



Approche critique d'un atelier d'écriture pédagogique en quechua bolivien et en uru-chipaya (méthode des TERPLO)

Alexis Pierrard, Jean Léo Léonard

► To cite this version:

Alexis Pierrard, Jean Léo Léonard. Approche critique d'un atelier d'écriture pédagogique en quechua bolivien et en uru-chipaya (méthode des TERPLO). *Living languages*, 2024, 10.7275/livinglanguages.2005 . hal-04488856

HAL Id: hal-04488856

<https://univ-montpellier3-paul-valery.hal.science/hal-04488856>

Submitted on 4 Mar 2024

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.

Alexis PIERRARD (Université Côte d’Azur, BCL – UMR 7320)

Jean Léo LEONARD (Université de Montpellier, Dipralang – EA 739)

Approche critique d'un atelier d'écriture pédagogique en quechua bolivien et en uru-chipaya (méthode des TERPLO)

Résumé

Cet article rend compte des productions didactiques en langue quechua de Bolivie réalisées lors d’un atelier thématique en août 2019 à Cochabamba en appliquant la méthode ethnoéducative des TERPLO (*Talleres de elaboración de recursos pedagógicos en lenguas originarias*). Les textes pédagogiques rédigés en quechua par les participants – étudiants et professeurs des écoles normales bilingues et interculturelles – ont fait apparaître nombre de phénomènes et de contenus permettant d’évaluer la *forme* et la *variation* de la langue, à la croisée entre recherche-action, théorie de l’éducation populaire selon Paulo Freire et pratique de l’écriture en langues « premières ». En termes sociolinguistiques, sur le plan de la *codification* (processus d’alphabétisation et d’application des normes diamésiques¹), on note par exemple dans les écrits de nos ateliers thématiques en langue quechua des hypercorrections en passe de devenir des normes émergentes en quechua bolivien écrit, comme l’inversion des morphèmes de possession et de pluriel par infixation du marqueur de possessif, au lieu de la suffixation, courante en quechua oral. Sur le plan de la *réduction narrative et discursive* (concernant les contenus culturels), on note des tentatives d’associer la description prosaïque des *realia* à des perspectives culturalistes connotant la valeur sémiotique endogène des thèmes traités (notamment, le bestiaire, dans les productions scolaires). Cette expérience suggère de n’implémenter le passage à l’écrit qu’après un travail de fond sur les versions orales possibles des textes produits pour l’école, car les participants semblent en situation d’insécurité linguistique face à la norme imposée dans la planification éducative (manuels, syllabus, formation de formateurs, etc.). Il résulte qu’au-delà de la seule praxis de la formation de formateurs, les ateliers thématiques de type TERPLO revêtent un *pouvoir diagnostic*, en permettant d’identifier les facteurs inhibant ou stimulant la créativité didactique en termes de crédibilité et faisabilité de « l’ethnoéducation ».

¹ On entend par *diamésie* la relation écrit/oral et tout transfert de l’un à l’autre dans les pratiques langagières (cf. Mioni 1983).

Mots-clés : Ateliers d'écriture, société civile, quechua de Bolivie, sociolinguistique, normes linguistiques, éducation populaire

Resumen

Este artículo da cuenta de las producciones didácticas en lengua quechua de Bolivia producidas durante un taller temático realizado en agosto de 2019 en Cochabamba aplicando el método etnoeducativo TERPLO (Talleres de elaboración de recursos pedagógicos en lenguas originarias). Los textos pedagógicos escritos en quechua por los participantes -estudiantes y docentes de escuelas normales bilingües e interculturales- revelaron una serie de fenómenos y contenidos que permitieron evaluar la forma y variación de la lengua, en el cruce entre la investigación-acción, la teoría de la educación popular según Paulo Freire y la práctica de la escritura en lenguas "primeras". En términos sociolingüísticos, a nivel de codificación (proceso de alfabetización y aplicación de normas diamésicas), observamos, por ejemplo, en los escritos de nuestros talleres temáticos en quechua, hipercorrecciones que se están convirtiendo en normas emergentes en el quechua boliviano escrito, como la inversión de morfemas de posesión y plural mediante la infijación del marcador posesivo en lugar de la sufijación común en el quechua oral. En cuanto a la reducción narrativa y discursiva (relativa a los contenidos culturales) se ha intentado combinar la descripción prosaica de los realia con perspectivas culturalistas que connotan el valor semiótico endógeno de los temas tratados (en particular, el bestiario en las producciones escolares). Esta experiencia sugiere que la transición a la escritura sólo debería llevarse a cabo tras un trabajo en profundidad sobre las posibles versiones orales de los textos producidos para la escuela, ya que los participantes parecen encontrarse en una situación de inseguridad lingüística frente a la norma impuesta en la planificación educativa (libros de texto, programas de estudio, formación de formadores, etc.). En consecuencia, más allá de la praxis de formación de formadores, los talleres temáticos del tipo TERPLO tienen un poder de diagnóstico permitiendo identificar los factores que inhiben o estimulan la creatividad didáctica en términos de credibilidad y viabilidad de la "etnoeducación".

Palabras clave: Talleres de escritura, sociedad civil, quechua de Bolivia, sociolingüística, normas lingüísticas, educación popular

Introduction

En août 2019, quelques mois avant l'importante crise politique bolivienne et la pandémie de covid19, les deux auteurs du présent article ont réalisé des ateliers d'écriture dans la région de

La Paz en aymara, et à Cochabamba en quatre langues autochtones de Bolivie. Autant dire qu'il est très difficile, voire impossible d'évaluer aujourd'hui, trois ans plus tard, la portée sur le terrain du travail réalisé, notamment après les récentes crises survenues dans le pays. Il nous est cependant possible d'effectuer, en tant que linguistes et pédagogues, un retour critique sur cette application de la méthode ethnoéducative des TERPLO (*Taller de elaboración de recursos pedagógicos en lenguas originarias*) à travers l'analyse du déroulé de ces ateliers ainsi que des productions orales et écrites des participants quechuaphones. Un tel bilan critique contribuera à alimenter les ressources méthodologiques et théoriques dans ce domaine encore émergent et peu investi, en raison de sa délicate nature interdisciplinaire, qu'est la didactique des « langues vulnérables » ou « en danger » - à ce titre, le corpus en uru-chipaya, en fin d'article, est d'autant plus pertinent. Le quechua bolivien n'est certes pas « en danger », mais il reste vulnérable, sous la pression de la diglossie, et l'insécurité linguistique, notamment sur le plan du transfert écrit/oral et de la pratique de l'écrit, renforce cette vulnérabilité.

Nous présentons dans la première partie la méthode ethnoéducative des ateliers dits TERPLO comme *praxis* du *travail social* à la fois *sur* les langues minoritaires et *pour* ces langues, en partenariat étroit avec la société civile (publics scolaires et universitaires). Dans la deuxième partie, nous détaillons l'atelier pédagogique mené dans les locaux de l'Université Mayor de San Simón en août 2019, et nous présentons plusieurs exemples de productions réalisées par les jeunes locuteurs quechuaphones dans ce cadre de travail co-participatif. Sur le plan de la codification (entendue ici sur le plan sociolinguistique comme processus d'alphabétisation et d'application des normes diamésiques locales), nous présentons dans la troisième partie des cas d'hypercorrections en passe de devenir des normes émergentes en quechua bolivien écrit, comme l'inversion des morphèmes de possession et de pluriel, par infixation du marqueur de possessif, au lieu de la suffixation en quechua oral. La quatrième partie s'intéresse au plan de la réduction (plan des contenus culturels, de leur mise en forme : de leur saisie conceptuelle et par l'écrit) avec des tentatives de concilier la description prosaïque des *realia* et des perspectives culturalistes connotant la valeur sémiotique endogène des thèmes traités (notamment, le bestiaire des productions scolaires). Nous proposons dans la cinquième partie un retour critique sur expérience et des suggestions quant à l'implémentation du passage à l'écrit dans des ateliers en langues fortement normées orthographiquement. Nous suggérons ainsi d'intégrer la question diagnostique (facteurs inhibant ou stimulant la créativité didactique dans ces langues, l'appropriation ou le rejet de l'écriture en langue « première », etc.) à la démarche des TERPLO, en termes de recherche-action.

1 Méthode ethnoéducative des TERPLO

1. 1. Ancrage institutionnel en tant que recherche-action, et terrains d'expérimentation

Les techniques de travail co-participatif d'élaboration de matériaux pédagogiques en langues autochtones ont trouvé de 2011 à 2019 leur cadre institutionnel dans l'opération EM2, "Élicitations croisées en langues en danger" du Labex EFL (Axe 7). Cette activité continue désormais, mais dans d'autres cadres, au sein de projets plus ponctuels. La méthodologie des TERPLO est née en 2012 d'une initiative interdisciplinaire (linguistique, anthropologie, pédagogie, sociologie du langage) pour explorer la *réalité psychologique des phonèmes* et des morphèmes, notamment dans les langues mésoaméricaines (selon une idée qu'Edward Sapir énonçait dès 1933, en constatant les compétences analytiques de ses informateurs indigènes concernant leurs langues : cf. Sapir 1968 : 165-168). En dépit d'un haut degré de complexité phonologique et/ou morphologique, les locuteurs d'une langue uto-aztécane comme le païute méridional surent d'eux-mêmes transcrire de manière phonémique leur langue à la demande du linguiste. Alors que celui-ci s'attendait, pour commencer son analyse, à une transcription phonétique, en fonction des rudiments qu'il leur avait patiemment enseignés, un locuteur que Sapir n'estimait pas très doué au départ pour ce genre de tâches, lui donna pourtant une belle leçon d'analyse phonémique. Sa transcription se situait bel et bien au niveau de représentation phonémique. J. L. Léonard a observé cette même capacité chez des instituteurs bilingues de langue mixe de Oaxaca, au Mexique, ainsi que chez des étudiants universitaires de langue nam trik (ou namui wam, de la famille barbacoane, Cauca, Sud-ouest de la Colombie²). Dans ce dernier cas, la capacité à restituer des obstruantes sourdes phonémiques, là où à l'oral on n'entend que des réalisations voisées, voire spirantisées dans le cas des occlusives, est tout à fait remarquable et ne va aucunement de soi, faute de formation en amont. Il n'en va pas toujours de même, certes, et certaines communautés de pratique d'instituteurs bilingues autochtones des Amériques peuvent connaître des difficultés très substantielles dans le passage à l'écrit de leur langue (le cas des instituteurs bilingues mazatecs est décrit en détail, et modélisé à l'aide d'une grille d'analyse contrastive espagnol/mazatec dans Léonard 2015 : 80-131). Quoiqu'il en soit, entre l'optimisme et l'émerveillement d'E. Sapir sur son terrain païute en 1933 et l'état des choses de ce que sont les formations à l'enseignement des langues originaires actuellement en 2023 dans les communautés de pratiques de promoteurs culturels et d'enseignants bilingues dans les Amériques, qui fondent la préparation technique sur le seul appui de l'espagnol comme langue-toit par défaut et par nécessité, un juste milieu doit être

² Voir matériaux disponibles en ligne, sur le lien <http://axe7.labex-efl.org/node/397#overlay-context=taxonomy/term/12>.

trouvé. Mais pas seulement : c'est toute la *conceptualisation* et la *problématisation* de l'enseignement bilingue et interculturel qui doivent être envisagés sous un jour nouveau, de manière méthodique. C'est là l'un des horizons de travail pratique des TERPLO, que nous menons depuis désormais près d'un quart de siècle (le tout premier TERPLO date de 1999, et fut réalisé au Chiapas (Mx), avec des promoteurs d'éducation bilingue tseltal et tojolabal).

L'opération EM2 était au service de projets facilitant le développement de l'éducation en langues maternelles, dont beaucoup sont en position de vulnérabilité ou de danger, due, entre autres facteurs, à un type de globalisation uniformisante qui renforce les processus d'extinction linguistique (voir entre autres Léonard 2018 ; Avilés González, 2017). L'éventail des propositions et solutions techniques pour développer de manière autonome des textes didactiques en langues originaires est détaillé dans Léonard & al. 2013, et surtout Léonard & Avilés González, 2019).

Dans l'aire mésoaméricaine, les ateliers ont été organisés dans des langues oto-mangues (amuzgo, mazatec, zapotec, chinantec, mixtec, cuicatec, triqui, chatino, otomí), en langues yuto-nahuas (náhuatl central, de la Huasteca, de la Sierra Negra, du Golfe), dans des langues totonaco-tepehua, dans des langues mixe-zoque (ayuuk, zoque, popoluca), dans une langue maya (tsotsil) et dans une langue isolée : l'ombeayiiüts, ou huave³. Cet ensemble réunit des représentants de six des onze familles linguistiques mésoaméricaines (selon l'Inali, 2010). Au-delà de la Mésoamérique, les TERPLO se sont également développés dans d'autres régions amérindiennes, que nous ne pouvons que mentionner ici en passant : outre ceux organisés à l'Université du Cauca (Colombie) en 2017, dans le cadre de la Maîtrise en revitalisation et enseignement des langues indigènes, avec des locuteurs de langues namui-wam, runa-shimi (quechua équatorien)⁴, des applications récentes se sont avérées tout aussi fécondes auprès de langues minoritaires en Europe. Ces ateliers se sont avérés efficaces, en termes de production d'écrits pédagogiques endogènes et pour diagnostiquer le degré de développement des praxis diamésiques en langues minoritaires sous d'autres latitudes : dans la variété occitane exclavée en Calabre aussi bien que dans les langues du continuum dialectal d'Estonie (Léonard 2021)⁵, et plus récemment sur le svan de Géorgie (She & Léonard 2022). Chaque fois, la méthode a fait

³ Une riche collection de textes, illustrations, listes de mots, propositions pédagogiques, conférences et explications des matériaux réalisés dans ces langues est désormais disponible sur le lien <http://axe7.labex-efl.org/taxonomy/term/12>. La saisie et l'édition en ligne de ces productions didactiques a été réalisée par Karla Avilés Janiré González, entre 2011 et 2019 (v. aussi les bilans d'étape sur les liens http://axe7.labex-efl.org/em2_bilan et <http://axe7.labex-efl.org/node/208>). Sur le plan plus strictement linguistique, des échantillons d'élicitations de langues du Mexique ont été également mises en ligne sur le lien connexe : <http://axe7.labex-efl.org/node/361>.

⁴ Voir le lien cité plus haut : <http://axe7.labex-efl.org/node/397#overlay-context=taxonomy/term/12>.

⁵ Voir <http://axe7.labex-efl.org/node/437>.

ses preuves du point de vue de ces deux aspects : *production* d'écrits endogènes et *conscientisation* méthodologique en ce qui concerne des questions de *codification* et de *réduction* freirienne, pour les participants. En août 2019, une extension à la zone andine a permis de tester la méthode auprès de locuteurs d'aymara, de chipaya, de quechua bolivien et de bésiro⁶.

Loin de n'être qu'une simple retranscription mécanique des TERPLO, l'opération EM2 s'attache à mettre de l'ordre dans le chaos des données collectées sur le terrain (vidéo, audio, image), tant on sait que les données brutes ne valent pas grand-chose par elles-mêmes : sauf exception⁷, elles s'entassent, se périment et s'oublient. Pour qu'un tel activisme propédeutique soit efficace, il faut leur donner forme, les contextualiser et les rendre ergonomiques à plus grande échelle que le vécu du simple événement local dans une université, une école ou un syndicat de maîtres d'écoles et promoteurs d'éducation bilingue. Cette façon de procéder implique une double conséquence : il s'agit à la fois d'un travail d'édition et de communication. Ces données (corpus et contenus) s'organisent en différents types de supports (mp3, pdf et word), en archives en accès libre ; le tout s'accompagne d'un référencement détaillé des métadonnées concernant leur provenance (mesa de trabajo, ou « groupe de travail », communauté linguistique, variété dialectale, auteurs, date, contexte institutionnel, etc.), et fournit ainsi le support oral et visuel (textes/photographies) de chaque activité développée durant le TERPLO, tant aux chercheurs universitaires, qu'aux locuteurs et à un plus vaste public.

1.2. Prémisses théoriques en termes de philosophie de l'éducation

En pédagogie freirienne (Freire 1967), l'alphabétisation (ici, l'écriture co-participative) est centrée sur des lexiques et des contenus culturels endogènes, sur les expériences du vécu, à partir d'un lexique générateur, composé de mots-clés représentatifs de la vie quotidienne et du vécu matériel et culturel des apprenants. La « codification » présente chez Paulo Freire une acception bien plus large que dans l'acception des sociolinguistes :

⁶ V. <http://axe7.labex-efl.org/node/481>.

⁷ A ce titre, rendons grâce à des initiatives comme la plateforme en ligne Cocoon, hébergée par le CNRS (<https://cocoon.huma-num.fr/exist/crdo>), qui réunit par exemple la collecte de contes uru-chipayas de Liliane Porterie Gutiérrez. Ces initiatives se multiplient désormais, mais ne retiennent que le haut de l'iceberg de collectes et expérimentations bien plus vastes de par la « planète des langues en danger ». Les pages du Labex EFL s'inscrivent dans cette démarche de valorisation, avec cependant une finalité pratique immédiate, qui va bien au-delà d'une intention de patrimonialisation ou de simple archivage : il s'agit de restituer ces travaux pédagogiques aux communautés, et servir de modèles potentiels pour développer la didactique des langues encore peu outillées et, en tous cas, sous-didactisées.

Et, dans la mesure où le dialogue prend de l'épaisseur autour de situations codifiées – à n éléments – et que les participants réagissent différemment à ces éléments qui les interpellent et qui composent la trame générale de l'information décrivant une situation, on voit s'installer une « chaîne » entre les intégrants du groupe, qui sera d'autant plus dynamique que l'information correspondra à la réalité existentielle des groupes en présence (Freire, 1967 : 109).

Mais pour nous linguistes, la notion de *codification* a également tout à voir avec la dynamique diamésique : comment les locuteurs-acteurs de cette didactique-action font passer l'oral à la forme écrite. Un autre terme-clé utilisé par Paulo Freire est la « réduction ». Le pédagogue brésilien a emprunté ce concept à Guerreiro Ramos (1958), qui l'entendait comme une description épurée des conditions de changement technosocial et socioéconomique, comme les facteurs de l'industrialisation, de l'urbanisation, des changements de modes de consommation, etc., envisagés comme autant de facteurs permettant l'émergence d'une conscience sociale critique dans un pays comme le Brésil. En soi, la *réduction* est un geste fondamental en épistémologie des sciences, et peut se résumer à une modélisation d'un objet d'étude ou d'un observable social complexe, d'un état des choses d'une société humaine à un moment donné de son histoire. C'est bien ainsi que nous l'entendons ici également, de manière plus explicite que Freire en son temps, qui tendait à incorporer ce terme dans son acception de la *codification* (Freire, *op. cit.* p. 107 pour un exemple de cette quasi-fusion). Sur le plan conceptuel, la *réduction* consiste donc ici à envisager par exemple une structure narrative chargée de sens social comme une sorte de microcosme sémiotique cristallisant un dilemme tels que ceux évoqués pour définir la conception de Ramos : certaines activités des TERPLO sont propices à cette réflexivité – notamment les dialogues d'animaux, qui opposent des besoins et des intérêts vitaux entre groupes sociaux en passant par le biais d'une allégorie animale (comme dans la célèbre fable du *Loup et l'agneau* de La Fontaine, qui déjà, en son temps, évoquait en filigrane la question de l'arbitraire du fort face au faible, du pouvoir absolu face à une société docile), mais aussi et surtout, dans nos ateliers thématiques, la technique des « communautés invisibles ».

Le présent article propose une sorte d'exploration propédeutique de cette méthodologie des TERPLO, tant du point de vue des formes que des contenus (de langue et de narrations), à travers les textes produits par des étudiants quechuaphones se destinant à travailler dans le secteur éducatif et culturel bilingue et interculturel. Nous le verrons, le cas quechua est exemplaire pour aborder les problèmes de codification et de réduction inhérents aux TERPLO, de ces deux points de vue parallèles et complémentaires que sont la perspective sociolinguistique (la *codification* entendue, de ce point de vue, comme grammatisation et

standardisation, avec ses défis et ses contradictions de facto, la *réduction* comme stylisation narrative de contenus socioculturels) d'une part, et l'horizon de la philosophie de l'éducation d'autre part, où la *codification* et la *réduction* revêtent le sens que leur prêtait Paulo Freire, qui s'ancre dans une praxis de la conscientisation sociopolitique et socioculturelle ainsi que dans la médiation au monde qu'est censée assurer toute praxis éducative visant à l'émancipation des apprenants plutôt qu'à leur sujétion.

2 Atelier pédagogique à Cochabamba, Bolivie (08/19)

2.1 Déroulement de l'atelier

L'atelier d'élaboration de ressources pédagogiques réalisé à Cochabamba a eu lieu le 26 et le 27 août 2019 dans les locaux de la Faculté d'Humanités et Sciences de l'Education de la UMSS, avec le soutien du FUNPROEIB Andes et la participation très active de Carlos Callapa Flores (coordinateur général de projets, FUNPROEIB Andes) et de Gabriel Gallinate (actuellement doctorant à UT Austin). Vingt-cinq personnes ont participé volontairement à ces deux journées, parmi lesquelles 18 locuteurs de quechua, 2 locuteurs d'aymara, 4 locuteurs de chipaya et 1 locuteur de bésiro. Les profils étaient encore plus variés que les langues parlées dans la mesure où le groupe était composé d'étudiants universitaires en langue quechua, de jeunes bacheliers urus, d'enseignants universitaires et d'enseignants de primaire, de concepteurs de matériels pédagogiques et d'éducateurs-chercheurs en EIB.

Six groupes de 4 ou 5 individus ont été formés en cherchant dans la mesure du possible à ce que ceux-ci soient multilingues. Suite à une introduction et à la présentation d'une dizaine d'activités pouvant être mise en place dans des ateliers de ce type, chaque participant s'est présenté. La première personne s'est présentée spontanément en quechua et tous les autres ont suivi en se présentant dans leur langue respective. La première activité proposée a été celle des prosopopées animales, où il s'agit de présenter et décrire à la première personne 1) les caractéristiques d'un animal, 2) sa relation avec les groupes humains et 3) l'importance culturelle qu'il revêt dans le contexte des communautés des locuteurs. Une fois ce texte écrit à la première personne, il s'agit de le réécrire en passant du « je » à deux autres personnes telles que le « tu » ou le « nous » afin de faire ressortir tout naturellement les paradigmes de flexion verbale. Remarquons que ce type d'activité peut permettre de faire ressortir la notion de *clusivité* (*nous* inclusif et *nous* exclusif) qui existe dans les langues andines (chipaya, aymara, quechua). En quechua, les animaux retenus pour cette activité furent *chiwanku* (la grive), *atuq* (le renard), *wikuña* (la vigogne), *khirkinchu* (le tatou), à titre de figures génératrices, ou motifs narratifs (narratèmes) endogènes.

Cette première activité des prosopopées a permis de faire ressortir des différences entre locuteurs de différentes langues en fonction du degré de pratique de l'écriture. En effet, la plupart des locuteurs quechuaphones est formée à l'écriture normalisée en quechua bolivien, si bien que les paradigmes verbaux ne posent pratiquement pas de problèmes pour eux. En revanche, dans le TERPLO de Cochabamba, les deux participants jeunes bacheliers urus locuteurs de chipaya accompagnés de deux anciens ont dû davantage batailler pour clarifier, pour eux-mêmes, le *nous inclusif* et le *nous exclusif*. C'est tout l'intérêt de cette activité de mise à l'écrit de la langue de tradition orale. Le plaisir d'avoir fait ressortir, seuls, la systématité de leur langue maternelle était palpable, chez les participants. Pour les locuteurs de quechua, le défi était plutôt de produire des textes plus longs et plus complexes et, pour ce faire, d'autres activités que celles des manuels scolaires sont nécessaires. L'activité des prosopopées aboutit à la production de *paperboards* avec un dessin de l'animal, la présentation des parties du corps et la rédaction du texte, le tout accompagné d'une présentation orale dans la langue concernée. Au deuxième jour, Jean Léo Léonard a présenté l'activité des communautés invisibles (utopie/dystopie) et chaque groupe a choisi un thème particulier. Les thèmes sont présentés ci-dessous :

Groupe A: perte de la langue et ses conséquences dans la communauté de Toro Toro (quechua)

Groupe B: Déforestation et sécheresse (quechua/bésiro)

Groupe C: Sécheresse et conséquences sur l'agriculture (quechua)

Groupe D: Pollution de la rivière principale de Cochabamba (aymara/quechua)

Groupe E: Conflits territoriaux, pressions exogènes (chipaya)

Groupe F: Perte des us et coutumes (langue, habillement, rituels, etc.) (chipaya)

En 2.2, nous donnons un échantillon de corpus issu de l'activité des prosopopées : une brève narration ayant pour protagoniste le *zorzal* bolivien (*Turdus haplochrous*) : une miniature textuelle certes bucolique, mais densément chargée en contenus culturels, environnementaux, avec pour centre le motif de la pluie, liée à la fertilité et aux rites agraires.

2.2 Exemples de productions

(1)

Chiwankumanta (Qhichwa)

Ñuqa chiwanku p'isqu kani. Q'illu chhutuyuq kani. Juch'uy p'isqulla kani. Iskay chakiyuq, iskay rikrayuq ima kani. Q'illa wiksayuq, ch'umpi phuruyuq ima kani. Karupi, urupi, sach'a patapi kawsakuni. T'urumantawan, ichhumantawan thapayta ruwani. Wak p'isqkunajinapis

sumaqta takiyta atillanitaq. Khuruta mikhuspa kawsakuni. Takispa, may karuta phawani. Takiyniywantaq, parata mañamuni. Ñuqa takiptiytaq, runapis paramunanta yachan. Parawantaq puquykunapis tiyan; kay Pachanchikpis sumaq kawsayta quwanchik.

Traduction:

A propos du *zorzal* (quechua)

Je suis l'oiseau *zorzal*. J'ai un bec jaune. Je suis un petit oiseau. J'ai deux pattes et deux ailes. J'ai un ventre jaune et des plumes brunes. Je vis loin, dans les collines, au sommet des arbres. Je fais mon nid avec de la boue et de la paille. Et comme les autres oiseaux, je chante très bien. Je vis en mangeant des vers. En chantant, je m'envole très très loin. Et avec mon chant, j'appelle la pluie. Quand je chante, les gens savent qu'il va pleuvoir. Et avec la pluie, il y a une bonne récolte. Notre terre nous donne une bonne vie.

La liste extensive de mots-clés dans le tableau 1 ci-dessous peut faire office de matrice génératrice d'autres versions de cette miniature textuelle autour du *Turdus haplochrous* (1):

Tableau 1. Liste extensive des mots-clés tirés de l'activité des prosopopées

Pronombres	Sustantivos	Verbos	Adjetivos	Adverbios
ñuqa	chiwanku	kay	q'illu	karu
ñuqayku	p'isqu	kawsakuy	juch'uy	pata
paykuna	chhutu	ruway	iskay	may
kay	chaki	takiy	ch'umpi	
	rikra	atiy	sumaq	
	wiksa	mikhuy	wak	
	phuru	phaway		
	urqu	mañakuy		
	sach'a	paray		
	t'uru	yachay		
	ichhu	tiyay		
	thapa	quy		
	khuru			
	para			
	runa			
	puquykuna			
	pacha			
	kawsay			

On obtient là une saisie d'un corpus émergent selon une norme préexistante, plus ou moins partagée, acquise, par les participants de l'atelier thématique. Voyons de plus près quelle est la nature de cette norme, sur le plan de la codification (mise en écriture), dans un collectif quechuaphone donné, s'exerçant à l'écrit dans sa langue. Il est important de souligner ici qu'à la différence d'autres langues amérindiennes, le quechua a historiquement bénéficié d'un statut particulier. En effet, en tant que langue véhiculaire de large diffusion, une variété de quechua a été retenue comme *lengua general* et utilisée à des fins évangélisatrices aux côtés de l'aymara

en contexte andin. Certaines variétés en vinrent à se diffuser à des degrés divers parmi toutes les couches sociales de la société coloniale. Le quechua a par ailleurs été très tôt écrit et décrit, mettant en place une tradition grammaticale et orthographique qui était encore la référence du quechua « pur » et « correct » au moins jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle en Bolivie. Paradoxalement, les usages vernaculaires du quechua n'ont laissé pratiquement aucune trace. Les rares écrits en variétés locales boliviennes dont nous disposons restent toujours sous influence soit des normes liméniennes chez les érudits, soit de l'espagnol. Tout en étant peu écrit dans la région qui nous intéresse, le quechua n'en a pas moins été rapidement et fortement normé orthographiquement, mais d'usage écrit confiné à un cercle restreint d'acteurs sociaux (le clergé, certaines modalités de gouvernance locale). Cet état des choses densément normé mais fortement cloisonné socialement va bientôt connaître un tournant, en se laïcisant progressivement.

3 Codification : hypercorrections et normes émergentes

3.1 Contextualisation

La situation change en effet au 20^{ème} siècle, où l'écriture en quechua sort du domaine exclusivement religieux. Comme l'a montré Xavier Albó (1987), au-delà de la « *anarquía ortográfica* » des autodidactes, plusieurs « *propuestas* » surgissent et entrent en concurrence entre 1944 et 1984. Les différentes propositions se distinguent en fonction des choix suivants : plus ou moins castillanisant, plus ou moins phonologisant, plus ou moins étymologisant, plus ou moins aymarisant. La Figure 1 ci-dessous, tirée de l'article d'Albó en question, résume les principaux alphabets systématiques proposés successivement ou parallèlement pour le quechua bolivien. Ces trois choix de grammatisation ont pu prendre diverses couleurs glottopolitiques, mais ont mené à diverses formes optionnelles de codification du quechua bolivien écrit contemporain. La question est de savoir quelle variété de ces trois systèmes est appliquée par la société civile, et dans quelle proportion. Les TERPLO permettent d'accéder à de telles conditions de production, de *praxis diamésique* dans la langue autochtone.

Figure 1. Principaux alphabets systématiques en quechua bolivien. Source : Albó, 1987

Cuadro 1. Principales alfabetos sistemáticos en el quechua boliviano

1. Tradición 1944/1954	2. Tradición 1968	3. Yapita																																																																																																																																							
<table> <tr><td>p</td><td>t</td><td>ch</td><td>k</td><td>q</td></tr> <tr><td>ph</td><td>th</td><td>chh</td><td>kh</td><td>qh</td></tr> <tr><td>p'</td><td>t'</td><td>ch'</td><td>k'</td><td>q'</td></tr> <tr><td>s</td><td>sh</td><td>j**</td><td>jj*</td><td></td></tr> <tr><td>m</td><td>n</td><td>ñ</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>l</td><td>ll</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>r</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>i e</td><td>a</td><td>o u</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>y</td><td>w</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	p	t	ch	k	q	ph	th	chh	kh	qh	p'	t'	ch'	k'	q'	s	sh	j**	jj*		m	n	ñ			l	ll				r					i e	a	o u			y	w				<table> <tr><td>p</td><td>t</td><td>ch</td><td>c/qu</td><td>k</td></tr> <tr><td>ph</td><td>th</td><td>chh</td><td>qh</td><td>kh</td></tr> <tr><td>p'</td><td>t'</td><td>ch'</td><td>q'</td><td>k'</td></tr> <tr><td>s</td><td>sh</td><td>j</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>m</td><td>n</td><td>ñ</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>l</td><td>ll</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>r</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>i e</td><td>a</td><td>o u</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>y</td><td>w</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	p	t	ch	c/qu	k	ph	th	chh	qh	kh	p'	t'	ch'	q'	k'	s	sh	j			m	n	ñ			l	ll				r					i e	a	o u			y	w				<table> <tr><td>p</td><td>t</td><td>ch</td><td>k</td><td>q</td></tr> <tr><td>p''</td><td>t''</td><td>ch''</td><td>k''</td><td>q''</td></tr> <tr><td>p'</td><td>t'</td><td>ch'</td><td>k'</td><td>q'</td></tr> <tr><td>s</td><td>sh</td><td>j</td><td>x*</td><td></td></tr> <tr><td>m</td><td>n</td><td>ñ</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>l</td><td>ll</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>r</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>i</td><td></td><td></td><td></td><td>u</td></tr> <tr><td>y</td><td></td><td></td><td></td><td>w</td></tr> </table>	p	t	ch	k	q	p''	t''	ch''	k''	q''	p'	t'	ch'	k'	q'	s	sh	j	x*		m	n	ñ			l	ll				r					i				u	y				w
p	t	ch	k	q																																																																																																																																					
ph	th	chh	kh	qh																																																																																																																																					
p'	t'	ch'	k'	q'																																																																																																																																					
s	sh	j**	jj*																																																																																																																																						
m	n	ñ																																																																																																																																							
l	ll																																																																																																																																								
r																																																																																																																																									
i e	a	o u																																																																																																																																							
y	w																																																																																																																																								
p	t	ch	c/qu	k																																																																																																																																					
ph	th	chh	qh	kh																																																																																																																																					
p'	t'	ch'	q'	k'																																																																																																																																					
s	sh	j																																																																																																																																							
m	n	ñ																																																																																																																																							
l	ll																																																																																																																																								
r																																																																																																																																									
i e	a	o u																																																																																																																																							
y	w																																																																																																																																								
p	t	ch	k	q																																																																																																																																					
p''	t''	ch''	k''	q''																																																																																																																																					
p'	t'	ch'	k'	q'																																																																																																																																					
s	sh	j	x*																																																																																																																																						
m	n	ñ																																																																																																																																							
l	ll																																																																																																																																								
r																																																																																																																																									
i				u																																																																																																																																					
y				w																																																																																																																																					

* fonema en aymara; alófono en quechua boliviano, -q (final de sílaba) en el alfabeto oficial del Perú y en el del Proyecto Rural I, Bolivia.

** -k (final de sílaba) en alfabeto oficial del Perú y en el del Proyecto Rural I, Bolivia

□ principales puntos conflictivos

(No se incluyen otros fonemas que ocurren sólo en préstamos castellanos)

Le 9 mai 1984, un alphabet unique⁸ quechua/aymara fut adopté par le décret suprême n° 20227. Celui-ci était censé être utilisé dans la production de matériels pédagogiques, de documents officiels et surtout, enseigné dans les écoles EIB, les académies de langue et à l'Université. Ce qui est encore plus intéressant pour nous linguistes qui travaillons à la grammatisation et à la codification de langues de tradition orale, c'est que les *états de connaissance* – comme *l'analyse du système phonémique* d'une langue comme le quechua – fournis par les linguistes structuralistes ont posé les conditions d'un débat au sein des sociétés civiles amérindiennes. Comme dans ce cas précis, sur la nature des corrélations consonantiques. Certains points ont fait débat en leur temps, ou ne font plus débat, ou continuent de faire débat, comme nous allons le voir.

3.1.1 Ce qui ne fait plus vraiment débat

Les occlusives du quechua ont cinq lieux d'articulation. Les trois occlusives les plus antérieures - bilabiale, dentoalvéolaire et affriquée palatale – suivent le modèle espagnol : <p, t, ch>.⁹ La nécessité de distinguer les occlusives vélaires des occlusives uvulaires a mené au rejet des notations liées à l'histoire des langues romanes (<c>, <qu> selon la voyelle suivante) et à l'adoption des graphèmes <k, q>. Malgré une grande variabilité de réalisations phonétiques de l'occlusive uvulaire et la tendance des jeunes générations à fusionner les deux lieux

⁸ La seule différence majeure avec l'alphabet « Yapita » est le recours à <h> au lieu de <'> pour indiquer l'aspiration.

⁹ Le <h> présent dans le graphème <ch> n'est pas un choix optimal dans la mesure où il est également employé pour indiquer l'aspiration. Ceci dit, à ma connaissance, cet usage est parfaitement intégré et aucune solution alternative n'a été proposée jusqu'à maintenant.

d'articulation, cette solution semble être phonologiquement cohérente et graphiquement parcimonieuse.

Un autre point qui a longtemps posé problème est celui d'encoder les traits de *glottalisation*. La solution officialisée par le décret de 1984 et assez généralement acceptée aujourd'hui est la suivante : ajout d'une apostrophe <'> pour les éjectives, et d'un <h> pour les aspirées. La triple série (occlusive modale, éjective, aspirée) avec cinq lieux d'articulation donne donc les graphies suivantes : <p, p', ph, t, t', th, ch, ch', chh, k, k', kh, q, q', qh>. Notons que l'occlusive aspirée initiale /h/ n'est pas graphiée <h> comme au Pérou voisin, mais <j> dont l'usage est commun en graphie castillane.

3.1.2 Ce qui fait toujours débat

A première vue, la question du vocalisme est très simple. Phonologiquement, le quechua a trois types de noyaux syllabiques : une voyelle ouverte, une fermée antérieure et une fermée postérieure – soit les phonèmes /a, i, u/, notés <a, i, u>. On parle à ce propos de *trivocalisme*. Le phénomène bien connu d'abaissement des voyelles hautes en contexte uvulaire, parfaitement prédictible, relève de l'allophonie contextuelle et peut être ignoré dans la graphie comme dans l'exemple (2) :

(2)

/quri/ [Gori] <quri> 'or (métal)'

Pourtant, le débat autour de la nécessité de tenir compte de cette allophonie revient sans cesse, et s'avère plus complexe qu'il n'en a l'air. De nombreux locuteurs semblent bien se représenter leur langue avec cinq catégories vocaliques, et non pas trois. Les enjeux sociolinguistiques liés au vocalisme quechua sont abordés dans Pierrard (2019). Disons pour simplifier ici, que les enseignants de langue quechua sont formés au trivocalisme qu'ils tentent de diffuser par la suite, tandis que de nombreux locuteurs « naïfs » le rejettent dans leur pratique et dans leurs commentaires.

Au-delà de l'alphabet officiel, en théorie plutôt phonologisant, est venue s'ajouter une notation étymologisante des anciennes occlusives en position de *coda* (consonne finale de syllabe ou consonne entravante) et de certains morphèmes et racines lexicales. En quechua bolivien, tout comme en quechua de Cuzco, les occlusives en position de coda ont subi un processus de spirantisation. Bien que cela reste à démontrer, il semble probable que ces anciennes occlusives aient été réinterprétées au travers de catégories préexistantes de fricatives /s, h/. Là où la norme impose de noter <p, t, ch, k, q>, les locuteurs « naïfs » préfèrent <s, j> (pour /s, h/, [s, ʃ] et [χ, h]) comme dans l'exemple (3) :

(3)

/ʎahta/ ou /ʎahta/ [ʎaχta] ou /ʎahta] <llaqta> ou <llajta> ‘ville, village’

On remarque également quelques notations étymologisantes de certaines racines lexicales, v.g. <ñiy>, ‘dire’ alors qu’aucune variété dialectale bolivienne ne maintient plus désormais la palatalisation pour ce verbe. <juk>, ‘un’, phonologiquement /ʔuh/, réalisé le plus souvent [ʊχ] ou [ʊh].

Un autre point difficile à résoudre et partiellement lié aux points précédents concerne la notation de morphèmes spécifiques tels que le gérondif -pti-, le pluriel inclusif -chik ainsi que le progressif -chka-. Le gérondif -pti- phonologiquement /-hti-/ peut déconcerter les locuteurs qui préféreraient la graphie <-jti->. Le pluriel inclusif -chik connaît de nombreuses variantes dialectales [tʃis, tʃix, tʃeχ, tʃaχ] et fait intervenir d’une part la question de la consonne finale et, d’autre part, celle du vocalisme. Enfin, le progressif -chka- connaît également de nombreuses variantes dialectales [ʃa, sa, sqa, χa, ɛa, ʃka]. L’alphabet unique officiel ne prévoit pas de graphie pour le son [ʃ] notamment que certains choisissent de noter <sh>.

Le dernier point important pour comprendre notre propos au sujet des normes émergentes concerne la tendance à la *décastillanisation*, associée à l’idéologie du *purisme*, qui considère les langues comme des objets ou des organismes qu’il faut manipuler, et socialement modifier. Le bilinguisme croissant à partir des années 1950 a certes facilité l’accélération d’un processus de miscégenation qui rappelle la *media lengua* équatorienne (on parle en Bolivie de *quechuañol*), mais les phénomènes de calques et d’emprunts sont d’ores et déjà très anciens en quechua bolivien – certains sont même probablement antérieurs à sa diffusion aux cours des 17^{ème} et 18^{ème} siècles (Pierrard, *op. cit.*). Certains passent même totalement inaperçus et échappent à l’auto-censure (ils restent « en dessous du niveau de la conscience linguistique locale », dirait William Labov, à la suite de Rousselot et de Gauchat).

Nous nous limiterons ici à deux cas particuliers, afin de donner à voir empiriquement les défis et les enjeux de l’appropriation diamésique d’une codification du quechua par ses propres locuteurs : d’une part, la variation que connaît la catégorie du diminutif et celle qui affecte le système de marquage du pluriel dans les racines lexicales. Le diminutif « authentique » du quechua (-cha-) est absent du quechua bolivien, qui a intégré l’affixe -it- d’origine castillane (<esp. -ito, -ita). L’exemple (4) est tiré des productions de locuteurs dans le cadre de la tâche des prosopopées :

(4)

ñuqa yakituan qarpasayki

ñuqa yaku-it-wan qarpa-sqa-yki

1SG eau-DIM-INS arroser-FUT-1→2

‘yo te regaré con agüita’

‘je te verserai un peu d’eau’ (lit. ‘je t’arroserai avec une petite eau’)

En termes d’opérations flexionnelles, la situation du pluriel est légèrement plus complexe qu’une simple substitution. La marque du pluriel en quechua ancien et dans les autres variétés de quechua est *-kuna*, comme le montre l’exemple (5) :

(5)

wawa-kuna atuq-kuna

enfant-PL renard-PL

‘les enfants’ ‘les renards’

En quechua sud bolivien, le *-s* d’origine castillane s’est imposé pour les racines lexicales (majoritaires) terminant par une voyelle. La marque *-kuna* s’est en revanche maintenu lorsque la racine lexicale termine par une consonne, créant ainsi une allomorphie en distribution complémentaire : *-s* (après V) / *-kuna* (après C) :

(6)

wawa-s atuq-kuna

enfant-PL renard-PL

‘les enfants’ ‘les renards’

Lorsqu’un pluriel est associé à un possessif en quechua ancien et en d’autres variétés de quechua, la marque du possessif précède celle du pluriel :

(7)

wawa-y-kuna atuq-ni-y-kuna

enfant-1SG-PL renard-EU-1SG-PL

‘mes enfants’ ‘mes renards’

En quechua sud bolivien, la marque du pluriel précède celle du possessif :

(8)

wawa-s-ni-y atuq-kuna-y

enfant-PL-EU-1SG renard-EU-1SG-PL

‘mes enfants’ ‘mes renards’

Le marquage de pluriel s'avère donc polymorphe dans cette variété de quechua qu'est le quechua bolivien. Il intègre de manière intriquée, quasiment organique, un élément de superstrat sociolinguistique et, partant, glottopolitique : des morphèmes empruntés au castillan, notamment une marque de pluriel.

3.2 Le pluriel dans les productions d'étudiants et d'enseignants formés à l'écriture officielle du quechua bolivien

En cherchant à purifier – ou plutôt à décastillaniser, car les emprunts à d'autres langues amérindiennes n'ont pas la même charge sociolinguistique et passent souvent inaperçus – il suffit à priori de substituer -kuna au -s après voyelle. Ce qui le plus souvent ne pose pas de problème et l'on observe simplement une norme écrite conservatrice ou archaïsante sans allophonie face à une norme orale avec allophonie. Mais c'est dans le cas particulier d'association d'une marque de pluriel et d'une marque de possessif que l'on voit apparaître une norme émergente, dans la mesure où -kuna est bien substitué à -s mais l'ordre des suffixes propre au quechua bolivien est maintenu. Les exemples ci-dessous illustrent le phénomène en question :

(9)

paykuna masikunankuwan phinkispa, phinkispa wayra jina purinku

pay-kuna masi-kuna-nku-wan

3SG-PL compagnon-PL-POSS.3PL-COM

‘eux, avec leurs compagnons, en sautant, ils filent comme le vent’

Module textuel: Prosopopée Vigogne (DA 3Pl quechua)

(10)

chakikunaywan usqayta purini chantapis uywakunata suwaspa ayqini

chaki-kuna-y-wan

patte-PL-POSS.1SG-COM

‘avec mes pattes je marche vite, alors je m'enfuis en volant des bêtes’

Module textuel: Prosopopée Renard (DA 3Sg quechua)

(11)

iskay ñawikunayku juch'uy kanku chaykunawan sumaq rikuyku

iskay ñawi-kuna-yku

deux œil-PL-POSS.1PL.EXCL

‘nos deux yeux sont petits, nous voyons très bien avec’

Module textuel: Prosopopée Renard (DA 1Pl quechua)

3.3 Cas d’hypercorrections liées à la norme orthographique

La norme orthographique enseignée étant trivocalique <a, i, u>, il est fréquent d’entendre des commentaires du type « *en quechua no entran la “e” ni la “o”* ». ¹⁰ Bien que cela reste rare, certains locuteurs en contexte surveillé (enregistrement de mots isolés le plus souvent) ont tendance à réaliser des voyelles hautes fermées et tendues en contexte uvulaire :

(12)

/p’isku/ <p’isqu> ‘oiseau’ [p’isku] vs [p’esko]

Un phénomène similaire est observable dans le cas des codas fricatives réalisées comme des occlusives :

(13)

/ʎahta/ <llaqta> (off.) <llajta> (pop.) ‘ville, village’ [ʎahta] vs [ʎaxta] ou [ʎahta]

De manière générale, on observe souvent une lecture à voix haute « au pied » de la lettre, et ce même quand la norme orthographique ne repose sur aucune variété dialectale bolivienne comme le montrent les exemples suivants :

(14)

<rikra> ‘aile’ [zixra] normalement [lixra]

<ñiy-> ‘dire’ [nij] normalement [nij]

3.4 Rapports à l’écrit et maîtrise des normes orthographiques

Il ressort de ces ateliers que les locuteurs quechuaphones formés à la norme orthographique du quechua ont une bonne maîtrise du système dans son ensemble. On observe un respect strict du trivocalisme ainsi qu’une opposition entre occlusives vélaire et uvulaire généralement distinguée. On observe également une bonne connaissance des normes d’écriture de morphèmes particuliers tels que -chka- (PROG), -pti- (GER). Nous avons vu que l’évitement du pluriel en -s associé à l’inversion des morphèmes associés du pluriel et du possessif en quechua sud bolivien avait mené à l’émergence d’une norme écrite originale. A l’oral, lors d’enregistrements

¹⁰ Traduction : « en quechua, il n’y a “e” ni “o” ». Plus exactement, le verbe employé ici et dans d’autres témoignages est <entran>, « entrer, rentrer » avec l’idée que les lettres/sons n’ont pas leur place ici.

surveillés, certains instituteurs ont tendance à lire à la lettre en réalisant des voyelles hyper-fermées en contexte uvulaire, des occlusives en position de coda et une prononciation archaïsante de morphèmes tels que *-chka-* et *-pti-*.

Par son caractère étymologisant, la norme orthographique quechua reste assez lourde à intégrer. Par exemple, en position de coda *p, *k, *q ont fusionné en un seul /h/ que les locuteurs écrivent <j> en attaque syllabique. Il existe par ailleurs un certain rejet d'une partie de la population quechuaphone qui ne se retrouve pas dans ce quechua pour le moins étrange à leurs yeux et à leurs oreilles.

Il semble que l'enseignement se focalise beaucoup (exclusivement ?) sur l'intégration des normes orthographiques et laisse peu de place à la création littéraire ni même à la simple pratique de l'écriture. Cela est patent dans les ateliers où la langue qui ressort des productions écrites est beaucoup plus limitée qu'elle ne le serait dans des pratiques orales équivalentes. Cela suggère une piste pour l'amélioration des TERPLO en contexte quechuaphone : oraliser le plus possible avant le passage à l'écrit.

Sans souhaiter retourner au « chaos orthographique », certains jeunes auteurs ont pris le parti d'écrire et de publier en quechua bolivien en mettant la priorité sur l'expression et la vitalité de la langue.¹¹ Le nom de ce groupe d'« *activistas digitales* » qui souhaite une écriture permettant la notation rapide et efficace de la littérature orale et du parler de tous les quechuaphones est d'ailleurs symptomatique: « *quri q'intisitus* », 'los *picaflorcitos*', en français 'les petits colibris', avec un diminutif en *-situ-* et un pluriel en *-s*. La *nota aclaratoria* du premier numéro de leur revue *Yuyarinawanchikpaq*, résume leur position à ce sujet.

*Kay revistaqa mana qhishwa normalizado alfabetowanchu qilqasqa kashan, jinapis mana anchakama waq jinachu, uj pisi imasllapi karunchakun. Imaraykuchus qhishwa runas jinaqa qhawariyku aswan jasa kay urapi alfabeto apayqachana kasqanta, chay niqtataq tukuy qhishwa parlaqpaq qilqayqa jasa kananta munayku. Chaywanpis mana kay afabetota apayqachaqkunaqa llakikunankuchu tiyan, mayqin alfabetullawanpis qilqaytawan apachimuyta atinku [...].*¹²

4 Réduction

¹¹ <https://quriqintisitus.wordpress.com/>

¹² Traduction approximative : « Ce magazine n'est pas écrit dans l'alphabet quechua standardisé, mais il n'est pas très différent, il s'en écarte juste un peu. En effet, en tant que locuteurs du quechua, nous pensons qu'il est plus simple de maîtriser l'alphabet présenté ci-dessous, et nous voulons rendre cette écriture plus facile pour tout locuteur du quechua. Cependant, ceux qui peuvent utiliser l'alphabet standard n'ont pas à s'inquiéter, vous pouvez nous envoyer des écrits dans n'importe quel alphabet [...] ».

Paulo Freire donne une tout autre acception que les linguistes au terme de *codification*, puisque dans son système de pensée, cette opération relève de la mise en forme de contenus socioculturels, et de dilemmes sociaux, en vue de la conscientisation, qui accompagne le Sujet dans son autonomisation face à la Société et au monde. La *codification* Freirienne, c'est la mise en sens du monde, de l'environnement naturel et social des sujets parlants, la catégorisation des *realia* et des idées (matérialisés ou condensés sous forme de dilemmes sociaux). Chez Paulo Freire, le pendant synthétique de la codification est la réduction qui serait le deuxième moment de la saisie freirienne du processus créatif dans l'éducation, dans la médiation au Sujet apprenant que conduit le médiateur qu'est l'enseignant, ou le formateur – ou, ici, le chercheur-accompagnateur, dans le cadre d'une recherche-action. Ce second moment, c'est celui de la synthèse, de la cristallisation de la saisie du sens, des questions écologiques ou humaines : un slogan, un dessin servant d'illustration, un court texte – comme nos prosopopées, ou de la brièveté d'un slogan – sont autant de formes de *réduction* du réel, pouvant servir de médiation dans un processus éducatif ou tout processus de transfert de connaissances en groupe, de manière non verticale – dynamique co-participative. Voyons quelques exemples de réduction dans le TERPLO de Cochabamba, en donnant cette fois le protagonisme aux locuteurs de langue uru-chipaya – une langue « vulnérable » ou « en danger » du haut plateau bolivien.¹³

Les consignes données aux groupes avaient été les suivantes :

- I. Description physique de l'animal/entité
- II. Relation avec la communauté/le monde humain
- III. Ancrage et pertinence culturelle

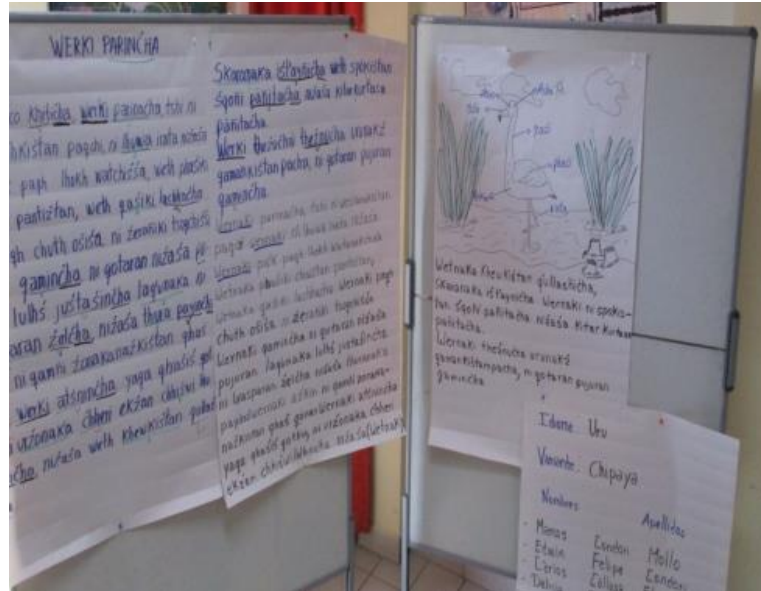
Les contenus réductionnistes, caractéristiques de l'intégration des *realia* envisagées ici dans le contexte de la réalité de la vie quotidienne des populations urus du plateau bolivien émergent dans ces notes, rédigées en uru-chipaya, en quechua et en espagnol lors de l'atelier thématique de Cochabamba (voir figure 2 ci-dessous) :

- Animal comestible (capture parcimonieuse, pas de tradition cynégétique particulière)
- Graisse utilisée comme onguent contre les rhumatismes.
- Avec le cuir de ses pattes, fabrication de lacets d'usages divers (dont cynégétiques).
- Fabrication de jouets d'enfants avec les os et le cuir (dont toupie).

¹³ Métadonnées : quechua et langue uru-chipaya (prosopopées). Atelier de prosopopées (26 août 2019) : le flamant des Andes (*Phoenicoparrus andinus*). Groupe Uru (Chipaya) et Quechua. Voir transcription et fichiers audios accessibles sur <http://axe7.labex-eefl.org/node/488>.

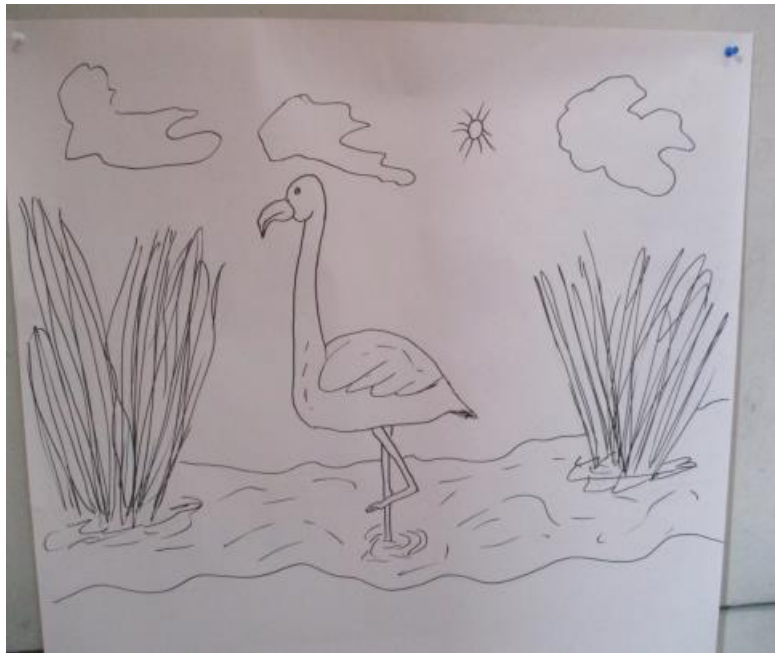
- Ornaments de plumes (sur les chapeaux).
- Nid peu élevé, sur des monticules de boue du lac (vulnérabilité).
- Valeur emblématique (symbole des Urus).

Figure 2. L'unité pédagogique sur le flamant andin, par les participants Urus Chipayas



Ces énoncés sont précieux par leur message, qui opère une transmission de savoirs ethnoculturels valorisée par la communauté linguistique uru et, de manière générale, des hauts-plateaux andins. On notera la teneur esthétique de l'illustration (ou réduction) de la figure 3 ci-dessous représentant le flamant.

Figure 3. Dessin du flamant andin, Chipayas



Le mode opératoire interculturel des TERPLO fait que ces contenus ont également été traduits en quechua lors de l'atelier, permettant d'opérer des ponts dans l'acquisition de la *technè* et de la *praxis* diamésiques, lors de cette séance. Ce détour par le sens, le contenu culturel, à forte charge sémiotique, permet de mieux comprendre la technique des TERPLO dans sa complexité, elle ne fait pas que travailler la forme de la langue et les formes de son écriture : elle fait travailler le réel des communautés linguistiques par la langue, et en systématisant les apports des textes et des discours générés de manière créative, afin de réfléchir également sur la société, la nature, la relation entre ici et là-bas, entre le local et le global. Tant sur le plan de la forme que sur le plan des contenus – dans les deux cas, en incitant l'immersion dans les compétences diamésiques et les performances textuelles et graphiques/esthétiques endogènes.

5 Retour critique sur expérience

Notre expérience auprès de cette communauté de pratique quechuaphone de Cochabamba suggère de n'implémenter le passage à l'écrit qu'après un travail de fond sur les versions orales possibles des textes produits pour l'école, car les participants semblent en situation de relative insécurité linguistique face à la norme qu'on leur impose dans la planification éducative (manuels, syllabus, formation de formateurs, etc.). La qualité de la langue doit être une préoccupation constante, sans quoi on court le risque de ne faire que ressasser et conforter la diglossie et la subordination ethno- et sociolinguistique, et de reproduire le système de domination glottopolitique. Cette qualité de la langue conforte le travail collectif et réflexif,

plutôt qu'il ne l'affaiblit. Cette activité ne doit pas être prescriptive pour autant : elle doit être normative et réflexive, cependant – la norme étant entendue ici comme un système cohérent et raisonné d'écriture, un système graphémique.

Au-delà de la seule praxis de la formation de formateurs par les ateliers thématiques ou TERPLO, c'est aussi à des conditions d'évaluation des compétences diamésiques des locuteurs/formateurs que cette activité donne accès, sans que cette évaluation suive pour autant les critères néolibéraux dominants – au contraire : cette évaluation s'avère être une praxis réflexive. Ce pouvoir diagnostique de l'évaluation de la codification (de la forme de la langue) et de l'élaboration de la réduction des contenus (des narrations et des unités pédagogiques produites) demande à être intégré à la démarche des TERPLO, en termes de recherche-action, puisqu'il ne s'agit pas seulement de produire des unités pédagogiques et textuelles en langues « indigènes », ni seulement d'enseigner des contenus culturels endogènes ou une quelconque « cosmovision », mais aussi d'identifier les facteurs inhibant ou stimulant la créativité didactique dans ces langues, en termes de viabilité, crédibilité et faisabilité de « l'éthnoéducation »¹⁴.

Conclusion

Cette mobilisation collective de la volonté pour travailler la forme de la langue à travers des communautés de pratique diamésiques interculturelles telles que celles qui émergent avec les

¹⁴ Un relecteur anonyme nous demande à juste titre "qu'est-ce qui ne s'est pas passé comme prévu et qui pourrait être amélioré dans le futur (ne serait-ce que des détails pratiques de calendrier, de lieux d'activité, de choix des participants) ?". La question est bienvenue, voire inespérée, car elle nous incite à insister sur le caractère éminemment adaptatif des TERPLO : en tant que pratique radicale (car "non scolaire", non curriculaire et non descendante ou "de par en haut", incitant par conséquent les praticiens linguistes à une forme de démocratie participative de l'écriture collective, dans une praxis ascendante ou "de par en bas"), nous ne pouvons prétendre, dans la pratique, à avoir une réelle incidence sur le calendrier ou le lieu des activités, et encore moins sur le choix des participants - une telle initiative pourrait d'ailleurs être mal perçue, voire être jugée comme discriminatoire. Sur ces questions institutionnelles et pratiques, une grande part de sérendipité joue dans la mise en place de ces ateliers, et nous ne comptons plus le nombre de fois où, depuis 1999, date du premier TERPLO au Mexique, des TERPLO pourtant programmés selon le patient mode de la "consulta", aussi bien au Mexique qu'en Bolivie, en Colombie, en Italie ou en Géorgie, ont été au dernier moment annulés, ou déplacés, tronqués dans le calendrier initialement prévu, ou ont reçu comme participants des cohortes aux compétences bi-plurilingues très inattendues, voire problématiques. A ce titre, l'atelier thématique que nous venons de décrire, qui s'est tenu dans une institution universitaire bolivienne à Cochabamba, a été particulièrement stable et prédictible : activité déployée sur au moins deux journées, public bi-plurilingue de jeunes adultes et d'acteurs plus âgés, locuteurs provenant de communautés urbaines autant que rurales. Les TERPLO ont été façonnés par une praxis de près d'un quart de siècle sur cette dynamique d'adaptabilité, de flexibilité, de réflexivité, de résilience face aux fluctuations induites par les contextes administratifs des systèmes éducatifs. L'essentiel de notre "retour critique sur expérience" tient donc à ce que nous venons de récapituler dans la section éponyme du présent article, en termes d'un retour sur la praxis aboutissant à une rigueur accrue sur le travail d'élaboration des textes, sur la qualité de la langue, sans complaisance, tout en préservant l'esprit de compagnonnage et de cordialité de l'encadrement des activités diamésiques par le linguiste. Sur la difficile condition des TERPLO face aux contraintes institutionnelles et sociopolitiques, voir Léonard 2003, dont le titre principal évoque les effets de la sérendipité pratique : "optimisme et pessimisme gramscien appliqués à la praxis de la dialectologie sociale".

TERPLO, en partenariat avec des secteurs de la société civile autochtone comme les instituteurs ou les élèves et étudiants indigènes, cet optimisme de la volonté, associé à une critique pessimiste des conditions existentielles de la langue, de ses nouveaux usages en expansion – comme l’écrit pour tous en langue autochtone – et de son devenir, cristallisant les mêmes défis qu’affrontent les sociétés, nous semble désormais irremplaçable. Cette approche ne s’oppose pas de manière postmoderniste au travail du linguiste, qu’il soit de nature descriptive ou théorique, bien au contraire. Les ateliers thématiques sont de formidables matrices à élicitations de données pour l’analyse structurale des langues et variétés dialectales : durant le processus de préparation des mini-conférences des divers groupes, l’animateur de l’atelier trouve souvent le temps de réaliser des élicitations avec des participants.¹⁵ On voit aussi combien les savoirs acquis et construits par la linguistique descriptive et structurale sont mobilisés pour procéder à une analyse critique, et donc une évaluation, des corpus générés par les nouvelles pratiques diamésiques actuellement en passe d’être adoptées dans tous les espaces encore occupés par les langues autochtones de ce monde. De telles pratiques diamésiques, associées à la praxis de la philosophie de l’éducation populaire dans le sens où l’entendait Paulo Freire, militent en faveur d’un renouvellement du paradigme de la documentation des langues « vulnérables » et/ou « en danger », faisant appel et usage des compétences plurilingues et de la créativité, sémiotique et culturelle, de leurs locuteurs.

Références bibliographiques

Albó, Xavier (1987). Problemática lingüística y metalingüística de un alfabeto quechua: Una reciente experiencia boliviana. *Allpanchis*, 19(29/30), 431-467.

Avilés González, Karla Janiré (2017). Autogestión lingüística y cultural: algunos ejemplos mesoamericanos. *Onomázein, Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*, 225-245 [DOI: 10.7764/onomazein.amerindias.12].

Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da libertade*. Paz e Terra. Rio de Janeiro : Brasil.

Guerreiro Ramos, Alberto (1958). *A redução sociológica : introdução ao estudo da razão sociológica*. Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

Leonard, Jean Léo (2015). Le mazatec : de la théorie à la praxis. Dans Jean Léo Léonard & Karla Janiré Avilés González (Eds.), *Documentation et revitalisation des « langues en danger » : Épistémologie et praxis* (p. 80-131). Michel Houdiard Éditeur.

¹⁵ Voir multiples échantillons de telles élicitations sur le lien Labex EFL <http://axe7.labex-efl.org/node/361>.

Léonard, Jean Léo (2018). Optimisme et pessimisme gramscien appliqués à la praxis de la dialectologie sociale à Oaxaca : vers, autour et hors de l'ALMaz (Atlas Linguistique mazatec). *Études finno-ougriennes* [En ligne], 49-50. Mis en ligne le 23 janvier 2019, consulté le 16 octobre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/efo/10687> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/efo.10687>

Léonard, Jean Léo (2018). Praxis des ateliers thématiques en langues indigènes d'Amérique : enjeux pour la transition environnementale, et une critique de l'esprit de tutelle. *Repères DoRiF*, 17, <https://www.dorif.it/reperes/jean-leo-leonard-praxis-des-ateliers-thematiques-en-langues-indigenes-damerique-enjeux-pour-la-transition-environnementale-et-une-critique-de-lesprit-de-tutelle/>

Léonard, Jean Léo (2021). Ateliers thématiques co-participatifs et patrimonialisation : Italie et Estonie méridionales. Dans Laure Lévêque, Cécile Bastidon-Gilles, Thierry Santolini & Simone Visciola (Eds.), *La double vie du patrimoine. La culture dans la dialectique du visible et de l'invisible* (p. 181-212). Effigi.

Léonard, Jean Léo, Avilés González, Karla Janiré (2019). *Didactique des « langues en danger » : recherche-action en dialectologie sociale ; Pedagogía co-participativa y lenguas en peligro : propuestas de dialectología social en acción*. Michel Houdiard Éditeur.

Léonard, Jean Léo, McCabe Gagnic, Julie, Avilés González, Karla Janiré (2013). Multilingual policies put into practice: co-participative educational workshops in Mexico. *Current Issues in Language Planning*, 14:3-04, 419-435. DOI: 10.1080/14664208.2013.838835

Mioni, Alberto M. (1983). Italiano tendenziale : osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione, in Paola Benincà & Giovan B. Pellegrini (dir.), *Scritti linguistici on onore di Giovan Battista Pellegrini*, t. I, Pisa, Pacini Editore (p. 495-517).

Pierrard, Alexis (2019). *Sociolinguistique historique et moderne du quechua sud-bolivien*. L'Harmattan.

Sapir, Edward (1968). *Linguistique*. Editions de Minuit.

She, Yidian & Léonard, Jean Léo (2022). Les jeunes face à l'écrit en langue svane : résultats et enjeux d'un atelier d'écriture pédagogique en langue minoritaire à Mest'ia. Dans Fabio Scetti, Ksenija Djordjevic Léonard & Jean Léo Léonard (Eds.), *Vitalité sociolinguistique des langues des massifs montagneux : Alpes et Caucase* (p. 325-347). Aracne editrice.