

Expériences langagières réflexives dans un monde nahua divers : De la stigmatisation sociolinguistique à la dialectologie sociale appliquée

Karla J. Avilés González¹

« [...] la résilience, le fait de s'en sortir et de devenir beau quand même, n'a rien à voir avec l'invulnérabilité ni avec la réussite sociale » (Cyrulnik 2001 : 15).

Résumé

Ce travail cherche à contribuer à une linguistique des individus à partir d'un parcours réflexif sur le travail de terrain réalisé avec des locuteurs nahuaphones au Mexique. Dans un premier temps, il abordera les expériences langagières vis-à-vis des stigmates sociolinguistiques. Ces dernières font émerger un métalangage local qui permet de mieux saisir le métalangage « savant », mais aussi de construire du sens afin de revendiquer le nahuatl de Santa Catarina (Morelos). Cette approche, qui va de la théorie de l'action à la pratique, est au cœur de la méthodologie mise en œuvre dans les ateliers d'écriture participatifs développés dans deux régions nahuaphones, Tepetitlán (Oaxaca) et Mecayapan (Veracruz), auxquels s'intéresse cet article dans un second temps. Les locuteurs révèlent la présence d'une variation sociolinguistique importante, aussi bien au niveau métadiscursif que linguistique, qui permet simultanément de construire ou reconstruire des stratégies communicatives pour mieux apprendre la diversité dialectale du monde nahua.

Mots clés : recherche-action ; expériences langagières ; stigmatisation et revendication sociolinguistique ; multilinguisme

Abstract

This paper aims to contribute to a linguistics of individuals through the reflexive overview of fieldwork with Nahua speakers in Mexico. First, sociolinguistic stigma as evidenced in language experiences will be examined to show that the local metalanguage is an important key to improving the "academic" metalanguage, as well as to build a sense of vindication of Nahuatl as spoken in Santa Catarina (Morelos). Second, we examine other Nahuatl regions where a similar approach -alternating between theory and practice- has been applied to develop literacy workshops: Tepetitlán (Oaxaca) and Mecayapan (Veracruz). At both metadiscursive and linguistic levels, speakers show considerable sociolinguistic variation in promoting the construction of communicative strategies for a better understanding of dialectal diversity in the Nahua world.

Keywords: action-research; language experiences; sociolinguistic stigmatization; language reclamation; multilingualism

¹ Histoire des Théories Linguistiques (UMR 7597) & Inalco (France). E-mail: karlajanire.avilesgonzalez@inalco.fr.

Resumen

Este trabajo busca contribuir a una lingüística de los individuos a través de un recorrido reflexivo sobre el trabajo de campo realizado con nahuahablantes en México. En primer lugar se analizarán las experiencias del lenguaje en torno a los estigmas sociolingüísticos, las cuales resaltan un metalenguaje local clave en la construcción del metalenguaje “académico” que también permite construir sentido para reivindicar el náhuatl de Santa Catarina (Morelos). Así mismo, esta perspectiva que va de la teoría de la acción a la práctica caracteriza la metodología de los talleres de escritura co-participativos desarrollados posteriormente en otras dos regiones nahuahablantes: Tepetitlán (Oaxaca) y Mecayapan (Veracruz). Los hablantes revelan, tanto a nivel metadiscursivo como lingüístico, la presencia de una importante variación sociolingüística favoreciendo la emergencia de estrategias comunicativas para reconocer la diversidad dialectal del mundo nahua.

Palabras clave : investigación-acción ; experiencias del lenguaje ; estigmatización y reivindicación sociolingüística ; multilingüismo

1. Introduction

Près de 20 ans se sont écoulés depuis mes premiers travaux de terrain dans des communautés bilingues nahuatl-espagnol en tant qu’anthropologue du langage. Cet article est le fruit d’un ensemble de réflexions théoriques et méthodologiques qui ont guidé deux grandes périodes de recherche. La première englobe le travail de terrain réalisé durant mes études de master et doctorat, portant sur deux lignes directrices que j’aborderai ici en tant que phénomènes : la stigmatisation et la revendication linguistique et culturelle (Avilés González, 2011, 2015, 2016 ; Flores Farfán, 2010). La deuxième phase correspond à une longue période de recherches postdoctorales centrées sur un phénomène proche : la création de ressources pédagogiques en langues autochtones, dans lesquels les processus de résilience sociolinguistique *in situ* deviennent capitaux. Ces trois axes phénoménologiques (stigmatisation, revendication et résilience sociolinguistique) montrent bien que l’histoire des concepts linguistiques ne concerne pas que les linguistes : même si le vol d’un papillon dans un coin du monde ne produit pas toujours une tempête à l’autre bout du globe, les concepts façonnés par le cadre méthodologique ont des retombées importantes dans la construction de l’objet d’étude, y compris sur le terrain (Léonard & Avilés, 2015 ; Avilés González, 2018).

Le travail ici réalisé n’est pas une étude de nature purement linguistique, centrée sur les *expériences langagières* et le *métalangage* : il met en évidence les enjeux anthropologiques qui caractérisent le travail *sur* les langues mené *avec* les locuteurs – c’est-à-dire une forme de *linguistique des individus* qui met l’accent sur l’*action*, en prenant acte du constat dressé par Hugo Schuchardt voilà déjà un siècle : « nous tous, même les adversaires les plus obstinés d’une réification de la langue, avons l’habitude de parler des processus langagiers comme s’ils se déroulaient dans la langue de façon autonome, et non pas plutôt chez les locuteurs [...] je considère toute la vie langagière sous un jour social ([1917] 2011 : 171).

Ces recherches s’inscrivent dans le contexte national mexicain où, en 2003, le gouvernement a publié la *Loi générale sur les droits linguistiques des peuples autochtones* afin de « réguler la reconnaissance et la protection des droits linguistiques, individuels et collectifs des peuples et des communautés autochtones, ainsi que promouvoir l’emploi et le développement des langues

autochtones » (art. 1 LGDLPI ; Cámara de Diputados, 2003)². Cette loi essaye de tenir compte de l'énorme diversité linguistique et culturelle du Mexique, où cohabitent une soixantaine de groupes linguistiques, mais a souvent été cantonnée à un mandat d'action ou de participation, sans prendre en compte l'officialisation des langues, ni l'étude approfondie des idéologies, des pratiques langagières et des contextes locaux de chaque langue ou idiome, comme Pons Parera et Johnson Hernández (2005) l'ont rapidement relevé³. En outre, une différence d'échelle qualitative s'impose aux approches démolinguistiques qui ont tendance à parler, par exemple, de la vitalité linguistique en ne considérant que l'échelon national, au risque d'amoinrir les problématiques actuelles.

Le groupe linguistique qui nous occupe, le nahuatl, compte en l'occurrence près de deux millions de locuteurs, il appartient à la famille linguistique uto-nahua (INALI, 2009 ; INEGI, 2015). Il est certes le plus important au niveau national, mais ce chiffre tend à masquer une réalité pourtant largement documentée : ce groupe est en danger de disparition face à un bilinguisme substitutif qui s'exprime à différents degrés selon les communautés, mais aussi face au racisme linguistique contre lequel est censée lutter la LGDLPI. C'est dans cet effort de compréhension qualitative, d'ordre ethnographique, qu'on abordera les cas ici exposés, en commençant par la stigmatisation du nahuatl parlé dans une communauté bilingue nahuatl-espagnol où le nahuatl est très menacé, la plupart des locuteurs actifs de cette langue étant des adultes âgés de plus de soixante ans : Santa Catarina (SC), Tepoztlán, dans l'État de Morelos.

2. Première phase

2.1 De la stigmatisation sociolinguistique

Mes travaux, inspirés par l'école d'Anthropologie du Langage du CIESAS et en particulier par les recherches menées au sein du laboratoire « Langue et Culture » de José Antonio Flores Farfán, se sont rapidement orientés vers l'ethnographie de la communication, l'analyse de l'interaction et l'analyse de la conversation. Ces trois approches accordent une place primordiale à la parole en action et à leurs composants extra-grammaticaux. C'est le cas notamment de l'ethnographie de la communication, qui s'intéresse à l'ensemble des éléments formant l'événement de communication (voir aussi Saville Troike, 2005 ; Baylon, 1996)⁴.

Suivant ce cadre d'action, je me suis intéressée aux conflits en contexte plurilingue et multiculturel, notamment aux marques du mépris *envers* le nahuatl qui s'expriment dans la communauté de Santa Catarina : les *stigmates sociolinguistiques*. Pour cette démarche, je me suis inspirée bien évidemment des travaux d'Erving Goffman qui, dans son *STIGMA* ([1963] 2001), aborde les schémas, les actes et les attitudes des sujets stigmatisés par leur condition

² Toutes les traductions de l'espagnol sont de KJAG.

³ Je n'ai pas la place ici de résumer tous les questionnements et critiques soulevés par cette loi, mais il convient de souligner qu'elle implique d'assumer une identité historiquement stigmatisée en raison de l'emploi du mot *indígena* (indigène), un paradoxe relevé par Pons Parera et Johnsons Hernández (2005 : 91) et dans d'autres travaux (Avilés González, 2011, 2015, 2016). Le mot *indios* (indiens) reste hautement péjoratif au Mexique. Si le terme *indígena* a été récupéré par certaines populations afin de revendiquer une identité différente de l'identité métisse (européenne-autochtone), ce n'est pas le cas partout, par exemple à Santa Catarina – une des communautés ici étudiées – où la plupart des habitants se refusent à assumer une identité historiquement stigmatisée (Avilés González, 2011, 2016).

⁴ À savoir : les contextes ou situations (*Setting*), l'identité des participants (*Participants*), les finalités (*Ends*), les actes de parole (*Acts*), les tonalités, canaux ou formes du discours (*Keys*), les instruments (*Instrumentalities*), les normes (*Norms*) d'interaction et le genre (*Genre*) – aspects regroupés dans l'acronyme anglais *SPEAKING*, imaginé par Dell Hymes en 1972.

physique, raciale, ethnique, religieuse, mais aussi sociolinguistique. Ce dernier a montré que les membres des classes sociales populaires, de manière assez perceptible, portaient les *marques* de leur statut dans leur langage, leur apparence et leur modale (*ibid.* : 168). Les membres de ces groupes ont donc un caractère *minorisé* (pas forcément minoritaire, ni statique), qui peut être assimilé ou pas – avec des conséquences importantes sur leurs pratiques langagières. La *diglossie*, définie comme une situation structurelle où les luttes de pouvoir entre deux ou plusieurs langues ou variantes linguistiques, peut engendrer différentes sortes de *glotophobie*, ou racisme linguistique, y compris le rejet et l’auto-haine qui, dans sa forme la plus extrême, amène les locuteurs à ne plus parler la langue minorisée, et donc l’extinction d’une langue (Ferguson, 1974 ; Aracil, 1983). De 2003 à 2005, nous avons étudié avec les locuteurs de SC ce type de stigmates aussi bien au niveau métalangagier que linguistique, dans les discours et les interactions – y compris les interactions auxquelles j’ai participé.

Durant quatre mois de travail de terrain à Santa Catarina (janvier – avril 2005), quinze histoires de vie ont été recueillies. Les résultats de cette recherche ont déjà été présentés en détail dans différents travaux (Avilés González, 2011, 2015). Mais nous allons faire ici un zoom inédit sur l’une de ces interactions afin de montrer les enjeux d’analyse entre ce qu’on dit sur la langue autochtone (*métalangage*) et la façon dont on utilise cette langue (*expériences* ou *pratiques langagières*). Ces deux niveaux d’analyse font bien évidemment partie d’un *continuum linguistico-langagier*, comme suggéré par plusieurs auteurs, dont Nicolai (2021 : 37), qui nous rappelle qu’« il n’y a pas de coupure, autre que celle d’un artefact imposé par un *choix théorique* et une pratique méthodologique entre la dynamique des phénomènes langagiers et celle des phénomènes linguistiques ». Raison de plus pour distinguer, dans ce travail, au moins deux formes de réflexivité. L’une, métalangagière, destinée ici à aborder les phénomènes relatifs aux idéologies et représentations que les locuteurs font sur le langage, sur leurs expériences ou pratiques langagières. Et l’autre, métalinguistique, concernée par les réflexions centrées sur la structure grammaticale, les formes de la langue (lexicales, morphologiques, phonologiques, syntaxiques, etc.). Ce type d’analyse nous permet de soulever l’existence de contradictions liées aux idéologies langagières, un sujet largement abordé aux États-Unis par Silverstein (1996), mais aussi au Mexique chez les otomis par Muñoz (1987) et chez les nahuas⁵ de la Malinche par Hill (1998). Mais à la différence de ces études, notre objectif est aussi d’étudier la façon dont les locuteurs réagissent au mépris sociolinguistique afin de développer des actions pour lutter contre lui ou non. L’interaction qu’on présente ici est donc emblématique d’un type de réaction langagière. Elle n’est pas la seule bien évidemment, mais en termes d’analyse heuristique elle est bien utile puisqu’elle émerge dans la sphère informelle de la maison familiale, où un cadre privé s’installe et dévoile des secrets de vie à l’auteure de ces lignes: une femme externe intéressée par le nahuatl. La locutrice native, une femme bilingue active d’une soixantaine d’années, se remémore la façon dont elle a appris à parler l’espagnol et pourquoi les nouvelles générations ne parlent plus la langue autochtone :

⁵ « Nahuas » c’est le terme utilisé historiquement par le monde académique pour nommer les locuteurs nahuaphones. À la Malinche, comme à Santa Catarina, les glottonymes internes pour nommer leur langue est *mexicano* ‘mexican’ et, moins fréquemment, nahuatl, comme on le verra dans les exemples.

(1) ¿Cómo nos crecieron ? / « Comment on nous a élevés » ?⁶

Espagnol	Français
A11: pero antes cómo crecieron los abuelitos, nosotros cómo nos crecieron... ¿cómo nos crecieron?! Por eso como te digo, nosotros.. nos papás nunca nos- nos hablaron de.. como orita estamos hablando (en español), siempre en mexicano nos hablaba, en náhuatl..: <i>Xkwaanati inin!</i> [“¡Tráemelo!”]. ¡Pus on- onde voy a aprender de.. como [e]stamos hablando orita! ¿Cómo lo voy a aprender?!, me dice mi mamá “vete a traer esto”, en mexicano me decía todo. Pues no lo aprendía yo... el otro pues..	A11: mais avant comment nous ont élevés les grands-parents, comment on nous a élevés... Comment nous avons été élevés ?! C’est pour ça, comme je te dis, nous... nos parents ne nous, ne nous ont jamais parlé de... comme nous parlons maintenant (en espagnol), on nous parlait toujours en mexicain, en nahuatl.. : <i>xkwaanati inin</i> [« apporte moi ça »]. Bah où - où je vais apprendre à... comme on parle maintenant ?! Comment je vais l’apprendre ?! Ma mère me dit « va apporter ça », en mexicain, elle me disait tout. Bah je ne l’apprenais pas moi... l’autre, quoi..
I12: ¿Cuándo aprendió usted a hablar español?	I12: Quand est-ce que vous avez appris à parler l’espagnol ?
A13: ya después, ahí me fui enseñando pues, después...	A13: bah après, je me suis enseignée (moi-même) et bien, après...
I14: ¿cómo?	I14: comment ?
A15: en alguna parte ya iba yo (risa), comencé a hablar en., [des]pués. En partes ya aprendía yo a-a hablar... que sale uno a vender, que no sabe uno hablar en <i>mexicano.</i> , en español, en- en.. tienes que hablar como orita. (Si) uno habla en <i>mexicano</i> ¿cómo va a estar?, ni te van a entender qué cosa quieres! Es como dice Armando (hijo que trabaja en Estados Unidos), (si) vas a inglés pues ellos no lo entienden qué cosa le dicen, y pues no..., poquito a poquito uno va a aprendiendo así pues...	A15: j’allais quelque part (rire), j’ai commencé à parler en., [a]près. Dans certains endroits j’apprenais moi à-à parler... on sort à vendre, on ne sait pas parler en <i>mexicain</i> , en espagnol, en- en.. tu dois parler comme ça maintenant. (Si l’) on parle en <i>mexicain</i> , comment ça se fait ?!, on ne va pas comprendre ce que tu veux ! C’est comme dit Armando (fils qui travaille aux États-Unis), (si) tu vas vers (des gens parlant) anglais bah ils ne comprennent pas ce qu’on leur dit, et bah non..., petit à petit on apprend comme ça quoi...

Dans cette interaction, Adriana (A), femme bilingue active, explique son processus d’acquisition linguistique de l’espagnol, mais elle montre aussi la confrontation entre le passé monolingue et un présent bilingue univoque, dans une direction substitutive : de ceux qui parlent nahuatl vers l’espagnol, mais pas l’inverse. Un passé lointain marqué par l’apprentissage du nahuatl dans tous les contextes d’interaction, notamment comme un moyen de socialisation primaire à SC. La mémoire apparaît soutenue par les répétitions « comment nous ont élevés les grands-parents, comment on nous a élevés... Comment nous avons été élevés ?!» (v. A11), faisant apparaître les émotions, les affects et les effets sociolinguistiques

⁶ Tous les noms ici employés ici sont fictifs afin de préserver l’identité des participants. L’analyse du matériel respecte les pauses, les interruptions et les variantes du castillan utilisée par les locutrices. Cela permet, notamment, de mieux comprendre les phénomènes prosodiques mises en œuvre par les locuteurs afin de donner du sens au discours, de créer des interstices de réflexion, ou bien de blocages communicatifs, des silences pesants comme une chape de plomb, etc. (Avilés 2015). En outre, la traduction en français essaye de respecter les importantes variations dans la forme du discours, des variations qui ne sont pas simplement de l’ordre de la prosodie (e.g. répétitions), elles rendent aussi compte de la variante de l’espagnol parlée à SC, un espagnol en fort contact avec le nahuatl, donc nahuatlisé. On utilise la notation suivante : - : Répétitions d’une lettre, mot ou phrase ; [] : Complément des mots manquants ; () : Précisions sur les contextes, référents et formes du discours ; , : Pause brève ; .. : Pause moyenne ; . : Pause brève suivie d’un changement dans la forme ou le contenu du discours; ... : Pause longue.

présents dans ce discours au caractère presque proustien et en même temps marqué par un espagnol en clair contact avec le nahuatl, des tournures de phrases qu'un éditeur littéraire ferait disparaître, et avec lui tout sa beauté narrative. Ensuite, un passé moins lointain émerge où elle a dû apprendre l'espagnol dans l'interaction avec « l'autre », *l'autre* qui désigne -sans le nommer- la langue dominante, l'espagnol. Ici, remarquons que la phrase est suivie d'une longue pause, comme si le sujet de la conversation s'était achevé, un *silence* très important... Mais c'est moi-même (I12) qui insiste, afin de mieux connaître son histoire et de comprendre l'acquisition de l'espagnol et la disparition du nahuatl, avec une simple question de lieu qui révèle l'apprentissage autonome développé par Adriana (A13), mais qui a besoin d'être mieux exprimé et soutenu par un « comment ? » (I14).

Mon intention, dans cette interaction, n'a jamais été de donner des leçons à Adriana en sociolinguistique -la violence épistémologique peut conduire à l'échec communicatif- mais de comprendre ses expériences langagières et ses réflexions métalinguistiques. Une approche qui a permis d'accéder à une explication plus riche aussi bien dans la forme que dans le contenu du discours, puisqu'à partir des répétitions de mots, de phrases et des rires, on comprend que cet « autre » n'est pas que la langue espagnole. L'autre est aussi un interlocuteur type, un *hispanophone monolingue* dans des échanges commerciaux bien précis. Elle nous amène au présent : « (Si l') on parle en *mexicain*, comment ça se fait ?!, on ne va pas comprendre ce que tu veux ! » (A15). Une claire confrontation sociolinguistique avec le monde hispanophone monolingue apparaît derrière l'acquisition de l'espagnol. Si ce conflit est évident, la stigmatisation du nahuatl est mise en parallèle – c'est-à-dire normalisée⁷ – avec le conflit espagnol-anglais vécu par les migrants aux États-Unis où la population latine souffre aussi d'un racisme linguistique normalisé, naturalisé⁸.

La substitution de l'espagnol au nahuatl est ainsi soutenue par un discours *de la congruence* dans le sens où l'entend Muñoz (1987 : 91), lequel cherche à expliquer des faits langagiers pas forcément corrélés, comme si leur lien était logique, cohérent, tout en bornant les conflits et les contradictions. Les stigmas semblent aussi évidents : la langue n'est plus utile, à quoi ça sert ! Des idéologies d'un pur darwinisme linguistique, diraient les fonctionnalistes les plus acharnés, mais... le stigmaté consistant à ne pas parler une langue est exprimé par une locutrice active, qui utilise dans cette même phrase des mots nahuas ! *Xkaanati inin*, « apporte-moi ça », dit-elle dans cette interaction, mais aussi à ses petits enfants dans le cadre familial, et ailleurs, car ses interactions en nahuatl avec d'autres adultes âgés ne sont pas cantonnées aux simples échanges emblématiques. Les pratiques langagières indiquent que la langue nahuatl de SC n'est pas morte, elle est *en danger*. Ce qui nous amène à la question suivante : y a-t-il des locuteurs qui développent des stratégies de revendication du nahuatl dans le village ? C'est la question qui a guidé par la suite mes recherches et que nous allons désormais aborder.

2.1 De la revendication nahua

Pendant cinq ans (2005-2009) la revendication du nahuatl à SC est devenue centrale dans mes recherches. On peut définir, globalement, la *revendication linguistique et culturelle* comme un ensemble de stratégies développées par les acteurs afin de revaloriser ou réhabiliter la langue autochtone, ainsi que les pratiques culturelles et l'identité ethnique dont elle fait partie. Vu que la revendication couvre un ensemble assez vaste d'activités communautaires, il a fallu se concentrer sur le niveau métalangagier et le confronter avec les pratiques langagières. Le travail

⁷ Normalisée dans le sens d'une situation qui devienne la « norme » en termes idéologiques et par opposition à l'anomie, ce qui est anormal, bizarre, exceptionnel.

⁸ Jane Hill (2009) a abordé le racisme linguistique aux États-Unis dans son article sur le langage de la moquerie vers les hispanophones.

de terrain a été réalisé durant toute une année scolaire (2006-2007), mais aussi dès que possible les week-ends, lors des fêtes communautaires ou des événements rituels depuis l'année 2005. Autant que faire se peut, j'ai analysé en termes ethnographiques les expressions de revendication nahua auxquelles j'ai assisté ou bien participé de manière indirecte⁹. Les contextes d'interaction ont été catégorisés de manière heuristique en contextes formels, informels, publics et privés sans oublier qu'ils ont un caractère flexible (Irving, 2009). Par exemple, la maison est un espace informel et privé au quotidien, mais devient public lors de l'organisation des fêtes où les hôtes reçoivent aussi des inconnus (qui par la suite deviennent connus). Les interactions ont été enregistrées, avec l'accord *expost-facto* des participants. Quand l'enregistrement n'était pas possible, nous avons eu recours à la narration¹⁰. De la même manière que pour les stigmas, on présentera ici un extrait d'interaction qui représente une partie de ce travail. Il a été choisi en raison de son contenu revendicatif, mais aussi, car il est intervenu dans un contexte festif, public et informel, où la population externe à la communauté interagit avec les natifs, un cadre idéal pour les nouvelles rencontres, mais aussi pour renforcer les liens intra et extra-communautaires. Les participants sont ici un homme, Felix (F), 62 ans, natif de SC, bilingue actif, et moi-même (I). Entourés des membres de la famille de F, nous abordons ensemble les défis pour parler mexicain¹¹ :

(2) Nuestro idioma *nokni*, tiene todo así / « Notre langue *nokni*, elle a tout comme ça »

Espagnol	Français
I21: ¿Cuáles serían las cosas para que uno buscara volver a hablar mexicano y cuáles son las que no interesan para ya no hablarlo justamente?	I21: Quelles seraient les choses qu'on chercherait pour reparler mexicain et quelles sont celles qui n'intéressent pas pour ne plus le parler justement ?
F22: bueno como en.. este.. nuestro idioma <i>nokni</i> , tiene todo así.. digamos aunque sea un niño <i>nokni</i> .. es "mi hermano".. ¡ahí no varea nada de otra palabra que meterle!.. como digamos "mi papá", <i>notata</i> , "mi abuelo", <i>notatsiin</i> .. pero eso cambia también porque ya le estoy hablando a mi abuelo en respeto... .. ¡Yo lo aprendí de grande! (el náhuatl), pues ya-ya en la casa no me dejaban, bueno no nos dejaban hablar así.. no sé porque también como que teníamos miedo, nos dejábamos de ellos, hablar en Tepoztlán ¡y se burlaban de nosotros por qué lo hablábamos!.. y cómo ahora les digo, bueno ¡nos decían <i>indios</i> ! Les digo: ¡ahora son pior! ¡Porque ustedes se van al cerro! ¿Y nosotros qué?, nuestro pueblo, ¡somos nativos de ahí nos quedamos!	F22: bon comme à.. bah.. notre langue <i>nokni</i> , elle a tout comme ça.. disons que même si c'est un enfant <i>nokni</i> .. c'est « mon frère ».. là il y a rien qui change, d'autre mot à ajouter !.. comme quand nous disons « mon père », <i>notata</i> , « mon grand-père », <i>notatsiin</i> .. mais cela change aussi, car maintenant je suis en train de m'adresser à mon grand-père avec respect... .. Je l'ai appris (quand j'étais) grand !, car là-là à la maison on me laissait pas, bon on nous laissait pas parler ainsi.. je ne sais pas parce qu'en fait on avait peur, on les laissait faire (se moquer), parler à Tepoztlán et ils se moquaient de nous parce qu'on le parlait !.. et comme je vous dis maintenant, et bien ils nous disaient <i>indios</i> ! Je leur dis : aujourd'hui vous êtes pires ! Parce que vous, vous allez à la montagne ! Et nous quoi ? Notre peuple, nous sommes nés ici et nous restons là!

Dans cet extrait de l'interaction, c'est moi qui cherche à faire parler sur les aspects qui facilitent la revitalisation des pratiques langagières nahuas, et ceux qui au contraire empêchent leur activation. Mais cet acte communicatif n'est ni isolé ni gratuit, il renvoie aux conversations précédentes où la pratique du nahuatl était déjà sur la table. C'est ainsi que la réponse de don

⁹ Il y a eu certains contextes où je n'ai pas eu un accès direct, en raison de mon identité de jeune femme externe à la communauté. Par exemple, aux réunions politiques formelles, un espace public où seuls les membres adultes de la communauté ont le droit d'accéder. Dans ces contextes, j'ai exploré les stratégies de revendication de manière indirecte, à partir d'entretiens avec les personnages politiques les plus importants (Avilés González, 2016 ; Flores Farfán, 2010).

¹⁰ Idem, note précédente.

¹¹ Pour une analyse plus large de cette interaction, y compris la participation des jeunes adultes, voir Avilés González, 2016 : 142-164).

Felix résume et précise plusieurs points abordés auparavant. D'abord, à partir d'exemples très concrets en nahuatl, il met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un *idiome* autonome, qui n'a besoin de rien d'autre pour s'exprimer : « disons que même si c'est un enfant *nokni*.. c'est « mon frère ». là il y a rien qui change, d'autre mot à ajouter !... comme quand nous disons « mon père », *notata*, « mon grand-père », *notatsiin* » (F22). Il fait clairement allusion aux contacts nahuatl-espagnol où certains locuteurs ont l'impression de ne plus savoir parler la langue à cause des emprunts linguistiques du castillan. Si cette vision puriste valorise de manière positive le nahuatl de Santa Catarina -de par sa structure linguistique mettant en relief simultanément les pratiques linguistiques en soi, donc le noyau de la revendication -, il faut souligner que dans les faits le nahuatl de Santa Catarina, comme d'autres langues nahuas, est en contact étroit avec l'espagnol et a incorporé depuis la période coloniale plusieurs éléments grammaticaux et lexicaux à la structure nahua, tout en lui donnant une importante vitalité¹².

Cela nous invite à réfléchir sur les paradoxes des revendications puristes (Flores Farfán, 2002), qui d'un côté affirment l'autonomie de la langue et d'un autre côté laissent place à l'insécurité linguistique, aux blocages dans l'apprentissage et dans l'activation de la langue. Dans le cas de Felix, le processus d'activation linguistique nahua s'est mis en place tardivement. Une longue pause réflexive précède en effet le dévoilement du tabou, à savoir le fait que la langue autochtone était interdite : « ... Je l'ai appris (quand j'étais) grand !, car là-là à la maison on me laissait pas » (F22). Ce tabou est lié à la stigmatisation linguistique et culturelle, comme lui-même le met ensuite en évidence après une pause d'une durée moyenne : « je ne sais pas parce qu'en fait on avait peur, on les laissait faire (se moquer), parler à Tepoztlán et ils se moquaient de nous parce qu'on le parlait » (F22).

Il convient de noter ici que la forme du discours sémantiquement *entrecoupée* semble faire écho aux émotions liées à la peur, au fait de dénoncer qu'ils ont été sujets aux moqueries à Tepoztlán -le chef-lieu dont dépend SC-, parce qu'ils faisaient partie d'un groupe subordonné qui parle une langue *minorisée*¹³. Ce discours métalangagier ne constitue pas une *victimisation* handicapante, passive : il s'agit clairement de dénoncer le stigma, comme le montre la suite du propos, après une pause moyenne : « et comme je vous dis maintenant, et bien ils nous disaient *indios* ! Je leur dis : aujourd'hui vous êtes pires ! Parce que vous, vous allez à la montagne ! Et nous quoi ? Notre peuple, nous sommes nés ici et nous restons là ! ». Il nous rappelle, avec un ton d'exclamation, que le mot *indios* (indien) a été utilisé pour les insulter -comme souvent au Mexique-. Il nous révèle la réelle connotation du mot *indios* : ceux qui partent vivre à la montagne, ceux qui se font déplacer par la vente de leurs terres aux autres groupes économiques plus puissants, c'est-à-dire ceux qui sont subordonnés. Il montre aussi la volonté revendicative de ceux qui ne souhaitent pas être *indios*, mais *nativos*, parce qu'ils restent dans l'endroit d'où ils sont originaires, comme peuple originaire, voire autochtone ! Ces réflexions métalangagières montrent bien le lien étroit entre langue et culture à Santa Catarina, où les affects et les effets positifs de la revendication nahua se tissent discursivement, mutuellement, indissolublement. Ce type de revendication est déjà une forme de *résilience* qui cherche à valoriser la langue autochtone en s'affirmant linguistiquement, mais encore une fois ce n'est pas la seule manière de *réagir* aux stigmates ou bien d'*agir* tout court. Ailleurs dans le Mexique mésoaméricain, nous avons pu trouver - et faire partie de manière directe ou indirecte - d'autres formes de *résilience* sociolinguistique, dont nous parlerons par la suite.

¹² Dans le nahuatl de Santa Catarina, comme ailleurs, au-delà des emprunts verbaux ou nominaux du castillan, on trouve aussi un emploi très ancien des prépositions telles que « de » ou « para » (voir aussi Hill & Hill, 1999 ; Lockhart, 1999). Rappelons ici que la perte d'une langue est beaucoup plus liée à l'interruption de la transmission linguistique intergénérationnelle qu'aux emprunts linguistiques.

¹³ Il est important de souligner que les rapports entre ces deux groupes ne sont pas toujours conflictuels. Il existe en effet des liens de parenté et de *compadrazgo* (« parrainage ») entre eux.

3. Deuxième phase

3.1 De la résilience en milieu scolaire

Un des grands débats en droits linguistiques porte sur la création des ressources pédagogiques en langues autochtones. Ces matériaux traversent un long processus de *normativisation* qui s'avère la plupart du temps très frustrant pour les locuteurs qui ne retrouvent pas des traces de leurs langues dans les manuels standardisés¹⁴. Pour le cas des langues nahuas, les matériaux officiels offrent souvent une variante arbitraire, peu utile pour les locuteurs de chair et d'os, comme Flores Farfán (2009) et moi-même (Avilés González, 2014, 2020) avons pu le constater à maintes reprises dans différents contextes nahuaphones. Prenant en compte ce type de contrepieds, et dans une démarche d'effort académique cherchant à contribuer socialement à son objet d'étude, j'ai participé à la mise en place, au traitement et à l'analyse des *Ateliers d'élaboration de ressources pédagogiques en langues autochtones* (TERPLO par son acronyme castillan) depuis l'année 2012¹⁵. Ces ateliers, conçus à l'origine par Léonard en terrain maya, ont la caractéristique d'appliquer une méthodologie novatrice qui cherche à faire des locuteurs les principaux protagonistes de la construction de leurs matériaux didactiques. Autrement dit, face aux blocages officiels, ils deviennent des acteurs résilients, créateurs des alternatives pédagogiques pour réagir tout en valorisant leur langue de manière active dans l'espace scolaire formel (Léonard & Avilés González, 2019). Nous n'utilisons pas ici le concept de *résistance* employé par Scott ([1990] 2000) dans ses travaux classiques pour définir les stratégies développées par les acteurs face à l'oppression d'un groupe, mais le mot *résilience* inspiré de Cyrulnik (2001) et Jorland (2012) afin d'identifier les actions qui vont au-delà de l'opposition, du conflit - non pas pour le nier, mais pour le surpasser.

J'aborderai ici deux ateliers réalisés dans deux régions nahuaphones distantes et distinctes : Tepetitlán (État d'Oaxaca) et la Sierra de Santa Marta (État de Veracruz). Ces ateliers ont montré les liens entre les récits locaux et la dialectologie sociale appliquée afin de réhabiliter les langues et cultures autochtones dans ces contextes d'interaction, dans le sens de la *pédagogie de l'autonomie* de Paolo Freire ([1998] 2001).

3.2 Prosopopées dans la narrative locale : le tatou

À la différence de SC, le village de Tepetitlán, dans le nord de l'État d'Oaxaca, présente une vitalité linguistique importante, dans la mesure où les enfants parlent nahuatl dans le cercle familial, c'est-à-dire comme langue de socialisation primaire. En effet, dans le travail de terrain réalisé en 2012 dans l'école élémentaire bilingue « Pablo Neruda » (Santa María Teopoxco, Teotitlán del Camino), il n'y avait que deux enfants hispanophones monolingues. Cette école, censée être une école officiellement « bilingue », n'avait dans les faits pas de ressources pédagogiques adaptées à la langue nahuatl de Tepetitlán, qui présente des spécificités importantes par rapport aux isoglosses des variantes plus centrales (Lastra, 2010 : 860-861). C'est donc dans un effort d'*autogestion* linguistique et culturelle – entendue comme des actions créées par les acteurs locaux afin de dynamiser ou réhabiliter leurs pratiques langagières (Avilés González, 2017) – que les professeurs ont ouvert l'école aux TERPLO. Durant deux journées entières, nous avons travaillé avec trois groupes d'enseignants, d'élèves et de parents à la

¹⁴ Des exemples relativement heureux de normativisation des langues minorisées existent, voir entre autres le cas catalan (Solé, 2001). Pour une discussion plus large sur la norme et la standardisation voir Amorós Negre (2008)

¹⁵ Ce travail a été réalisé dans le cadre de mes recherches post-doctorales au sein du Labex EFL (Paris 3 & 7 - Sorbonne Paris-Cité).

construction de ressources pédagogiques pour les trois cycles scolaires¹⁶, à partir de la création des narrations contemporaines, dont la description d'animaux -les *prosopopées*- qui ont permis d'identifier les principaux paradigmes verbaux de manière ludique.

Nous présenterons ici les activités développées pour le deuxième cycle. Ce cycle se caractérise par le fait qu'il ne compte pas d'enseignants nahuaphones – un problème important de l'éducation *bilingue* officielle. Les enseignants sont locuteurs du mazatèque, membre d'une famille linguistique différente du nahuatl, bien décrite par les études de Kenneth L. Pike (1948). Mais la distance entre ces deux langues n'a pas découragé ces trois enseignants mazatèques, qui ont essayé de construire des matériaux pédagogiques adaptés à leurs élèves, un groupe de sept enfants bilingues nahuatl-espagnol. Au contraire, cette proactivité a motivé leurs élèves à prendre un rôle protagonique dans la création de ces ressources, aussi bien de manière écrite qu'orale. À cet égard, la consigne des *prosopopées* – et de manière générale des TERPLOS – est de faire de l'oralité la pièce principale de la mise en œuvre de leurs créations, et de se servir de l'écriture comme d'un outil qui permet de relancer l'oralité, ce qu'on appelle le *continuum oralité-écriture-oralité*¹⁷. Ces *prosopopées* ont comme objectif de faire parler des animaux locaux, autrement dit qui font partie de l'entourage écologique de la communauté, afin de créer un *apprentissage situé et significatif* (Avilés González, 2020). La formulation de paradigmes verbaux en trois temps (présent, passé et futur), à la 1^{ère} et 2^{ème} personne du singulier et la 1^{ère} personne du pluriel, prend ainsi du *sens* pour les locuteurs et permet de mieux connaître leur langue dans le contexte éducatif formel.

La *prosopopée* développée par ce groupe s'est concentrée sur le tatou¹⁸, *ayotochi* en nahuatl de Tepetitlán. En nahuatl, ils ont exprimé le fait que le tatou vit sur terre. Il mange des racines et des vers de terre. Il passe sa journée à dormir, il est petit, il a une carapace qui le protège des dangers et les gens l'utilisent aussi comme aliment. La carapace est utilisée pour garder le maïs cultivé, sa queue comme médicament contre les maladies. Il s'agit donc d'un animal important pour la communauté à plusieurs niveaux : source d'alimentation, de conservation et de guérison (voir fig. 1).

¹⁶ Ces cycles vont de la première à la dernière année de l'éducation élémentaire au Mexique (6 années au total). Le cycle 1 inclut la première et la deuxième année, le cycle 2 la troisième et la quatrième, le cycle 3 la cinquième et la sixième.

¹⁷ Pour une version plus approfondie de la méthodologie et les activités réalisés dans les TERPLOS voir (Léonard *et al*, 2013 ; Avilés González, 2017; Léonard & Avilés González, 2019).

¹⁸ Voir : [Descripción de animales \(2o ciclo, Tepetitlán 2012\) | axe7.labex-efl.org](https://axe7.labex-efl.org)

Módulo textual: Armadillo [Presente (yo)]

Presente (yo)

Ne niayochi viviroa itlanpa tlale, nikisa de tiotlake, nikuelikta nikuas nelwuame, wuanchakalime de ipantiale de tonallan nikochi notekonsi nech kuidaroa notekonsi de yen preligrojti sekime tlakome nechkua necomida, kua note konsi kineki ika tlakiske kicole ika titoakaske. Iwan nokuitlapi kineki yamomoti pahtle ika kokolisti

Presente tú

Teti ayotochi ne viviroa itlanpa tlale, nikisa de tiotlake, tikuelikta tikuas nelwaum, wuanchakalime de ipontiale, tekkocho tonalla, teti sikitsin, tejtikpia notekonsi mixkuidaroa de yen peligrojti. Sekime tlakame nechkua de comida iwan notekonsi kinek ika tlatia kioole ika titookaske. Iwan nikuitlapi kineki yomomati pantle iko kokolisti.



Fig. 1 *Ayotochi* en 1^{ère} et 2^{ème} personne du singulier.

La langue autochtone a donc pris une place primordiale comme activité linguistique dans cette narration, pour décrire le tatou. Les blocages liés à l'écriture *normativisée* ont été ainsi dépassés de manière pratique. D'ailleurs, ce type d'activité facilite l'émergence des nouvelles narrations. Ainsi, une élève a proposé de manière spontanée de raconter et d'écrire en nahuatl une narration sur un autre animal de la communauté : *tuchin* (le lapin)¹⁹. Cette narration a fait fureur dans la classe et l'élève, Maricruz, huit ans, est devenue la protagoniste d'une revendication nahua active, qui va au-delà du discours métalangagier, comme un exemple de résilience linguistique et culturelle malgré un contexte pédagogique officiel défavorisant, dans les faits, la langue autochtone.

¹⁹ Écouter : axe7.labex-efl.org/sites/axe7.labex-efl.org/files/Nah_Tepetitlan_CuentoConejo.mp3

Attardons-nous désormais sur d'autres types de résilience, dans un contexte nahua différent : les ateliers réalisés en milieu universitaire à Mecayapan, dans le sud de l'État de Veracruz.

3.2 De la dialectologie sociale appliquée à Mecayapan

Les TERPLO ayant une structure flexible, il est possible de les appliquer à tous les niveaux éducatifs, y compris le niveau universitaire. Fabio Pettirino a développé en 2016 des ateliers dans plusieurs Universidades Interculturales au Mexique (Universités Interculturelles), des universités qui se caractérisent par la reconnaissance de la diversité culturelle, des revendications ethniques contemporaines et où la revalorisation des langues autochtones joue un rôle important²⁰. L'Université Veracruzana Intercultural de Las Selvas (Mecayapan) a ainsi ouvert ses portes aux TERPLO afin de rendre visible, entre autres activités, la variation linguistique présente chez les étudiants de la licenciatura en *Gestión Intercultural para el Desarrollo* (Gestion Interculturelle pour le Développement). L'activité *Isoglosses et variantes nahuas de Pajapan, Mecayapan y Tatahuicapan* propose donc d'identifier, par l'intermédiaire des étudiants eux-mêmes, les communautés de parole d'où ces derniers sont originaires et de comparer leurs isoglosses afin de valoriser chaque forme linguistique et en même temps d'apprendre à partager leurs différences²¹. Comme un premier résultat de cet atelier, les participants ont listé les communautés abordées, en faisant remarquer qu'il n'y a pas que les variantes nahuas comprises dans ce carrefour interculturel : historiquement, les habitants de la région ont aussi été en contact avec des locuteurs du popoluca, une langue appartenant à une autre famille linguistique, la famille mixe-zoque (INALI, 2009). Les contacts nahuatl-popoluca, et la variation nahua, sont identifiés dans leur exposé :

« La *lengua* que vamos a presentar es la *variante* Pajapan y Mecayapan debido a su cercanía [(géographique)...] y también metemos a la *lengua* popoluca, por su cercanía o el contexto en la que nos ubicamos »²².

(La *langue* que nous allons vous présenter est la *variante* Pajapan et Mecayapan due à sa proximité [(géographique)...] et aussi nous incluons la *langue* popoluca, par sa proximité ou le contexte dans lequel nous nous trouvons).

Dans leur discours, il convient de noter l'emploi du concept *variant*, issu du métalangage savant, pour désigner des manières différentes de parler à l'intérieur d'un même groupe linguistique, le nahuatl. Pour les participants, toutes les *langues* sont en effet des *variantes*, mais celles de Pajapan et Mecayapan se distinguent plus spécifiquement d'une autre langue, le popoluca, car comme nous l'avons évoqué plus haut, elle appartient à une famille très différente. Le terme *variante* permet aux participants de distinguer des manières différentes de parler sans tomber dans les connotations péjoratives liées au concept de *dialecte* : « [...] en Pajapan se habla una *variante diferente* a la de Mecayapan » (à Pajapan on parle une *variante diferente* de celle de Mecayapan). Cette approche est soutenue également par des institutions officielles comme l'Institut national des langues indigènes au Mexique (INALI, 2009 : 10-11)²³, approche que les locuteurs ont apprise sans doute au cours de leur formation au sein de l'Université Interculturelle, mais fera-t-elle partie des pratiques langagières en dehors du contexte scolaire formel ?

²⁰ Voir : [El proyecto Intercultural de la UV – UV-Intercultural](#)

²¹ L'équipe de travail a été composée de Arturo Bautista Morales, Exequiel Dionicio Hernández, Raúl Bautista Martínez, José D. Bautista Jiménez, Concepción Bautista Martínez, Anahi Martínez Rocendo, Kiara Jazmín Molina Flores, Luisa González González. Voir : [Isoglossas y variantes nahuas \(Sur de Veracruz\) | axe7.labex-efl.org](#)

²² Écouter : [axe7.labex-efl.org/sites/axe7.labex-efl.org/files/Iso Nah Pajapan.mp3](#)

²³ Mais aussi par Edward Sapir qui, dans son article « Dialect », affirmait qu'il n'y a pas de différence *réelle* entre langue et dialecte (1931[2008] : 499).

Les participants montrent ensuite les différences existant entre variantes à partir d'isoglosses concrètes, preuve de leurs pratiques langagières, de leur perception et de leur production : ils développent ainsi un exercice de *dialectologie perceptuelle* qui devient aussi *social*, appliqué à la revendication de la variation, à la reconnaissance de la diversité linguistique, comme évoqué par Léonard & Avilés González (2019 : 126-141 ; voir fig. 2) :

Palabra	Pajapan	Mecayapan	Tatahuicapan
Pez	topoh	topoh	michin
No	até, agan, amo'	aya	aya
raíz de árbol	itatzonyo	inelwayo	inelwayo
Ojo	noixtololo	noyix	noyix
Beber	goni	konia'	konia'
Tortuga	galapa	ayotzin	ayotzin
Lluvia	awitzillo	tiawa'	tiawa'
Chico	chichchinti	alimpa	alimpatzin
Mujer	soá'	siwa'	siwa'
Mosca	sayolin	xachi	xachi
Abeja	nektagayo	mimiawa'	mimiawa'
Cucaracha	bagaso	xopilin	xopilin
Iguana	bagepolin	pachi	pachi
Grillo	xopilin	nontzin	nontzin

Tableau 1. Isoglosses et variantes nahuas de Pajapan, Mecayapan, Tatahuicapan (Veracruz).

Dans ce tableau, les participants montrent tout d'abord un exemple flagrant du contact nahuatl-popoluca à partir du mot castillan *pez* (poisson), qui dans les deux premières communautés nahuas – Pajapan et Mecayapan – prend la forme du popoluca *topoh*. Il s'agit d'un emprunt linguistique assez productif dans ces deux communautés censées parler des variantes nahuas différentes. Mais, un exemple ne fait pas le tout, puisqu'un emprunt linguistique montre certes les contacts entre langues, mais il ne « fait pas » la langue, ni la variation linguistique. Cela est bien montré ensuite par les participants : ces derniers ont fait état de 13 occurrences différentes de 14 items présentés à Pajapan et Mecayapan, alors qu'entre Mecayapan et Tatahuicapan c'est l'inverse, c'est-à-dire que 13 des 14 items présentent des similarités linguistiques entre les deux

communautés. Les participants concluent donc que Mecayapan et Tatahuicapan parlent la même *variante* nahua.

Il convient de noter que les différences entre Pajapan et Mecayapan vont de la variation phonologique aux emprunts au popoluca déjà évoqués. Par exemple, dans « *mujer* » (femme), la variation tombe dans l'occurrence ou pas du phonème spirant labio-vélaire voisé /w/, représenté par la graphie « w » en « *siwa'* » à Mecayapan et non-existant à Pajapan, où « *femme* » devient « *soá'* ». Dans tous les cas, 9 des 14 items présentent des différences extrêmes entre ces deux communautés, c'est-à-dire que les liens entre les isoglosses ne sont pas dus aux variations morphophonologiques, mais sont le résultat de mots appartenant aux langues nahuas bien différentes.

4. Conclusions

À partir de ce parcours réflexif, j'ai montré l'utilité de confronter les expériences langagières avec le métadiscours sur les différents phénomènes dans lesquels les locuteurs ont joué un rôle décisif, co-participatif, dans la création de leurs narrations, mais aussi dans la construction de l'objet d'étude. Si les phénomènes de stigmatisation, revendication et résilience peuvent s'articuler dans certains cas -la stigmatisation peut précéder la revendication et/ou la résilience (v. 2.2), il est important de souligner que les approches de terrain ici présentées correspondent à des périodes de recherche différentes. De plus, elles ont été développées dans des communautés nahuas distantes et, en même temps, insérées dans un contexte national commun (le Mexique) qui manifeste une ouverture légale aux droits linguistiques du monde autochtone face à une longue histoire de stigmatisation. Il y a donc des points socio-historiques et méthodologiques partagés, comme le fait de suivre un modèle de recherche-action co-participatif dans les deux phases, mais il y a aussi des différences, liées surtout à l'objet d'étude et aux contextes d'interaction : dans la sphère informelle pour la première phase, et dans la sphère pédagogique formelle pour la seconde. De ce fait, pour la première phase, la stigmatisation envers le nahuatl a été mieux comprise grâce à l'ethnographie de la communication, faisant apparaître les contradictions entre pratiques langagières et réflexions métalangagières, mais aussi une histoire de vie qui explique sans justifier la substitution du nahuatl de Santa Catarina par l'espagnol. La revendication du nahuatl a été aussi mieux comprise grâce à l'analyse des contradictions entre le niveau métalangagier et langagier. Des phénomènes tels que les contradictions du purisme linguistique ont été soulevés, ainsi que les liens étroits entre identité, langue et culture. Dans la deuxième phase, les ateliers d'élaboration de ressources pédagogiques en langues autochtones (TERPLO) ont permis d'explorer dans deux communautés nahuas différentes les projets d'autogestion linguistique en milieu scolaire, mettant en lumière la résilience des locuteurs dans des contextes adverses à partir de la confrontation entre pratiques linguistiques et métalangage. Ce long processus, allant de l'étude de la stigmatisation du nahuatl à une dialectologie sociale appliquée à la réhabilitation ou à la redynamisation des langues autochtones, s'inscrit ainsi dans une logique de *linguistique des individus*, permettant de lier la théorie avec l'action.

Références bibliographiques

- ARACIL, Lluís V. (1983). *Dir la realitat*. Barcelona : Països Catalans.
- AMOROS-NEGRE, Carla. (2008). *Norma y Estandarización*. Salamanca : Luso-Española de Ediciones, S. L.

- AVILÉS GONZÁLEZ, Karla J. (2011). *Aquí ya no hablan mexicano... ¡Les da pena!* Estigmas nahuas en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos. Dans K. J. Avilés González & A. Terven (coords.). *Entre el estigma y la resistencia: dinámicas étnicas en tiempos de globalización*. 181-216. México: CIESAS-Colmich.
- AVILÉS GONZÁLEZ, Karla J. (2014). Cambios morfológicos en la escritura del náhuatl: marcas de renovación lingüística. Dans J.-L. Léonard & A. Kihm (éds.). *Patterns in Mesoamerican Morphology*. 265- 279. Paris : Michel Houdiard.
- AVILÉS GONZÁLEZ, Karla J. (2015). Discours et stigmatisation identitaire. Le cas d'une communauté nahua au Mexique. *Mots. Les langages du politique* 109 : 21 - 35.
- AVILÉS GONZÁLEZ, Karla J. (2016). *Desafíos de la reivindicación nahua en Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos*. Paris : Michel Houdiard.
- AVILÉS GONZÁLEZ, Karla J. (2017). Autogestión lingüística y cultural: algunos ejemplos mesoamericanos. *Onomazéin: Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*. 224-245. Numéro spécial coordonné par C. Amorós-Negre, K. Zimmermann & Á. L. García-Molins.
- AVILÉS GONZÁLEZ, Karla J. (2018). Linguistique appliquée aux « langues en danger » : besoins transdisciplinaires. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie : Complémentarité des disciplines en linguistique appliquée*, n° 190 : 163-170. Numéro coordonné par D. Candel & J-P Narcy-Combes.
- AVILÉS GONZÁLEZ, Karla J. (2020). De la grammaire castillane étendue aux langues nahuas du Mexique. *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 30 : 119-131.
- AVILÉS GONZÁLEZ, Karla J. & FLORES FARFÁN. (2010). Défis et paradoxes de la revendication nahua à Santa Catarina, Tepoztlán, Morelos (Mexique). Dans H. Boyer (dir.). *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*. 73-81. Limoges : Lambert-Lucas.
- BAYLON, Christian. (2002). *Sociolinguistique. Société, langue et discours*. Malesherbes : Nathan Université.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la UNIÓN. (2003). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. En ligne : <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/257.doc>> (consulta: enero 2013).
- CYRULNIK, Boris. (2001). *Les Vilains Petits Canards*. Paris : Odile Jacob.
- CYRULNIK, Boris & JORLAND, Gérard. (2012). *Résilience. Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob.
- FERGUSON, Charles. (1974). Diglosia. Dans P. Garvin & Y. Lastra (éds.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. 247-265. Mexico: UNAM-Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- FLORES FARFÁN, José Antonio. (2002). Nahuatl purism: between language innovation, maintenance and shift. *Diversitas Linguarum. Purism in minor languages, endangered languages, regional languages, mixed languages*. Papers from the conference on 'Purism in the Age of Globalisation'. Numéro editado por J. Brincat, W. Boeder & Th. Stolz, vol. 2: 281-313. Bremen.
- FLORES FARFÁN, José Antonio. (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. Mexico : CIESAS.
- FREIRE, Paolo. 1998[2001]. *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy, and Civic Courage*. USA : Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- GOFFMAN, Erving. 1963[2001]. *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- HILL, Jane & Kenneth HILL. (1999). *Hablando Mexicano. La dinámica de una lengua sincrética en el centro de México*. México: INI-CIESAS.
- HILL, Jane & Kenneth HILL. (1998). Today there is no respect. Nostalgia, “respect”, and Oppositional discourse in Mexicano (Nahuatl) Language ideology. Dans B. Schieffelin, K. Woolard & P. Kroskrity (éds.). *Language Ideologies. Practice and Theory*. 68-8. New York : Oxford University Press.
- HILL, Jane & Kenneth HILL. (2009). Language, race, and white public space. Dans A. Duranti (ed.). *Linguistic Anthropology. A Reader*. 479-492. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- HYMES, Dell. (1972). Models of the interaction of language and social life. Dans John J. Gumperz & D. Hymes (compils.). *Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication*. 35-71. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). (2009). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México : INALI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). *Lenguas indígenas en México en cifras*. En ligne : <http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm> (consulté : novembre 2016).
- LEONARD, Jean Léo, MCCABE GRAGNIC, Julie & AVILES GONZALEZ, Karla J. (2013). Multilingual Policies put into Practice: *coparticipative educational workshops* in Mexico. *Current Issues in Language Planning, Special Issue: Language planning and complexity*, vol. 14, n° 3 – 04 : 419-435.
- LÉONARD, Jean Léo & AVILÉS GONZÁLEZ, Karla J. (2015). *Documentation et revitalisation des « langues en danger » : épistémologie et praxis*. Paris : Michel Houdiard.
- LEONARD, Jean Léo & AVILES GONZALEZ, Karla J. (2019). *Didactique des “langues en danger”. Recherche-action en dialectologie sociale. / Pedagogía co-participativa y “lenguas en peligro” : Propuestas de dialectología social en acción*. Paris: Michel Houdiard.
- LOCKHART, James. (1999). *Los nahuas después de la conquista. Historia social y cultural de la población indígena del México central, siglos XVI-XVIII*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- MUÑOZ, Héctor. (1987). Testimonios metalingüísticos de un conflicto intercultural: ¿Reivindicación o sólo representación de la cultura otomí? Dans H. Muñoz (éd.). *Funciones sociales y conciencia del lenguaje*. 87-115. Xalapa : Universidad de Veracruz.
- NICOLAÏ, Robert. 2021. *Maturations. Contacts, frontières, interprétations et constructions 2004-2009*. Paris : L’Harmattan.
- PIKE, Kenneth. (1948). *Tone Languages. A Technique for Determining the Number and Types of Pitch Contrasts in a Language, with Studies in Tonemic Substitution and Fusion*. Michigan : Ann Arbor, University of Michigan Press.
- PONS PARERA, Eva & JOHNSON HERNÁNDEZ, Alicia. (2005). La ley de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de México. Dans A. Lluís i Vidal-Folch & G. Dalla-Corte (eds.). *Lenguas Amerindias: políticas de promoción y pervivencia*. 88-103. Cataluña : Casa América Catalunya.
- SAPIR, Edward. (1931[2008]). Dialect. Dans P. SWIGGERS (éd.). *The collected Works of Edward Sapir*. 499-502. Berlin-New York : Mouton de Gruyter.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires : Prometeo libros-Eduntref.

SCOTT, James. (1990[2011]). *Los dominados y el arte de la resistencia*. Mexico : Ediciones Era. Traduit de l'anglais par Jorge Aguilar Mora.

SCHUCHARDT, Hugo. (1917[2011]). La parenté des langues. Dans R. Nicolai & A. Tabouret-Keller (éds.). *Quelques textes théoriques et de réflexion, 1885-1925*. 163-177. Limoges : Lambert-Lucas.

SILVERSTEIN, Michael. (1996). Monoglot 'Standard' in America: Standardization and Metaphors of Linguistics Hegemony. Dans D. Brenneis & R. Macaulay (éds.). *The Matrix of Language. Contemporary Linguistic Anthropology*. 284-306. Colorado : Westview Press.

SOLÉ, Jordi. (2001). *El Poliedre sociolingüístic. Una iniciació a la sociolingüística del conflicto*. Barcelona : Contextos 3i4.