



Démarche participative du chercheur sur le terrain. Médiation des savoirs linguistiques.

Claudine Chamoreau

► To cite this version:

Claudine Chamoreau. Démarche participative du chercheur sur le terrain. Médiation des savoirs linguistiques. . L. Vidal (ed.). Les savoirs des sciences sociales. Débats, controverses, partages., pp.73-91., 2015. <hal-01396288>

HAL Id: hal-01396288

<https://hal.science/hal-01396288v1>

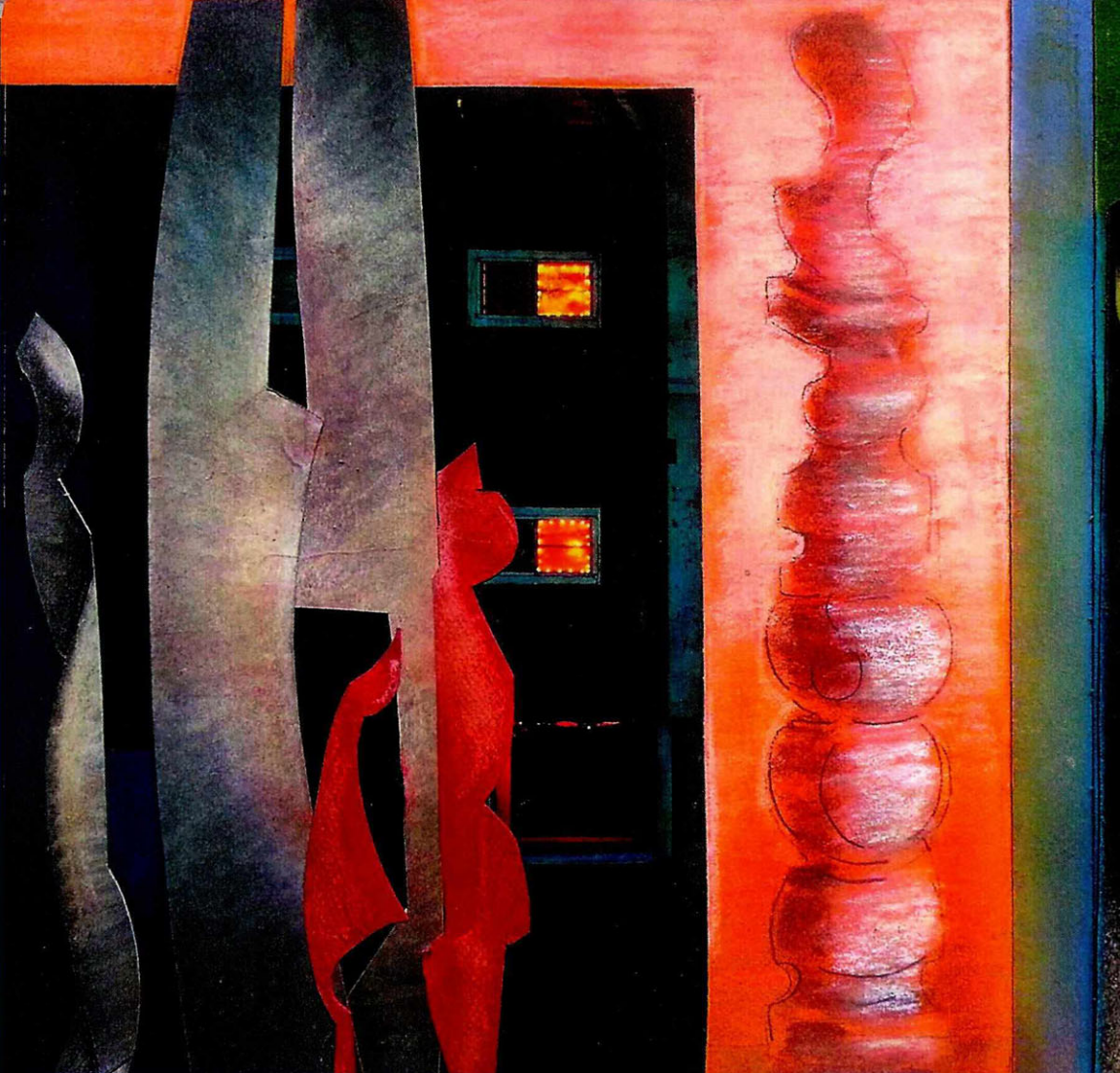
Submitted on 14 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



Colloques et séminaires

Les savoirs des sciences sociales

Débats, controverses, partages

Éditeur scientifique
Laurent Vidal

IRD
Éditions

Ouvrage issu du colloque
« Les sciences sociales et la diffusion des savoirs dans l'espace public »
Marseille (France), 31 janvier-1^{er} février 2013
organisé avec l'appui de la région Paca et de l'IRD

Les savoirs des sciences sociales

Débats, controverses, partages

Éditeur scientifique
Laurent Vidal

IRD Éditions
INSTITUT DE RECHERCHE POUR LE DÉVELOPPEMENT

Collection Colloques et séminaires

Marseille, 2015

Préparation éditoriale

Yolande Cavallazzi

Mise en page

Desk (53)

Correction

Sylvie Hart

Coordination, fabrication

Catherine Plasse

Maquette de couverture

Michelle Saint-Léger

Maquette intérieure

Catherine Plasse

Photo de couverture

Collage-pastel (détail) d'Albert Dupin, 1993, coll. et photo d'A. Vidal.

La loi du 1^{er} juillet 1992 (code de la propriété intellectuelle, première partie) n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans le but d'exemple ou d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1^{er} de l'article L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon passible des peines prévues au titre III de la loi précitée.

© IRD, 2015

ISBN : 978-2-7099-1881-7

ISSN : 0767-2896

Sommaire

Introduction	
Communiquer, confronter, composer	
La diffusion des savoirs en sciences sociales.	7
Laurent Vidal	

Partie 1

De la parole au dialogue

La voix, le verbe, le look	
Vulgarisation scientifique et scientificité	17
Charles-Édouard de Suremain	
La mise en place d'un musée d'ethnographie au Laos	
Démarches et questionnements	33
Grégoire Schlemmer	
Le dessin d'enfant	
De l'outil aux médias pour la diffusion	
des savoirs scientifiques	51
Catherine Sabinot, Stéphanie M. Carrière	
Démarche participative du chercheur sur le terrain	
Médiation des savoirs linguistiques.....	73
Claudine Chamoreau	

Partie 2

Du débat à la controverse

Les sciences sociales au service du débat	
démocratique au Sud	
Résultats d'expériences dans le champ	
de l'économie et de la statistique.....	95
Javier Herrera, Mireille Razafindrakoto, François Roubaud	
Controverses autour d'Aqua Domitia	
Jeux d'acteurs et implication d'un géographe	125
Thierry Ruf	
La controverse du réchauffement climatique (2009-2012)	
Expérience personnelle.....	147
Alain Gioda	

Partie 3

Vulgarisation et restitution

Diffusion des savoirs des sciences sociales dans l'espace public	
Sciences de l'information	167
Francis Laloë	
Restituer auprès des acteurs de santé	
Pour qui ? Avec quels mots ? Pourquoi ?	183
Marc-Éric Gruénais	
La restitution comme épreuve de la recherche.....	203
Cyril Farnarier	

Partie 4

Épistémologie de la transmission

« En dehors de votre spécialité, vous êtes comme nous... »	
Pour une sociologie conjointe du public et des chercheurs	227
Éric Mollard	
De l'anthropologie religieuse à l'anthropologie des techniques.....	239
Denis Vidal	
Conter le sida pour le contrer	
Vulgariser les sciences sociales sans les galvauder.....	251
Fred Eboko	
Le partage des savoirs	
Un nouveau paradigme en sciences sociales ?	275
Hubert Mazurek	
Conclusion	
Partager ses connaissances pour renouveler sa pensée	305
Laurent Vidal	
Les auteurs	311

Démarche participative du chercheur sur le terrain

Médiation des savoirs linguistiques

Claudine Chamoreau

Linguiste

Introduction

Enseigner une langue lorsqu'elle est minorée (KASBARIAN, 1997) et ne possède pas de tradition écrite et, de plus, que la connaissance de son fonctionnement grammatical est en cours d'élaboration peut se révéler difficile, voire périlleux. Par manque de connaissance de la langue, elle est souvent enseignée sur le modèle d'une autre qui revêt un caractère véhiculaire et officiel et qui est imposée par le pouvoir politique du pays dans lequel les deux langues sont parlées. Ainsi, enseignant le purepecha¹ dans des écoles élémentaires du Michoacán depuis des années, des professeurs bilingues espagnol-purepecha se sont réunis afin de réfléchir à leur pratique. Ils se sont organisés dans le cadre d'un groupe de travail au sein de l'Université interculturelle indigène du Michoacán (désormais UIIM). Leurs discussions ont rapidement montré le déséquilibre dans leur pratique : ils sont professeurs bilingues, mais enseignent le plus souvent l'espagnol. Cette réalité s'explique, d'une part, parce que leur administration de tutelle les contraint à effectuer un nombre d'heures important de leur enseignement en espagnol et, d'autre

¹ Le purepecha est aussi connu sous le nom de tarasque. C'est une langue amérindienne isolée parlée au Mexique essentiellement dans l'État du Michoacán par environ 110 000 personnes (CHAMOREAU, 2009).

part, car leur connaissance du purepecha, en tant que locuteurs, ne leur permet pas de l'enseigner, tout en respectant ses propres catégories : ils ne possèdent qu'une connaissance succincte de son fonctionnement grammatical. Pour l'enseigner, ils convoquent donc le plus souvent leur connaissance des catégories et du fonctionnement de l'espagnol, langue de la scolarité au Mexique, langue dans laquelle ils ont reçu leur formation et langue qu'ils enseignent le plus souvent dans leur pratique quotidienne. Le décalage ressenti entre le fonctionnement du purepecha et son enseignement les a menés à formuler une demande de formation, de façon spécifique une demande de connaissance linguistique du purepecha. Néanmoins, ils ont clairement exprimé que ce processus de formation n'avait pas pour objectif la connaissance linguistique dans le but de décrire la langue sinon de l'enseigner. L'objectif de leur demande était l'élaboration d'une grammaire pédagogique. Autrement dit, ils mettaient en marche la grammatisation (AUROUX, 1989) d'une langue qui manquait d'outils, de matériaux et d'un métalangage particulier pour l'enseigner. Cette demande coïncidait avec le moment où je finalisais la rédaction d'une grammaire de médiation (CHAMOREAU, 2009, voir ci-dessous), c'est pourquoi les rédacteurs de la demande ont pensé que mon travail de linguiste et mon intérêt pour la diffusion de la science me donnaient la légitimité de répondre à leur demande et de participer à leur projet.

Les descriptions linguistiques sont souvent caractérisées comme des travaux utilisant un métalangage opaque, peu accessible et compréhensible par les non-initiés. La précision nécessaire à la description d'une langue entraîne l'utilisation d'un vocabulaire rigoureux renvoyant à des catégories particulières que la grammaire traditionnelle, utilisée dans les écoles, n'emploie pas. Le métalangage propre à la discipline construit parfois des fossés entre la description scientifique d'une langue et son enseignement. Pour pallier cette difficulté, j'ai proposé une stratégie en trois étapes. En effet, la médiation des savoirs linguistiques dans l'espace public, même un public restreint à des enseignants, ne peut que constituer une étape intermédiaire entre la description linguistique (étape 1) et la grammatisation de la langue (étape 3). Dans cette étape de médiation, le linguiste apporte l'information scientifique, mais il ne peut établir seul la médiation au risque de se conforter dans une exposition peu compréhensible et souvent circulaire (MUNI TOKE, 2011 : 227). L'étape intermédiaire

de médiation est donc suivie par la troisième étape qui correspond à la grammatisation, c'est-à-dire, à la co-construction des savoirs et outils pour l'action d'enseigner. Dans le cadre de notre expérience, elle se réalise comme une réponse collective où des savoirs et des expertises différentes ont été conviés et ont collaboré.

Ce chapitre a un double objectif, d'une part, je relaterai l'expérience qui a été menée en présentant d'abord la place des langues amérindiennes dans le contexte politique et social au Mexique, puis j'expliquerai la demande de la part d'un groupe de professeurs, locuteurs de purepecha, regroupés sous l'égide de la UIIM. Je détaillerai la réponse élaborée à travers trois étapes qui permettent d'articuler les savoirs linguistiques à la mise en place de la grammatisation. D'autre part, je proposerai une discussion et une réflexion, en particulier sur la nécessité de reconnaissance des différents types de savoirs et d'expertises et sur la co-construction de nouveaux paradigmes pour accompagner des acteurs sociaux à la prise de décision. Les commentaires finaux insisteront sur les enjeux sociaux d'une démarche participative de formation.

Une expérience vers la co-construction des savoirs linguistiques

Le contexte

Selon le recensement de 2000, 6 044 547 de personnes parlent une langue amérindienne ou indigène (ce dernier terme correspond au terme le plus « neutre » utilisé au Mexique), soit un pourcentage de 6,2 % de la population totale. La diversité linguistique est très importante, mais le nombre de langues parlées varie selon les sources consultées : la Commission nationale pour le développement des peuples indigènes (CDI²) dénombre soixante-deux langues, le

² http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=212

recensement mexicain³ de 2000 en compte quatre-vingt-cinq, alors que le Summer Institute of Linguistic⁴ (connu sous les sigles SIL en anglais ou ILV en espagnol) en dénombre deux cent quatre-vingt-quinze. L'Institut national des langues indigènes (Inali⁵) compte, pour sa part, trois cent soixante-quatre variantes linguistiques (traitées par cet institut comme des langues). Ces données placent actuellement le Mexique au cinquième rang des pays comptant le plus grand nombre de langues après la Nouvelle-Guinée, l'Indonésie, le Nigeria et l'Inde, et au premier rang des pays du continent américain.

En 2003, à travers la loi générale des droits linguistiques des peuples indigènes⁶, l'État mexicain a érigé les langues indigènes du territoire national au statut de langues nationales au même titre que l'espagnol. Ainsi selon cette loi, « les langues indigènes sont valides, de façon identique à l'espagnol, pour n'importe quelle affaire ou démarche de caractère public (article 7) » et « tout Mexicain a le droit de s'exprimer dans la langue dont il est locuteur, sans aucune restriction, en milieu public ou privé, de façon orale ou écrite, dans toutes ses activités sociales, économiques, politiques, culturelles, religieuses et toutes les autres (article 9) ». Pour qu'une telle loi soit appliquée, l'État a créé l'Institut national des langues indigènes (Inali) et les universités interculturelles dans les États où sont parlées les langues amérindiennes. Il n'est cependant pas difficile de comprendre que la mise en place de documents administratifs et pédagogiques en plus de trois cents langues pose des problèmes majeurs, qui ne peuvent se résoudre rapidement. La loi est donc loin d'être appliquée, il suffit pour s'en convaincre de lire l'introduction de l'ouvrage édité par Agustín JACINTO ZAVALA, premier recteur de la UIIM (2010 : 25) dans laquelle il manifeste sa stupeur de constater que certaines matières ne pouvaient être enseignées par manque de matériaux contenant un lexique adéquat, et faute de locuteurs d'une langue indigène avec formation universitaire, capables d'enseigner leurs disciplines dans leur langue maternelle.

³ <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/clasificadores/Clasificaci%C3%B3n%20de%20Lenguas%20Ind%C3%ADgenas.pdf>

⁴ http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=MX. La SIL est une institution qui regroupe des membres décrivant les langues du monde dans un objectif de prosélytisme religieux, un de leurs buts étant la traduction de la Bible.

⁵ <http://www.inali.gob.mx/catalogo2007>

⁶ <http://leyco.org/mex/fed/257.html>

Un fossé existe donc entre la réalité et la loi. Elle a cependant servi de détonateur à de nombreuses demandes de formation afin de combler progressivement ce fossé. Celle qui me fut formulée par les enseignants bilingues regroupés au sein de la UIIM est assez représentative des requêtes lancées au niveau national.

La demande

La demande émane d'un groupe d'enseignants bilingues, enseignant l'espagnol et le purepecha, qui s'est regroupé au sein de la UIIM afin de renforcer leur formation pédagogique et linguistique. Ils sont partis de trois constats majeurs : 1) ils n'ont pas de connaissance de la grammaire du purepecha et enseignent cette langue à partir de leur formation en espagnol ; or, la typologie de la langue amérindienne est très différente de celle de l'espagnol (c'est une langue agglutinante, avec des suffixes, des postpositions, des enclitiques, un système de cas [CHAMOREAU, 2009]) ; 2) ils n'ont jamais eu de formation pédagogique en purepecha et sur le purepecha, ils utilisent donc une méthode pour l'enseignement de l'espagnol et l'adaptent au purepecha ; 3) ils constatent un fort taux d'échec scolaire, en particulier dans les villages où les enfants entrent à l'école maternelle à 3 ans ou à l'école élémentaire à 7 ans en parlant surtout le purepecha. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture se réalise en espagnol, c'est-à-dire une langue qui peut se caractériser comme une langue seconde, peu connue et peu utilisée dans certaines communautés. Ces trois constats se sont mués en revendications sociales et professionnelles (liées en particulier au nouveau statut des langues depuis 2003 au Mexique) et ont amené ce groupe d'enseignants à formuler une demande de formation en linguistique purepecha dont l'objectif est de développer des savoirs pour l'enseignement de la langue, de construire une réflexion métalinguistique⁷ (en particulier autour de la création de concepts et de termes

⁷ Le savoir *métalinguistique* permet de parler de la langue et de ses éléments constitutifs. Il constitue donc un savoir construit à l'aide d'un métalangage particulier (des termes comme prépositions, noms, adjectifs, etc.). Ce savoir se diffère du savoir *épilinguistique* (voir plus loin dans le chapitre), qui renvoie à un savoir inconscient qui n'est pas lié à la réflexivité, autrement dit, à des moyens spécifiques (ou métalangage) pour décrire la langue.

grammaticaux inexistants dans la langue) et de créer des matériaux pédagogiques pour l'enseignement de la langue. Leur demande est donc celle de la mise en marche de la grammatisation d'une langue, généralement décrite comme à tradition orale. Cette demande m'a été adressée, car à la même époque je finissais la rédaction d'une grammaire du purepecha adressée à un public plus ample que celui des linguistes. Une grammaire dont l'objectif est de réaliser une médiation (voir ci-dessous) entre les connaissances linguistiques et les utilisateurs de la langue. Pour cette élaboration, je travaillais avec des étudiants en linguistique, locuteurs de purepecha et des enseignants, dont certains participaient au groupe mis en place au sein de la UIIM.

Une réponse en trois étapes

Trois étapes : un processus de continuité

Afin de répondre à cette demande, une démarche adaptée a été mise en place. Elle s'attache à articuler trois étapes permettant de construire un processus de continuité pour la diffusion des savoirs nouveaux développés par le linguiste auprès d'un « public ciblé » constitué d'acteurs sociaux, en particulier d'enseignants. Elle permet de mettre en place une médiation méthodologique et métalinguistique du partage des connaissances des enseignants d'une langue à tradition orale, d'une part, et des savoirs produits par des linguistes, dont l'objectif premier est de décrire des langues peu connues, d'autre part. Les trois étapes mises en place sont (voir résumé synthétique dans le tableau 1).

Étape 1. *Grammaire linguistique* : la description scientifique d'une langue faite par le linguiste.

Étape 2. *Grammaire de médiation* : la médiation des savoirs scientifiques, c'est-à-dire l'explication et la reformulation de la description linguistique, est conduite par le linguiste et ne peut se réaliser qu'à travers le dialogue avec les locuteurs, en particulier les enseignants (CHAMOREAU, 2009 ; MUNI TOKE, 2011).

Étape 3. *Grammaire pédagogique* : la création d'un métalangage, de grammaires et de matériaux pédagogiques pour l'enseignement de

la langue, autrement dit sa grammatisation (AUROUX, 1989), est menée par les enseignants en lien et en co-construction avec le linguiste.

■ Tableau 1
Proposition en trois étapes.

Grammaire linguistique	Grammaire de médiation	Grammaire pédagogique
Description linguistique	Médiation des savoirs	Grammatisation (création de grammaires pour l'enseignement)
Spécificité du métalangage	Explication, reformulation exemplification	Application pédagogique (création de termes grammaticaux)
Linguiste	Linguiste/enseignant	Enseignant (linguiste)
Échanges entre pairs	Dialogue linguiste/non-linguiste	Démarche participative (implique enseignant/linguiste)
Langues de la publication scientifique	Langue du pays (espagnol)	Langue d'enseignement (purepecha)

La démarche mise en place se construit dans un dialogue entre le linguiste et les enseignants. Ce dialogue, base absolue d'une démarche participative, est présent à toutes les étapes. Au moment de la construction des savoirs linguistiques, le linguiste qui étudie une langue instaure un dialogue avec des locuteurs de cette langue. Dans ma pratique, j'ai toujours associé les locuteurs à mon travail, à ses avancées, même si les résultats obtenus et publiés sont peu compréhensibles par les non-spécialistes. Le retour auprès des locuteurs se réalise le plus souvent de façon orale, en expliquant des faits particuliers. En revanche, lorsque j'ai entrepris la rédaction de la grammaire de médiation du purepecha (étape 2), j'ai établi un dialogue constant et constructeur avec plusieurs locuteurs qui m'ont accompagnée dans la rédaction de cet ouvrage dont l'objectif est de transmettre les savoirs scientifiques au plus grand nombre de personnes, en particulier les locuteurs de purepecha et de façon encore plus spécifique les enseignants (CHAMOREAU, 2009). Il m'a fallu donc expliquer, formuler, reformuler et exemplifier les savoirs linguistiques avec l'aide de locuteurs (enseignants de la langue, étudiants en linguistique) afin de préciser les formulations et le métalangage

linguistiques. Pour éviter les simplifications qui dénaturent souvent le propos, j'ai conservé des termes linguistiques, tout en les expliquant (tout au long de l'ouvrage et dans un glossaire situé à la fin du livre) et en fournissant de nombreux exemples (extraits des récits et conversations, ajoutés de façon écrite et auditive dans un CD). L'intérêt et l'engagement des locuteurs de purepecha m'ont obligée de façon tout à fait pertinente à affiner et préciser de nombreuses notions. Donc bien que le linguiste soit le porteur de ces deux premières étapes, il partage à des degrés divers l'engagement de la construction du savoir et est toujours accompagné par des locuteurs. Dans la troisième étape, les rôles s'inversent, les porteurs du projet de la création de la grammaire pédagogique sont les enseignants, le linguiste est un accompagnateur, un co-constructeur qui s'implique dans une démarche participative. Le linguiste est alors une personne ressource au sein d'un groupe de travail mené par des enseignants.

Démarche participative et co-construction des savoirs

À chaque étape, chacun des acteurs a un rôle particulier, une identité propre et une place spécifique (BERRUECOS, 2009). Ce n'est qu'à cette condition que la démarche participative s'instaure et que le dialogue peut s'établir. Afin que chaque partenaire puisse s'ouvrir aux savoirs et aux discours de l'autre, il doit posséder une identité reconnue et acceptée par l'autre et qui lui octroie sa légitimité professionnelle de participer au projet. Pour ce faire, la langue de communication revêt un caractère crucial ; si au cours de la première étape, le linguiste peut utiliser les langues généralement employées dans les publications scientifiques (français, anglais, espagnol), il est contraint au cours de la deuxième étape à dialoguer dans la langue de communication du pays, l'espagnol au Mexique. Les communications lors de la troisième étape ne peuvent se réaliser que dans la langue d'étude et langue à enseigner, le purepecha. Le support linguistique est partie intégrante de la stratégie et doit donc s'adapter à chaque étape. De même, les lieux et modes d'organisation sont différents. Si la première étape a consisté en des allers et retours entre le terrain et le laboratoire comme lieu d'analyse, la deuxième étape a nécessité des échanges constants avec un groupe

d'enseignants et d'étudiants soit en organisant des réunions (à Mexico et dans le Michoacán), soit à travers des échanges par voie électronique. La troisième étape s'est réalisée dans la zone où le purepecha est parlé (uniquement dans le Michoacán) à travers de nombreux séminaires de travail alternant avec des périodes de travaux pratiques dans les écoles. Il s'agit d'une organisation pratique ayant un coût moindre pour les enseignants, ce qui permet leur participation régulière.

Afin de mieux comprendre l'articulation des trois étapes, j'illustrerai la démarche à travers un exemple : l'utilisation de postpositions. Les travaux linguistiques sur le purepecha ont montré l'existence d'une unité nommée « comitatif » qui se présente soit comme une postposition *jinkoni*, soit comme un suffixe casuel *nkuni* (il s'agit de la même unité dévoilée à différentes étapes du changement linguistique) et qui permet d'exprimer l'accompagnement, par exemple :

- | | | |
|-----|-----------------------------|--|
| (1) | <i>karha-ra-x-ka=ri</i> | <u><i>tsima-nkuni</i></u> |
| | monter-FT-AOR-ASS1/2=2 | DEM.PL-COM ⁸ |
| | 'Tu es monté avec eux' | |
| (2) | <i>ni-ra-x-ka=ri</i> | <u><i>tumina</i></u> <u><i>jinkoni</i></u> |
| | aller-FT-AOR-ASS1/2=2 | argent COM |
| | 'Tu es parti avec l'argent' | |

Cette unité peut fonctionner en particulier avec des noms et des pronoms et se positionne toujours après ceux-ci au sein du syntagme nominal où elle apparaît, d'où son nom de postposition (voir la description détaillée, [CHAMOREAU, 2000 [2003], 2003]). Pour comprendre le fonctionnement et la valeur de cette unité en purepecha, on peut utiliser sa traduction en espagnol « con ». En effet, en espagnol, « con » est une préposition, elle se positionne donc avant le nom (comme en français) et de plus, elle peut exprimer d'autres valeurs, comme l'instrumental (c'est en partie identique en français), par exemple « j'enfonce le clou avec un marteau (au moyen d'un marteau) ». En purepecha, l'unité est postposée et la valeur

⁸ APPL : applicatif, AOR : aoriste, ASS : assertif, COM : comitatif, DEM : démonstratif, FT : formatif, IMP : impératif, INST : instrumental, PL : pluriel.

terme employé pour une catégorie semblable en espagnol « préposition » et sa réalité en purepecha « se positionnant après le nom ». Cette étiquette renvoyait donc à une confusion linguistique et représentait un outillage peu performant dû au contenu et à la longueur de l'expression. Au cours de nos discussions, nous avons travaillé sur de nombreux exemples et certains enseignants ont opté pour l'emprunt à l'espagnol adapté à la langue purepecha, *posposicioni* « postposition ». D'autres ont préféré forger un néologisme à partir de la fonction de l'élément (et pas à partir de sa position), ils ont proposé le terme *juramutarakua*, c'est-à-dire « l'instrument qui ordonne » (ce terme avait déjà été proposé auparavant dans d'autres expériences, voir MONZÓN *et al.*, 2010). Cette double stratégie emprunt *versus* néologisme est celle qui préside le plus souvent dans les expériences de grammatisation d'une langue (voir les travaux de MÁRQUEZ JOAQUÍN, 2010 ; MONZÓN *et al.*, 2010). Fort de ces deux propositions, les enseignants ont construit des matériaux pédagogiques (exercices, fiches, documents écrits et audio en fonction des niveaux de classe de l'école élémentaire dans lesquels travaille chaque enseignant) incluant soit une proposition, soit l'autre et les ont mis à l'épreuve auprès des enfants dans les écoles, mais aussi auprès de responsables communautaires. La co-construction des savoirs inclut donc les enseignants, le linguiste et les utilisateurs. Cette étape 3 est donc constituée de séminaires de réflexion alternant avec des mises en pratique permettant souvent des réajustements. Elle comporte aussi des moments obligés d'évaluation lors de séminaires au cours desquels sont discutées les réceptions et acceptations dans les communautés des termes et matériaux testés. Ces séminaires permettent aussi la réalisation de l'outillage final sur une notion. Au cours de cette étape, le linguiste est impliqué dans la co-construction du savoir et son rôle est le plus souvent de discuter des propositions et de permettre une approche fine au niveau linguistique, qui recouvre le fonctionnement morphosyntaxique et les valeurs sémantiques de la notion abordée.

Discussion. Des savoirs aux prises de décision

Reconnaissance de types de savoirs et d'expertises différents

La participation à cette expérience montre la présence et l'implication du scientifique sur le terrain dans un autre domaine que celui de la recherche scientifique. Dans sa formation et sa pratique scientifiques, le linguiste est rarement préparé à intervenir sur le terrain à des fins spécifiques, surtout quand les objectifs sont appliqués. Si la présence du linguiste sur le terrain peut être perçue comme une intervention extérieure, sa finalité s'inscrit dans l'étude de pratiques linguistiques ou du fonctionnement d'une langue (ou de plusieurs) et non dans la volonté de changer des pratiques sur le terrain (bien que parfois sa présence et les méthodes utilisées pour le recueil de données engendrent des situations peu naturelles dont la conséquence est la modification ponctuelle de certaines pratiques par les locuteurs [LÉGLISE, 2000]). L'expérience présentée ci-dessus s'inscrit dans une réponse à une demande de formation d'un groupe spécifique de locuteurs d'une langue étudiée par le linguiste. Le groupe de locuteurs présente certaines caractéristiques, car ce sont des enseignants ayant une formation et des connaissances pédagogiques. L'expérience à laquelle ils convient le linguiste s'inscrit donc dans une intervention motivée non pas par le linguiste, mais par un groupe communautaire. Le linguiste se retrouve le plus souvent seul, en tant que scientifique, confronté tant à une demande spécifique qu'à un groupe de locuteurs ayant des exigences particulières de formation et possédant des savoirs distincts des siens. Il doit donc répondre à une demande sociale de formation à partir de son savoir de scientifique (ciblé, dans mon expérience, sur la description linguistique et de façon très spécifique, la description syntaxique), étant conscient que son action risque d'avoir des conséquences sur les pratiques des futurs formés et sur leurs prises de décision en matière pédagogique (voir ci-dessous). Son savoir linguistique ne fait pas de lui un expert en

pédagogie de la langue qu'il étudie et qu'il parle parfois, il se doit donc de construire avec les demandeurs un processus conjoint dans lequel les savoirs se complètent.

Mener une telle expérience constitue donc une œuvre de reconnaissance et d'acceptation de différents types de savoirs, d'expertises et d'identités des acteurs qui entrent en jeu (BERRUECOS, 2009). En effet, notre hypothèse de départ est qu'un seul expert, qu'il soit linguiste ou enseignant, ne peut mener seul, à la fois des travaux de recherches descriptives (étape 1), de création d'une grammaire de médiation (étape 2) et d'élaboration d'une grammaire pédagogique (étape 3). Le linguiste et l'enseignant sont engagés dans les différentes étapes, mais leur implication est différente : pour élaborer une grammaire scientifique, le linguiste a besoin des locuteurs d'une langue, l'élaboration d'une grammaire de médiation ne peut se réaliser qu'avec la participation des deux types d'experts, l'enseignant peut élaborer une grammaire pédagogique, mais aura besoin des savoirs linguistiques, en particulier dans le cas d'une langue qui n'a pas été décrite auparavant et pour laquelle il n'existe que très peu de documentation. Le manque de communication, de co-construction entre les différentes parties engagées risque d'enfermer chacune dans son savoir et de rendre le contenu des grammaires, en particulier aux étapes 2 et 3 (grammaires de médiation et pédagogique) peu compréhensible pour les autres, voire même circulaire et peu adapté (MUNI TOKE, 2011 : 227).

Cependant, la communication entre le scientifique, le linguiste et l'occurrence et les locuteurs, de façon spécifique les enseignants, n'est pas toujours facile. Elle renvoie souvent à un défi centré sur un positionnement épistémologique à propos de la nature du savoir qui peut se résumer à la question suivante : « Qui connaît mieux la langue, le linguiste ou le locuteur, voire l'enseignant ? » Cette question renvoie à une dichotomie peu constructive où chacun peut exceller à démontrer ses connaissances. En effet, le locuteur possède un savoir épilinguistique. Outre sa capacité à parler sa langue, il possède un savoir inconscient de sa langue et de la nature du langage, autrement dit on ne sait pas précisément ce que l'on sait. De plus, généralement, les locuteurs d'une langue ne disposent pas de moyens (métalangage ou système de notation) pour parler du langage. Les professeurs bilingues espagnol-purepecha possèdent une connaissance métalinguistique façonnée par l'espagnol. Pour sa

part, le linguiste possède un savoir métalinguistique, il analyse la langue par le prisme des méthodes linguistiques, il s'agit d'un savoir représenté, construit et manipulé en tant que tel à l'aide d'un métalangage, mais le linguiste ne parle pas obligatoirement la langue sur laquelle il possède ce savoir. Ces deux types de savoirs peuvent s'opposer et ne jamais se rencontrer, de nombreuses expériences de linguistes sur le terrain fournissent des exemples de ces savoirs qui apparaissent cloisonnés, voire opposés. Toujours est-il que ces deux types de savoirs peuvent être reconnus comme deux types d'« expertise » sur la langue renvoyant à des domaines et des compétences d'experts distincts (MUNI TOKE, 2011). La question pertinente dans ce contexte est donc : « Comment articuler et enrichir des savoirs distincts ? » Ce fut le premier pas de notre expérience relatée : ci-dessus. La réponse à une demande spécifique réclame de nouveaux cadres d'analyse, loin du schéma classique de l'asymétrie entre la présence d'un savoir, d'une part, et son absence, de l'autre, ou la compétition entre deux savoirs qui pourraient sembler antinomiques. Notre réponse a consisté donc dans un premier temps à reconnaître et identifier les savoirs et à les dissocier pour mieux les associer. La reconnaissance est le premier pas, le dialogue entre linguistes et locuteurs permet de partager et de légitimer les savoirs distincts, engageant ainsi la responsabilité de chacun dans les interactions et les négociations, nécessaires à la co-construction du savoir. C'est donc un espace de médiation qui est créé, une zone de dialogue spécifique dans laquelle le savoir scientifique entre dans l'espace public et le savoir public pénètre l'espace scientifique. La question épistémologique posée par la prise en compte des savoirs revêt aussi un caractère pragmatique dont la gestion dépend de la volonté d'implication des différents partenaires.

De plus, certaines difficultés rencontrées dans l'expérience conduisent à s'interroger sur la nature du savoir co-construit. L'exemple présenté ci-dessus est assez représentatif. Afin de désigner une catégorie spécifique, celle des postpositions, et après d'âpres discussions, le groupe a opté pour conserver deux termes : un emprunt adapté à la langue purepecha *posposicioni* et un néologisme créé non pas sur la position du terme (comme le fait l'emprunt), mais sur la fonction de celui-ci au sein du syntagme nominal *juramutarakua* (voir MONZÓN *et al.*, 2010). Je ne discuterai pas le choix qui préside à adopter un emprunt ou un néologisme, choix qui constitue une alternative,

idéologiquement marquée et préfère me centrer sur la résolution du dilemme. Afin d'en appréhender la complexité, j'indiquerai seulement l'ambivalence de cette possibilité de choix : l'emprunt incarne, pour certains, une acceptation simpliste (voire un signe de soumission) des catégories existantes en espagnol, la langue imposée, alors que pour d'autres, il renvoie à une simplification cognitive (une catégorie pour deux langues) qui peut faciliter son intégration dans le stock lexical de la langue. Pour certains, le néologisme symbolise la créativité de la langue, la construction d'un métalangage propre, mais il représente, pour d'autres, un risque de rejet face à un terme nouveau. Dans notre expérience, les enseignants ont conservé les deux possibilités, les introduisant dans le texte de la présentation de la notion, puis, en fonction de l'âge des apprenants, ils ont conservé une possibilité ou l'autre dans les exercices qui illustrent la catégorie. Ce choix n'est pas très original, car dans les grammaires pédagogiques, on peut trouver des emplois alternatifs de deux étiquettes pour désigner la même notion : « groupe nominal » *versus* « syntagme nominal », mais généralement on ne trouve qu'une seule étiquette lorsqu'il s'agit de catégories assez fermées, comme les postpositions. La volonté de conserver deux étiquettes peut montrer un compromis idéologique et pédagogique entre une étiquette empruntée, *posposizioni* et une autre créée, *juramutarakua*, elle peut aussi témoigner de l'émergence d'une identité mixte, d'un savoir linguistique partagé, né de la co-construction et dévoilant l'appropriation tant du savoir métalinguistique du linguiste que du savoir épilinguistique endogène des enseignants. Ce choix me semble fondamental, car il laisse une opportunité de construction progressive, nécessaire au processus de grammatisation. Il illustre la coexistence de deux procédés lexicaux, attestés dans toutes les langues du monde, montrant deux possibilités linguistiques d'enrichir une langue. Ce sont l'intensité et le dynamisme des utilisations des deux termes qui permettront probablement à un choix de primer sur l'autre. Cette possibilité de choix, représentant à mes yeux une certaine précaution et surtout une dose essentielle de discernement, a été consentie pour la transcription écrite : il existe plusieurs transcriptions alphabétiques de la langue, toutes intercompréhensibles entre elles. Par exemple, certaines consonnes aspirées, absentes en espagnol, sont transcrites [p', t', ts', ch', k', kw'] par certains, et [ph, th, tsh, chh, kh, kwh] par d'autres. Dès le début du projet, nous avons convenu que chacun pouvait transcrire comme il

en avait l'habitude, puisque tous les lecteurs de purepecha peuvent lire et comprendre un texte transcrit d'une façon ou d'une autre. Nous sommes partis du principe que c'est l'écrit lui-même et surtout la quantité et la pertinence de l'écrit qui stabiliseront progressivement sa forme (CHAMOREAU, 2009 : 401-416)¹¹.

Accompagnement à la prise de décision

Cette expérience ne représente ni une diffusion à sens unique du savoir (du scientifique vers le non-scientifique) ni un simple rétablissement ou contre-don des connaissances acquises lors de la recherche scientifique, elle témoigne d'un processus complexe, où l'objectif est la construction d'un outillage pédagogique spécifique pour l'enseignement de la langue. Dans cette expérience, une des difficultés rencontrées par le linguiste a été le dépassement des frontières de la science afin de créer des espaces de partage. La reconnaissance des savoirs et des expertises de chacune des parties a permis de trouver le rôle et la place de chacun, tout en s'ouvrant au discours et au savoir de l'autre. La fabrication de nouveaux savoirs pédagogiques se doit d'être menée progressivement et se distingue des paradigmes scientifiques. En effet, le savoir scientifique n'est pas stable et par essence, il est objet de discussions. Les savoirs pédagogiques ont, en revanche, pour objectif de proposer une lecture plus stabilisée de la grammaire d'une langue, ceci afin d'élaborer un outillage qui permet un apprentissage et une analyse de la langue pour tous. Si le linguiste, et le scientifique en général, est prudent dans ses généralisations, le pédagogue se doit de prendre des décisions afin de construire des savoirs transmissibles.

Au plan épistémologique, la co-construction du savoir linguistique partagé, relevant de deux expertises distinctes et de deux façons différentes de traiter la langue, amène à des transformations de la

¹¹ Je remercie Pedro Márquez Joaquín et Rolando Hernández Domínguez pour les discussions et leur soutien intellectuel et pratique sur ce thème au cours des dernières années (voir HERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, 2008 ; JACINTO ZAVALA, 2010 et MÁRQUEZ JOAQUÍN, 2010) et Laurent Vidal d'avoir attiré mon attention sur l'importance d'expliquer, dans le cadre de ce chapitre, la persistance de l'existence du choix et le compromis qu'il représente.

nature des relations entre ces types d'expertise et conduit à la nécessaire articulation des savoirs métalinguistiques et épilinguistiques. L'appropriation du savoir linguistique conduit à des changements dans les pratiques pédagogiques et à des prises de décision dans la grammatisation de la langue. Ces prises de décision dans lesquelles sont co-engagés et co-impliqués le linguiste et les enseignants peuvent avoir des conséquences à long terme pour l'enseignement de la langue. Afin de tenter d'adapter le plus possible les prises de décision au milieu culturel, aux différentes communautés et aussi aux âges des apprenants, l'organisation des séminaires a permis à chacun de présenter ses choix et de les expliquer. Les décisions ont été collectives et toujours argumentées. De plus, afin que le savoir co-construit soit réellement partagé, les choix effectués sont tous testés dans les communautés avant d'être définitivement acceptés. Ces mesures sont importantes, même si seule l'utilisation à long terme permettra d'en démontrer l'efficacité. Au-delà de ces processus, les prises de décision devront être entérinées par le pouvoir politique et éducatif afin d'être appliquées à l'échelle de toutes les communautés où la langue est parlée.

Les décisions prises au cours des séminaires ont permis l'élaboration d'outils pédagogiques, elles peuvent entraîner d'importants changements dans la relation entre les locuteurs et leur langue, enseignée dans les écoles à travers des matériaux et livres scolaires. Les décisions engageant la grammatisation de la langue purepecha constituent une action certes pédagogique, mais aussi politique. La langue accède au domaine de l'écrit et à l'espace de la scolarisation, ce qui permet ainsi le respect et l'application de la loi générale des droits linguistiques des peuples indigènes.

Conclusion.

Enjeu social de la formation

L'enjeu central est l'accompagnement à la prise de décision éducative pour la grammatisation de la langue purepecha, cela passant par

l'implication du chercheur dans une démarche participative dont l'objectif est la création de nouveaux paradigmes de savoirs pédagogiques, nécessaires à la formation. L'essence même de cette expérience est de créer un espace de dialogue à long terme et de créer des « ponts » entre des savoirs afin de faciliter la médiation entre les experts de ces savoirs. Ce type d'expérience permet aussi un retour intellectuel sur le savoir scientifique et un positionnement épistémologique sur la nature de l'implication du chercheur dans la société. La légitimité de sa participation dans un tel projet provient de son statut de scientifique, d'où l'exigence manifestée à chaque étape d'une information rigoureuse et précise

Cette expérience a vocation à répondre à une demande émanant de communautés indigènes et s'insère aussi dans la volonté des pouvoirs publics mexicains de créer des matériaux pour l'enseignement des langues nationales (en particulier à travers l'Institut national des langues indigènes, Inali et les universités interculturelles). Il s'agit donc d'une réponse à une problématique sociale et politique.

L'enjeu social de la médiation des savoirs linguistiques est crucial afin de former des acteurs sociaux aptes à décrire et enseigner le purepecha, en purepecha, et qui ont vocation, une fois formés, à s'investir dans les milieux de l'enseignement, de la recherche, dans les administrations ou la vie associative. Autrement dit, l'objectif de cette expérience est l'implication du linguiste dans la professionnalisation d'une communauté de locuteurs d'une langue qui met en marche sa grammatisation.

Bibliographie

AUROUT S., 1989 – « Introduction ». In Aurot S. (éd.) : *Histoire des idées linguistiques. Tome 1 : La naissance des métalangages en Orient et en Occident*, Bruxelles, Mardaga : 13-35.

BERRUCOS Ma. de L., 2009 – « La science et ses acteurs. Identités

dans la vulgarisation scientifique ». In Charadeau P. (dir.) : *Identités sociales et discursives du sujet parlant*, Paris, Harmattan : 145-166.

CHAMOREAU C., 2000 [2003] – *Grammaire du purépecha parlé sur les îles du lac de Pátzcuaro (Mexique)*. Munich, Lincom Europa.

CHAMOREAU C., 2003 – *Purépecha de Jarácuaro*. Archivo de Lenguas Indígenas de México (coll.). México, Colegio de México.

CHAMOREAU C., 2009 – *Hablemos purepecha, Wantee juchari anapu*. México, UIIM/IIH-UMSNH/IRD/ Ambassade de France au Mexique CCC-Ifal/Grupo Kw'aniskuyarhani [livre + CD].

HERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ R., 2008 – *La traducción-interpretación de textos jurídicos a lenguas indígenas. El caso del purépecha*. Tesis de maestría, Mexico, Ciesas.

JACINTO ZAVALA A. (ed.), 2010 – *La utopía de la lengua p'urhépecha*. Zamora, El Colegio de Michoacán/ Fideicomiso "Felipe Teixidor y Montserrat Alfau de Teixidor".

KASBARIAN J.-M., 1997 – « Langue minorée et langue minoritaire ». In Moreau M.-L. (éd.) : *Sociolinguistique, concepts de base*, Bruxelles, Mardaga : 185-188.

LÉGLISE I., 2000 – Quand les linguistes interviennent : écueils et enjeux. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, IV : 5-13.

MÁRQUEZ JOAQUÍN P., 2010 – « Términos pedagógico-lingüísticos en p'urhépecha ». In Jacinto Zavala A. (ed.) : *La utopía de la lengua p'urhépecha*, Zamora, El Colegio de Michoacán/Fideicomiso "Felipe Teixidor y Montserrat Alfau de Teixidor" : 131-149.

MONZÓN C. et al., 2010 – « Términos gramaticales. Una propuesta ». In Jacinto Zavala A. (ed.) : *La utopía de la lengua p'urhépecha*, Zamora, El Colegio de Michoacán/Fideicomiso "Felipe Teixidor y Montserrat Alfau de Teixidor" : 99-112.

MUNI TOKE V., 2011 – Deontological issues, languages ideologies and reflexivity in linguistics. "Native" competence vs scientific knowledge? *Pragmatics and Society*, 2 (2) : 205-233.