécifiquement humaine, l'éducation est gnoséologique, directive et, pour cette raison, politique. Elle est artistique et morale. (Freire, *op. cit.,* 84-85)

[1] Voir l'introduction à l'ouvrage pour la présentation du groupe TAELP.

[2] La méthodologie de nos ateliers thématiques concorde en tous points avec la vision de l'éducation selon Paulo Freire, comme le décrivent les nombreux documents méthodologiques accessibles en ligne sur le lien http://axe7.labex-efl.org/node/126 (lire notamment http://axe7.labex-efl.org/node/396 et sur HAL, le document sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01137251).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Nous donnerons à la dimension « gnoséologique » de Freire[3] une interprétation et une transposition en termes de création de modules didactiques endogènes, dans l'analyse d'un corpus en ch'ol[4] en tant que support de cours dans les conditions de précarité qui sont celles que connaît l'enseignement bilingue et interculturel au Mexique et ailleurs dans les Amériques amérindiennes, aussi bien que les instituteurs et promoteurs d'éducation et les élèves des écoles rurales en milieu autochtone. Sur le plan de la méthode, ces activités partent de plusieurs principes en décalage par rapport à la conception que se font les institutions éducatives de ce que devrait être l'éducation bilingue et interculturelle. Quant à nous, nous partons en effet des présupposés suivants :

a) L'enseignement de la langue minoritaire peut et doit, autant que possible, couvrir tous les langages et champs de savoir éducatifs : aussi bien l'expression écrite et orale et la lecture-écriture que l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des sciences naturelles et de la vie, des mathématiques, etc. Cela revient à miser sur des ontologies multiples et cohérentes, en termes d'individus/référents, d'ensembles ou collections d'objets et de notions (classes, taxinomies), d'attributs ou propriétés et fonctionnalités des objets et des procès, voire de métaclasses (faune et flore par exemple sont en interrelations symboliques, ainsi que les éléments), portées par la langue et dans la langue.

b) Les savoirs et compétences aussi bien des instituteurs bilingues que des élèves et des parents d'élèves sont des sources inépuisables d'ontologies de ce type, dès qu'on entre dans le champ des savoirs endogènes et des structures de la langue (lexique, grammaire, sens). Ce potentiel est généralement exploité en proportions infinitésimales. Il faut au contraire amplifier l'exploitation de cette ressource sociocognitive, à l'opposé de la pratique commune qui consiste à n'utiliser la langue autochtone qu'à des fins d'alphabétisation de base, à l'aide de mots choisis de manière plus ou moins aléatoire ou arbitraire, sans souci de l'ancrage culturel ni de la pertinence des structures formelles (catégories lexicales et grammaticales, structures syllabiques, etc).

c) De telles ontologies didactisées peuvent être réalisées « à la main » et de manière collective, à travers des ateliers d'écritures ou TER-

[3]Le terme « gnoséologique » de manière générale se réfère à la *gnose*, que V.-Y. Mudimbe (2021 : 18) décrit comme « la recherche du savoir, des enquêtes, des méthodes de connaissance, des investigations, voire la connaissance d'une personne ». Mudimbe ajoute « Le mot est souvent utilisé dans un sens plus spécifique, celui d'un savoir supérieur et ésotérique, et il fait ainsi référence à un savoir conventionnel, structuré et partagé, mais qui est strictement sous le contrôle de procédures déterminées pour son usage et sa transmission. » Tout comme P. Freire, c'est la première de ces deux définitions que nous retenons ici, dans l'objectif de susciter et travailler des *ontologies didactisées*, comme nous allons bientôt le voir. L'approche *gnoséologique* se démarque donc de toute essentialisation en termes de « cosmovision » ou *Weltanschauung*, autrement dit « vision du monde », dans un esprit de neutralité méthodologique.

[4]L'usage veut qu'on utilise ch'ol pour la langue, de type maya occidental et Chol pour la population. L'étymologie de cet ethnonyme n'est autre que le mot désignant a *milpa*, ou agriculture d'autosubsistance des communautés indigènes méso-américaines, associant maïs, cucurbitacées, piment et haricot, en relation de symbiose mutuelle par échange d'oligo-éléments.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

PLO (*Talleres de Elaboración de Recursos Pedagogicos en Lenguas Originarias*) en réunissant les différents protagonistes du processus éducatif : les promoteurs d'éducation ou instituteurs et professeurs des écoles bilingues et interculturels aussi bien que les élèves et les parents d'élèves.

L'atelier co-participatif présenté ici a été réalisé à Tila de manière bénévole par tous les participants, dans le cadre institutionnel de la *Jefatura de zonas de supervisión* (Direction des zones de coordination scolaire) n° 711 de la SEP/SEF (https://www.gob.mx/sep), région de langue ch'ol, Tila, Chiapas. La coordination scientifique locale relevait du Ciesas Sureste[5] qui finançait les frais de mission à Tila, en coopération avec l'IUF (projet MamP, coordonné par l'auteur de ces lignes et principal concepteur et formateur des TERPLO[6]). Les enseignants autochtones sont généralement formés dans des écoles normales bilingues et interculturelles ou dans le réseau de l'UPN (*Universidad Pedagógica Nacional*).

2 Contexte et temporalité

Dans un récent article historiographique sur l'évolution de l'éducation bilingue et interculturelle dans la zone chol du Chiapas, Gracia Imberton Deneke (2020) montre à partir d'une étude de cas sur la localité chol de Río Grande (840 m d'altitude), peuplée de 800 habitants[7] proche de Tila, comment l'agriculture a cessé d'être le centre du monde mental des habitants (en termes bourdieusiens, pour cette auteure, le centre de la *reproduction socioéconomique et socioculturelle* locale), ce qui favorise pour les jeunes générations le choix de s'engager dans les nouvelles trajectoires de carrière représentées par la filière de l'éducation bilingue et interculturelle. Son survol historique, qui résume une enquête menée par Pérez (2007), décrit les changements systémiques dans les facteurs de dépendance (agraire *vs* services) qui permettent aux différents agents de faire des choix qui étaient auparavant bien plus restreints. Cette analyse va nous servir de prisme pour analyser la situation de notre atelier chol d'août 2010 à Cantioc, localité située à tout juste 1 km de distance du terrain décrit par Imberton Deneke.

Au XIX[e] siècle, la population locale, en majorité chol, pratiquait une économie agraire de subsistance (*agricultura de autoabasto*), ou *milpa* (maïs, courge, piment et haricot), ce qui impliquait pour les jeunes générations de se marier jeunes et de rester au village, afin de reprendre les terres correspondant à leurs familles (*reproduction* foncière) – forme de dépendance très contraignante du point de vue existentiel pour les sujets. De multiples cycles de transformations sociales ont conduit à rendre cette reproduction caduque. L'auteure mentionne la réforme agraire de 1934 tout d'abord, avec la formation des *ejidos* (communs, terres communales), dont Tila fut le chef-lieu (*cabecera*), puis avec l'introduction de la culture à finalité mercantile du café dans les parcelles, dans les années 1940, qui a ôté des terres aux cultures vivrières, causant une pression sur le volume de terres « *ejidales* » (autrement dit, communautaires) disponibles.

[5] https://sureste.ciesas.edu.mx/,

[6] *cf.* https://lp. cnrs.fr/la-recherche/projets-contrats/mamp-mpma/

[7] Source : http://www.nuestro-mexico.com/Chiapas/Tila/Rio-Grande/.,

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Or cette nouvelle forme de dépendance agraire, orientée vers les marchés extérieurs et fortement monétarisée, tend à briser l'économie de subsistance et, partant, les conduites systémiques fondées sur la réciprocité et le travail agricole collectif. Dans les années 1970 et 80, cette pression sur l'économie de subsistance pousse nombre de jeunes à migrer vers les centres urbains plus ou moins proches, tandis que le tissu économique du bourg se complexifie, avec une monétarisation sans cesse accrue de l'économie villageoise, à travers le petit négoce et l'artisanat, et alors que diverses institutions étatiques de développement s'implantent ou se renforcent, comme l'école, avec de nouveaux programmes scolaires orientés vers l'éducation bilingue depuis les années 1960. À Tila, il existait déjà une école, depuis 1930, mais uniquement à destination des *ladinos* ou métis, avec l'alphabétisation pour seule finalité. De là, des programmes de formation de formateurs sont créés, à l'intention des populations de langue ch'ol des environs. À cette étape, les enfants autochtones étaient encore intimidés par l'institution, et les parents d'élèves n'en voyaient guère l'utilité, si l'école devait détourner les forces vives du système agraire. Toujours selon Imberton Deneke, en 1972, les conditions sont favorables à une éducation bilingue ch'ol/espagnol, à travers des institutions comme l'*Institut National Indigéniste* (INI) et la *Secretaría de Educación Pública* (S.E.P.), qui forment des « promoteurs culturels bilingues » en ch'ol et en espagnol. Deux secteurs sociaux émergent donc et se retrouvent en concurrence, tant sur le plan des pratiques langagières que des conceptions et méthodes éducatives des agents : d'une part, les instituteurs, fils et filles de commerçant ladinos, monolingues et pratiquant une alphabétisation monolingue, et d'autre part, une génération de maîtres bilingues autochtones, dont la langue, jusqu'alors stigmatisée et déconsidérée sur le plan fonctionnel, bénéficie d'un nouveau prestige et d'une fonctionnalité éducative. Imberton Deneke (2020 : 97) résume bien le conflit de ces années-là :

> Dans plusieurs localités de la région, les agriculteurs choles ont commencé à remettre en question les enseignants ladinos monolingues. Ils faisaient valoir que ces derniers manquaient fréquemment les cours et ne travaillaient pas toute la semaine, mais seulement trois ou quatre jours. En outre, ils précisaient qu'ils ne maîtrisaient pas le ch'ol, ce qui les empêchait d'expliquer correctement les contenus de cours aux élèves, avec pour résultat des performances médiocres. Ils se plaignaient également du fait que les enseignants n'entretenaient que peu de relations avec les parents d'élèves et avec la communauté en général. Dans plusieurs villages, les enseignants monolingues furent expulsés et remplacés par des enseignants bilingues. Alors que dans la période de 1976 à 1988, il y avait environ 60 enseignants bilingues dans la région de Tila, ce chiffre est passé à plus de 200 dans les années 90 (Pérez, 2007 : 66). Dans le cas de Río Grande, l'école monolingue est passée au système bilingue et a pris le nom d'École primaire bilingue "Sor Juana Inés de la Cruz". En 1992, la donation de l'espace physique où elle est située a été légalisée.

Cet extrait condense de nombreux phénomènes caractéristiques des dynamiques d'émergence et de rivalités de secteurs sociaux et de modèles d'éducation ou conduites des agents, dans le Mexique autochtone : l'émergence de nouveaux protagonistes (les

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

maîtres bilingues et interculturels), portés par un nouveau modèle éducatif. Cependant, l'éducation pluraliste, orientée vers les populations de langues « originaires », reste héritière d'une idéologie indigéniste, de tutelle et donc de dépendance vis-à-vis des instances de planification gouvernementales, alors que l'autonomie relative que favorisait l'économie de *milpa* est marginalisée. Les carences du modèle éducatif centralisateur, de la mexicanisation par l'alphabétisation monolingue, et les arguments en sa défaveur, sont clairement formulés par les nouveaux protagonistes. L'action « directe », consistant à expulser les maîtres de l'ancien modèle éducatif des communautés, est une réalité tangible au Chiapas et ailleurs au Mexique, qui fait partie des conduites d'exclusion des agents du processus éducatif et entre « factions d'agents ». La situation devient de plus en plus instable et complexe en termes de conduites d'agents, dans la mesure où, avec l'extension du néolibéralisme et les réformes éducatives « globalisantes », aussi bien le gouvernement mexicain que les parents d'élèves ne sont pas aussi favorablement disposés vis-à-vis de l'éducation bilingue, dans les faits, que ce qu'affichent les dispositions *de jure* en faveur de ce modèle éducatif. Cependant, dans les prochaines sections, la *praxis* de l'éducation co-participative de type freirienne permet d'observer comment les agents parviennent à réduire ou surmonter la dépendance vis-à-vis de ces pressions négatives – allant vers des formes de rééquilibrage et de résilience active[8], malgré les contradictions du système éducatif.

3 Marginalité et conduites résilientes des agents

L'atelier thématique de contes chols pour l'EBI (Education Bilingue et Interculturelle) que nous allons relater ici est le pur produit d'un hasard et de cette précarité résiliente inhérente à la praxis des TERPLO, que l'auteur de ces lignes mène depuis 1999 au Mexique et ailleurs dans les Amériques amérindiennes, ainsi qu'en Europe (Italie, Estonie, Géorgie). La méthode, qui relève de la *praxis* de Paulo Freire dans ses formes de conduite co-participative des agents, est née dans les communautés tseltal et tojolabal du Chiapas[9], et de ce point de vue, l'atelier chol a été une sorte de « retour aux sources », amplifié par plus d'une décennie de pratique, ailleurs au Mexique et surtout, au Guatemala, de 2000 à 2006. Cet atelier improvisé en dernière minute, faisant feu de tout bois (en somme, profitant des vertus toujours insolites de la *sérendipité*), était pourtant prévu depuis une année entière pour un public de jeunes instituteurs bilingues et interculturels chols et tseltals. Il bénéficiait, sur place, du travail assidu d'organisation et de communication d'un collègue tseltal originaire de Petalcingo, étudiant au Ciesas Sureste. Malgré toutes nos précautions, le TERPLO prévu s'est fracassé sur l'absentéisme massif de la centaine de participants initialement invités. Nous avons d'ailleurs dû jeter la liasse d'attestations de participation à l'atelier, que nous avions imprimée la veille. Nous ne connaîtrons jamais la cause réelle de cette défection, entre grève des étudiants des écoles normales ou grèves des instituteurs, ou

[8] Nous entendons par « résilience », à la manière de Boris Cyrulnik, une forme de résistance à l'adversité et aux obstacles (ou aux traumatismes) par l'action constructive (praxis) : ici, adversité et *obstacles* par l'absence d'aménagement linguistique pluraliste réel, malgré les promesses et les lois en ce sens (conditions *de jure* vs *de facto*, dans la réalité des contextes et des pratiques enseignantes dans ce contexte) ; *traumatismes* dans la mesure où la discrimination qui pèse sur les langues « indigènes » au Mexique est vécue par la plupart des maîtres bilingues comme une blessure profonde et pérenne tout au long de leur existence et de leur pratique du métier.

[9] Cf. Léonard (2001).

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

autre forme de conflit social, dont on n'aime guère parler ou commenter les tenants et aboutissants au Chiapas, et qui sont autant de conduites des agents à la fois prévisibles et imprévisibles, selon les circonstances politiques et socioéconomiques. Nous nous sommes donc retrouvés à Tila seuls, mon collaborateur tseltal du Ciesas (Alberto Gómez Pérez, étudiant de Master) et l'auteur de ces lignes, avec quelques instituteurs et coordinateurs de zones scolaires présents – pas plus de six, en réalité, sur les cents prévus initialement. C'était amplement suffisant pour prendre immédiatement des initiatives judicieuses : a) l'un des participants étant directeur d'une école primaire rurale à Cantioc, à quelques kilomètres de là, il nous a invités à nous y rendre au pied levé en pick-up ; b) une fois arrivés sur place, il a annoncé notre arrivée au mégaphone à tout le village, afin de rassembler élèves et parents d'élèves ; c) aussitôt réunis une vingtaine d'élèves et de parents autour de nous, après une consultation en ch'ol sur les *desiderata* des parents pour créer des matériaux pédagogiques en langue ch'ol, un consensus a émergé sur le thème des contes, notamment les contes de lutins ; d) la matinée était à peine terminée, que nous nous sommes tous mis au travail, et avons, tout au long de l'après-midi, produit collectivement pas moins de quatre textes, dont celui que nous analyserons ici, sur le lutin des grottes et le Maître des animaux.

4 L'ordre (établi) des langues : ch'ol *vs* espagnol

Le ch'ol est parlé par 17,5% de la population de langue autochtone du Chiapas, dans la partie nord de la région de langues mayas occidentales de cet Etat de la Fédération mexicaine. Les indices de pauvreté (ou de « marginalisation socioéconomique », selon les instances gouvernementales) sont parmi les plus élevés de cette région, elle-même parmi les plus pauvres du Mexique. Les Choles sont présents dans quatre sous-régions du Chiapas : Palenque, Petalcingo (où ils cohabitent avec les Tseltals), Tila et Tumbalá ; ces deux dernières municipalités correspondent aux deux principaux dialectes de la langue ch'ol. La région nord de l'Etat du Chiapas correspondant à cette zone s'étend sur 8 420 km2, et compte environ 200 000 habitants. Dans les années 1990, la proportion de population indigène était de 85% *vs* 15% de population *ladina* (métis), de langue espagnole ; la densité est de 50 habitants par km2 ; la population rurale constituait 90% d'autochtones, contre 10% environ de population métisse, et cet état de choses n'a guère changé depuis. Notre travail de terrain dans la zone chole date de 2010, et s'est réalisé dans le cadre du projet Alisto d'atlas linguistique sonore du tseltal occidental[10], conçu et réalisé sous l'auspice du Ciesas Sureste, initié en 2008 dans le cadre d'un projet ELDP dirigé par Gilles Polian[11] et financé ensuite par le Labex EFL[12] en termes d'appui institutionnel.

5 Praxis d'une pédagogie recentrée : retournement de la marginalité

Nous retiendrons ici l'un des contes les plus saillants de ce TERPLO chol : celui du lutin pourchassé par le chien d'un chasseur, qui mène ce dernier dans le monde chthonien (l'inframonde), où il doit affronter une épreuve sous forme de don et de

[10] voir. https://alisto.aldelim.org/, consulté le 22/08/2024
[11] https://www.elararchive.org/dk0011
[12] https://www.labex-efl.fr/,

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

contre-don[13]. Le lutin n'est ici qu'un adjuvant en amorce. La clé herméneutique du conte réside dans l'opposition Nature vs Société/Culture et dans le geste de réciprocité entre représentants de l'un (le Maître des animaux) et l'autre (le chasseur). Bien que ce conte soit bref et modeste dans sa structure, il est remarquablement bien conçu sur la base de cette polarité primordiale, avec pour arrière-plan l'opposition Monde de la vie vs Monde chthonien, et pour procédé fondamental l'inversion – le monde en miroir ou mis en abyme, source de réflexivité et de réflexion individuelle et collective, générateur de dilemmes et de solutions autant que *d'ontologies multiples* –, comme nous allons le voir. L'*ontologie* est, à l'origine, un terme philosophique désignant la réflexion portant sur les conditions d'existence de tout être ou entité (grec ancien (*ôn*, *ontos*) « étant, ce qui est » + λόγος (*logos*) « discours »). Ici, nous l'utilisons selon l'acception moderne des sciences de l'information, en termes d'éléments constitutifs d'un discours ou d'une narration comme génération d'un micromonde : quels sont les *individus* ou les *référents*, les *collections d'objets*, les *notions*, *classes* et *métaclasses*, *attributs* et *propriétés*, *fonctionnalités* des *objets* et *procès* (voir infra, analyse du conte pour création de modules didactiques). Cette approche par *ontologies didactisées* du corpus issu de l'atelier thématique chol nous permettra de contourner le terme de « cosmovision », très en vogue dans le discours public sur les cultures autochtones, qui nous semble trop vague et essentialiste – outre sa faible utilité sur le plan de la construction de modules didactiques.

Figure 1a. Première page-poster du conte *xwäläk ok* du lutin, atelier didactique à l'école Chimalpopoca, Cantioc, Tila, Chiapas, août 2010

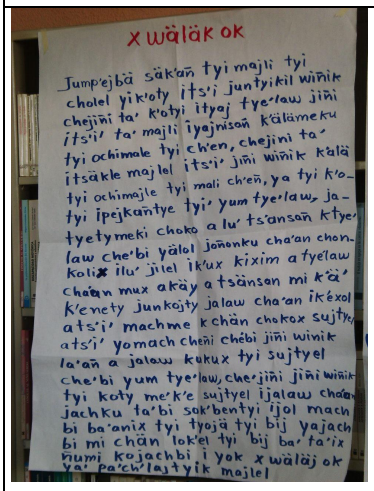
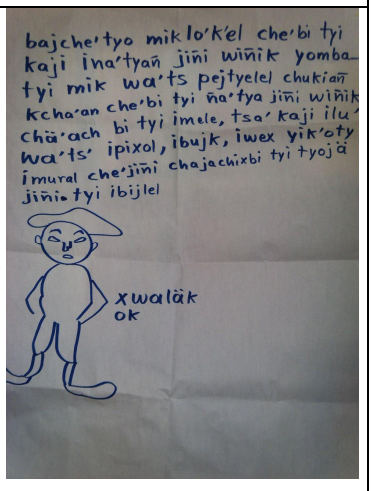


Figure 1b. Deuxième page-poster du conte *xwäläk ok*



[13]Cf. Morales Bermúdez (1999) pour une introduction à la littérature orale chole. Bien que les textes de ce recueil soient restitués sous une forme d'espagnol local plutôt qu'en ch'ol, l'auteur fait preuve d'une remarquable expérience du terrain au cœur des communautés choles du Chiapas. Le conte retenu ici ne « paie pas de mine » littéralement, car il ne s'agit pas d'un mythe ou d'une légende aussi prestigieuse que celles recueillies par Morales Bermúdez (*op. cit.*) ou par Aulie et Aulie (1978) pourtant, nous verrons qu'il est heuristique sur le plan didactique.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

5.1 Conte du lutin

Un matin, un paysan partit en direction de sa *milpa* avec son chien. En arrivant à sa *milpa*, il rencontra des animaux sauvages, et son chien se lança à la poursuite de l'un d'entre eux, le suivant jusqu'à ce qu'il pénètre dans une grotte. Le chien le suivit.

Voyant que son chien était entré dans la grotte, l'homme y entra également pour le sauver. Cependant, à sa grande malchance, il se retrouva face au roi des animaux, le propriétaire de ces animaux sauvages. Ce dernier dit à l'homme : "Ah, donc c'est toi qui passes ton temps à tuer tous mes animaux !" "Oui, c'est moi !", répondit l'homme, "parce que j'en ai assez de voir tous tes animaux à toi manger mon maïs".

"Soit ! Pour que tu arrêtes de tuer mes animaux, je vais te donner un *tepezcuintle* [un agouti : *dasyprocta*] en échange de ton chien. Prends, je te le donne", proposa le maître des animaux. "D'accord, qu'à cela ne tienne !", répondit l'homme. "Voici ton agouti ; tu peux partir. Et maintenant, va-t'en !" L'homme prit l'agouti par la main (sic) et sortit de la grotte.

Il marchait tranquillement avec son agouti à la main. Mais il s'avère qu'il ne trouva plus le chemin pour réussir à sortir. Il y avait plusieurs sentiers : il en empruntait un, revenait au point de départ, en choisissait un autre, revenait au même, mais ne trouvait jamais la sortie. Tout ce qu'il trouva, ce furent les empreintes du lutin, dans la boue, dans le marécage. Il y avait plusieurs empreintes là, avec les pieds à l'envers. L'homme commença à s'inquiéter. "Comment vais-je faire pour sortir ?", pensa-t-il. "Est-ce que ce ne serait pas mieux que je retourne tous mes vêtements, pour réussir à sortir ?" Et c'est ce qu'il fit. Il mit à l'envers son chapeau, sa chemise, son pantalon, le sac qu'il portait ; il mit tout ce qu'il portait à l'envers. C'est comme cela que l'homme commença à s'en sortir. C'est ainsi qu'il put sortir du chemin. Ici [sur le dessin de la figure 1b supra], nous voyons la photographie du lutin avec ses grands pieds[14].

[14] *Una mañana, un campesino salió rumbo a su milpa con su perro. Al llegar a su milpa, encontró los animales del monte y su perro fue tras uno de ellos, persiguiéndolo hasta que entró en una cueva. El perro siguió al animal hasta la cueva. Al ver que su perro se metió en la cueva, el hombre también entró para rescatarlo. Sin embargo, para su desgracia, se encontró con el rey de los animales, el dueño de esos animales del monte. El dueño de los animales le dijo al hombre : "Ah, así que estás acabando de matar a todos mis animales". "Sí, soy yo", respondió el hombre, "porque ya estoy cansado, ya estoy harto de ver que mis maíces se los están comiendo todos tus animales". "Para que dejes de matar a mis animales, te voy a regalar un tepezcuintle a cambio de tu perro. Te lo voy a dar", propuso el dueño de los animales. "Bueno, está bien", respondió el hombre. "Aquí tienes tu tepezcuintle ; puedes irte. A partir de este momento, ¡vete ya !". El hombre tomó al tepezcuintle de la mano y salió de la cueva. Ya iba tranquilo con su tepezcuintle en la mano, caminando. Pero resulta que ya no encontró el camino para salir. Había varios senderos : tomaba uno, volvía al punto de entrada, elegía otro camino, volvía al mismo, pero nunca encontraba la salida. Lo único que encontró fueron las huellas del duende, en el lodo, en el lodazal. Había varias huellas ahí, con los pies al revés. El hombre empezó a preocuparse. "¿Cómo voy a hacer para salir ?", pensó. "¿Será mejor que voltee todo lo que traigo : mis prendas, para que pueda salir así ?" Y así lo hizo. Volteó el sombrero, la camisa, los pantalones, el morral que llevaba ; todo lo volteó. Y así, el hombre empezó a salir del camino. Así pudo salir. Aquí vemos la fotografía del duende con su gran patota.*

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

5.2 Analyse du conte, en termes d'ontologies didactisées

Comme annoncé plus haut, plusieurs *ontologies* peuvent être identifiées en fonction des éléments mentionnés, afin de construire des modules didactiques : *individus/référents, ensembles d'objets, attributs ou propriétés, fonctionnalités des objets*, et *métaclasses*.

1. Individus/Référents : le paysan, son chien, le roi des animaux, et le tepezcuintle (agouti) sont les principaux individus de ce conte. Chacun d'eux représente une entité distincte dans une temporalité propre à ce récit. Cette linéarité est propice à une exploitation didactique en ch'ol de ce conte, de facture classique.
2. Ensembles ou Collections d'Objets : la *milpa* du paysan représente non seulement un ensemble d'objets agricoles, mais ses propriétés structurantes pour la communauté sont littéralement d'ordre existentiel. Les animaux sauvages forment un ensemble, représentant la *nature*, et l'agouti fait également partie de cet ensemble, tout en cristallisant cette « collection d'objets ». Nous avons évoqué plus haut la place de l'entité *milpa* dans la temporalité de la succession de systèmes agraires dans les populations paysannes autochtones du Chiapas (et du Mexique en général). Cet ordre agraire à la base de l'économie de subsistance, qui permet à la fois de réduire la dépendance vis-à-vis de l'ordre social dominant, mais qui détermine lui-même des formes de dépendance locales, se prête à une réflexion sur la temporalité de la vie de la communauté et des pratiques langagières (nomination de la faune et de la flore, adaptation de la langue au changement social).
3. Notions (Classes, Taxinomies) : le conte évoque des classes d'entités, selon une logique de métaclasses (soulignées ci-après), telles que l'ensemble indéterminé des animaux sauvages, les végétaux cultivés dans la milpa (avec le maïs pour centre, et les trois autres cultures qui lui sont associées de manière symbiotique : courge, haricot et piment), le « roi des animaux » qui équivaut ici au « maître de la montagne » et déités chthoniennes dans d'autres traditions mésoaméricaines, etc. Il suggère une taxonomie implicite des animaux, distinguant entre les animaux sauvages qui dérangent le paysan. Enfin, le *tepezcuintle*, que le roi des animaux propose en échange du chien, incarne lui-même une métaclasse : celle des rongeurs qui s'attaquent aux cultures des hommes. Une autre classe de prédateurs de la *milpa* est celle des oiseaux, mais n'est pas mentionnée ici. Cette complexité de termes désignant *entités*, *états* et *procès*, offre une occasion de transcender les méthodes usuelles de l'éducation gouvernementale, qui réduit l'enseignement de la langue autochtone à des listes brèves et hétéroclites de mots à écrire de manière mécanique, sans les articuler en discours relatant la réalité et la complexité de la vie autochtone.
4. Métaclasses : outre les interrelations symboliques que nous venons de mentionner, telles que la relation entre la faune (animaux sauvages) et la flore (*milpa* du paysan), des éléments tels que la grotte, les sentiers, et même les empreintes du lutin relèvent de métaclasses complexes et ancrées dans la géographie et l'imaginaire chol. Ces métaclasses sont puissamment régies par un principe d'assymétrie (*chiasme*) sur la base de la *polarité* Nature Culture/Société, par *inversion* des propriétés, notamment d'orientation : les sentiers internes à la grotte sont

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

inversés, tout comme les pas du lutin, et la clé pour résoudre cette contrariété fondamentale consiste à retourner tous les habits – y compris le *morral*, ou sac de toile du paysan, qui lui sert à emporter son *pozol* (bouillie de maïs) et sa gourde, mais aussi à mettre à portée de main les graines de maïs lors des semailles. Il y a là des motifs abondants pour travailler avec les élèves la discursivité dans la langue.

5. Attributs ou Propriétés : les animaux sauvages ont la *propriété* de manger les cultures (« le maïs », référent métonymique de tout le système d'agriculture de subsistance ou *de abasto*) du paysan, provoquant son irritation. La chasse est donc conçue par ce dernier comme une compensation (un contre-don de la Nature à l'Homme). Le *système d'équivalence* implicite faisant l'objet du *contrat* narratif entre le chasseur et la déité qui consiste à échanger l'agouti, attribut du monde sauvage (Nature) contre le chien, attribut du chasseur (représentant la Société) est caractéristique de deux systèmes intercomplémentaires.
6. Fonctionnalités des Objets et Procès : c'est la traque que fait le chien aux animaux sauvages qui sert de déclencheur à la rencontre du chasseur et de la déité chthonienne, entraînant le paysan dans la grotte, où il est confronté à une épreuve existentielle. L'échange du chien contre l'agouti représente une *transaction fonctionnelle*, marquée par la *réciprocité*.

Le conte utilise ces éléments pour construire une réalité cohérente à l'intérieur de son contexte culturel. Des ontologies multiples émergent à travers les différentes strates de ce conte, créant un tissu complexe de relations entre les entités du récit. La symbolique des éléments naturels et surnaturels contribue également à enrichir la complexité du récit. Notre analyse pourrait sembler sophistiquée, et hors de la portée d'un instituteur bilingue et interculturel. Il n'en est rien. Si les notions utilisées ici de (1) à (6) supra sont formulées à l'aide d'une terminologie structuraliste, notre expérience est que, dans les grandes lignes, l'expérience du milieu et la « conscience culturelle » endogène des instituteurs autochtones mexicains leur permettent d'identifier ces composantes du récit, et de les exploiter de manière créative dans des unités pédagogiques, comme en témoignent les propositions pédagogiques que présenta dans un poster l'enseignant qui avait coordonné le groupe d'élèves (en italiques une transposition proche de notre modèle par ontologies, présenté plus haut) :

- Les élèves écriront d'autres textes de leur choix, sans contraintes formelles
- Approche des temps du verbe en ch'ol (identifier les verbes et les procédés de conjugaison)
- Elaboration par les élèves d'autres textes construits sur des structures narratives analogues (introduction des contraintes de cohérence textuelle, à partir de la trame introduction-développement-dénouement-conclusion)
- Recenser et étudier les adjectifs (*propriétés*) et les sujets *(individus, entités, objets*)
- Identifier les « idées principales ». Quelle est l'idée principale du conte ?
- Etude et révision des signes de ponctuation (*typographie*, *matérialité discursive de l'écriture*)

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Le paradoxe des dilemmes de l'éducation bilingue et interculturelle dans un pays comme le Mexique réside davantage dans la précarité des conditions pratiques et techniques, sur le plan administratif et de la doctrine des programmes établis par la SEP (le Ministère de l'Education nationale mexicain), que dans d'éventuelles limites ou insuffisances de la compétence à concevoir et implémenter des cours en langue autochtone. L'exemple retenu ici est à cet égard caractéristique de ce paradoxe : un support pédagogique riche en contenus linguistiques et culturels, d'une grande densité en termes de productions didactiques endogènes.

6 Résilience active de l'enseignement de la langue par les maîtres bilingues

La lecture du texte en ch'ol lors de la phase d'oralisation du conte par l'enseignant responsable, âgé d'une quarantaine d'années, a révélé divers facteurs de précarité dans sa maîtrise du facteur diamésique (usage et variation écrit/oral) de sa langue maternelle. La lecture était hésitante, parsemée d'anacoluthes prosodiques. Sur le plan de la délicate question de la segmentation des unités morphosyntaxiques, la mise à l'écrit du ch'ol dans ce texte est conforme aux choix de la S.E.P. : le déterminant proclitique ch'ol *i* (analogue à la particule enclitique devenue suffixe optionnel en tseltal -*e*) est traité comme un préfixe, attaché aux substantifs, à la différence de la segmentation qu'avait initialement adoptée le S.I.L. dans ses travaux de grammatisation (Aulie *et al.* 1996) et de transcription de la littérature orale chole (*cf.* Whittaker et Warkentin 1965). Ainsi, quand le chasseur décide de se vêtir à l'envers, il retourne *ipixol* (Dét-N) et non *i pixol* (Det=N)[15] 'le chapeau', *iwex* et non *i wex* 'le pantalon', *imural* et non *i mural* 'le sac', de même que 'le chien' est écrit *its'i* pour *i ts'i*. Or le choix de la préfixation est bien celui retenu par la S.E.P., l'organisme officiel d'aménagement de l'EBI au Mexique. On mesurera le chemin parcouru depuis la grammatisation du ch'ol par les missionnaires évangélistes du S.I.L. (années 1960-80) jusqu'à sa didactisation moderne par les instances gouvernementales ainsi que les communautés de pratique[16] des locuteurs, en comparant par exemple le recueil de mythes et de contes de Whittaker et Warkentin (1965) et le récent recueil de contes, comptines et textes de littérature orale édité par divers organismes gouvernementaux (D.G.E.I. 2018). À de rares exceptions près, l'instituteur a segmenté de manière systématique, ce qui est un bel indice de constance dans sa praxis de l'écrit. En revanche, la voyelle rétractée ou voyelle centrale <ä>, caractéristique du ch'ol et de certaines langues mayas occidentales (comme le mopan et le lacandon, variétés de yucatec) n'est pas toujours notée avec tréma, mais ces omissions sont compensées à l'oral. Cet enseignant appartient à la génération des promoteurs d'EBI mentionnés par Pérez, repris par Imberton Deneke (*op. cit.*), qui n'ont pas bénéficié d'une formation systématique en amont sur leur langue maternelle dans le cadre d'une école normale. Sa performance à l'écrit, qui a accompagné le travail d'écriture des élèves, est donc très appréciable. La précarité, sur le plan des compétences pédagogiques, pour un tel locuteur-praticien tient davantage à un sentiment d'insécurité linguistique (par *diglossie de Fishman* et poids d'une

[15] On segmente les préfixes par un tiret, tandis que les clitiques sont indiqués à l'aide d'un double tiret large, selon la praxis contemporaine de la documentation des langues du monde.

[16] Cf. Wenger 1998 ; Wenger, McDermott et Snyder, 2002 ; Saint-Onge et Wallace 2003.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

politique linguistique de *bilinguisme soustractif*, malgré la réforme de l'EBI, elle-même précaire, dans un contexte de globalisation), que laisse deviner l'oralisation hésitante du texte qu'à une réelle incapacité. Cependant, les effets du pluralisme impliqué par l'EBI et ses produits didactiques (dont les manuels de la S.E.P.) a percolé dans la société et dans le milieu enseignant, et s'avère être un facteur *influent*.

Les dynamiques esquissées ici sont donc complexes : l'individualité du promoteur d'éducation bilingue formé à l'époque de la doctrine soustractive de l'alphabétisation en langue autochtone à titre de marchepied vers l'assimilation, qui se trouve enrichie par la tendance systémique à une dynamique collective d'élaboration d'outils didactiques et à leur synergie avec les activités des communautés de pratique. L'interaction entre le travail académique du S.I.L. et son prosélytisme évangélique, contré fort heureusement par les dynamiques laïques d'une gouvernance fédérale qui prend conscience de la nécessité de renoncer à son modèle paternaliste de tutelle des communautés autochtones pour envisager un projet de société mexicaine davantage inclusive – une décision à la fois contrainte par l'essor du néolibéralisme depuis le début des années 1990 et par la rébellion zapatiste au Chiapas. L'émergence d'une violence réactionnaire contre les tendances progressistes dans cette région, avec l'apparition d'un groupe paramilitaire (*Paz y Justicia*, euphémisme d'autodésignation d'un groupe conservateur à la solde des oligarchies locales). Et malgré ces facteurs d'intense précarité socioéconomique et surtout politique, on voit les instituteurs de l'EBI se former, patiemment, et agir au quotidien, avec autant de ténacité que de patience, malgré la chape diglossique d'une politique linguistique soustractive.

7 Ordre social/régulation

La régulation de l'ordre social se fait donc par un travail en sourdine, qui progresse patiemment, en assumant une constante précarité : les maîtres bilingues ne sont pas aussi formés qu'il le faudrait ; ils bricolent leurs savoir-faire en permanence, au gré de leurs affectations d'une école à l'autre ; ils survivent dans un système régulant la bureaucratie scolaire des affectations, tant bien que mal ; ils ont accès de manière fragmentaire aux outils de grammatisation et aux corpus de pensée pédagogique ; ils se répartissent entre diverses strates temporelles plus ou moins endoctrinées à adopter les réflexes que dicte l'idéologie de la « tutelle » et de l'indigénisme mexicain, de nature paternaliste, ou néolibérales, se glissant dans un pluralisme de façade. Tous bricolent leurs savoir-faire avec les moyens du bord : des dictionnaires et des grammaires de la langue dénichées dans des bibliothèques souvent vétustes et lacunaires, des fichiers au format pdf glanés çà et là sur Internet. Mais en dépit de cette précarité matérielle et intellectuelle, les instituteurs bilingues n'en sont pas moins compétents. Une compétence arrachée à la précarité sociale et institutionnelle, pourtant.

8 Conclusion

Cette étude de cas en est bien une : sa finalité est exemplaire de notre praxis. Chaque fois que nous nous lançons dans un projet de TERPLO, nous ne savons pas de quoi demain sera fait. Nous savons seulement qu'il faudra improviser ; qu'il faudra s'attendre à dévier de tout ce qui avait été conçu et prévu en amont (*sérendipité*). Mais

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

nous savons à chaque fois que ce sera une réussite, et que cette réussite sera exemplaire. Pourquoi ? Parce que, à chaque fois, comme dans ce cas précis, nous vivrons ensemble, avec les protagonistes locaux, qui sont les premiers concernés, en tant que praticiens de l'éducation (les instituteurs) ou en tant que public concerné par le processus éducatif (les élèves ou les parents d'élèves), une expérience existentielle forte, qui consistera à travailler la langue et les modules didactiques endogènes qu'elle permet d'exprimer et de réaliser, en dépit de toutes les contingences. Mais la *sérendipité* ne concerne pas que la *praxis* (ou pratique socialement située) de ces ateliers thématiques et eux seuls : elle imprègne toute la résilience et la capacité d'adaptation des maîtres bilingues, tant dans leurs parcours de vie dans les écoles auxquels ils seront affectés en début de carrière que dans la complexité des situations rencontrées au fil de leurs carrières – communautés en faveur ou contre l'éducation bilingue, diversité linguistique des publics, (non) accessibilité des outils pédagogiques et surtout, hasard des formations, comme celle des TERPLO, parmi bien d'autres. Car ces maîtres sont à l'affût de toute solution leur permettant de réaliser leur travail en fonction de leurs convictions et de leurs compétences. La *sérendipité* est pour eux facteur d'adaptation permanente, dans des conditions sociopolitiques et socioéconomiques difficiles, que nous venons d'évoquer.

La question reste de savoir si cet équilibre constant de la précarité, sous forme de misère socioéconomique et de détresse éducative, ou de diglossie et d'engagement pour un bilinguisme additif envers et contre tout, est vraiment une solution ou un pis-aller. Nous n'avons pas de réponse définitive à ce sujet, car la violence peut ressurgir à tout moment et tout détruire autour d'elle : le « dragon » des contes est une entité bien réelle. Au Chiapas, elle revêt des formes militaires et paramilitaires, contre lesquelles lutte la société civile – notamment sa composante la plus marginalisée et la plus opprimée : les populations autochtones, avec lesquelles nous avons travaillé et dont nous n'avons ici relaté qu'un infinitésimal fragment de résistance.

Bibliographie

(de) Aulie Wilbur ; de Aulie, Evelyn [1978], rééd. Emily F. Scharfe de Stairs 1996. *Diccionario ch'ol de Tumbalá, Chiapas, con variaciones dialectales de Tila y Sabanilla*, Summer Institute of Linguistics (S.I.L.)

D.G.E.I. (Dirección General de Educación Indígena), *Juñ Ch'äläbä ty'äñ tyi lakty'añ ; Libro de literatura en lengua Ch'ol*, México D.F., Secretaría de Educación Pública, 2018.

Imberton Deneke, Gracia (2020), « Jóvenes choles y educación : dos momentos históricos », *Espacio i+d, innovación más desarrollo*, vol. 9/22. https://doi.org/10.31644/IMASD.22.2020.a06 (consulté le 04/08/2024).

Freire Paulo, *Pédagogie de l'autonomie*, *Pedagogia da autonomia : saberes necessarios à prática educativa*, Paz e Terra, SP, trad. de Jean-Claude Dégnier, Eres, Paris, [1996]-2013.

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

Léonard, Jean Léo et Avilés González, Karla Janiré, *Didactique des « langues en danger. » Recherche-action en dialectologie sociale*, Michel Houdiard, Linguistique formelle et dialectologie sociale, 2019. hal-04046117

Morales Bermúdez, Jesús, *Antigua Palabra Narrativa Indígena Ch'ol*, UNICACH / Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas, Plaza y Valdés México, México D.F., 1999.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632

Mudimbe, Valentin-Yves, *L'invention de l'Afrique ; gnose, philosophie et ordre de la connaissance*, Paris, Présence africaine, [1988] 2001.

Pérez Vázquez, Rosalva, *Maestros bilingües : intermediarios y grupos de poder en la región norte de Chiapas* (Tesis de Maestría en Antropología Social). Ciesas, México, 2007.

Wenger, Etienne ; McDermott, Richard & Snyder, William, *Cultivating Communities of Practice*, HBS press, 2002.

Wenger Etienne, *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Saint-Onge, Hubert & Wallace, Debra, *Leveraging Communities of Practice*, Butterworth Heinemann, 2003.

Whittaker Arabelle ; Warkentin Viola, *Chol Texts on The Surpernatural*, S.IL., University of Oklahoma, Norman, 1965.

Published in : ZEITER, Anne-Christel ; PIVOT, Bénédicte (dir.), *Langues et précarités*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005632, doi : 10.17184/eac.9782813005632