

María Soledad Pérez López
Professeure de linguistique et d'anthropologie
à l'Université Pédagogique Nationale de Mexico
baramouso@gmail.com



Résumé : Cette étude présente une expérience de formation en didactique des langues qui prend en compte les répertoires plurilingues des étudiants. Le projet a eu pour objectif de prendre appui sur les compétences des locuteurs, et de générer ainsi des informations d'ordre linguistique, psycho- et sociolinguistiques sur les langues concernées, en vue de leur application aux méthodologies d'enseignement. Cette méthodologie vise à rompre un cercle vicieux selon lequel il n'est pas possible d'enseigner les langues à l'école car il n'y a pas de didactique et il n'y pas de didactique car il n'y a pas d'informations suffisantes ou pertinentes. Cette coopération des chercheurs et des étudiants en formation a également contribué à modifier les représentations négatives des futurs enseignants sur la variation dialectale, à diminuer leur propre insécurité linguistique, à les conforter dans un sentiment positif envers leurs répertoires plurilingues.

Mots-clés : variations, répertoires plurilingues, langues minorées, formation d'enseignants

First steps to indigenous languages didactics in Mexico

Abstract: This study analyzes a teachers training experience which relies on the students' plurilingual repertoires. The project used the speakers' competences and gathered linguistic, psycho- and sociolinguistic data about local languages: they were adapted into didactic resources. Such a methodology aims at breaking a vicious circle, according to which the lack of didactic resources prevents to teach local languages and the lack of sufficient or relevant data about the languages prevents to build didactic resources. This training modified the students' negative conceptions about linguistic variations, reduced their own linguistic insecurity, it contributed to a positive attitude towards plurilingual repertoires.

Keywords: language variation, plurilingual repertoires, minorized languages, teachers training

Les langues minoritaires et minorisées ont été exclues longtemps de l'espace scolaire en tant que langues d'enseignement ainsi qu'objet d'étude. C'est le cas au Mexique où il y a une langue majoritaire, l'espagnol et plusieurs langues originaires. Parfois ces langues sont utilisées dans les écoles pour les consignes ou des explications, ou dans des moments de traduction. Dans

d'autres cas, elles sont tolérées pour la communication entre les élèves et dans des cas plus graves, simplement interdites. C'est ainsi que l'école a collaboré au développement d'un conflit linguistique, individuel et social, qui mène fréquemment à ce que des groupes ethnolinguistiques abandonnent leur langue ancestrale, phénomène attesté par plusieurs recherches depuis longtemps et qui ont donné naissance aux recommandations internationales pour la revitalisation des langues indigènes.

Or, les lois mexicaines ont mis en place un système d'écoles bilingues pour les populations dites originaires depuis presque trente ans, sans que pour autant la situation change : l'espagnol continue à être la langue qui véhicule tous les contenus de savoir et qui est enseignée (Hamel, 2004 ; Naranjo, 2011, Mena P., Muñoz H., Ruiz A., 1999) en priorité. La dévalorisation des langues d'origine est une des conséquences du fait qu'elles n'ont pas de place dans les systèmes d'enseignement ce qui collabore à leur perte de vitalité.

Comme on le sait, l'enseignement des langues à l'école est un objet de recherches en didactique, aussi bien sur le plan contextuel que pour les processus d'apprentissage et parfois même pour étudier l'objet-langue elle-même. S'il est vrai que d'autres disciplines comme la linguistique se penchent sur ces descriptions, la didactique soulève des problématiques qui deviennent objets de nouvelles recherches et qui font avancer nos connaissances sur les systèmes linguistiques en place et leur usage par les locuteurs. Ainsi s'établit un cercle vertueux. Pensons par exemple aux recherches sur l'acquisition des prépositions de l'espagnol par des élèves japonais ou des formes de politesse du japonais par des élèves français. Linguistique et ethnologie s'y croisent. Mais les langues qui ne sont pas, au départ, l'objet d'enseignement, et donc objets d'intérêt, se trouvent alors hors de ce cercle vertueux.

Les locuteurs des langues minorisées - du fait qu'ils ne sont pas scolarisés dans leur langue d'origine - se trouvent aussi en général en échec scolaire, en tout cas au Mexique. Leur présence dans les centres de recherche en didactique est rare, au moins en tant que locuteurs natifs et chercheurs sur leurs langues. De plus, les études linguistiques qui existent ne sont pas accessibles aux maîtres bilingues car elles sont trop spécialisées. Qui plus est, a pris place l'idée qu'ils n'ont pas les compétences requises car ils reçoivent une formation dans la langue majoritaire qui est pour eux une langue seconde. Cette formation n'est pas optimale car ils sont traités avec les méthodologies utilisées pour les élèves qui ont cette langue majoritaire comme première langue : Rendon rend compte des difficultés des maîtres des écoles bilingues pour acquérir les catégories d'analyse de la linguistique et la convention écrite dans leurs langues dans un projet de formation qui a été mené en 1982 (Rendón-Monzón, 1995, 586). Gudchinski (1979)¹, en travaillant avec le mazateco à Oaxaca, observe que les maîtres bilingues ont développé une conscience linguistique en espagnol qu'ils projettent sur leur première langue. Un cercle vicieux s'établit. La question est alors : comment faire pour rompre ce cercle, étant donné que l'enseignement n'avance pas, qu'il n'y a pas de recherche en didactique du bi- et plurilinguisme et qu'il n'y a pas de recherche en didactique des langues minorisées puisque il n'y a pas d'enseignement dans ces langues ?

C'est dans l'optique de proposer une didactique des langues originaires qu'a été conçu le projet que nous présentons dans cette contribution. Il s'agissait pour nous de développer une méthodologie qui pourrait permettre aux étudiants bilingues de la licence en Éducation indigène de se préparer, dans la perspective du plurilinguisme, à une recherche en didactique des langues incluant les langues d'origine des élèves.

De l'analyse contrastive à l'analyse comparée

Les recherches développées à partir de la méthode audio-linguale à base béhavioriste ont mis l'accent sur les différences entre les idiomes comme source des difficultés des élèves pour l'apprentissage d'une deuxième langue. Ainsi, elles se sont donné pour tâche d'analyser ce que la L1 ne possédait pas par rapport à la langue objet (L2). Ceci donnait pour finir une vision de pauvreté de la L1, qui n'aurait pas ceci ou cela, tel ou tel trait linguistique. Par exemple, Gloria Bravo Ahuja (1977), dans les années 60-70, met en place une méthode d'espagnol langue seconde pour les enfants indigènes, en se basant sur les présupposés de la méthode audio-linguale. L'auteure propose donc une étude contrastive partielle et partielle sur les différences entre l'espagnol et les langues originaires, à propos de quelques points de grammaire dont les plus déterminants seraient : l'absence de genre et de nombre marqués morphologiquement, la catégorie d'aspect plus que de temps dans les verbes, l'absence du déterminant article, l'absence de constructions réflexives et un seul équivalent pour les verbes *ser, estar, tener, haber*.

Sous l'influence de nouveaux paradigmes, notamment l'innatisme, des recherches postérieures sur l'acquisition/apprentissage des langues ont pris un chemin différent et ont montré que la L1 de l'élève jouait un rôle important dans l'appropriation de la langue seconde, car elle lui permet de développer des stratégies et des hypothèses sur le fonctionnement de celle-ci (Castelloti et Moore, 1999). L'idée selon laquelle les compétences développées dans la L1 sont transférables vers la L2 a pris place (Baker, 1979 ; Cummins, 2000) dans les recherches et dans les pratiques de classe.

Ces découvertes ont permis le développement d'un enseignement intégré, ainsi que celui de stratégies d'intercompréhension entre langues, voisines ou non. Le postulat que, d'un point de vue pédagogique et linguistique, ce que les langues partagent est plus important que leurs différences (Cavalli, 2005) soutient une didactique du plurilinguisme.

Or, pour mettre en place des didactiques spécifiques ainsi que des recherches sur leur impact, il est nécessaire de compter sur des études comparées. Dans un modèle d'éducation bi/plurilingue, on travaille avec plusieurs langues dont une, et parfois deux ou trois, sont des langues que les enfants ont acquises dans leur entourage proche et dont il est important qu'ils continuent le développement linguistique à l'école. Les professeurs doivent être en mesure de préparer le transfert d'une langue à l'autre et ont besoin d'une formation pour le mettre en place. Mais comme on l'a déjà dit, les langues originaires ne comptent pas d'études suffisantes et en particulier d'analyses comparées,

c'est-à-dire non seulement sur ce que les langues qui se rencontrent ont de différent mais aussi sur ce qu'elles partagent, pour aider à la connaissance des systèmes linguistiques dans leur ensemble.

Ainsi, le projet développé avec des étudiants bilingues de notre université, partant du postulat innatiste sur la compétence linguistique que possède tout locuteur à partir de ce qu'il parle, s'est donné pour objectif de générer des informations sur les caractéristiques structurelles et communicatives de leurs langues dans une perspective comparée. Cette information devrait servir à produire des documents pour la formation de maîtres bilingues.

La méthodologie

Les étudiants indigènes ont été scolarisés en espagnol, ils n'ont pas étudié leurs langues originaires et ne maîtrisent ni la lecture ni l'écriture dans ces langues. Le projet a donc pris d'abord comme stratégie la formation en linguistique appliquée et en didactique de ces locuteurs, dans le but de :

- a - développer leur bilinguisme
- b - leur faire acquérir des outils d'analyse
- c - leurs faire connaître les conventions écrites de leur langue
- d - générer des informations comparées espagnol-langues originaires
- e - leur faire consulter des travaux linguistiques produits par les spécialistes
- f - adapter les informations linguistiques pour qu'elles soient plus accessibles aux professeurs
- g - modifier des attitudes envers la variation dialectale.

L'acquisition des conventions écrites était primordiale pour notre projet mais, étant donné que les langues ne comptent pas une convention unique d'écriture, on a envisagé la production d'analyses phonologiques comparées et la reconnaissance de toutes les conventions alphabétiques produites pour chaque langue. Il s'agissait de faire en sorte que les étudiants adoptent une convention parmi celles proposées, en analysant sa pertinence, et qu'ils préparent le transfert de leur habileté en espagnol vers leurs langues.

La stratégie s'est basée sur la phonétique articulatoire, d'abord à partir de l'espagnol, langue dans laquelle les étudiants possédaient, en plus d'une compétence orale, une compétence écrite. Ils ont comparé les phonèmes de l'espagnol à ceux de leur langue et ont produit des tableaux comme celui qui est ci-dessous, qui correspond à la langue cuicateca, une langue originaire d'Oaxaca et qui appartient à la famille otomangue (Martínez, F. dans Pérez y Cruz, 2011) :

Tableau 1 - Phonèmes partagés cuicateco - espagnol

Phonème	M. Art.	P. Art.	Sonorité	Graphème espagnol	espagnol	graphème cuicateco	Exemple	traduction
/t/	occlusiva	Alveolar	sorda	“t”	“t” tío	“t”	tiaka	plátano
/k/	occlusiva	Velar	sorda	“k”, “c”, “qu”	kilo, casa, queso	“k”	ka'a	mi pie
/tʃ /	africada	Palatal	sorda	“ch”	chino	“ch”	chinit	higado
/s/	fricativa	Alveolar	sorda	“s”, “c”, “z”	sol, cerillo, zapato	“s”	siubi	tejón
* /l/	lateral	Alveolar	sonora	“l”	lana	“l”	luuti	zopilote
/m/	nasal	Bilabial	sonora	“m”	mano	“m”	mii	alli
* /ɲ/	nasal	Palatal	sonora	“ñ”	niño	“ñ”	ñaa	pueblo
/n/	nasal	Alveolar	Sonora	“n”	nana	“n”	nuni	frijol
/j/	aproximante	Palatal	sonora	“y”, “ll”, “ñi”	yoyo, lluvia, hierba	“y”	yuudi	elote

C'est dans cette catégorie de phonèmes que le transfert est possible, même si des précisions sont nécessaires car l'espagnol compte des graphèmes qui correspondent au même phonème comme le /s/ qui est noté « c », « z » ou « s ». Dans les langues originaires, les accords vont dans le sens d'utiliser une seule notation orthographique.

Puis, on rend compte des phonèmes de l'espagnol qui n'existent pas dans le système phonologique de la langue originaire et qui expliquent l'absence de certains graphèmes dans les alphabets de la même langue :

Tableau 2 - Phonèmes exclusifs de l'espagnol

R. phonologique	M. Art.	P. Art.	Sonorité	R. alphabétique	Exemple
/p/	Oclusiva	bilabial	sorda	“p”	pañó
/g/	Oclusiva	velar	sonora	“g”	gato
/d/	oclusiva	dental	sonora	“d”	dedo
/f/	Fricativa	Labio-dental	Sorda	“f”	foco
/x/	Fricativa	velar sorda	sorda	„j”	jamón
/r/	vibrante simple	alveolar	sonora	„r”	Cara
/r/	v. múltiple	alveolar	sonora	“rr” “r”	ratón

La reconnaissance des phonèmes consonantiques de l'espagnol permet aux étudiants de pratiquer l'articulation, de reconnaître les organes où les sons se produisent et d'acquérir les catégories de classification de ceux-ci pour reconnaître, ensuite, les sons de leur langue par la manière dont ils sont articulés. On registre aussi bien les consonnes simples que les co-articulées. C'est dans cette catégorie de consonnes qu'ils n'ont pas acquis de graphèmes qui les représentent ; parfois même, il n'existe aucune convention écrite :

Tableau 3 - Phonèmes exclusifs du cuicateco

phonème co-articulé	M. Art.	P. Art.	Sonorité	R. graphique	Modification	Exemple	traduction
/b/	occlusiva	Bilabial	sonora	“b”		bii	hermano
/ð/	fricativa	Alveolar	sonora	“d”		dii	tú
/ ⁿ d	occlusiva	dental	sonora	nd	nasalizada	Ndichi	diez
/ ⁿ g/	occlusiva	Velar	Sonora	“ng”	Nasalizada	ngee ⁿ	
/ ⁿ g ^w /	occlusiva	velar	sonora	“ngu”	labializada	nguyadi	naranja
/k/	occlusiva	velar	sorda	“cu” “ku”	labializada	kuayivi	
/kw/	occlusiva	velar	sorda	‘kw	labializada pre- glotalizada	‘kueenu	
/tʃ/	Africada	post-alveolar	sorda	« ch’ »	glotalizada	ch’ε	cuál
/k/	occlusiva	velar	sorda	‘k	pre- glotalizada	‘kuu	
/d/	occlusiva	dental	sorda	‘d	pre- glotalizada	‘diinù	mi hermano
/j/	aproximante	palatal	sonora	‘j	pre- glotalizada	‘yùunè	viento
/m/	nasal	bilabial	sonora	‘m	pre- glotalizada	tuu’mi	
/n/	nasal	alveolar	sonora	‘n	pre- glotalizada	‘niit=	chayote
/S/	fricativa	alveolar	sorda	S’	post- glotalizada	ndis’tii	

On travaille aussi les paires minimales pour constater l'importance de l'écriture dans la distinction des signifiés :

Tableau 4 - Paires minimales

ð - nd	Ng - ng ^w	kw - k	tʃ- tʃ'	β-m
dii - ndii tú - miel	ngee - ngeue como - no	Kua'a - ka'a rojo - mi pie	ch _ɛ -ch' _ɛ comal-cuál	Bi'i -mi'i Hermano - mal encarado

La démarche est la même pour les voyelles : ci-dessous on ne présente que le tableau phonologique des noyaux syllabiques qui débouche à la fin sur la révision des articulations :

Tableau 5 - Noyaux syllabiques du cuicateco

hauteur \ position	antérieure	semi-antérieure	centrale	postérieure
	n. r			n.r
fermées	i i: iʔi ĩ ĩ		ɪʔɪ	u u: uʔ ũũ ũ
semi-fermées	e e: eʔe ẽẽ			o, o: oʔo
semi-ouvertes	ɛ ɛ: ɛʔɛ ẽẽ			
ouvertes		a a: aʔa ãã		

Des discussions existent en linguistique de langues originaires sur ces noyaux syllabiques : pour la quantité vocalique, s'agit-il de phonèmes ou d'allophones? pour les glottales, s'agit-il de noyaux syllabiques inséparables ou de patrons VCV ? Pendant que la linguistique y travaille, les étudiants se préparent pour comprendre les discussions et les décisions qui seront prises.

Les phénomènes suprasegmentaux sont aussi abordés. Dans le cas du cuicateco, il s'agit des tons, car comme presque toutes les langues otomangues, celle-ci est tonale.

Tableau 6 - Tons du cuicateco

Haut	Moyen	Bas
chɛɛtí <i>mi estómago</i>	chɛɛti <i>adentro</i>	Chɛɛti <i>Espeso</i>
yúún <i>mazorca</i>	yuún <i>sangre</i>	Yuūn <i>Granizo</i>
ku'u <i>plato</i>		Kuu <i>Fierro</i>
	yiiɛ <i>petate</i>	Yiiɛ <i>Maguey</i>
	nuunnin <i>frijol</i>	Nuūnnīn <i>Agua</i>
yáábá <i>peña</i>	yaaba <i>planta</i>	

A propos des tons, est né un fort débat sur leur notation orthographique. D'un côté le système tonal n'est pas encore bien connu, même si des études existent sur le sujet, celles-ci ne sont pas encore concluantes et elles n'existent pas pour toutes les langues, comme c'est le cas pour la langue qui nous a servi d'exemple, le cuicateco. D'autre part, on a avancé l'idée qu'ils n'ont pas besoin d'être écrits car ils sont reconnus par le contexte et que les écrire rend l'écriture plus ou trop complexe. Cependant le fait de ne pas être notés fait que la lecture est ralentie. Notre position sur ce point est que l'idée de la difficulté vient à cause du rapport à l'espagnol, car les locuteurs les reconnaissent au son et ils ont simplement besoin d'apprendre à les classer pour acquérir leur écriture.

Cette révision a eu aussi la vertu de combattre certains préjugés sur la variation dialectale. Une idée très répandue parmi les maîtres des écoles bilingues, est que l'existence de plusieurs alphabets de la même langue répond aux variations dialectales et non pas à des conventions générées de manière isolée. L'outil phonétique sert alors pour mener des comparaisons entre les alphabets existants, pour identifier ce qui relève de la variation dialectale et ce qui provient de la convention.

Lorsque les équipes comptaient avec des locuteurs de plusieurs variétés, les différences étaient enregistrées pour qu'ils commencent une analyse des variations dialectales et pour qu'ils prennent conscience de ce qu'elles ont en commun. Il en va ainsi pour cet exemple des tons de la langue mixtèque où l'on peut observer les coïncidences entre trois variétés :

Tableau 7 - Tons de la langue mixtèque

Grande (■) Chalcatongo (□) y San Pedro Tidaá (▲)

Haut	Moyen	Bas
Yaá ■□▲ lengua	yaa ■□▲ ceniza	yaa ■□▲ música
ya'á ■□▲ derrumbe	ya'a ■□▲ águila	ya'a ■□▲ chile
Ñuú □▲ menear	ñuu ■□ a media noche	ñuu ■□▲ pueblo
Chaá ■□▲ escribe	chaa ■□▲ pegar/juntar	chaa ■□▲ hombre

Hernández, Jiménez, Santiago, 2011

La comparaison des alphabets se présente comme dans le tableau suivant où l'on peut observer les différentes notations qui s'utilisent pour les voyelles nasales de la langue chatino, une langue aussi de la famille otomangue de Oaxaca :

Tableau 8 - Voyelles nasales de la langue chatino

phonème	Cruz y Woodbury (2006)	INEA	Pride 2010	Liga bíblica Tataltepec de Valdés
/ã /	an	ä	an	ã
/ẽ /	en	ë	en	ẽ
/ĩ /	in	ï	in	ĩ
/õ /	on	ö		
/ũ /	un*	ü	un	ũ

Source: Pérez (2011)

Comme il est possible de l'observer, trois formes ont été proposées pour écrire les mêmes sons vocaliques, selon différents auteurs ou institutions : face à cette variété, les maîtres bilingues ont tendance à faire des confusions et pensent qu'il s'agit de formes de prononciations différentes.

L'application des connaissances

Grâce et à partir de ces travaux, les étudiants se trouvent en mesure de mener une formation de maîtres bilingues et de proposer des unités didactiques pour le transfert de l'habileté de lecture et d'écriture dans les écoles, dirigée vers les enfants qui ont été alphabétisés directement en espagnol, ce qui est le cas de la plupart jusqu'à maintenant. On peut observer l'application des connaissances ainsi générées, que les étudiants ont commencé à mettre en place dans la planification qui suit d'une séquence didactique pour l'apprentissage des tons de la langue mixtèque :

Le panier du marché

Objectif spécifique

Les élèves pourront différencier les trois tons de la langue : haut, moyen et bas.

Leçon

Jika ja kuya' au

Nu ki'inyo nuya' au **jika** kakayo jin ñas+ ' +yo, te kunda'ayo +n **jika** nu chu' unyo taka ja **jika** nu to' o ja kaxiko. Nu **jika** javixi nu to' o ja kaxiko jeinri **jika** nu ñu' u te ndetatunuri, suan ku chi **jika jika** kaiin ñayiu ja kaxiko. nu ni chitu **jika** veexaan, nd+ ' + ja **jika** ñas+ ' +yo kundisoyo jin **jika** te kakayo **jika** xaan te najayo ve'eyo. nu ninajayo ve'eyo to' o s+ ' + tawa ndidaa javixi nu **jika** te nachuva' a.

Activités

On parle sur le sujet du texte : les achats dans le marché.

Les enfants lisent le texte.

On identifie les tons à l'oral.

Les enfants soulignent avec des couleurs les tons.

Les mots avec des tons sont répartis dans un tableau : « **Jika** » dans la colonne « **Alto** », « **jika** » dans la colonne « **Medio** », « **jika** » dans la colonne « **Bajo** ».

Alto	Medio	Bajo
Jika	jika	jika

On introduit l'écriture: (´) haut, (¨) le moyen ne se note pas.

On demande aux enfants de proposer d'autres tons qu'on écrit dans le tableau et on les lit pour fixer le rapport son et écriture.

Evaluation

Les enfants chercheront des tons et les classifient en les notant orthographiquement, dans la colonne appropriée (« Haut », « Moyen », « Bas ») d'un tableau.

Haut	Moyen	Bas

D'après Hernández, 2008

Les résultats

Comme résultat de cette première étape, on a pu compter des analyses comparées de 12 langues qui ont été mises à disposition du public à travers la page <http://pascal.ajusco.upn.mx/dilein/index.htm>. Dans cette page, en plus des analyses, on a ajouté des exercices audio présentés comme des paires minimales de consonnes exclusives des langues, pour que les locuteurs associent les sons et leur orthographe et pour qu'ils observent les différences de signifié qui entraîne la notation orthographique, comme dans cet exemple de la langue mazateca :



L'expérience menée avec les étudiants participant au projet nous a permis d'identifier une série de problèmes à propos de l'enseignement des langues, dont un des principaux est la méconnaissance qu'ont les professeurs de leurs propres langues et de l'habileté fondamentale que représentent la lecture et l'écriture. Il existe beaucoup de diagnostics contextuels, depuis les années 80, dont les résultats aboutissent toujours au fait que les langues ne sont pas enseignées dans les écoles. En plus faible quantité, nous trouvons aussi des propositions sur ce qui peut se faire en termes de projets de formation et d'application des connaissances, dont le plus connu est celui de Michoacán (Hamel, 2004). Mais les recherches sur l'apprentissage de et dans ces langues sont difficiles car, comme nous l'avons déjà mentionné, elles ne sont pas enseignées et l'enseignement n'avance pas sans une connaissance, de la part de didacticiens, des systèmes aussi bien dans le sens structurel que communicatif et de méthodologies applicables. Cependant, le fait d'être alphabétisé dans une langue que le sujet ne parle et ne comprend pas, très courant dans des contextes de subordination de langues (Fioux, 2007, sur le créole réunionnais), a été la réalité vécue par la plupart des étudiants qui ont participé à ce projet et il nous a interrogée. Comment font-ils pour réussir leur alphabétisation, aussi mécanique soit-elle ? Nous avons élaboré l'hypothèse selon laquelle la possibilité que les sujets ont eue pour y arriver est basée sur la reconnaissance des phonèmes qu'elles partagent.

Si nous avons acquis ou construit quelque savoir à travers ce projet, c'est que les maîtres bilingues ressentent une insécurité très forte à cause d'une formation qui ne les a pas préparés à leur profession, car on a agi avec eux et on les a laissés agir comme des maîtres monolingues. Ceci n'a pas développé leur bilinguisme à partir des compétences particulières que leur qualité bilingue leur donne et qui leur permet de faire des analyses comme celles que nous avons présentées.

Le champ de recherches en didactique des langues et des cultures pour les langues originaires du Mexique est un champ en construction et l'apparition de la perspective du plurilinguisme peut le faire avancer, si on reconnaît les compétences que les professionnels bi/plurilingues ont pour collaborer à leur propre développement et à celui de leurs élèves, à travers une formation pertinente.

Bibliographie

- Baker, C. (1979). *Fundamentos de Educación bilingüe y Bilingüismo*, ed. Cátedra, Madrid.
- Bravo Ahuja, G., (1977) *Los materiales didácticos para la enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México : COLMEX.
- Castellotti V. et Moore D. (coord.). (1999). *Alternance des langues et construction des savoirs*, Cahiers du français contemporain, n° 5, mai 1999. Paris : ENS.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme*. Le cas du val d'Aoste. Paris : Didier-CREDIF.
- Cummins J. (2000), *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid : ediciones Morata-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Besse, H. (2005) *De la nécessité présente d'une métalinguistique contrastive en plurilinguisme et apprentissages*. Mélanges Daniel Coste. Hommage. Paris : ENS.

Fioux P. (2007). *Bilinguisme et diglossie à l'île de la Reunion. Contributions à l'histoire d'un débat sociolinguistique (1974-2006)*. Paris : L'Harmattan.

Gudschinski S. (1979), *Manual de alfabetización para pueblos prealfabetas*. México : SEP-Setenta.

Hamel, R.; Brumm, M.; Carrillo, A.; Loncon, E.; Nieto, r.; Silva, C.; (2004) *¿Qué hacemos con el castilla?. La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena*. Revista Mexicana de Investigación Educativa 20.

Hernández Cruz, I. (2008) *La transferencia de la habilidad lecto-escritora español - tu'un savi (mixteco)*. Tesis. Licenciatura en Educación Indígena. México : UPN.

Mena P., Muñoz H., Ruiz A., (1999) *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, Oaxaca : SIBEJ.

Pérez López María Soledad y Fanny Cruz García (Coords). (20011). *Las lenguas originarias de México y sus alfabetos*. México : Universidad Pedagógica Nacional.

Prudent F., Tupin F. et Warthon S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Berne : transversales. Colec. Langues, sociétés, cultures et apprentissages vol. 12. Peter Lang ed.

Rendón Monzón, J. (1995), "La enseñanza de la lingüística a los maestros bilingües. Algunos problemas y alternativas" en *Vitalidad e influencia de las lenguas indígenas en Latinoamérica*. México : UNAM-IIA.

Documents électroniques

Naranjo Jiménez, Y. (2011) *Exclusión, asimilación, integración, pluralismo cultural y modernización en el sistema educativo mexicano : Un acercamiento histórico a las escuelas de educación pública para indígenas*. Revista de investigación educativa n° 12. Recuperado en : <http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/jimenez-exclusion-asimilacion.html>

Pages internet

Didáctica de las lenguas originarias. (2011) <http://pascal.ajusco.upn.mx/dilein/index.htm>.

Note

¹ Rendon rend compte des difficultés des maîtres des écoles bilingues pour acquérir les catégories d'analyse de la linguistique et la convention écrite dans leurs langues dans un projet de formation qui a été mené en 1982 (Rendón-Monzón : 1995 : p. : 586). Gudchinski, en travaillant avec le mazateco à Oaxaca, observe que les maîtres bilingues ont développé une conscience linguistique en espagnol qu'ils projettent sur leur première langue.