

Université Lumière Lyon 2
École doctorale Lettres, Langues, Linguistique & Arts (ED484)
Faculté des Lettres, Sciences du Langage et Arts
Laboratoire ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations)UMR 5191

Vers une didactique des langues minoritaires ? Le cas du mapudungun au Chili

Alejandra VERGARA LOPEZ

Thèse pour l'obtention du grade de
Docteur en sciences du langage de l'Université de Lyon

Sous la direction de
Christine DEVELLOTTE et Patricia LAMBERT

Soutenance publique le 16 novembre 2015

Composition du jury

Michel BERT, Maître de conférences, Université Lumière Lyon 2

Philippe BLANCHET, Professeur, Université de Rennes 2

Christine DEVELLOTTE, Professeure, Ecole Normale Supérieure de Lyon/IFé

Joaquim DOLZ, Professeur ordinaire, Université de Genève

Patricia LAMBERT, Maître de conférences HDR, Ecole Normale Supérieure de Lyon/IFé

Soledad PEREZ-LOPEZ, Professeure, Université Nationale Pédagogique du Mexique

Diana-Lee SIMON, Maître de conférences HDR, Université Stendhal Grenoble 3

Cette thèse a été financée par un contrat doctoral du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du gouvernement français et soutenue par une bourse Explora-Doc d'aide à la mobilité internationale de la Région Rhône-Alpes.

*A Benjamin,
à nos fruits, Antoine et Gabriel,
à nos racines, Tucapel, Silvia, Henri et Claude.*

Avant-propos et remerciements

Cette partie des remerciements qui pourrait, de prime abord, sembler très – voire trop – développée, ne l’est pas sans raison.

Elle veut rendre compte de certaines spécificités de ma recherche doctorale et souligner : démarche collaborative et engagée auprès de personnes, d’organismes et de contextes très divers, allers et retours entre la France, le Chili, le Pays basque, et la Patagonie argentine, confrontations de démarches et d’expériences.

Ces remerciements se veulent à l’image d’un partage d’enseignements précieux et d’un désir de participation active, en quelque sorte pour une cause commune. Tous ceux que je n’ai pu citer voudront bien me le pardonner.

En premier lieu, je voudrais dédier une pensée particulière à mes deux directrices de recherche : tout d’abord, Christine Develotte, qui a accepté d’encadrer ce travail depuis le tout début (encore vacillant), m’a donné confiance en m’invitant à participer à son séminaire, et ainsi à partager des échanges riches et motivants avec toute l’équipe des doctorants.

Toute ma reconnaissance à Patricia Lambert, pour toutes les heures consacrées à codiriger ma recherche, pour ses multiples conseils et sa bienveillance pour guider mes pas. J’ai apprécié son suivi minutieux, sa capacité d’écoute, de compréhension et d’encouragement. A elle, encore un grand merci !

Je tiens également à redire toute ma gratitude à Soledad Pérez-López, magnifique personne, qui a bien voulu participer à mon jury de thèse. Je tiens à dire combien j’ai apprécié ses qualités humaines et ses conseils éclairés lors de chaleureuses discussions pendant son séjour en France. De même, je suis particulièrement reconnaissante à Philippe Blanchet, Joaquim Dolz et Diana-Lee Simon pour l’intérêt porté à mon travail en acceptant d’être membres de ce jury, dans lequel Michel Bert occupe également une place particulière. Il se retrouvera dans un des paragraphes suivants.

Je remercie le Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche qui a financé cette thèse en m’accordant un poste d’allocataire de recherche, puis d’Attachée temporaire d’enseignement et de recherche, ainsi que le soutien de la région Rhône-Alpes à travers la bourse Explora-Doc pour la mobilité internationale.

Je remercie énormément tous les membres du laboratoire ICAR, ainsi que la direction de cette Unité de recherche, pour leur soutien scientifique – et humain – pendant ces cinq dernières années. J’ai eu l’opportunité de participer à des

séminaires encadrés par Peter Griggs, Nathalie Blanc, Christine Develotte et Nicolas Guichon – espaces riches en échanges et en nouvelles perspectives. Je remercie aussi tous les membres du laboratoire qui m’ont aidée par leurs observations précises et par l’intérêt montré pour mon travail. Parmi une longue liste je citerai particulièrement Nathalie Blanc, Sylvie Bruxelles, Cathy Cohen, Victor Corona, Jacques Cosnier, Martine Marquilló-Larruy, Jean-Charles Pochard et Véronique Rivière.

Ma particulière reconnaissance englobe toute l’équipe administrative en la personne de Lucie Bujon, et toute l’équipe technique et le personnel de maintenance, toujours souriant et encourageant. Je n’oublie pas, non plus, tous les doctorants d’ICAR pour les heures d’apprentissage et de partage. Tenez bon !

De même, je dis toute ma gratitude à Alain Pastor, ancien membre ICAR, Colette Grinevald, Michel Bert et à tous les membres du laboratoire Dynamiques du langage (DDL), pour l’attention portée, dès le début, à mon travail en me permettant de contacter les chercheurs susceptibles de m’aider à orienter, construire et développer ma recherche. Les invitations à leurs différents séminaires et à toutes leurs manifestations scientifiques dans le cadre du Labex ASLAN m’ont permis de préciser et d’étayer mon cadre théorique autour des problématiques des « langues en danger » et de la « revitalisation linguistique ».

Je dois également beaucoup à James Costa et à la consultation de ses articles ; il est intervenu, dès le début de mon travail dans la préparation de mon dossier et dans l’orientation de mon projet de recherche.

Je souhaite adresser toute ma gratitude à Jacqueline Custodero, soutien inestimable lors de la correction de cette thèse. Sans son aide précieuse pour la mise en forme du texte « en bon français », sans son attention rigoureuse, son amicale exigence, cette recherche aurait difficilement pu voir le jour dans les formes et les délais impartis. Je la remercie infiniment pour ses nombreuses relectures, son engagement, ses encouragements et son amitié, enrichie de cette collaboration.

Egalement j’adresse mille mercis à Andrea Salazar, Viviane Fabre et Anne Vilain pour la correction de mes traductions des citations en mapudungun, espagnol et anglais respectivement. A Felipe Hasler pour les conseils linguistiques. A Iosef Valdés pour la mise en page, Andréa Cagli pour les coups de main en informatique, enfin à mes collègues du projet Innovalangues pour leurs encouragements. A Coline Duquesne et Anne Vilain pour la relecture finale de l’ensemble du texte.

Mes remerciements vont aussi à toutes les personnes contactées lors de mes séjours à l’étranger.

En suivant l'ordre chronologique de ces séjours, je tiens à exprimer tout d'abord ma gratitude aux acteurs de l'enseignement/apprentissage de la langue euskara au Pays basque, en décembre 2010. Mon amie Olga Giménez m'a permis de rencontrer son monde *euskaldun*. Sa motivation affective pour apprendre la langue de sa *amama* (grand-mère), son parcours pour devenir néo-locutrice d'euskara et son attachement à sa terre m'ont dévoilé des pistes précieuses pour mon terrain en pays mapuche. Je dois aussi beaucoup aux enseignants de l'AEK (*Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea*)¹ de Getxo, qui gentiment m'ont permis de les interviewer, de connaître leurs expériences de l'enseignement du basque dans le contexte européen. Je garde le souvenir de ces heures passées en immersion totale, à essayer de comprendre cette langue si chère et si vivante, au cœur des diverses manifestations culturelles et pédagogiques. Je tiens à remercier spécialement Xavier Monasterio, Directeur pédagogique de l'Institut Gabriel Aresti à Bilbao, pour m'avoir permis de partager son expérience personnelle, et connaître l'histoire de l'enseignement de l'euskara des années 70 à nos jours.

Egalement je dois remercier les professeurs Pilar Alvarez-Santullano et Amilcar Forno pour leur invitation à participer au stage intensif d'enseignement du *chesungun*, dans l'archipel du Chiloé au Chili, en janvier 2011.

Enfin, et par-dessus tout, je tiens à témoigner toute ma gratitude aux acteurs du mouvement de revitalisation mapuche à Santiago du Chili ; ils ont été le véritable moteur et les protagonistes de cette recherche.

Sur le terrain, mon travail a été particulièrement facilité par Elisa Loncon, Héctor Mariano, Andrea Salazar et Enrique Antileo. Merci pour toute la confiance et la liberté qu'ils m'ont accordées pour réaliser des expériences devenues « les nôtres », mais plus encore, pour leur amitié sincère et leur accueil toujours chaleureux. Même accueil auprès de tous les membres du réseau DELPICH² et de l'équipe *Kom kim Mapudunguaiñ waria mew*³, lors de chacune de nos rencontres. *Fenxen mañvm kom pu che !*

Je souhaite également remercier ici les apprenants des cours et ateliers en ville (trop nombreux pour être cités), qui ont accepté de participer aux questionnaires, enregistrements et interviews. J'ai une pensée particulière pour les membres de la Communauté de Curaco-Ranquil, et notamment pour Don Segundo Llamin et Don Clorindo Huenchumarian, qui, de manière désintéressée et enthousiaste se sont véritablement investis dans ce projet ; tout ceci sans compter les

¹ Coordination pour l'alphabétisation et l'euskaldunisation des adultes.

² Ma traduction: « Réseau pour les droits éducatifs et linguistiques des peuples indigènes du Chili ».

³ Ma traduction: « Nous apprendrons tous le mapudungun en ville ».

participants à l'expérience d'immersion : Rosa, Gloria Ll., Silvia, Marcelo, Arturo, Gloria M., Nicolás, Matías, Ramón, *tañi kudaw, taiñ kudawüliin mew* !

Pour le terrain en Argentine je suis très reconnaissante à Jorgelina Villarreal et à toute l'équipe de chercheurs de l'Université National de Comahue qui m'ont fait connaître leur travail en collaboration avec l'organisation *Newen Mapu* et leur centre d'éducation *Norgvbamtuleaiñ*. Noe, Mari, María, *futa newen pu domo* ! Elles m'ont fait partager leurs expériences sur la sensibilisation des enfants à la langue mapuche et sur l'importance du rôle des mères dans la transmission familiale des savoirs ; encore une voie utile pour éclairer mon chemin.

De retour en France, je suis tout autant redevable à Corinne Lhéritier et à toute l'équipe de la Calandreta de Nîmes pour m'avoir si gentiment accueillie, et m'avoir permis de mieux comprendre les enjeux de l'immersion précoce de l'occitan et de sa transmission familiale.

Un grand merci, donc, à tous ceux qui ont accompagné ma recherche au Chili comme en France, et à la complicité de mes amis Maryori, Rodrigo, Ricardo, Tatiana, Jaime, Viviane, Pascal, Carolina, Denis, Marine, Martin, Vincent, Iosef et Paulina. Merci aux parents et amis de l'association *Abrapalabra* associés à toutes ces riches discussions et débats autour du projet de bilinguisme familial.

J'ai une pensée particulière pour ma belle-famille, pour Henri et Claude qui n'ont cessé de me soutenir et de m'encourager dans la poursuite de mes études. A Clément et Anne, merci d'être toujours là, vous êtes magnifiques ! Je n'oublie pas, non plus, toute ma famille du Chili, tout particulièrement mon père et ma mère, au soutien affectif à toute épreuve.

Enfin, je dois remercier infiniment mon mari, Benjamin Brugère, puisqu'il apparaît bien clairement qu'être le mari, le père, et donc l'homme dans le foyer d'une thésarde n'est pas une situation facile ! Benjamin, j'ai toujours pu compter sur ton soutien, autant pour cette thèse que, précédemment, lors de notre traversée de l'Amérique latine à vélo, merci pour m'aider à franchir ce nouveau col ! A mes deux enfants, Antoine et Gabriel, tous deux nés et grandis pendant ce long travail de recherche : merci de me réveiller – dans le meilleur sens du terme – avec vos vies. Merci pour vos sourires et vos tendres accolades, merci à vous trois, mes amours !

Lecteur, lectrice, à travers ce long périple, la pluralité et la diversité des personnes et des situations évoquées, je souhaite que vous vous laissiez porter, en bonne compagnie et un peu en connaissance de cause, vers le début d'un cheminement de cinq années, parfois difficile, mais, pour moi, toujours passionnant.

Table de matières

Avant-propos et remerciements	i
Table de matières	5
Table des illustrations	12
Abréviations récurrentes	14
INTRODUCTION GENERALE	15
1. Premiers jalons	18
1.1 Au départ, une expérience pédagogique et de revitalisation linguistique au Pays basque	18
1.2 Le terrain chilien : séjours, sites d'observations, premières questions de recherche	20
2. Ancrages biographiques	26
3. Une problématique	28
4. Choix et opportunités méthodologiques.....	29
5. Organisation du texte	31
 Partie I	
Premiers éléments de contextualisation d'une langue minoritaire	33
 Chapitre I	
Langue mapuche au Chili : un cas exemplaire de glottophagie	35
1. Politiques glottophagiques	37
2. Langue et territoire: le <i>Wallmapu</i> et son unité linguistique	40
2.1 Quelques éléments descriptifs de la langue	43
2.2 Variantes géo-dialectales	47
2.3 Mobilités, contact des langues et bilinguisme à la période coloniale.....	48
3. Le rôle de l'Eglise et de l'Ecole dans le processus d'assimilation linguistique	50
3.1 Le rôle du <i>Summer Institut of Linguistic (SIL)</i>	54
3.2 Vers un Programme d'Education Interculturelle Bilingue ?	57
 Chapitre II	
Le mouvement mapuche de « ré-ethnification générale »	63
1. Mouvements indigénistes en Amérique latine	65

2.	Mouvement mapuche contemporain et récupération du <i>Wallmapu</i> , territoire ancestral	67
3.	En quête de reconnaissance	71
4.	Les revendications linguistiques et culturelles mapuche	72
Chapitre III		
Langue de migration, langue identitaire		81
1.	Une langue de migration	83
1.1	Un strict processus d'assimilation ?	84
1.2	Les générations de la migration	85
1.2.1	La génération du silence	85
1.2.2	La génération de l'oubli	88
1.2.3	La génération <i>Wariache</i> : une identité recomposée	88
2.	La langue dans les formes d'expression contemporaines de la diaspora mapuche	93
2.1	Rites et spiritualité indigènes dans les pratiques culturelles urbaines	94
2.2	Des manifestations artistiques et identitaires	95
2.2.1	Arts plastiques et discours identitaire	96
2.2.2	Arts scéniques, du témoignage à la revendication	99
2.2.3	Compositions musicales et recompositions identitaires	100
2.2.4	Entre <i>oraliture</i> et écriture aux marges	102
Partie II		
Ethnographie d'un mouvement de revitalisation linguistique		105
Chapitre IV		
Une approche ethnographique et collaborative : principes, déroulement, corpus		107
1.	Un terrain « sensible », une recherche « impliquée »	109
1.1	Une recherche « engagée »	111
1.2	Une recherche « collaborative »	112
2.	Modalités de production de données	117
2.1	« Phase 0 », un départ depuis le Pays basque	118
2.2	« Phase 1 » : premier terrain de courte durée et enquête préliminaire à distance	119
2.3	« Phase 2 », l'enquête <i>in situ</i> de longue durée	120
3.	Le corpus des données retenues en vue des analyses	124

Chapitre V	
Sur le terrain de la revitalisation du Mapudungun à Santiago du Chili	127
1. Revitalisation et vitalité linguistique : mises au point terminologiques	129
1.1 Qu'est-ce que la revitalisation linguistique ?	130
1.2 Quelle « vitalité » pour le mapudungun ?	133
2. Acteurs et revendications du mouvement de revitalisation du mapudungun à Santiago du Chili	135
2.1 Les acteurs du mouvement	139
2.1.1 Les experts	139
2.1.2 Les militants	140
2.1.3 Les locuteurs	141
2.1.4 Les apprenants	141
2.2 Les revendications des militants	142
2.2.1 Les demandes des principales organisations militantes	142
2.2.2 ¡Mostremos que nuestras lenguas siguen vivas! : une campagne de conscientisation linguistique et identitaire	145
3. Quels impacts du PEIB sur la vitalité de la langue ?	147
3.1 Revitalisation ou sensibilisation linguistique ?	148
3.2 Les défis du PEIB	148
4. Nouvelles présences du mapudungun dans l'espace urbain	150
4.1 Des écrits dans la ville	151
4.2 Sur les réseaux sociaux : des usages jeunes et urbains	152
 Troisième partie	
Éléments pour une didactique des langues minoritaires	155
 Chapitre VI	
Enseignement/apprentissage d'une langue minoritaire	157
1. Les enjeux spécifiques de l'enseignement d'une langue minoritaire	159
2. Standardisation : passage obligé ou labyrinthe ?	161
2.1 Mise au point terminologique	161
2.2 Les systèmes d'écriture : du discours idéologique aux choix didactiques	164
2.2.1 Les types d'alphabets	164
2.2.2 Usages et usagers des alphabets	167

2.3	Le manuel d'enseignement : de l'emblème didactique à la propagation du discours.....	168
3.	Cadres et approches didactiques de référence dans les ateliers de mapudungun observés.....	170
4.	Milieu militant : apprendre « ma » langue.....	172
4.1	L'atelier de mapudungun.....	173
4.2	Qui sont les acteurs ?.....	174
5.	Les profils des apprenants.....	177
5.1	Éléments de biographies langagières des apprenants.....	178
5.2	Motivations et attentes des apprenants.....	178
5.3	Les compétences : état des lieux.....	180
6.	Vers une didactique des langues minoritaires ?.....	181
6.1	Vers des situations « réelles » à travers des activités « encadrées ».....	183
6.2	L'immersion linguistique, une proposition contextualisée.....	185
Chapitre VII		
Une expérience immersive au cœur du territoire mapuche		189
1.	Immersion linguistique : premiers éléments de définition.....	191
2.	Les modèles immersifs : un tour d'horizon rapide.....	193
3.	Immersion et revitalisation: quelques précédents dans le contexte des langues minoritaires.....	194
3.1	Revitalisation des langues régionales en Europe.....	195
3.2	Expériences immersives en langues dites autochtones.....	196
3.3	Apprendre en immersion... à quelles conditions?.....	198
4.	<i>Kewünruka</i> , « la maison de la langue » : vers un modèle immersif en mapudungun.....	199
4.1	Curaco-Ranquil : bref aperçu d'une communauté mapuche rurale.....	199
4.1.1	Economie locale et aménagement territorial.....	200
4.1.2	Accès et services publics.....	201
4.1.3	Accès aux nouvelles technologies.....	202
4.1.4	Situation sociolinguistique et socioculturelle.....	202
5.	Mise en place du dispositif.....	204
5.1	Acteurs et contrat pédagogique initial.....	204
5.2	En quête de situations de transmission.....	206
6.	Analyse d'une didactique immersive, émergence de pistes à suivre.....	208
6.1	Les activités didactiques.....	208

6.1.1 Du rituel aux pratiques éducatives	209
6.1.2 TICE et matériel dit « authentique »	210
6.1.3 « Parler en mapudungun », une tâche complexe.....	212
6.1.4 Educateurs : mettre la main à la pâte, mais pas dans le cambouis	213
6.2 De locuteur à éducateur, une nouvelle légitimité?	214
6.3 Réflexions autour de l'expérience immersive à Curaco-Ranquil	216
6.3.1 Répertoires linguistiques asymétriques : ouverture aux discussions métalinguistiques	217
6.3.2 Contact intergénérationnel : (ré) activation des savoirs.....	218
6.3.3 Une construction collaborative de savoirs	220
6.3.4 Des contraintes et des limitations	224
7. L'immersion, une solution pour la sauvegarde de langues dites en danger ?	225
 Chapitre VIII	
Une approche didactique impliquée de la création lexicale	229
1. Eléments de définition	232
2. Le renouvellement lexical et ses enjeux	234
2.1 Les enjeux sociopolitiques.....	234
2.2 Les enjeux sociolinguistiques.....	235
3. Etat des lieux pour la création lexicale	236
3.1 Ateliers en ville : des incubateurs de néologismes ?	237
3.2 Création lexicale en contexte scolaire : un détour nécessaire	240
4. À la recherche d'une démarche didactique dans les ateliers pour adultes.....	242
4.1 Retour en contexte immersif : la création lexicale spontanée comme point de départ	245
4.2 La néologie comme outil de planification: vers une création lexicale didactisée.....	247
4.3 Premières propositions : négociations et questionnements	249
4.4 Premières créations lexicales didactisées: cadre synoptique	252
5. La création lexicale comme outil didactique : collaboration et réflexion métalinguistique.....	254
 Chapitre IX	
Création lexicale et postures militantes : le poids des idéologies linguistiques en didactique	257
1. ¿ <i>Wedungun, chumall</i> ?	259

2. Le poids des idéologies linguistiques.....	261
2.1 Emprunts : ces mots qui gênent de temps en temps	262
2.2 Évitions l'emprunt, cherchons dans notre langue.....	265
2.3 Cherchons dans les mots anciens : « rien de plus, c'est ça le mot ! ».....	266
2.4 C'est beau, mais ça marche pas	268
2.5 Discussions et polémiques, un passage vers le consensus ?.....	271
2.6 En mode de synthèse	274
3. Néologie mapuche : quel(s) cas type(s) de purisme ?.....	275
4. La question de la validation par la communauté linguistique.....	277
4.1 Des critères de validation	277
4.2 <i>Wedungun</i> : un espace virtuel de création et de validation néologique	279
Eléments conclusifs et prospectifs	283
1. Eléments de synthèse et conclusions	285
1.1. En résumé: principaux résultats.....	285
1.2. Quelles approches didactiques pour les langues minoritaires ?	289
1.2.1 Revalorisation des aspects « traditionnels » en immersion: à la redécouverte de la transmission familiale	289
1.2.2. Vers une <i>didactisation</i> de la transmission familiale?	290
1.2.3. La création lexicale et les réseaux sociaux : des leviers pour la didactique des langues minoritaires ?.....	292
Références bibliographiques et sitographiques	295
Annexes	349
Annexe 1: brève contextualisation historique.....	351
Annexe 2: tableau GIDS: Graded Intergenerational Disruption Scale.....	357
Annexe 3 : tableau Assessin Endangerment: Expanding Fishman's.....	358
Annexe 4 : carte représentative de la population mapuche au Chili, 2002.	358
Annexe 5 : guide entretien semi-guidée aux formateurs, janvier 2011 (version française).....	359
Annexe 6 : guide entretien semi-directif enquête préliminaire aux apprenants par skype, juillet 2011 (version française).....	360
Annexe 7: planning avril à décembre 2012.	361

Annexe 8 : feuille de présentation sur le terrain 2012 (version française).....	362
Annexe 9: questionnaire apprenants ateliers mapudungun 2012 (version espagnol).....	363
Annexe 10 : conventions de transcription.....	366
Annexe 11 : immersion linguistique.	367
Annexe 12 : échanges entre apprenants citadins et locuteurs traditionnels: présentation de la famille.	367
Annexe 13 : échanges entre apprenants et locuteurs traditionnels: élaboration d'un potager.	367
Annexe 14 : atelier de création lexicale.....	368
Annexe 15 : atelier de création lexicale.....	368
Annexe 16 : registre de propositions.	368
Annexe 17 : narration epew (récit traditionnel).	369
Annexe 18 : préparation de repas.....	369
Annexe 19 : formulaire impôts en mapudungun (extrait).....	369
Annexe 20 : affiches ateliers de mapudungun à Santiago.	370
Annexe 21 : extrait du journal chilien Las últimas noticias.....	370
Annexe 22 : extrait site web radio Bio-Bio, Chili.	371
Annexe 23 : panorama de mon terrain de recherche, 2012 (p. 1).....	372
Annexe 24 : panorama de mon terrain de recherche, 2012 (p. 2).....	373
Annexe 25 : panorama de mon terrain de recherche, 2012 (p. 3).....	374
Index général	375
Résumé	381

Table des illustrations

Carte 1 : localisation géographique.	16
Carte 2 : représentation de la Nation mapuche.	70
Carte 3 : migration mapuche vers Santiago du Chili.	84
Carte 4 : représentation des organisations mapuche dans la Région Métropolitaine.	87
Carte 5 : situation géographique de Curaco-Ranquil.	200
Carte 6 : carte représentative du début du XIXème siècle	352
Figure 1 : le <i>Wenufoye</i>	72
Figure 2 : panneau bilingue mapudungun sur internet.....	73
Figure 3 : Eduardo Rapiman, « <i>Ralcodomo</i> ».....	96
Figure 4 : Meli wixan mapu.	97
Figure 5 : graffiti bilingue castillan/mapudungun, Estación Central, Région Métropolitaine.	98
Figure 6 : campagne de conscientisation linguistique.....	145
Figure 7 : signalétique trilingue (castillan, mapudungun, anglais).....	151
Figure 8 : pharmacie mapuche, quartier de Santiago.	152
Figure 9 : message bilingue mapudungun/castillan..	153
Figure 10 : message bilingue mapudungun-castillan.	154
Figure 11 : vue panoramique de la communauté Curaco-Ranquil.....	201
Figure 12 : capture d'écran d'une page Twitter.....	238
Figure 13 : formulaire en mapudungun.	243
Figure 14 : néologismes présents dans un manuel d'enseignement.	248
Figure 15 : création lexicale pour le mot « déodorant/anti-transpirant ».	251
Graphique 1 : distribution par ethnie du recensement national de 2012.	77
Graphique 2 : distribution des locuteurs par âge.	147
Tableau 1 : phonèmes vocaliques.....	45
Tableau 2 : phonèmes consonantiques.	46
Tableau 3 : phonèmes semi-consonantiques.....	46
Tableau 4 : peuples originaires reconnus par l'État chilien.	78
Tableau 5 : processus de recomposition de l'identité « Mapuche-wariache ».....	91
Tableau 6 : les positions de l'observateur participant.....	113
Tableau 7 : données recueillies au Pays basque.	118
Tableau 8 : vue de l'ensemble de données recueillies.	122
Tableau 9 : données finalement utilisées.	124
Tableau 10 : tableau comparatif de systèmes d'écriture.	166
Tableau 11 : séquence 1.....	222
Tableau 12 : séquence 2.....	245

Tableau 13: séquence 3.....	250
Tableau 14 : cadre synoptique des néologismes.	253
Tableau 15 : séquence 4.....	262
Tableau 16 : séquence 6.....	266
Tableau 17 : séquence 7.....	267
Tableau 18 : séquence 8.....	268
Tableau 19: séquence 9.....	269
Tableau 20: séquence 10.....	272

Abréviations récurrentes

AMU	Alphabet Mapuche Unifié.
BID	Banque Interaméricaine de Développement.
CASEN	Enquête de Caractérisation Socioéconomique Nationale.
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
CEP	Centre d'Etudes Publiques.
CEPI	Commission Spéciale des Peuples Indigènes.
CEPFINT	Centre d'Etudes Populaires, Féministes et Interculturelles.
CONADI	Commission Nationale du Développement Indigène.
DD.HH	Droits de l'Homme.
DELPICH	Réseau pour les Droits Educatifs et Linguistiques des Peuples Indigènes du Chili.
INE	Institut National de Statistiques
LED	Langues En Danger.
MIDEPLAN	Ministère de Planification et Coopération
MINEDUC	Ministère de l'Education du Chili.
ONU	Organisation des Nations Unies.
PEIB	Programme d'Education Interculturelle Bilingue.
SIL	Summer Institute of Linguistics.
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

INTRODUCTION GENERALE

La langue du peuple mapuche est le mapudungun (étymologiquement « le Parler de la Terre »). Elle est pratiquée sur les territoires des Etats contemporains du Chili et de l'Argentine. Les politiques linguistiques actuelles ne lui accordent pas de statut officiel. De même que l'Argentine, l'État-nation chilien reconnaît en effet l'espagnol comme seule langue officielle, et comme seule langue de scolarisation dans l'Éducation nationale. Cette situation traduit le statut *minoritaire* du mapudungun, langue locale non standardisée, dont la vitalité est de plus en plus menacée.

Le terme « minoritaire » s'applique ici à toute langue à la fois *minorée* et *minorisée* (Blanchet, 2002a), les « langues minoritaires » ayant un statut socialement diminué (minoré) et étant mises à l'écart au niveau des pratiques (minorisation).

La carte ci-après permet de situer géographiquement, à droite, le Chili à l'ouest de l'Amérique du Sud⁴. À gauche, un zoom sur ce pays représente en gris le territoire mapuche tel qu'il se présentait à l'arrivée des Espagnols qui l'ont nommé « Araucanie »⁵.

⁴ Le Chili possède trois frontières politiques : au nord avec le Pérou et la Bolivie, et à l'est avec l'Argentine. A l'ouest le pays est limité par l'océan Pacifique et au sud par le détroit de Drake, passage entre l'Atlantique et le Pacifique.

⁵ Selon les récits historiques, ce peuple se serait installé entre le 32^{ème} et le 44^{ème} parallèle sud. Le terme « Araucan » a été utilisé par les Espagnols vers le XVIII^{ème} siècle pour désigner d'abord la région et les habitants de la zone de la frontière d'Arauco. Tout au long de ce texte j'utiliserai le nom « mapuche » – et non « araucan » – pour désigner ce peuple originaire, ainsi que « mapudungun » – et non « langue araucanienne » – sauf s'il s'agit d'une citation. Je respecterai ainsi le terme avec lequel les Mapuche eux-mêmes s'auto-désignent plutôt que le nom qui leur a été imposé par les colonisateurs. De même, le mot « mapuche » se trouvera uniquement au singulier, conformément à la morphologie de la langue mapudungun qui ne marque pas, graphiquement, le pluriel avec des « s », comme l'espagnol ou le français.

Carte 1 : localisation géographique.



Source © : A. Barros et E. Armstrong (1975 :62).

Selon le dernier recensement chilien de 2012, qui pour la première fois s'est intéressé aux langues parlées dans le territoire, les résultats concernant le mapudungun ne sont pas encourageants quant à la vitalité de cette langue : le nombre de locuteurs serait de 114 988 personnes, soit 8,2% de la population auto-définie comme « mapuche », âgée de cinq ans et plus. Ainsi, selon les critères de transmission de la langue d'une génération à l'autre, les enfants, à la maison, n'apprennent plus le mapudungun comme langue de première socialisation. La tranche d'âge des locuteurs recule rapidement, entraînant une diminution de la quantité de personnes connaissant et pratiquant cette langue. Un phénomène sociolinguistique connu aussi comme *language shift*, ou processus de changement linguistique (cf. Fishman, 1991).

Selon l'atlas interactif des langues en danger de l'UNESCO, le mapudungun est classé dans la catégorie « en danger », soit au niveau 3 de vitalité sur une échelle de 0 à 5⁶. La langue perd ses espaces de transmission identifiés par Fishman (1991, 2001) comme les domaines d'usage (*domains of use*) où la langue prédominante est

⁶ Selon les critères, au niveau 5 la vitalité de la langue est « assurée », à l'échelon 4 elle est « précaire », au niveau 3 elle représente une langue « en danger », le niveau 2 la classifie comme « sérieusement en danger », le niveau 1 pour les langues « moribondes » et finalement le niveau 0 pour les langues « mortes ».

devenue l'espagnol. En Argentine, les seules données concernant le nombre de locuteurs de mapudungun datent du recensement indigène national de 1966-1967. Cette étude comptabilise 2112 locuteurs dans la province de Chubut, soit 30,5% du total des Mapuche habitant la province. Ces données restreintes et obsolètes, montrent néanmoins que la vitalité linguistique de cette langue en Argentine est, sans doute, encore plus problématique que du côté chilien.

Au Chili, d'autres langues reconnues par l'État sont dans une situation encore plus critique que le mapudungun, comme la langue *Likan Antai* pour laquelle il ne reste plus de locuteurs, les langues *Kawesqar* et *Yagan* où les principaux locuteurs sont les grands-parents (qui, en outre, utilisent peu ces langues), ou la langue *Rapa Nui*, sérieusement en danger, puisque des parents qui comprennent la langue ne l'utilisent ni entre eux, ni avec leurs enfants.

A partir des années 90, on observe dans toute l'Amérique latine l'émergence d'un mouvement social que Catrileo (2005) nomme « ré-ethnification générale ». Au Chili, avec la fin de la dictature de Pinochet, nous assistons ainsi au réveil de diverses organisations mapuche, en particulier à Santiago du Chili. Un mouvement qui focalise ses demandes à travers la revendication politique, territoriale, identitaire, culturelle et linguistique.

De nombreuses études, dans le cadre de mémoires et de thèses universitaires des vingt dernières années mentionnent ce processus de construction, transformation, redéfinition, recomposition et adaptation à la société chilienne moderne. Plusieurs jeunes intellectuels traitent de ce phénomène baptisé Mouvement mapuche contemporain (cf. Mariman, 1994, 1995, 1997a, 1997b ; Aravena, 1999, 2004, 2007a, 2007b ; Gissi, 2004a, 2004b, 2006, 2010 ; Abarca, 2005 ; Millaleo, 2006 ; Antileo, 2007, 2010, entre autres).

C'est dans ce contexte qu'on voit aussi émerger une demande sociale sur le plan linguistique. Insérée dans un mouvement pour la sauvegarde des langues en danger (Dorian, 1989 ; Fishman, 1991 ; Hagège, 2000 ; Grinevald et Bert, 2010 ; Costa et Grinevald, 2010, entre autres), la « revitalisation linguistique » (Spolsky, 1995 ; Hinton, 1996 ; Amery, 2001 ; Mufwene, 2001 ; Grenoble & Whaley, 2006 ; Tsunoda, 2006 ; Romaine, 2008 ; Kroskrity, 2009 ; Costa, 2010). devient un des enjeux du Mouvement mapuche contemporain.

À l'instar des autres langues minoritaires pratiquées par des peuples minorisés dans le monde, le mapudungun fait partie de celles qui, selon l'UNESCO, disparaîtront d'ici la fin du siècle. Cependant, selon cet organisme international, ce processus n'est ni inévitable ni irréversible. La mise en œuvre de politiques

linguistiques alternatives pourrait freiner ce déclin et soutenir le travail des communautés de locuteurs pour maintenir et ou revitaliser ces langues menacées.

En lien avec ce projet de revitalisation linguistique, l'objectif de cette thèse est d'enquêter sur les modalités d'enseignement/apprentissage du mapudungun à des adultes en contexte urbain, afin de formuler des propositions pour une didactique propice à la formation de « néo-locuteurs » (Bert et Grinevald, 2010; Costa, 2010, 2013) de cette langue.

En effet, des personnes adultes nées et/ou grandies en ville désirent devenir des néo-locuteurs du mapudungun. Pour ce faire, elles cherchent des locuteurs issus de la première génération de migrants, capables de leur transmettre la langue. La demande s'amplifie en même temps que l'offre. Dans la ville de Santiago, au moins trois locuteurs ont commencé dans les années 90 à donner des cours particuliers du mapudungun. Aujourd'hui on peut comptabiliser plus d'une vingtaine de cours et d'ateliers en divers lieux : centres sociaux, écoles, universités, syndicats, etc. C'est dans ce contexte de mouvement de revitalisation linguistique que j'ai conduit pendant plusieurs années l'ethnographie collaborative sur laquelle se fonde le présent texte.

Une première présentation du déroulement de l'enquête selon quelques repères chronologiques s'avère nécessaire afin de rendre l'expérience plus lisible, et de poser les premiers jalons de la construction progressive de la problématique de cette recherche doctorale.

1. Premiers jalons

1.1 Au départ, une expérience pédagogique et de revitalisation linguistique au Pays basque

J'ai commencé cette recherche vers la fin de l'année 2010. Mes enquêtes exploratoires, qui ont duré trois mois, m'ont amenée d'abord au Pays basque pour observer et approfondir mes connaissances du processus de revitalisation linguistique de l'euskara. De manière quelque peu ambitieuse – je le mesurerai plus tard, mon projet de thèse initial prévoyait en effet une comparaison sociolinguistique et didactique des programmes d'enseignement du mapudungun à des adultes avec des projets similaires conduits au Pays basque espagnol en faveur de l'euskara. La pertinence de la comparaison avec ce terrain s'appuyait sur les éléments suivants :

– Similitudes entre les deux situations sociolinguistiques : la situation de l'euskara, il y a une trentaine d'années en France et en Espagne, semblait très proche de la réalité actuelle du mapudungun au Chili et en Argentine. Des demandes sociales sollicitaient la mise en œuvre de politiques linguistiques pour la sauvegarde de l'euskara, la normalisation et l'officialisation de cette langue, sa promotion et sa diffusion. Le tout inséré dans un contexte politique plus ample de demande d'auto-gouvernement (Baztarrika, 2010).

– Contacts culturels et historiques entre les deux terrains : il est important de rappeler le lien historique dû aux migrations européennes vers le Chili et l'Argentine à partir du XVI^{ème} siècle. Ce contact ancien entre les deux populations reste étroit aujourd'hui grâce à la présence de familles immigrées basques et de leur descendance née au Chili (Madariaga, 2005), ainsi qu'à travers les centres culturels de la communauté, présents en Argentine et au Chili comme la maison basque, *eusko etxea*. D'autres liens se sont créés dernièrement à travers la participation des acteurs pour la revitalisation linguistique du mapudungun dans les écoles d'immersion euskara et les stages dans les organismes de sauvegarde de la langue au Pays basque.

– Projets de revitalisation linguistique : les expérimentations conduites en didactique de l'oral de la langue euskara auprès d'un public de jeunes adultes – hors cadre scolaire – font écho à la demande existant au Chili et en Argentine chez des jeunes mapuche désirant devenir néo-locuteurs de la langue mapudungun.

La langue euskara a re-gagné du terrain grâce à son introduction progressive dans diverses sphères de la société. La mise en place de politiques linguistiques au niveau gouvernemental protège aujourd'hui cette langue, et constitue un modèle pour les langues indigènes d'Amérique latine. Pour l'euskara, il a été impératif de créer des espaces culturels et sociaux, dans un premier temps « artificiels », pour redonner à la langue des domaines d'usage. Des programmes d'immersion linguistique suggèrent des pistes pour l'enseignement d'une langue originaire telle que le mapudungun. Tout en suivant l'approche communicative, ce projet marque aussi l'importance de la motivation, de l'affect, des liens intergénérationnels et du sens communautaire – tous facteurs qui intéressent aussi la langue et la culture mapuche.

Des initiatives pédagogiques menées au Pays basque, telles l'immersion en langue euskara dans l'enseignement public (*ikastola*), la création d'écoles d'euskara pour un public adulte (*euskaltegi*) et d'internats linguistiques (*barnetegis*), intéressent au premier chef les acteurs de la revitalisation du mapudungun qui cherchent des modalités efficaces pour apprendre et enseigner leur langue.

Dans cette perspective, j'ai établi des contacts avec les instituts d'enseignement de la langue euskara pour adultes dans la ville de Getxo, en périphérie de Bilbao, au Pays basque espagnol, pendant les années 2010-2011. J'ai réalisé des observations directes du système d'immersion de cette langue pour connaître les outils et dispositifs didactiques utilisés pour renforcer l'oralité dans le processus d'apprentissage. J'ai participé, en tant qu'apprenante, à des cours d'euskara afin d'endosser ce rôle tout en rencontrant les acteurs principaux de cette expérience.

Malgré les nombreuses proximités sociolinguistiques entre les terrains et le lien permanent de soutien entre les deux mouvements de revitalisation, il ne faut cependant pas négliger de grandes dissemblances sociales, politiques et économiques. Un décalage de trois décennies sépare tout d'abord les deux processus. Ensuite, le statut du Pays basque espagnol en tant que Communauté autonome permet certainement des soutiens politiques et économiques marqués envers les initiatives de revitalisation de la langue. Sur le terrain du mapudungun, au Chili et en Argentine, la situation est très différente. Trop différente, sans doute, pour conserver la dimension comparative du projet initial, qui a donc été écartée.

Cette expérience au Pays basque m'a néanmoins considérablement aidée pour mieux comprendre le phénomène des mouvements de revitalisation au niveau social et, dans le même temps, elle m'a amenée à étudier des expériences réussies dans le domaine de la didactique ; apport touchant non seulement la pratique elle-même, mais aussi nombre de lectures : Agirrezabal (2010), Coyos (2005), Gardner et Zalbide (2005), Echeverria (2003), Manterola *et al.* (2012), Sánchez Carrión (1999), Lacroix (2014), entre autres. Cette première expérience a ainsi constitué une précieuse préparation pour la suite du travail de recherche.

1.2 Le terrain chilien : séjours, sites d'observations, premières questions de recherche

Au Chili, selon le dernier recensement de l'*Instituto Nacional de Estadística* (INE), en 2012⁷, 11% de la population chilienne se considère comme appartenant à un groupe indigène, soit 1 842 607 personnes sur une population totale de 16 634 603. Les peuples originaires reconnus par l'État chilien sont au nombre de

⁷ Recensement qui a cependant donné lieu à quelques polémiques concernant la méthode utilisée et les chiffres finaux.

neuf : *Mapuche, Aymara, Diaguita, Quechua, Colla, Rapa Nui, Likan Antai, Kawesqar, Yagan* ou *Yaman*.

Les Mapuche représentent la population indigène la plus importante sur le plan numérique au niveau national, avec 1 508 722 personnes. Suite aux multiples épisodes de migration rurale-urbaine, la plupart des personnes qui s'auto-définissent comme Mapuche habitent la Région Métropolitaine (564 234), et notamment sa capitale, Santiago du Chili.

L'Etat chilien se divise administrativement en quinze régions⁸. Dans la Région Métropolitaine résident 564 234 personnes qui s'auto-définissent comme Mapuche, tandis que la IX^{ème} région de l'Araucanie, territoire ancestral, ne compte que 285 441 habitants. Les chiffres nous montrent à quel point la population présente dans la Région Métropolitaine auto-définie comme Mapuche est majoritaire par rapport au total de ses congénères sur l'ensemble du territoire chilien.

Dans ce contexte, nous constatons également le nombre important d'organisations mapuche existant à Santiago du Chili. Selon les études de Millaleo (2006: 90) et Antileo (2010: 40), on en compte aujourd'hui plus de cent. Le gouvernement, à travers la CONADI⁹, a recensé plus de deux cents associations indigènes, toutes ethnies confondues¹⁰. Ces organisations jouent un rôle essentiel pour satisfaire les besoins des Mapuche qui résident dans la capitale, besoins territoriaux, politiques, culturels et identitaires. La langue constitue une des demandes fondamentales, comme nous le montrerons dans notre étude.

A la suite des observations effectuées au Pays basque, je me suis rendue au Chili en janvier 2011 pour un premier séjour, d'une durée d'un mois. J'avais été invitée à suivre des cours de mapudungun, dans la variante *williche*, par des formateurs dans un milieu rural au sud du Chili, sur l'île de Chiloé. J'ai ainsi pu observer des pratiques d'enseignement/apprentissage du mapudungun pour des

⁸ Chaque région porte un nom et un chiffre romain, l'ordre des numéros allant du nord vers le sud. Font exception à cet ordre les deux régions créées en 2006 et la Région Métropolitaine (RM). Chaque région est divisée en provinces et chaque province en communes.

⁹ Corporation Nationale pour le Développement Indigène (CONADI) cet organisme gouvernemental est chargé de promouvoir, coordonner et exécuter la politique d'État en faveur des peuples indigènes. Quatre fonds principaux contribuent au développement économique et culturel : les fonds des terres et des eaux indigènes, du développement indigène, de la culture et de l'éducation indigène et le Programme Origines.

¹⁰ Plus d'information sur le site <http://www.conadi.gob.cl/index.php/registro-de-comunidades-y-asociaciones-indigenas>, consulté le 08/07/2013.

adultes et prendre contact avec les acteurs du mouvement de revitalisation à Santiago du Chili. Ainsi, j'ai rencontré des locuteurs qui travaillent dans l'enseignement du mapudungun en contexte urbain dans des cadres « formels », comme les cours de la chaire indigène universitaire, et dans des ateliers organisés dans des cadres plus militants.

Pendant mon deuxième séjour, d'avril à décembre 2012, je me suis insérée particulièrement dans le contexte de l'enseignement du mapudungun au sein des réseaux de revitalisation linguistique par le biais d'une observation participante/participation observante (Gold, 2003 [1958] ; Platt, 1983 ; Tedlock, 1991).

A Santiago, l'offre de cours de mapudungun est variée, du cours universitaire à l'atelier militant, en passant par le cours particulier ou dans les écoles d'espagnol pour touristes. Cette diversité se traduit aussi dans les propositions d'horaires, les prix, les approches pédagogiques, les évaluations et l'usage des matériels didactiques.

Au final, cette recherche ethnographique de longue durée m'a amenée à observer de près les pratiques d'enseignement du mapudungun dans trois milieux d'enseignement différents, à savoir : des cours particuliers ; des chaires universitaires ; des ateliers du milieu militant. Ainsi je suis devenue apprenante/observante de mapudungun à Santiago du Chili dans ces trois milieux, avant de choisir le terrain principal sur lequel je fonderais mon travail.

D'abord, j'ai suivi la formule des cours individuels – certainement plus onéreuse que d'autres possibilités (principalement à cause de la bonne réputation de la locutrice, reconnue comme une des pionnières de l'enseignement de mapudungun en ville, avec une vaste expérience de plus de vingt ans).

Le profil de cette formatrice n'est pas anecdotique. Elle a suivi un parcours caractéristique de notre terrain : locuteurs traditionnels devenus enseignants et répondant aux forts besoins d'enseignement en ville de ces vingt dernières années.

Parallèlement aux cours individuels j'ai participé, en tant qu'auditrice libre, à l'enseignement d'une des Chaires indigènes universitaires à Santiago¹¹. Le public cible de ce dispositif concerne des étudiants qui choisissent le mapudungun parmi un large choix de cours de formation générale. De ce fait, la Chaire indigène universitaire propose une sensibilisation linguistique et culturelle à un public qui, dans certains cas, ignore tout des thématiques indigènes.

¹¹ La loi indigène (n°19.253) qui date de 1993 stipule dans son article 28 « la promotion et l'établissement des Chaires d'histoire, culture et langue indigène dans l'enseignement supérieur ».

Enfin, et en parallèle à ces dispositifs citoyens, je me suis intéressée plus particulièrement aux propositions de cours dans un milieu d'enseignement militant. Ce dernier contexte a fortement retenu mon attention, notamment en raison de la motivation principale de ses étudiants : devenir néo-locuteurs de mapudungun.

Les situations observées et/ou élicitées au cours de cette dernière expérience constituent le corpus de ma recherche. Elles seront présentées en détail dans le chapitre IV (Partie 2) mais il convient d'en donner ici un premier aperçu.

Pendant mon travail de terrain en 2012, j'ai en effet pu bénéficier du soutien engagé de deux enseignants de mapudungun, d'origine mapuche. Ils sont acteurs et leaders emblématiques du mouvement de revitalisation linguistique à Santiago du Chili. Tous les deux ont acquis le mapudungun – dans sa variante linguistique *nagche*¹² – comme langue de première socialisation. J'ai eu la possibilité de travailler en collaboration très étroite et directe avec ces deux personnes pendant tout mon séjour sur le terrain, en suivant leurs cours de langue, et spécialement les ateliers en milieu militant avec l'un de ces formateurs. J'ai décidé de me concentrer sur ce travail pédagogique mené en milieu militant, encore peu étudié.

Ces ateliers sont issus d'une initiative éducative autonome née des demandes des organisations mapuche urbaines. Le travail des enseignants relève donc d'une activité militante et engagée, soutenue et encouragée par la motivation des apprenants.

Les ateliers sont animés par un locuteur de mapudungun et ses collaborateurs-assistants. Bien que se déroulant dans des locaux universitaires, cette initiative est autogérée, n'est pas intégrée au curriculum des études et ne bénéficie pas de soutien économique externe. Le financement est assuré par les apprenants qui paient une inscription. Les collaborateurs sont d'anciens apprenants devenus de néo-locuteurs de la langue, qui jouent un rôle d'assistants pendant le cours, formant ainsi des binômes pédagogiques avec l'animateur principal. Ces collaborateurs ne possèdent pas de formation spécifique dans le domaine de la didactique des langues. Néanmoins ils ont créé une équipe de travail interdisciplinaire de recherche autonome, qui a abouti à la création d'un manuel de mapudungun spécifique pour l'enseignement de la langue dans un contexte urbain : *Kom kim mapudunguait*

¹² La variante *nagche* est aussi nommée par des auteurs tels que Croese (1980) et Smeets (2008) comme la branche « centrale » du mapudungun. Aussi appelée la variante des « *abajinos* » (*nagche* du terme *nagün*, descendre) ou des gens de la vallée (Zuñiga, 2007). Aussi désignée par Loncon (1999) comme la variante parlée par les communautés mapuche du côté occidental de la région de l'Araucanie.

*waria mew*¹³ (2009). Le public cible est formé de personnes adultes, d'une moyenne d'âge de 30 ans, auto-définis comme « Mapuche » et « non-Mapuche ».

Ces caractéristiques m'ont incitée à centrer ma recherche sur cette expérience militante inédite en terrain mapuche. Ce contexte de transmission de la langue est, en effet, un phénomène qui reste à ma connaissance très peu exploré dans le champ de la didactique des langues et de la sociolinguistique. Compte tenu de premières expériences observées tout au début de ma recherche, je m'interroge alors sur les choix didactiques de l'enseignement/apprentissage du mapudungun dans un contexte urbain pour un public adulte en milieu militant. Mes premières réflexions m'amènent à réaliser une approche critique de la situation avec l'appui de différentes lectures.

Compte tenu du contexte post-colonial, où les langues indigènes sont souvent méprisées ou interdites, des auteurs comme Castelloti et Moore (2008: 211) et Grande (2004) nous invitent à prendre en compte les limites des pédagogies contemporaines qui se fondent le plus souvent sur des choix didactiques liés à un « universalisme européen¹⁴ » (Wallerstein, 2007). Il apparaît en effet crucial de questionner l'efficacité des modèles didactiques utilisés dans le contexte des langues minoritaires, comme le mentionne Grande (2004: 26) :

Beyond an approach to schooling that underscores the political nature of education, American Indian students and educators also require a praxis that enables the dismantling of colonialist forces. They need a pedagogy that cultivates a sense of collective agency, both to curb the excesses of dominant power and to revitalize indigenous communities. (...) Indeed, revolutionary critical pedagogy's conception of culture as conditioned by material forces and of schooling as a site of struggle offers great potential for indigenous peoples working toward pedagogies for self-determination¹⁵.

¹³ Ma traduction: « Nous apprendrons tous le mapudungun en ville ».

¹⁴ Selon Wallerstein (2007 :45), l'universalisme européen est l'ensemble des doctrines et des perspectives éthiques qui se détachent d'un contexte européen et aspirent à être - ou se présentent comme - des valeurs universelles globales.

¹⁵ Ma traduction: « Au-delà d'une approche des études scolaires qui soulignerait la nature politique de l'éducation, les étudiants indigènes d'Amérique et les éducateurs exigent aussi une pratique qui permet le démantèlement de forces colonialistes. Ils ont besoin d'une pédagogie qui cultive un sentiment d'action collective, à la fois pour restreindre les excès du pouvoir dominant et pour revitaliser les communautés indigènes. (...) En effet, la conception de la pédagogie critique révolutionnaire d'une culture conditionnée par des forces matérielles et de l'enseignement comme terrain de lutte offre un grand potentiel pour les peuples indigènes qui travaillent dans le sens des pédagogies pour l'autodétermination ».

Les programmes d'immersion privilégient généralement des approches communicatives qui, dans les échanges, donnent la priorité à la langue cible. Dans le cas des langues originaires, et/ou « d'héritage » comme les appelle Hinton (2002), l'immersion permet la récupération d'un contexte de communication et des situations d'échange interactionnel. Comme le signale Gajo (2001), reprenant les définitions de l'Association canadienne des professeurs d'immersion (*in* Rebuffet, 1993 : 51), les stratégies utilisées dans ce type de démarche sont souvent au croisement des didactiques dites de langues « maternelles » et « secondes ». Pour cela la création d'espaces et d'activités liés à la langue et à la culture sont nécessaires pour que les apprenants puissent réellement s'immerger.

Envisager la mise en œuvre de projets comme celui-ci au sein de la communauté des apprenants adultes de mapudungun semble un projet expérimental capable d'impulser de nouvelles perspectives dans l'enseignement, non seulement du mapudungun, mais aussi d'autres langues originaires et/ou d'héritage.

Tout en tenant compte des caractéristiques du mouvement social dont elles font partie, les expériences d'enseignement/apprentissage dans ce contexte particulier entraînent des questions diverses : Comment les expériences didactiques peuvent être efficaces pour la « revitalisation » du mapudungun, langue dont les contextes d'usage sont de plus en plus restreints et menacés ? Peut-on reprendre des modèles d'enseignement de langues légitimes et standardisées ? Quelle pertinence pourrait avoir l'utilisation d'outils comme le Cadre Européen Commun de Référence¹⁶ pour ces langues minoritaires ?

Pour essayer de répondre à ces questions, j'ai réalisé un travail de terrain de neuf mois, principalement à Santiago du Chili où j'ai recueilli une grande quantité de données à travers des observations directes et indirectes dans des contextes divers d'enseignement. J'ai également participé à des activités académiques et militantes comme des journées d'étude, des cérémonies traditionnelles, des rencontres, et une observation participante dans le cadre d'un stage d'immersion linguistique dans une communauté mapuche rurale.

L'ensemble de ces expériences sur le terrain m'a amenée à considérer le mapudungun autrement que comme une langue « maternelle », « seconde » ou « étrangère » et à réfléchir à son enseignement en tenant compte des ressources de la tradition orale et de la transmission familiale, tout en recherchant des outils didactiques appropriés pour la formation des apprenants.

¹⁶ CECL : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf

Mon intérêt pour l'enseignement du mapudungun a donc pris la forme de questionnements de recherche au gré des observations, des situations et des rencontres sur le terrain. Mais il s'ancre, en amont, dans des expériences biographiques dont il convient de reconstruire quelques fragments, dans un souci d'objectivation et pour souligner le chemin parcouru.

2. Ancrages biographiques

Cette thèse prolonge en réalité des années de réflexion sur le système d'éducation chilien et sur la manière de traiter les peuples originaires, – en particulier le peuple mapuche – à partir de matières scolaires telles que l'histoire, la philosophie ou le langage.

J'ai d'abord mené cette réflexion en tant qu'élève, puis comme professeur d'espagnol « langue maternelle » dans l'enseignement secondaire chilien. Scolarisée dans le système public pendant la dictature d'Augusto Pinochet (1973-1989), je garde le souvenir de textes scolaires où l'histoire des Peuples originaires s'écrivait à l'imparfait, peuples présentés comme des tribus nomades, disparues il y a fort longtemps. L'indépendance du Chili réalisée de haute lutte par les « *criollos* » – enfants des Espagnols nés en Amérique latine, qui auraient donné leur vie pour la liberté et la patrie – est aussi redevable aux « *indios araucanos* ». Le rouge du drapeau chilien, vient à propos nous rappeler le sang versé par ces « Indiens » maintenant pratiquement privés de leur culture et de leur langue.

Ces souvenirs remontent vivement au moment où je deviens enseignante d'espagnol, en 2002, dans un lycée chilien. Les textes scolaires n'ont pas tellement changé depuis l'époque de ma scolarité, et je vois dans les regards de mes élèves les mêmes questions que celles je me posais pendant mon enfance et mon adolescence : où sont donc passés les Mapuche, les *Diaguita*, les *Selk'nam*, les *Quechua* ? Sommes-nous, les Chiliens, seulement des descendants d'Espagnols *criollos* d'une énième génération ?...

Partant donc de ces premières interrogations tout à la fois intimes et partagées, la première partie de mon travail doctoral a consisté à réaliser une recherche bibliographique approfondie sur le mouvement mapuche actuel. Rapidement, je me suis trouvée avec une multitude de questionnements sur mon terrain, à cause de mes lacunes dans le domaine de l'histoire du Chili et des Mapuche. Plus je lisais, plus je me rendais compte de ma grande ignorance de l'histoire récente d'un pays où je suis née et où j'ai grandi. Les revendications

territoriales du mouvement mapuche me semblaient intuitivement justes, mais mes connaissances étaient vagues et dataient de ma scolarisation dans le système éducatif chilien. Je connaissais l'histoire et la géographie du Chili, mais j'ignorais complètement ce qui s'était passé avant la création de l'État-nation en 1818. Cela m'empêchait de comprendre les dimensions idéologiques et l'ampleur des enjeux du mouvement de ré-ethnification mapuche, les motifs de ses demandes territoriales, culturelles et politiques pour le droit à l'autodétermination. De ce fait, une grande première partie de ma recherche théorique s'est accompagnée d'une re-lecture historique et critique de documents issus de différents domaines, dont notamment les recherches de l'historien chilien José Bengoa, en contrepartie de celles de Sergio Villalobos, historien partisan du régime militaire et omniprésent dans tous les textes scolaires de l'époque de mes cours d'histoire (*cf.* Annexe 1¹⁷).

Pendant les années passées comme professeur dans le système éducatif chilien (2002-2005), j'ai vu défiler des étudiants descendant de familles mapuche. Ceux-ci, malgré l'existence du Programme d'Éducation Interculturelle Bilingue (PEIB) implanté à partir de 1996, n'avaient jamais eu accès à un système reconnaissant leurs origines, ou moins encore, s'intéressant à une initiation à leur langue, dans le cas où ils auraient perdu la transmission à l'intérieur de leur famille¹⁸. Quelques années plus tard, je retrouve les enfants de cette génération qui ont grandi. Plusieurs d'entre eux sont devenus étudiants universitaires. Ils cherchent à retrouver cette autre Histoire à travers des ateliers et cours à l'université, ou dans des organisations mapuche.

Je reviens enfin vers mon histoire personnelle et me rends compte que, sans avoir un nom de famille d'origine indigène, je suis moi aussi à la recherche de cette identité amérindienne, tant de fois cachée par l'histoire officielle. Je retrouve les origines quechua de mon père et les problèmes de migration depuis le « Sud » de ma mère. Sans être certaine de ma généalogie, je retrouve en moi et dans ma famille des

¹⁷ L'annexe 1 constitue ainsi une contextualisation historique importante à double titre. Outre son caractère documentaire, ce texte porte des traces du travail de déconstruction et de reconstruction historique qu'il a fallu accomplir pour aboutir à une connaissance critique de l'histoire du Chili colonial.

¹⁸ La principale critique des organisations indigènes au PEIB est justement le caractère ségrégationniste de ce programme. Celui-ci s'adresse exclusivement aux établissements scolaires urbains et ruraux appartenant aux communes comportant le plus grand indice de population indigène du pays. Ainsi, à cette époque le PEIB n'a été mis en pratique que dans 162 établissements scolaires sur un total de plus de 10 000 (voir le document du Ministère de l'éducation chilien « *PEIB - Orígenes, Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe* » (2011: 10). Une situation comparable, à certains égards, à celle qu'on peut apprécier en France avec l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO ou LCO). Un dispositif qui, depuis sa création en 1975, présente des difficultés similaires : isolement, niveaux des contenus et formation des enseignants (Billiez, 2000).

traits et des pratiques sociales et culturelles très proches de celles de ces peuples tenus en permanente invisibilité. De moi-même, j'avais pris des cours de langues et cultures originaires à l'université dès que j'y ai eu accès. En tant que jeune adulte, je me sens appelée à travailler dans le domaine des langues et cultures originaires pour mieux cerner ma propre identité. « C'est ton *mapuche piwke* (cœur mapuche) qui t'appelle, le sang attire » m'ont dit les vieux mapuche à qui j'ai raconté mon histoire.

3. Une problématique

Au cours de mon mémoire de master, réalisé à Lyon, j'ai eu l'occasion d'explorer la didactique de l'acquisition/apprentissage de secondes langues chez des personnes analphabètes, dans un contexte européen. Cette recherche m'a notamment conduite à appréhender le phénomène de l'oral dans l'acquisition/apprentissage d'une seconde langue et, en même temps, de reconnaître chez des personnes dites « analphabètes » d'importantes capacités cognitives et des stratégies spécifiques d'apprentissage. Cette expérience m'apporte, elle aussi, des éléments d'analyse pour mes recherches actuelles.

À travers mes lectures, je me pose des questions autour de l'importance de l'oralité en didactique (Lhotte, 1995 ; Cornaire et Germain, 1998 ; López et Jung, 1998 ; Nonnon, 1999 ; Abascal, 2004 ; Dolz et Schneuwly, 2009). Je m'intéresse, dans le même temps, à la question de la revitalisation des langues et à des expériences didactiques telles que l'immersion (Gajo, 2001 ; Petit, 2001 ; Briquet, 2006 ; Aguilera et Le Compte, 2007 ; Carol, 2010 ; entre autres), ainsi qu'au dispositif de *Master-Apprentice Learning Program* (Hinton et Hale, 2001) en Californie ou aux expériences de *Nido de lenguas* (Meyer et Maldonado, 2009) au Mexique.

Je réfléchis ainsi à la manière dont ce croisement de domaines pourrait bénéficier à l'enseignement d'une langue minoritaire comme le mapudungun, et ceci pour un public adulte en contexte urbain.

Le développement et l'offre progressive de cours et ateliers de mapudungun à Santiago du Chili manifeste l'intérêt croissant que suscitent la langue et la culture mapuche, non seulement pour les personnes d'origine mapuche, mais aussi auprès d'un public hétérogène et cosmopolite. En conséquence, ces ateliers de mapudungun pour adultes peuvent être envisagés comme de véritables laboratoires permettant de

mieux comprendre les enjeux de l'enseignement/apprentissage d'une langue originaire dans un contexte urbain contemporain.

Les pratiques pédagogiques qui en découlent nécessitent que les éducateurs puissent réfléchir aux spécificités de ce domaine qui émerge et se développe à grande vitesse. Sachant que l'enseignement du mapudungun en milieu urbain a commencé il y a une vingtaine d'années avec moins de trois enseignants et que l'offre n'a cessé d'augmenter, jusqu'à comptabiliser plus de vingt cours dans la seule Région Métropolitaine, on peut observer que le mouvement de revitalisation prend régulièrement de l'ampleur.

Qui sont les acteurs de ce mouvement ? Quelles sont les raisons de leur investissement ? Dans ce contexte, quels sont les enjeux de l'enseignement du mapudungun ? Quelles méthodes sont utilisées dans l'enseignement/apprentissage de cette langue ? Comment la didactique des langues, peut-elle contribuer à soutenir ces initiatives locales ? C'est à cet ensemble de questions de recherche que le présent travail entend apporter des éléments de réponse.

4. Choix et opportunités méthodologiques

Au fil de plusieurs mois de préparation en France et d'échanges assidus par internet avec le Chili, petit à petit j'ai commencé à cerner les outils méthodologiques utiles pour ce travail. Les enquêtes et les interviews par *skype* avec des apprenants et des formateurs ont donné lieu à un premier article paru en 2011 sur les « motivations des étudiants pour apprendre le mapudungun » (Vergara, 2011).

Ce point de départ m'a permis d'approfondir les travaux de Speed (2006, 2008) et de Hale (2004, 2006, 2008). Chercheurs à l'Université d'Austin au Texas, ces auteurs ont développé le concept de « recherche socialement engagée », aussi connue comme « recherche activiste », « recherche décolonisée » et « recherche collaborative ». Cette proposition académique et politique me semble très pertinente et adaptée à la réalité de l'étude ethnographique des peuples indigènes d'Amérique latine dans le contexte contemporain, ainsi qu'à la posture de recherche que j'ai peu à peu adoptée et construite. J'ai donc privilégié sur mon terrain la recherche « participative-collaborative » qui, comme on le verra plus loin, est le socle sur lequel j'ai fondé la production de données et les analyses.

Sur le terrain, j'ai choisi une observation participante des cours et ateliers de mapudungun dans des contextes urbains, avec enregistrement des séances audio et

vidéo. J'ai également enregistré des entretiens auprès des enseignants et des militants, pour recueillir leurs points de vue et des informations sur le mouvement et son histoire. J'ai collecté tous types de documents : images, affiches, documentation promotionnelle en lien avec le cours, ainsi que les manuels et les fiches de travail. En qualité d'apprentie-ethnographe, j'ai enfin tenu régulièrement un journal de terrain.

La réalisation de ce terrain pendant l'année scolaire chilienne 2012 (avril à décembre), temps exceptionnellement long dans un pays autre que la France pour une thèse en sciences du langage, a été rendue possible par l'obtention d'un contrat doctoral du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2010-2013).

Bien que ma recherche soit principalement fondée sur l'étude du mouvement mapuche à Santiago du Chili, il m'a semblé opportun de m'aventurer en territoire argentin pour y retrouver un projet de revitalisation du mapudungun. Une réalité souvent ignorée à cause des événements historiques et politiques (*cf.* annexe 1). De là, la nécessité de me rendre aussi en Argentine pour mieux percevoir l'ampleur du mouvement mapuche au-delà des frontières chiliennes. Ce séjour en Patagonie, réalisé grâce au financement de la région Rhône-Alpes (bourse de mobilité Explora-Doc), m'a permis de comprendre l'importance de la dimension transfrontalière du mouvement mapuche, de repérer les types de contacts culturels entre les deux terrains et d'approfondir ma recherche sur ce mouvement social. J'ai rencontré les représentantes de la Confédération mapuche de Neuquén grâce à la médiation du Centre d'Études Populaires, Féministes et Interculturelles (CEPFINT) de l'*Universidad Nacional de Comahue*. Ainsi j'ai pu connaître les expériences conduites à travers le centre d'éducation mapuche *Norgvbamtuleayin* et les projets visant l'introduction de nouveaux locuteurs de mapudungun dans les communautés.

Ma recherche rend compte de l'état actuel d'une des initiatives d'enseignement de cette langue minoritaire. Ce statut de minoritaire est le résultat d'une série d'événements historiques, politiques, sociaux, économiques dont on doit tenir compte pour mieux comprendre les enjeux de la situation contemporaine observée. Il s'agit donc, comme le décrit Canter-Kohn (2013), de conduire une approche clinique « d'implication plus que d'explication », où existe une véritable nécessité d'infléchir une situation donnée et de contribuer de manière responsable à un changement ponctuel, tout en gardant un nécessaire recul scientifique.

5. Organisation du texte

Le texte s'organise en trois parties. Chacune d'elle comprend un ensemble de chapitres. Ces derniers sont numérotés de 1 à 9.

La **première partie** est consacrée à la contextualisation historique et sociolinguistique. Elle est composée de trois chapitres. Le *premier chapitre* est un rappel historique des politiques linguistiques qui ont fait du mapudungun un cas représentatif de glottophagie au Chili. Dans le *deuxième chapitre*, nous nous intéressons au mouvement mapuche de ré-ethnification des dernières années, considérant son importance au sein d'un mouvement revendicatif indigéniste présent dans toute l'Amérique latine. Le *troisième chapitre* aborde la relation entre les langues « de migration » et les langues « identitaires », deux notions qui nous permettront de mieux comprendre l'importance des motivations des enseignants et apprenants au sein du mouvement de revitalisation linguistique et culturelle.

La **deuxième partie** présente les aspects méthodologiques de la recherche, leurs fondements théoriques, les observations réalisées sur le terrain et les questions qui en ont découlé. Le *quatrième chapitre* expose ma démarche méthodologique qui s'appuie sur une expérience de recherche collaborative. Le *cinquième chapitre* permet d'identifier les enjeux du mouvement de ré-ethnification mapuche contemporain et ses incidences dans le processus d'enseignement du mapudungun.

Enfin, une **troisième partie** présente en quatre chapitres les propositions et les actions menées sur le terrain dans le cadre de la méthodologie choisie. Le *sixième chapitre* décrit l'état actuel de l'enseignement de la langue en contexte urbain, pour des adultes Mapuche et non-Mapuche, nés et/ou grandis en ville et désirant devenir néo-locuteurs. Le *septième chapitre*, explicite la mise en place d'un dispositif d'immersion linguistique et présente les résultats de l'analyse de cette expérimentation didactique. Le *huitième chapitre* opère un zoom sur le phénomène de création lexicale en tant qu'outil didactique. Finalement, le *neuvième chapitre* rend compte de l'analyse des postures idéologiques des acteurs sur le terrain. Il pose ainsi la question de la pertinence d'un purisme linguistique à partir des analyses issues de l'activité de création lexicale didactisée.

Mon travail s'achève sur des *éléments conclusifs et prospectifs*, qui synthétisent les principaux résultats obtenus et trace des pistes de prolongements, en évaluant de manière critique la contribution de cette monographie à la construction d'une didactique des langues minoritaires.

Partie I

Premiers éléments de contextualisation d'une langue minoritaire

Chapitre I
Langue mapuche au Chili :
un cas exemplaire de glottophagie

Dans ce chapitre initial, le concept de glottophagie (Calvet, 1974, 1997, 1999) nous permettra, tout d'abord, de comprendre le processus de changement linguistique et d'éclairer, à partir de quelques chiffres, le statut actuel du mapudungun dans la société environnante.

Dans un deuxième temps, on proposera un bref aperçu diachronique et linguistique du mapudungun en soulignant le rapport étroit entre langue et territoire. Quelques rappels historiques montreront les contacts anciens entre le mapudungun et les langues européennes sur un même territoire.

Ces prémices permettront de comprendre l'ampleur de ce déplacement linguistique et le rôle joué, dans ce processus, autant par l'École que par l'Église. Enfin on montrera combien l'imposition du castillan dans la scolarisation des peuples indigènes a pu établir une véritable « colonisation linguistique ».

En tenant compte de l'ensemble de ces données, on présentera les politiques linguistiques mises en place depuis presque quarante ans et leurs conséquences actuelles. Dans ce chapitre, s'analyse également le dispositif du Programme d'éducation interculturelle bilingue du Ministère de l'éducation chilien. A la suite de ces analyses on tentera de situer les enjeux, les défis et les discours idéologiques mis en jeu par la nécessité d'une revitalisation culturelle et linguistique.

1. Politiques glottophagiques

Comment la langue mapuche a-t-elle été, peu à peu, supplantée par l'espagnol dans la plupart des domaines d'usage ? La notion de « glottophagie », proposée par Calvet (1974, 1997, 1999) réfère à ce processus qu'il définit comme la dévoration d'une langue (ou d'une variété de langue) par une autre langue, coloniale et dominante. Il s'agit donc d'une forme spécifiquement coloniale d'assimilation linguistique (Calvet, 1997 : 155).

C'est donc un ensemble de facteurs historiques, économiques, sociaux et politiques, qui, conjugués, sont capables d'expliquer la quasi disparition du mapudungun. Comme le signale Fishman (2001 : 2) on doit, en effet, prendre en compte une série d'éléments connexes :

Language is not the only important consideration in connection with the lives of peoples and nations, communities and regions. There are also demographic,

economic, geographic and yet other essentially co-occurring sociolinguistic factors¹⁹.

A la lumière de divers faits historiques, politiques et sociaux, nous pouvons évaluer le recul du mapudungun, supplanté par la langue dominante – l’espagnol – dans les territoires actuels du Chili et de l’Argentine. Un phénomène courant dans le contexte des langues minoritaires, comme le signale Calvet (1999 : 61) :

Les frontières politiques et les frontières linguistiques ne se correspondent que rarement, et les découpages politiques peuvent avoir des retombées importantes sur les situations écolinguistiques et sociolinguistiques : attraction vers la langue de la capitale, introduction de rapports diglossiques, emprunts de la langue dominée à la langue dominante, lente imposition de la langue centrale, etc.

Les politiques linguistiques actuelles au Chili ne donnent pas de statut officiel au mapudungun. Il fait partie des langues minoritaires non standardisées. Bien que soit reconnue, à travers la Loi indigène, l’existence des huit ethnies originaires dans le pays, l’espagnol est la seule langue officielle et la seule langue d’enseignement dans le système éducatif de l’État nation chilien. Une situation que l’on pourrait comparer à celle des langues régionales en France. Bien que ces langues – comme le breton, l’occitan ou encore le corse – soient reconnues²⁰ par l’État français et par la société comme des « parlers » existants, elles demeurent généralement envisagées comme des « dialectes » et du « patois » de faible utilité dans le monde actuel. Comme le signale Costa (2009 : 7) à propos de leur reconnaissance tardive dans le système scolaire français :

En d’autres termes, les langues régionales, jusque dans les années 1950, n’ont pas leur place à l’école (mise à part la parenthèse pétainiste) parce qu’étant de toute manière parlées à l’extérieur de l’école, elles n’ont donc pas besoin d’être enseignées (c’est la variante politiquement correcte), et de plus, si elles l’étaient, elles nuiraient à l’enseignement du français (Martel, 2007). Après 1950, on considère qu’elles ne sont plus parlées ; comme elles ne constituaient plus une menace dans l’esprit du législateur, il était dès lors acceptable de leur concéder une petite place à l’école.

¹⁹ Ma traduction: « La langue n’est pas la seule considération importante en ce qui concerne la vie des peuples et des nations, des communautés et des régions. Il y a aussi les facteurs démographique, économique, géographique et encore d’autres facteurs essentiellement sociolinguistiques concomitants ».

²⁰ Une première reconnaissance en France a eu lieu en 1951 avec la Loi Deixonne qui autorisa l’enseignement facultatif et bénévole de certaines langues comme le basque, le breton, le catalan et l’occitan.

Dans son rapport²¹ – et selon les critères de classification des langues qu’il adopte – Cerquiglioni (1999) comptabilise 24 langues régionales sur le territoire français. Il s’agit de langues seulement parlées par la génération des grands-parents, voire des arrière-grands-parents, donc de moins en moins pratiquées, leur transmission n’étant pas assurée à l’intérieur des foyers.

Actuellement, pour le Chili, selon Loncon (2002), le mapudungun est confronté aux problèmes communs aux autres langues minoritaires : diglossie (Ferguson, 1959 ; Boyer, 1991), permanence de l’oralité, acculturation linguistique, substitution, changement et perte de loyauté linguistique des locuteurs (Calvet, 1984, 1987, 1994, 1999, 2005 ; Boyer, 1996, 2004, 2008, 2010).

Autant de paramètres qui expliquent le nombre de plus en plus faible de locuteurs de mapudungun, même si les différentes études sur cette question présentent des résultats variables, voire discordants.

Le *Centro de Estudios Públicos*, CEP (Centre des Études Publiques) a publié en 2002 une enquête sur le nombre de locuteurs de mapudungun au Chili, conduite auprès d’un échantillon représentatif de 1 504 personnes mapuche. Cette étude a estimé à 16% les locuteurs de mapudungun, à 18% les locuteurs réceptifs de la langue, à 66% les personnes qui l’ignorent (CEP, 2002 : 19). Pour Zuñiga (2010), au Chili les estimations sur le nombre total de locuteurs de mapudungun se sont stabilisées pendant les dernières années autour de 200 000 personnes.

Le recensement chilien du 2012 estime, quant à lui, le nombre de locuteurs de mapudungun à 129 267, dont 114 988 personnes qui s’auto-définissent comme Mapuche. Le mapudungun serait pratiqué par 8,2% de la population mapuche totale. En ce qui concerne l’âge des locuteurs, le même recensement estime que 43,4% ont plus de 50 ans, 17,9% entre 40 et 49 ans, 26,3% entre 20 et 39 ans. Enfin, 12,3% des locuteurs appartiendraient à la tranche d’âge des 5-20 ans.

Dans le contexte spécifique de Santiago du Chili, l’étude de Gundermann *et al.* (2009a) est un des travaux actuels les plus complets dans le diagnostic du profil sociolinguistique des locuteurs de mapudungun dans la Région Métropolitaine. Pour cette étude, les chercheurs n’ont pris en compte que les compétences de compréhension et de production orale, compte tenu des indices importants d’illettrisme du public interrogé. L’établissement des critères pour déterminer le niveau des compétences orales a été, en partie, inspiré du cadre de référence européen, et prend en compte ainsi des aspects de la communication comme la

²¹ cf. Rapport au Ministre de l’éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la Ministre de la culture et de la communication français.

salutation, la localisation géo-spatiale et la connaissance de termes sur les liens parentaux.

Les auteurs, sur un total de 580 personnes interviewées, ont recensé 34,1% de locuteurs de mapudungun avec une compréhension haute ou suffisante de la langue, 25% avec une compréhension moyenne et 40,9%, avec une compréhension insuffisante par rapport à la capacité d'écoute et « de rendre intelligible ce qu'ils entendent » (Gundermann *et al.* 2009 : 18-19). En relation à la capacité de production orale, l'étude signale que les locuteurs de la ville présentent des capacités non optimales. Seulement 40,2% d'entre eux auraient une bonne compétence, pendant que 20,7% présenteraient des difficultés et 39,1% un niveau de performance rudimentaire (Gundermann *et al.*, 2009 : 19).

Ces premiers rappels statistiques permettent de comprendre l'ampleur de ce processus *glottophagique* et l'état actuel des pratiques du mapudungun dans le territoire chilien.

Par la suite, la présentation des éléments historiques montrera quelques aperçus de l'étroite relation entre langue et territoire. Ensuite se présenteront les premiers éléments descriptifs du mapudungun et de ses variantes géo-dialectales, pour terminer avec un dernier point sur le phénomène de mobilité, le contact de langues et le bilinguisme caractérisant la période coloniale.

2. Langue et territoire: le *Wallmapu*²² et son unité linguistique

La lecture des travaux portant sur les origines du peuple mapuche montre que ce sont des études relativement récentes – après les années 1980 – qui s'opposent à l'historiographie nationale dominante. Ces recherches contribuent à légitimer l'intérêt actuel pour la culture mapuche et les revendications du mouvement de revitalisation.

Bien que des éléments culturels tangibles étudiés par l'archéologie prouvent la présence du peuple mapuche depuis la préhistoire, c'est à travers l'unité linguistique du territoire mapuche que l'on peut distinguer l'influence et l'expansion de ce peuple sur plus de mille kilomètres du nord au sud du continent américain à l'arrivée des Espagnols au XVI^{ème} siècle. Luis de Valdivia (1606), missionnaire

²² Territoire mapuche ancestral.

jésuite créateur de la première grammaire de mapudungun, décrit à son arrivée sur ce territoire l'ampleur de l'expansion linguistique au niveau géographique :

Cuatro cosas tiene esta lengua de Chile que la facilitan mucho y dan ánimo para aprenderla. La primera, es que en todo el Reino de Chile no hay más de esta lengua que corre desde la ciudad de Coquimbo y sus términos, hasta las islas de Chiloé y más adelante, por espacio casi de cuatrocientas leguas de Norte a Sur, que es la longitud del Reino de Chile, y desde el pié de la cordillera grande nevada, hasta el mar, que es el ancho de aquel reino, por espacio de veinte leguas: porque aunque en diversas provincias de estos indios hay algunos vocablos diferentes, pero no son todos los nombres verbos y adverbios diversos, y así los preceptos y reglas de este Arte son generales para todas las provincias²³.

La forte implantation du mapudungun illustre bien l'unité sociale et la résistance culturelle du territoire mapuche avant même la présence des colonisateurs européens. Bien que la présence du *Tawantinsuyu*²⁴ et de la langue quechua aient fortement influencé les groupes mapuche de la zone des vallées centrales d'Aconcagua et Mapocho (actuelles régions de Valparaíso et Métropolitaine), la tenace résistance des Mapuche a empêché tout type de dépendance vis-à-vis de l'Empire Inca, tout autant que l'adoption de sa langue. De même, le terme *araucano*, adopté par les Espagnols à leur arrivée pour désigner le peuple mapuche est d'origine quechua, il proviendrait du terme *auka*, vocable utilisé pour nommer les populations rebelles ou ennemies.

Actuellement, la plupart des thèses sur les origines du peuple mapuche exposées dans les manuels d'histoire soutiennent les origines externes de cette population²⁵. De même, dans ce type de texte, le mapudungun est dénigré et catalogué comme une langue sans vocabulaire abstrait, comme l'indique l'extrait suivant:

²³ Transcrit du castillan du XVII^{ème} siècle au castillan contemporain par mes soins. Ma traduction: « Cette langue du Chili possède quatre choses qui facilitent beaucoup et donnent envie de l'apprendre. La première, c'est que dans tout le royaume du Chili il n'y a que cette langue qui s'étend depuis la ville de Coquimbo et ses limites, jusqu'aux îles de Chiloé, et plus loin sur presque quatre cents lieues du Nord au Sud, ce qui représente la longueur du Royaume du Chili, et du pied de la grande cordillère enneigée jusqu'à la mer, ceci étant la largeur de ce royaume, sur une distance de vingt lieues; car bien que dans certaines provinces de ces indiens il y ait quelques mots différents, tous les noms, verbes et adverbies ne le sont pas, et ainsi les préceptes et règles de cet Art sont communs à toutes les provinces ».

²⁴ Empire Inca.

²⁵ Une des plus répandues dans les manuels scolaires est celle de l'origine *tupi-guarani* des Mapuche, qui défend l'hypothèse d'une migration originaire de la forêt amazonienne et du *Gran Chaco* (Latcham, 1924). Sans étayage scientifique au niveau archéologique, ethnographique et encore moins linguistique, ces théories restent cependant les plus diffusées dans la société chilienne actuelle.

El idioma mapuche se caracteriza por su notable estabilidad fonética y su estructura sencilla y de fácil análisis. Como es natural hay pocos sustantivos y casi carece de vocabulario que no exprese ideas concretas²⁶. (Encina, 1940 in Bengoa, 2007 : 194).

En réaction à la faiblesse des éléments soutenant la thèse d'une origine externe, est apparue la théorie *autochtoniste* – ou d'origine interne. Elle est défendue par des chercheurs tels que Bengoa (1982, 1984, 1996, 2000, 2002, 2007, 2011), Gordon (1984, 1985) et Dillehay²⁷ (1995, 2002, 2007) qui avancent, quant à eux, que le territoire chilien était habité par divers groupes de chasseurs-cueilleurs qui occupaient les territoires de façon saisonnière. Il n'existe pas d'éléments, autres que les procédés de contact, permettant d'estimer comment un de ces groupes a pu supplanter les autres avec sa langue. Cependant, même si les preuves expliquant ce phénomène de suprématie font défaut, des vestiges archéologiques (restes lithiques, rites funéraires, entre autres éléments culturels) mettent en évidence l'existence d'une culture qu'on pourrait nommer « mapuche » aux alentours des années 600 à 500 av. J.-C (cf. Bengoa, 1996a).

Selon les estimations de Bengoa (1996a : 15-16), à l'arrivée des Espagnols la population sur le territoire mapuche devait être d'un million de personnes²⁸.

Al hablar de un millón de habitantes, estamos señalando que a la llegada de los españoles, el territorio chileno no era habitado por bandas de aborígenes desarraigados, ni por grupos aislados de cazadores nómades, como normalmente se insinúa en los libros de historia y en la historiografía nacional. Un millón de habitantes en un territorio tan delimitado como el chileno –

²⁶ Ma traduction: « La langue mapuche se caractérise par sa stabilité remarquable au niveau phonétique et sa structure simple et d'une analyse facile. Bien entendu il y a peu de substantifs et il y a peu de vocabulaire, qui n'exprime pas des idées concrètes ».

²⁷ Dans l'ensemble des théories dites *autochtonistes*, les études faites sur le site de *Monte Verde* dans le sud du Chili par Tom Dillehay et Mario Pino (1977) soutiennent l'existence d'une culture naissante interne et non issue d'une migration. Dillehay et Gordon (1978, 1985) ont retrouvé des traces de la société mapuche à travers la découverte de tumuli rituels datant du XVI^{ème} siècle. Ils ont identifié l'actuelle région de l'Araucanie comme une zone très avancée du point de vue économique, politique et social.

²⁸ Bengoa s'appuie sur les théories de l'École de Berkeley des vingt dernières années, sur la « méthode régressive » utilisée en démographie indigène en Amérique. Les chiffres traditionnels sont en général fondés sur le recensement de l'époque de la colonisation ignorant l'énorme mortalité produite dans les premières années de la conquête espagnole à cause des maladies européennes, principalement de la peste.

desierto de Atacama, cordillera y mar – plantea la existencia de una organización social, o varias organizaciones, bien estructuradas²⁹.

Actuellement il n'existe pas de données spécifiques pour expliquer l'unification de cette langue sur ce territoire sans supposer l'existence d'un État centralisé, comme pour l'Empire Inca. À l'arrivée des Espagnols, les chroniqueurs parlent d'une homogénéité linguistique depuis la vallée de *Choapa*, actuelle région de Coquimbo, jusqu'à l'archipel de Chiloé. Bien qu'il existe encore de nos jours une discussion sur l'origine et les familles linguistiques du mapudungun, on peut affirmer que la *lingua franca* était parlée par les habitants du territoire mapuche.

Concernant la documentation du mapudungun, on peut remonter jusqu'au début du XVII^{ème} siècle avec les travaux des missionnaires jésuites et capucins. Leur but principal était l'évangélisation à travers la traduction des textes chrétiens en mapudungun. Les missionnaires catholiques en territoire mapuche rassemblent un riche matériel documentaire sur cette population et décrivent sa langue. Preuve en sont les grammaires réalisées par des missionnaires, comme celle d'Andrés Febrés (*Arte de la lengua general del Reyno de Chile*, 1765) et celle de Bernardo Havestadt (*Chilidúgú sive Tractatus linguae chilensis*, 1777).

En tenant compte de ces premières données de documentation du mapudungun, on présentera par la suite quelques éléments descriptifs de cette langue et de ses principales caractéristiques dialectales.

2.1 Quelques éléments descriptifs de la langue

L'édition de grammaires et de dictionnaires écrits par des missionnaires catholiques au début du XX^{ème} siècle permet, à travers la langue, de comprendre aujourd'hui certains aspects historiques. Ce sont des textes de caractère descriptif, comme les travaux de Fray Félix José de Augusta (*Gramática Araucana*, 1903 ; *Diccionario Araucano-Español/Español-Araucano*, 1916) et d'Ernest Wilhelm de Moesbach (*Idioma Mapuche*, 1962). Signalons, en particulier, que le dictionnaire De Augusta reste encore de nos jours une référence pour tous les linguistes et chercheurs. Parmi les études contemporaines consacrées à la langue, les

²⁹ Ma traduction: « En parlant d'un million d'habitants, nous attirons l'attention sur le fait qu'à l'arrivée des Espagnols, le territoire chilien n'était pas habité par des bandes d'autochtones déguenillés, ni par des groupes isolés de chasseurs nomades, comme cela est insinué habituellement dans les livres d'histoire et d'historiographie nationale. Un million d'habitants dans un territoire aussi délimité que celui du Chili - Désert d'Atacama, Cordillère et mer – suppose l'existence d'une organisation sociale, ou de plusieurs organisations, bien structurées ».

contributions sans doute les plus importantes sont celles du professeur et ethnologue Adalberto Salas (1983, 1987, 1996). Il est l'auteur de nombreuses études descriptives des langues originaires parlées au Chili, ainsi que de diverses publications autour de la phonologie et de la grammaire du mapudungun. Actuellement de très nombreux spécialistes continuent à étudier les divers aspects de cette langue : origines, bases structurales, statut, ainsi que les questions d'enseignement/apprentissage³⁰.

L'enquête lexicale de De Augusta au début du XX^{ème} siècle, est une recherche des plus complètes et passionnantes avec plus de cinq mille entrées mapudungun-espagnol et sept mille entrées espagnol-mapudungun, « *El Augusta* » est, pour le mapudungun, une référence comparable au Larousse ou au Robert pour la langue française.

Parmi la grande diversité des théories sur l'origine et les liens directs avec d'autres langues amérindiennes, selon les études du linguiste allemand Lenz (1895-1897), le mapudungun serait une langue isolée. Cette hypothèse est soutenue par des chercheurs contemporains comme Croese (1991), Adelaar et Muysken (2004), Fernández-Garay (2005), Smeets (2008), entre autres, qui affirment aussi que le mapudungun fait partie d'une unité séparée.

Comme le signalent Hernández Sallés, Ramos et Huenchulaf (2006), la plupart des études qui apparentent le mapudungun aux langues voisines se fixent presque exclusivement sur les caractéristiques structurales que partagent la plupart des langues du tronc andin : son caractère **agglutinant** (Moesbach, 1962) – formation de mots à partir de plusieurs éléments avec signification propre – et sa qualité **polysynthétique** (Salas, 1992) – un seul mot a des fonctions syntactiques, verbales, substantives et adjectives³¹.

Dans une langue agglutinante chaque morphème a une propriété définie et constante. C'est-à-dire lorsqu'à l'intérieur d'un mot existent divers morphèmes ceux-ci n'altèrent pas la morphologie générale. Selon Salas (1992) ces éléments sont en général très bien définis et constants, ce qui permet une identité segmentale.

³⁰ cf. Golluscio (1989, 2009), Alvarez-Santullano (1992), Alvarez-Santullano & Forno (1998), Fernández-Garay (1992, 2005), Catrileo (2000, 2002, 2005), Hernández *et al.* (2005, 2006), Loncon (2007, 2011a, 2011b), Malvestitti (1997, 2003, 2012), Zuñiga (2006,2007), Mariano *et al.* (2009, 2010, 2013), Smeets (2008), Díaz-Fernández et Fernández-Garay (2011), Hasler (2012), entre autres.

³¹ Zuñiga (2006) reprend cette catégorisation en donnant quelques spécifications. Pour l'auteur, aucune langue ne correspond à un seul type morphologique, plutôt à la domination de certains morphèmes.

Une langue polysynthétique est capable de combiner un morphème lexical avec une grande quantité de morphèmes grammaticaux. Le mapudungun a une tendance à la suffixation, la plupart des morphèmes grammaticaux se trouvant après le lexème.

En mapudungun, il n'existe pas de différenciation ni de variation de genre ni de nombre pour le nom. Chaque nom a une seule et unique forme qui peut être spécifiée avec un adjectif supplémentaire pour clarifier le genre. Pour le nombre, la particule *pu* indique la pluralisation du nom, lorsqu'il devient nécessaire de le préciser, sinon la particule généralement est effacée. Pour le système verbal, le mapudungun présente trois types de sous-catégories grammaticales du nombre : le singulier, le pluriel et le duel. Selon Salas (1992), ses formes verbales sont composées par une série d'éléments significatifs combinés dans un ordre hautement régulier. Quant à son système temporel, il est composé par une dichotomie de futur/non futur. Pour marquer le temps du futur, on utilise le morphème [-a]. Le passé et le présent ne comptent pas vraiment de marque de morphème, et se différencient seulement à travers le contexte de la phrase.

D'autres marqueurs importants sont les marqueurs directionnels déictiques pour établir la référence spatiale du discours, comme par exemple *-pa* pour marquer « ici » ou « vers ici », *-pu* pour « là-bas » ou « vers là-bas » ou *-me* pour « faire l'aller et le retour ». Il existe aussi des morphèmes qui aident à préciser la manière dont se réalise l'action, comme par exemple *-ke* pour marquer la quotidienneté, *-fem* pour l'immédiat ou *-rume* pour préciser un acte soudain.

Sur le plan phonologique, le mapudungun présente des variations d'une région à l'autre, comme l'expliquent les travaux de Lenz (1985/1987) et Salas (1992).

Pour observer le système phonologique du mapudungun, nous suivrons les tableaux des phonèmes vocaliques, consonantiques et semi-consonantiques selon Fernández-Garay (2005 : 31-32). Selon cette classification on distingue 6 voyelles, 18 consonnes et 2 semi-consonnes.

Tableau 1 : phonèmes vocaliques.

<i>Voyelle</i>	Antérieure	Centrale	Postérieure
Haute	i	ü	u
Basse	e	a	o

Source © : Fernandez-Garay (2005).

Les voyelles a, e, i, o, u ont la même valeur qu'en espagnol. La voyelle ü, correspondrait en Alphabet Phonétique International au phonème /i/.

Tableau 2 : phonèmes consonantiques.

Consonne	Labiale	Dentale	Alvéolaire	Rétroflexe	Palatale	Vélaire
Occlusive	p	t	t	tʳ	č	k
Fricative	f	ð	s	r		
Nasale	m	n	n		ɲ	ŋ
Latérale		l	l		λ	

Source © : Fernandez-Garay (2005).

Tableau 3 : phonèmes semi-consonantiques.

Semi-consonne	Labio-vélaire	Palatale	Vélaire
Fricative	w	y	

Source © : Fernandez-Garay (2005).

En mapudungun on trouve des phonèmes consonantiques similaires aux langues d'origine latine, ce qui permet aux apprenants chiliens hispanophones une appropriation rapide.

Néanmoins, il existe aussi des phonèmes particuliers, comme le phonème consonantique rétroflexe /tʳ/. Pour Zuñiga (2009), il est similaire à la prononciation du groupe /tr/ anglais. Pour Fernández-Garay, la consonne représentée par /ð/ se prononce soit comme un /d/ intervocalique soit comme une /z/ de l'espagnol ibérique. Pour Zuñiga (2009) le phonème fricatif /ð/ a de multiples prononciations dépendant de la variante et de la prononciation de chaque locuteur. Preuve de cette diversité, l'auteur signale les différentes représentations qu'on peut trouver dans le système phonologique du mapudungun, comme par exemple /ð/, /ð/, /sd/, /d/ et /z/. Selon l'auteur, il existe d'autres sons qui généralement sont présentés comme similaires en mapudungun et en espagnol, sans que nécessairement ce soient les mêmes, comme par exemple la nasale ng /ŋ/ (*ngillatun*), la latérale palatale /λ/ (*llalliñ*), la rétroflexe /r/ (*rali*) et les fluctuations entre les fricatives /f/, /ð/ et /s/.

Selon Hernández, Ramos et Huenchulaf (2006), il n'existe pas vraiment d'études sur l'intonation propre à la langue, mais en termes généraux les cadences finales sont similaires à celles de l'espagnol, et l'accent et l'intonation n'ont pas de valeur phonémique.

Les phrases interrogatives sont marquées avec des inflexions ascendantes obligatoirement lorsqu'il n'y a pas de pronom interrogatif. Par contre, si la phrase possède le pronom interrogatif, on peut avoir une intonation descendante. Les phrases affirmatives finissent toujours par des intonations descendantes.

Ces premiers éléments de description formelle du mapudungun ne doivent pas en masquer l'hétérogénéité et la variabilité constitutives.

2.2 Variantes géo-dialectales

Dans son livre *Estudios Araucanos* (1895-1897), Rodolfo Lenz étudie les variantes du mapudungun et propose une classification permettant de différencier ces identités territoriales au niveau linguistique³². Ces variantes se divisent principalement en quatre dialectes. Au nord, le *pikunche* (région centrale du Chili, vers le sud jusqu'à la rivière Malleco), le *moluche* (vallée de la région de l'Araucanie), le *pewenche* (région des Andes) et le *williche* (région de l'extrême sud du territoire mapuche).

Pour sa part et plus récemment, Robert Croese (1980, 1991) identifie huit dialectes séparés en trois branches, suivant le modèle décrit par Lenz (1895-1897), mais en rajoutant d'autres sous-catégories, principalement dans la zone de la vallée de l'Araucanie. Salas (1992) confirme, lui, l'intelligibilité entre tous les dialectes, en excluant le *williche* (*veliche*) ou *chedungun* (parlé dans la zone sud du territoire mapuche et dans l'archipel de Chiloé). Le *williche* est considéré comme le dialecte le plus éloigné dans la famille du mapudungun, surtout au niveau syntaxique, ceci possiblement en raison d'un contact intense avec le castillan pour des raisons socio-historiques (voir contact des langues ci-après), mais aussi d'une très forte influence des langues *fueguinas* – langues de la Terre de Feu – parlées par les peuples pêcheurs nomades des mers australes.

Selon Fernández-Garay (2005) du côté argentin, les études plus récentes de Malvestitti (2003) dans la province de Rio Negro et celles de Díaz-Fernández (2003) dans la province de Chubut, signalent et réaffirment que le mapudungun parlé dans ces régions correspondrait à la variante *moluche* (Lenz, 1895-1897), à la suite de la migration des populations de cette région vers la Pampa.

Différents types de mobilité de populations ont, par ailleurs, généré des situations de bilinguisme et de contacts de langues dont on donne quelques exemples emblématiques dans le point suivant concernant la période coloniale.

³² Rodolfo Lenz (1895-1897) documente la langue mapuche en incluant des aspects de la culture, comme la description des rituels et de la tradition orale. Lenz a aussi étudié la présence marquée des aspects phonétiques du mapudungun et l'influence sur l'espagnol parlé au Chili (cf. Lenz, 1912).

2.3 Mobilités, contact des langues et bilinguisme à la période coloniale

Dès l'arrivée des colonisateurs au XVI^{ème} siècle, la vitalité du mapudungun dans la région des vallées centrales se trouve menacée. La langue mapuche dans sa variante *pikunche* se perd rapidement en raison du contact linguistique avec l'espagnol, du métissage et de la fondation de villes importantes à l'époque coloniale, telles que Chillán, Rancagua, Santiago, Valparaíso et Quillota.

Cependant, et malgré la rareté des études sur la situation sociolinguistique du mapudungun pendant la période de la colonisation espagnole, on peut estimer que la langue mapuche maintient sa vitalité sur le territoire ancestral, c'est-à-dire, dans la partie sud de la frontière du fleuve Bio-Bio.

Quelques textes d'historiographes et des récits de voyages viennent confirmer cette théorie comme, par exemple, celui du marin anglais John Byron publié en 1768, qui note le contact entre le *veliche* (variante du mapudungun parlé par la population *williche*), et le castillan dans son ouvrage autobiographique « *Account of the Shipwreck of The Wager; and the Subsequent Adventures of Her Crew* » (en référence au naufrage de la frégate *Wager*). En effet, en 1741 après le naufrage de son navire, Byron se retrouve dans l'île de Chiloé où il signale que les soldats espagnols préfèrent parler la langue *veliche*, qu'ils trouvent « plus belle » que l'espagnol.

Cette situation particulière peut s'expliquer par des raisons géopolitiques très précises. À l'époque coloniale, bien qu'administré par la Couronne, l'archipel de Chiloé est un territoire coupé du reste du continent, géographiquement autant que politiquement (Urbina Carrasco, 2011 : 600). Après la rébellion du peuple mapuche de 1598, l'armée espagnole présente à Chiloé se retrouve isolée³³ dans un territoire habité par les *Williche* et les *Chono*. Cela provoque une évolution sociolinguistique de la langue *veliche* ou *chezügun* (le « parler des gens »), différente des autres variantes du mapudungun sur le continent.

Un peu plus tard, au début du XIX^{ème} siècle, en pleine période indépendantiste, l'aristocrate anglaise Mary Graham rend visite à Bernardo O'Higgins, le Directeur suprême de l'État chilien émergent³⁴. Graham ([1822] 1972

³³ L'archipel est une enclave militaire espagnole qui surveille le passage des navires entre les océans Atlantique et Pacifique dans le but d'empêcher les possibles invasions européennes.

³⁴ Le général O'Higgins – considéré au Chili comme le « Père de la Patrie – est un créole. Il est le seul président locuteur de mapudungun de l'histoire.

: 261-262) raconte comment le dignitaire s'adresse en « *araucan* » à deux petites orphelines qui demeurent chez lui :

A los niños se les educa, y servirán más tarde como mediadores entre la raza indígena y Chile, y, para este fin se procura que no olviden su lengua nativa. El Director les dirigió la palabra en araucano para que yo oyese hablar en este idioma, que me pareció armonioso y agradable, debido, quizá, en parte, a la suavidad de las voces infantiles³⁵.

Plus tard, vers la fin du XIX^{ème} siècle, notons un autre récit, cette fois-ci autobiographique, du migrant basque-français Pedro Montory (*in* Madariaga, 2005 : 53) qui souligne l'usage du « mapuche » dans des transactions commerciales :

Quienes trabajaban en las tiendas sabían francés y castellano, además del euskera. Al ser zona fronteriza, también aprendieron el mapuche, porque comerciaban con los indígenas³⁶.

Ce récit corrobore la situation de contact des langues entre les colons immigrés européens et les communautés mapuche dans la « région de la frontière », spécifiquement dans la ville de Cañete, région de l'Araucanie. On peut donc supposer le contact du mapudungun avec d'autres langues européennes tout au long des siècles de voisinage.

Le début du XX^{ème} siècle marque le moment historique le plus important pour le changement linguistique du mapudungun de nos jours, celui-ci résultant de l'exode des jeunes mapuche vers les villes, et plus spécialement vers la capitale du Chili, Santiago.

Le missionnaire capucin De Moesbach réalise une des recherches les plus intéressantes de cette époque en interviewant et en compilant les récits du *longko* Pascual Coña [1930], (2002 : 25) qui témoigne du processus de glottophagie à l'œuvre et qui déjà présage de l'avenir de la langue :

En nuestros días la vida ha cambiado; la generación nueva se ha chilenuizado mucho; poco a poco ha ido olvidándose del designio y de la índole de nuestra

³⁵ Ma traduction: « On élève les enfants afin qu'ils servent plus tard de médiateurs entre la race indigène et le Chili, et pour cela on fait en sorte qu'ils n'oublient pas leur langue native. Le Directeur leur adressa la parole en araucan pour que je puisse entendre parler cette langue, qui me parut harmonieuse et agréable, en partie sans doute, grâce à la douceur des voix enfantines ».

³⁶ Ma traduction: « Ceux qui travaillaient dans les magasins connaissaient outre l'euskera, le français et le castillan. Se trouvant en zone frontalière, ils apprirent aussi le mapuche, car ils commerçaient avec les indigènes ».

raza; que pasen unos cuantos años y casi ni sabrán hablar ya su lengua nativa. Entonces, ¡que lean algunas veces este libro!³⁷

Selon Adalberto Salas (1987), le phénomène de la migration rurale-urbaine favorisait particulièrement la *castellanisation* des Mapuche. Pour l'auteur, le lien étroit entre la langue et la culture ne permettrait pas l'insertion de la langue lors de situations communicatives, dans des contextes non-traditionnels. C'est-à-dire, selon cette théorie, l'usage du mapudungun en milieu urbain était depuis quelques décennies voué à l'extinction.

3. Le rôle de l'Eglise et de l'Ecole dans le processus d'assimilation linguistique

Vers la fin du XVII^{ème} siècle s'établissent les premières institutions éducatives et religieuses dans la région de la frontière de la Couronne espagnole. En 1697, les franciscains fondent le « *Colegio de Naturales de Chillán* », un collège qui vise l'évangélisation et la « civilisation ». Située à quelques centaines de kilomètres au nord de la frontière du Bio-Bio, cette institution assure la formation des enfants des hommes les plus riches et importants du pays, c'est-à-dire, les enfants des *longko* (chefs) mapuche et les enfants des créoles et espagnols, serviteurs de la Couronne.

Les ordres missionnaires profitent de cette ouverture pour commencer un processus d'évangélisation, sans résultats probants. Pour Foerster (1993 : 39), l'église catholique a dû renoncer à abolir la religiosité mapuche et envisager un syncrétisme :

Enseñaban al pueblo mapuche que el Padre Celestial de los cristianos era idéntico con el NGENECHEN, que el relato bíblico del diluvio correspondía a1 TREN-TREN mapuche y, el sacrificio del NGUILLATUN a los sacrificios de Israel en el Antiguo Testamento³⁸.

³⁷ Ma traduction: « De nos jours, la vie a changé; la nouvelle génération s'est beaucoup « *chilenisée* »; elle a oublié peu à peu les desseins et la nature de notre race; encore quelques années et ils ne sauront déjà presque plus parler leur langue native. Qu'ils lisent alors quelques fois ce livre! ».

³⁸ Ma traduction: « Ils apprenaient au peuple mapuche que le Père Céleste des chrétiens était comparable au « NGENECHEN », que le récit biblique du déluge correspondait au TREN-TREN mapuche tout comme le sacrifice du NGUILLATUN aux sacrifices d'Israël de l'Ancien Testament ».

Dans le contexte de la création de réserves indigènes, l'arrivée des colons européens dans les anciens territoires mapuche renforce des institutions importantes comme l'Eglise et l'Ecole. Au cours du XX^{ème} siècle se produit une expansion de la religion chrétienne et de l'éducation occidentale. Ces deux institutions, appuyées par l'omnipotence de l'action de l'État, influencent les politiques linguistiques et le statut de la langue mapuche dans le Chili d'aujourd'hui.

Une fois déclarée l'Indépendance du Chili (1810), le territoire mapuche et ses habitants sont insérés brusquement dans cette nouvelle vie institutionnelle, comme le signale Donoso (2008 : 49) :

Las escuelas públicas y misionales no solo compartieron la tarea de integrar a los estudiantes mapuche a la sociedad nacional, compartieron los contenidos impartidos (idioma castellano, lecto-escritura, matemáticas básicas y religión) y también su semántica (palabras como iglesia y escuela, profesor y misionero fueron prácticamente intercambiables, aspecto que puede constatarse incluso en nuestros días)³⁹.

L'école joue bien un rôle fondamental dans le processus de « glottophagie ». Bien évidemment cette domination entraîne un démembrement linguistique, identitaire et culturel où l'écriture et l'alphabétisation en espagnol s'avèrent comme l'affirmation de la civilisation. À contrario, l'oralité du mapudungun est reléguée à la vie « sauvage » de la seule sphère familiale, sous-entendue : non civilisée.

Comme c'est le cas pour tout le continent américain, le modèle éducatif cherche l'assimilation des peuples indigènes au modèle euro-centriste d'éducation. Grande (2004) décrit comment les missionnaires espagnols et britanniques ont développé des systèmes d'éducation pour « désindianiser » et « américaniser » les enfants indigènes aux États-Unis. Une situation similaire à celle vécue dans les réserves mapuche à la même époque, comme le décrit Grande (2004 : 15) « *public education as the most efficient means by which to train Indians to "think white"* »⁴⁰.

L'école représente ainsi le seul modèle viable pour répondre aux besoins imposés par les colonisateurs. L'acquisition de la langue espagnole devient

³⁹ Ma traduction: « Les écoles publiques et missionnaires partagent non seulement la tâche d'intégrer les étudiants mapuche à la société nationale, ils partagent aussi les contenus imposés (le castillan, la lecture et l'écriture, les mathématiques basiques et la religion) et aussi sa sémantique (les termes comme église, école, professeur et missionnaire étaient pratiquement interchangeables, aspect que l'on peut même constater de nos jours ».

⁴⁰ Ma traduction: « L'éducation publique comme le moyen le plus efficace pour former les Indiens à la "pensée blanche" ».

essentielle et pour cela les églises catholiques et évangéliques, à leur tour, feront un travail d'experts, comme l'illustrent Azócar et Flores (2006 : 78) :

La mirada modernizadora llegada a Chile iba dirigida hacia los niños mapuche con su carga instructivista, moralizadora, interventora, planificadora y calculadora. La escuela, asociada a las misiones, era pensada como otro medio para civilizar al mapuche⁴¹.

Caniqueo (2006 : 165) décrit comment deux congrégations religieuses se sont établies au cœur de l'Araucanie pour prendre en charge la scolarisation des enfants mapuche: les capucins et les anglicans.

La educación del indígena se convirtió en la acción redentora de la civilización, pero a ello se debían agregar condiciones para ser inculcada, como el asilo o internado de los alumnos, enseñándosele al niño mapuche un orden donde el capital necesitaba de obreros muy bien disciplinados para la producción. (...) La educación misional estaba más orientada al área campesina, a través de los metodistas con sus escuelas granjas y los anglicanos, con los hospitales y escuelas. Los niños que terminaban sus estudios podían volver como profesores y desarrollar un proceso de alfabetización⁴².

Les pères capucins se sont installés à 5 kilomètres au sud de la ville de Temuco. Ils ont construit des écoles, pour la plupart des internats. Le rôle des pensionnats dans le monde entier est bien connu pour favoriser une colonisation culturelle. Calvet (1974) évoque la permanence de cette pratique jusque 1972, au moins, en Guyane française. Le but culturel des pensionnats dans des communautés opprimées était de séparer l'enfant de sa famille d'origine et de restreindre au maximum les visites. Comme le mentionne Fray Jerónimo de Amberga ([1913], *in* Bengoa, 1996a: 383), à travers ce système on obtient une meilleure intégration et assimilation de la culture dominante :

Para la civilización de la Araucanía necesitamos escuelas, escuelas y otra vez, escuelas. Es preciso sacar al niño araucano de su ruca para que aprenda pronto

⁴¹ Ma traduction: « Le regard modernisateur arrivé au Chili était dirigé vers les enfants mapuche avec un poids éducatif, moralisant, interventionniste, planificateur et calculateur. L'école, associée aux missions, était conçue comme un autre moyen pour civiliser le mapuche ».

⁴² Ma traduction: « L'éducation de l'indigène s'est convertie en une action rédemptrice de la civilisation, mais pour cela il a fallu ajouter certaines conditions pour l'enseigner, comme le pensionnat ou l'internat pour les élèves, il a fallu apprendre à l'enfant mapuche un ordre où le capital avait besoin d'ouvriers très disciplinés pour la production (...) L'éducation missionnaire était plutôt orientée vers la zone rurale à travers les méthodistes avec leurs écoles agricoles et les anglicans avec les hôpitaux et les écoles. Les enfants qui finissaient leurs études pouvaient devenir professeurs et développer le processus d'alphabétisation ».

y bien el castellano; para que en el íntimo contacto con el niño blanco, asuma las mil ideas que forman la vida civilizada y que el campo no puede prestar⁴³.

En 1916, la Congrégation des capucins soutient la création de l'association *Unión Araucana*, caractérisée par sa position intégrationniste. Selon Bengoa (1996a : 384), son leader mapuche, Antonio Chihuaylaf encourage l'éclatement des communautés, organise l'interdiction et la persécution de la polygamie et des traditions mapuche. Il interdit aux enfants de parler le mapudungun pour éviter les problèmes du bilinguisme. À partir de 1928 la congrégation des *Hermanas Misioneras Catequistas* se donne pour mission la catéchèse pour les enfants mapuche des diverses communautés rurales et l'alphabétisation en espagnol. L'évangélisation joue un rôle vital dans l'acquisition de l'espagnol et dans l'introduction des mapuche dans le schéma de la société dominante, comme le signale Saavedra (2002 : 61) :

La evangelización los invitará, los presionará y los buscará sin tregua. Para sobrevivir los mapuches deberán recurrir a numerosas formas de la cultura dominante. Aprenderán el español y comenzarán a ser educados en el sistema formal de la sociedad dominante⁴⁴.

Les églises évangéliques, spécifiquement pentecôtistes, font irruption à partir des années 1930, mais elles ne se sont imposées qu'à partir des années 70⁴⁵. En 1937, est créé le Magistère de l'Araucanie, qui existe encore de nos jours. L'objectif de cette fondation est la formation d'enseignants catholiques pour alphabétiser et scolariser les enfants des localités rurales les plus défavorisées.

De son côté, l'Eglise anglicane s'installe avec la *Misión de la Araucanía*, non loin de Temuco, la capitale de la région et ouvre des écoles et des centres de santé. En termes linguistiques, l'évangélisation anglicane a une approche très différente de celle des catholiques. Les anglicans évangélisent, en effet, en mapudungun (traduisant la Bible, des chants et des livres de prières) pour gagner la confiance des

⁴³ Ma traduction: « Pour civiliser l'Araucanie nous avons besoin d'écoles, d'écoles et encore d'écoles. Il est nécessaire de sortir l'enfant araucan de sa *ruca* (maison en mapudungun) pour qu'il apprenne tôt et bien le castillan, pour que, grâce au contact intime avec l'enfant blanc, il assume les mille idées qui font la vie civilisée que la campagne ne peut pas lui fournir ».

⁴⁴ Ma traduction: « L'évangélisation leur fera des invités, fera pression sur eux, ira à leur recherche sans trêve. Pour survivre, les Mapuches devront recourir à de nombreuses formes de la culture dominante. Ils apprendront l'espagnol et seront éduqués dès l'enfance dans le système formel de la société dominante ».

⁴⁵ Pour Foerster (1993), l'acceptation et l'appropriation de l'évangélisme par les Mapuche sont dues à un phénomène d'adaptation religieuse lié à la crise communautaire vécue dans un processus post-réductionnel. Dans ce sens l'Eglise reprend le concept de communauté et d'une « fratrie » sociale que l'on croyait perdue.

chefs des communautés, mais aussi comme signe de respect pour leurs traditions et leur langue.

Ainsi, de jeunes mapuche, éduqués et soutenus par la mission anglicane deviendront en 1911 leaders de la défense de leur peuple à travers la création de la *Sociedad Caupolicán, defensora de la Araucanía*. Un de ses premiers présidents sera le professeur normalien Manuel Antonio Neculman⁴⁶. Toujours partisan de l'intégration mapuche à la société chilienne, il fut aussi un grand défenseur de son peuple. Comme le signale Bengoa, la plupart des dirigeants mapuche étaient des professeurs normaliens qui croyaient à la construction d'un processus équilibré d'intégration à travers l'éducation. Ce que l'historien appelle un « indigénisme modéré » (Bengoa 1996a : 387).

Ce sont ces mêmes dirigeants qui, quelques années plus tard, vers 1930, réalisent les premières demandes d'incorporation du mapudungun dans le système éducatif. Ils se sont exprimés à travers les premières organisations mapuche⁴⁷ dans la région de l'Araucanie (Donoso, 2008). Ces demandes n'ont pas eu d'écho auprès du gouvernement de l'époque.

La présence d'un autre organisme international lié à l'église protestante et précurseur en matière de langues minoritaires s'installe dans la région de l'Araucanie: Le *Summer Institut of Linguistic*, plus connu sous l'acronyme : SIL.

3.1 Le rôle du *Summer Institut of Linguistic* (SIL)

Créé en 1934, aux Etats-Unis par le pasteur presbytérien Cameron Townsend, le SIL est connu en Amérique latine sous le nom d'*Instituto Lingüístico de Verano* (ILV). En relation avec *Wycliffe Bible Translators* (WBT) il réalise des traductions de la Bible et s'occupe de l'évangélisation, de l'alphabétisation et de l'éducation des différents peuples indigènes à travers le monde. Le *Summer Institut of Linguistic* (SIL) a commencé par organiser chaque été des stages de formation

⁴⁶ Lui-même fils de *longko*, fut donné par son père comme preuve de paix aux Espagnols. Il apprend l'espagnol et fait ses études à l'École Normale de Précepteurs. En 1880, il devient le premier professeur mapuche. Il travaille comme interprète de l'Armée d'Occupation de l'Araucanie et devient le premier Président de la *Société Caupolicán Defensora de la Araucanía*, première organisation indigéniste chilienne. (Bengoa 1996 :387). Neculman symbolise le croisement entre des origines, un attachement culturel et une formation occidentale influencée par sa condition de mapuche grandi en milieu espagnol, puis chilien.

⁴⁷ *Sociedad Caupolicán Defensora de la Araucanía* (1910-1938), *Federación Araucana* (1921-1946) et la *Unión Araucana* (1926 -1938).

pour ses missionnaires afin d'étudier les langues minoritaires dans le monde. Cette institution traite une base de données de presque 7 000 langues sur son site internet appelé « L'ethnologue ». Aujourd'hui, celui-ci possède le statut d'organisme consultant pour l'UNESCO et pour l'ONU, pour les langues dites en danger.

Selon Calvet (1987), depuis quelques années, des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent en Amérique latine contre l'action du SIL. Parmi les accusations, on soupçonne, entre autres, l'établissement de liens avec l'Agence Centrale d'Intelligence Américaine (CIA), avec l'organisation de camps d'entraînement à la lutte antiguérilla, avec les trafics de minéraux et d'or, avec la stérilisation forcée des Indiens, entre autres (Calvet, 1987 : 208). Malgré ces fortes dénonciations, cette organisation a l'habitude de faire la sourde oreille et de poursuivre sa « mission ».

Suivant le *Summer Institute of Linguistics*, en Amérique latine l'alphabétisation dans les langues indigènes, l'enseignement de la langue espagnole et l'évangélisation des peuples originaires semblent des objectifs très simples pour une fondation aussi puissante. Or, comme l'indiquent d'anciens registres récupérés par Calvet⁴⁸ l'objectif du SIL vise encore plus loin dans la démarche colonialiste :

Pour atteindre l'âme de l'Indien, il faut comprendre sa psychologie, et ceci se fait au moyen de sa langue. Pour gagner l'Orient⁴⁹, pour exploiter ses richesses économiques, il faut incorporer l'Indien à la culture nationale. Le premier pas dans ce processus est l'alphabétisation, au cours de laquelle l'indigène apprend à écrire et à lire sa propre langue qui sert de pont vers un apprentissage de l'espagnol.

Les véritables intentions de cette organisation posent problème dans le monde entier. Son but évangéliste est accompagné de dynamiques d'interdictions ou de remplacements des rituels des communautés indigènes. Une situation qui provoque sans doute un syncrétisme culturel très nuisible à la sauvegarde des langues minoritaires. Comme le signale Calvet (1987), le phénomène de l'évangélisation apparaît comme « un véritable rouleau compresseur » de la culture d'un peuple.

Pour étudier le mapudungun au Chili, le SIL s'installe en 1977, principalement dans la région de l'Araucanie, avec le fort soutien de l'Universidad

⁴⁸ « Estudios acerca de las lenguas Huarani (Auca), Shimigae y Zapata ». SIL, Quito 1959 (In Calvet 1987: 212).

⁴⁹ L'Orient dans ce contexte se réfère à la région amazonienne pétrolière de l'Équateur.

de La Frontera de Temuco⁵⁰. Les liens entre l'université et l'organisme protestant restent de nos jours fortement méprisés par certaines organisations mapuche comme le Conseil *Aukiñ Wallmapu Ngulam* (*Consejo de todas las tierras*)⁵¹ :

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV), operó por varios años durante la dictadura militar de la década del 80 en la IX región y estableció un Convenio con la Universidad de la Frontera para el estudio del Idioma y la Literatura Mapuche. Cabe recordar que esta universidad fue el único organismo que cobijó institucionalmente al dudoso organismo internacional⁵².

Dans cette déclaration publique de 2003, relative aux conventions entre *Microsoft*, l'université et le gouvernement chilien pour la création d'un logiciel en mapudungun, les membres d'*Aukiñ Wallmapu Ngulam* se montrent méfiants. À travers ce document, ils condamnent l'absence de consultation des Mapuche eux-mêmes. ^{En même temps}, ils critiquent la convention signée par l'Université et la SIL pour étudier la langue et la littérature mapuche comme un prétexte pour développer une stratégie de colonisation à travers la traduction de la bible en mapudungun. Comme le signale Loncon (2002: 12):

[El Instituto Lingüístico de Verano] planificó muchas lenguas indígenas para evangelizar y colaborar con los propósitos de castellanización de los Estados, aunque ellos prepararon gramáticas, diccionarios, textos en lengua indígena, la acción de la planificación contribuyó a la castellanización y asimilación cultural⁵³.

Une des critiques récurrentes à l'égard du travail du SIL est justement cette assimilation culturelle. Malgré les efforts de cette organisation pour signifier son indépendance face à toute entité gouvernementale, politique et ecclésiastique, il est difficile d'oublier le contexte centralisateur dans lequel se développent ses pratiques,

⁵⁰ En territoire argentin son arrivée est plus tardive. C'est seulement vers 1985 que le directeur du siège du SIL à Dallas prend contact avec l'Universidad Nacional de Santiago del Estero pour étudier principalement la langue *Quichua Santiagueño*.

⁵¹ Déclaration publique du Conseil sur la participation de l'Université de la Frontera et de l'entreprise Microsoft. [En ligne] <http://www.mapuche.nl/espanol/cybermapuche.htm>, consulté le 12/11/2013.

⁵² Ma traduction: « L'Institut Linguistique d'Été (ILV) a fonctionné durant quelques années au cours de la dictature militaire des années 80, dans la IX^{ème} région et a établi une Convention avec l'Université de la Frontera pour l'étude de la langue et de la littérature mapuche. Il faut signaler que cette université a été le seul organisme qui a soutenu institutionnellement cette douteuse organisation internationale ».

⁵³ Ma traduction: « [L'Institut Linguistique d'Été] a planifié l'évangélisation et la collaboration de nombreuses langues indigènes dans un but de « *castellanisation* » des États, bien qu'elle ait produit des grammaires, des dictionnaires, des textes en langue indigène, l'action de la planification a contribué à la *castellanisation* et à l'assimilation culturelle ».

ainsi que l'influence que pourrait avoir cet organisme sur les politiques et planifications linguistiques et éducatives de ces quarante dernières années.

3.2 Vers un Programme d'Éducation Interculturelle Bilingue ?

Une des premières demandes pour une éducation interculturelle bilingue date de 1935 lors de l'*Asamblea General de Caciques del Butahuillimapu* (Assemblée des chefs politiques des grandes terres du sud), où les autorités mapuche se sont adressées au président du gouvernement de l'époque Arturo Alessandri. Selon Abarca (2005 : 103), leurs demandes concernaient l'implantation d'écoles à l'intérieur des réserves, l'enseignement de la langue et de la culture par les Mapuche eux-mêmes, la création d'une commission chargée de l'enseignement et la rédaction de livres et manuels en mapudungun pour les Mapuche et pour les *Wingka*. Cette initiative n'a pas eu de retour de la part du gouvernement.

Ultérieurement, pendant la dictature militaire de Pinochet (1973-1989), un des objectifs du gouvernement à l'égard des Mapuche était de les faire adhérer le plus rapidement possible à l'idéologie du régime. L'éducation joue un rôle primordial dans ce but. En 1975, le coordinateur du Ministère de l'éducation de la région de l'Araucanie envoie un rapport au Ministre de l'éducation en insistant sur l'importance d'une formation bilingue pour l'étudiant mapuche qui, méconnaissant le castillan, souffre de « retards pédagogiques ». Le rapport sur le plan de l'éducation du peuple mapuche-chilien (*in Caniuqueo*, 2006 : 201) propose un projet mené par la Vicairie de l'Araucanie, dans le but de créer un Plan permettant d'affronter ce « problème » avec le soutien des universités, des institutions religieuses et des organisations d'origine mapuche :

Nuestro propósito es enfrentar con realismo y con mejores posibilidades la atención integral del problema, por tanto nos permitimos elevar a la consideración del Señor ministro solamente un esbozo de lo que será nuestro Plan, anticipando que en su elaboración están comprometidas las universidades, las Instituciones religiosas y las organizaciones mapuches, las que en conjunto y bajo el auspicio de esta coordinación regional de educación elaborarán el plan definitivo⁵⁴.

⁵⁴ Ma traduction: « Notre objectif est de faire face avec réalisme et avec les meilleures possibilités à l'attention intégrale au problème, c'est pourquoi nous nous permettons de porter à votre considération, Monsieur le Ministre seulement une esquisse de ce que sera notre plan, comptant sur l'engagement dans son élaboration des universités, des institutions religieuses et organisations

Bien que ce plan d'éducation bilingue n'ait, en réalité, jamais vu le jour, nous pouvons y voir le lien entre le pouvoir de l'État et de l'Église à propos de l'éducation.

Il faut aussi mentionner le travail du *Magisterio de la Araucanía* et de la *Fundación Instituto Indígena*, deux organisations dépendant de l'église catholique, qui comptent sur la participation de nombreux professeurs normaliens mapuche, puisque, comme le signale Caniuqueo (2006 : 203), la meilleure façon de connaître l'idéologie et le mode de raisonnement de ce peuple est d'employer des professeurs mapuche.

En novembre 1975 a lieu la première journée régionale réunissant des professeurs mapuche, dans la région de l'Araucanie. Cette rencontre ouvre un premier débat en faveur d'une politique d'éducation mapuche : fin de la marginalisation culturelle, réaffirmation de la culture mapuche dans la culture globale du pays, nécessité d'étudier et de promouvoir le bilinguisme dans l'éducation rurale.

L'enseignement/apprentissage du mapudungun est vu, donc, comme une partie de contenus généraux tels que l'histoire, la tradition et le folklore, mais non comme un but en lui-même. Certainement, les objectifs proposés dans cette réunion reflètent des nécessités difficiles à mettre en œuvre dans un contexte politique assez restrictif et apparaissent déjà très révolutionnaires. Aujourd'hui, presque quarante ans plus tard, ils continuent à alimenter le débat parmi les organisations, les formateurs et les acteurs du mouvement de revitalisation linguistique.

Postérieurement, dans les années 80, se sont développées des expériences comme celle du lycée *Guacolda* de la commune de *Cholchol* (située à une trentaine de kilomètres de Temuco) et de quelques écoles primaires du secteur du lac *Budi* (sur le littoral de la région de l'Araucanie). Ces initiatives ont été soutenues par la Fondation *Magisterio de la Araucanía*, organisation privée qui a réussi à imposer, en 1983, en pleine dictature, la prescription au niveau régional d'un décret pour l'enseignement du mapudungun, comme deuxième langue à la place de l'anglais. Une véritable réussite en matière de droits linguistiques dans un contexte sociopolitique défavorable, mais qui reste exceptionnelle.

Bien que l'éducation scolaire soit vue aujourd'hui par les communautés indigènes comme incontournable, la grande bataille idéologique demeure cependant au niveau du discours. Pour Bengoa (2000 : 305) l'éducation est un outil de changement qui a permis le processus de revendication indigène. D'où l'intérêt

mapuches, qui conjointement et sous l'égide de cette coordination régionale d'éducation élaboreront le plan définitif ».

d'inscrire l'éducation interculturelle bilingue dans le concept plus large d'interculturalité et de multi-culturalité, prenant en compte la « globalisation de la culture » et la « particularité des identités » :

Esta emergencia que atraviesa el continente (...), cuestiona la educación como instrumento de colonización y que aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no solo el conocimiento de la cultura occidental sino también de la reproducción de su propia cultura⁵⁵.

Pour cela, la CONADI (Corporation Nationale du Développement Indigène), en collaboration avec le Ministère de l'éducation, met en œuvre le « Programme d'Education Interculturelle Bilingue » (PEIB) au niveau national.

En 1990, le premier gouvernement démocratique post-dictature crée la *Comisión Especial de Pueblo Indígenas* (CEPI). Les orientations politiques les plus importantes de cette commission en matière d'éducation sont le développement de bourses d'études pour les étudiants d'origine indigène, l'organisation d'un Programme d'Éducation Interculturelle Bilingue et la création d'écoles maternelles indigènes.

Comme le signale Bengoa (2000 : 79), l'urbanisation des populations indigènes s'accompagne d'un accès plus large des jeunes à l'éducation, accès qui permet aux étudiants, professionnels et intellectuels indigènes une intégration au mouvement de revendication culturelle en tant qu'acteurs. La création d'une bourse indigène, mise en place en 1991, a permis à des jeunes mapuche de continuer des études supérieures et de faire partie de l'élite d'un pays où l'éducation est l'une des plus chères et inévitables du monde⁵⁶. La subvention au logement permet aux jeunes des communautés rurales d'habiter dans les *Hogares Indígenas* (foyers indigènes), institutions gérées par le gouvernement et dans lesquelles se consolident les organisations politiques.

En ce qui concerne le Programme d'Education Interculturelle Bilingue (PEIB), la Loi indigène stipule la reconnaissance, le respect et la promotion des cultures indigènes à travers :

⁵⁵ Ma traduction: « Cette urgence qui traverse le continent (...), questionne l'éducation comme instrument de colonisation et plaide pour une éducation interculturelle et bilingue qui permette non seulement la connaissance de la culture occidentale mais aussi la reproduction de sa propre culture ».

⁵⁶ Selon l'OCDE, le Chili est le pays où l'éducation est l'une de plus chères au monde, à cause de sa privatisation imposée pendant la dictature. Les familles financent en moyenne 90% du coût des études et l'État 10%. Les droits universitaires sont 18 fois plus chers qu'en France, ce qui rend l'accès à l'université pratiquement impossible. Les bourses indigènes sont, dans la plupart des cas, la seule manière de continuer des études supérieures.

- L'utilisation et la conservation des langues indigènes ainsi que de l'espagnol dans les zones à haute densité indigène ;
- L'établissement, dans le système éducatif national, d'une unité programmée permettant aux apprenants l'accès à une connaissance des cultures et langues indigènes, ainsi que la capacité de les valoriser ;
- La promotion de la diffusion, sur les ondes et les canaux de la télévision régionale de la langue indigène et l'appui à la création d'émissions radio et de divers médias indigènes ;
- La promotion et l'établissement de chaires d'histoire et de culture indigènes dans l'enseignement supérieur ;
- Le caractère obligatoire, pour le Registre civil, de la notation des prénoms et noms de famille des personnes indigènes, tels que les parents l'expriment et avec les normes de transcription phonétique qu'ils indiquent ;
- La promotion de différentes expressions artistiques et culturelles, ainsi que la protection du patrimoine indigène : archéologique, architectural, culturel et historique.

Pendant les années 1990, certaines universités, spécialement celles qui comptaient des filières d'éducation, ont participé à la création des programmes de formation initiale et de formation continue en éducation interculturelle bilingue. L'objectif de ces instances était de former des professeurs bilingues capables de mettre en place le PEIB. Dans la région de l'Araucanie, l'Universidad Católica de Temuco a créé un cursus universitaire de « Pédagogie en éducation interculturelle » qui visait principalement des jeunes étudiants d'origine mapuche, obligatoirement locuteurs de mapudungun. Cependant le pré-requis de la langue a été peu à peu abandonné. Selon Williamson (2008) cette institution a formé environ 90 professeurs entre 1992 et 2004.

En 1996 commencent les premières expérimentations dans une vingtaine d'établissements dans tout le pays. En 2001, l'État chilien crée le « *Programa Orígenes* ». Celui-ci reconnaît la dette historique envers le peuple mapuche et propose des programmes dans les domaines de la santé et de l'éducation interculturelle bilingue. Ces programmes fonctionnent à travers les financements de l'État et un prêt de la Banque Interaméricaine du Développement (BID). Cependant, au sein du mouvement mapuche, le soutien de la BID crée des conflits principalement pour des raisons politiques, mais aussi pour des questions pratiques, comme l'absence de participation des organisations mapuche dans les processus de conception, d'exécution et d'évaluation du programme. En effet, sa conception

dépend plus des politiques imposées par Washington. Ceci est un exemple clair de « multiculturalisme néolibéral », comme le définit l'anthropologue Charles Hale (2004 : 59-60):

Como primer principio, el multiculturalismo neoliberal no permite que los Derechos Indígenas violen la integridad del régimen productivo, especialmente esos sectores que están articulados a la economía globalizada. (...) El neoliberalismo permite, es más, alienta a la organización indígena, siempre y cuando ésta no acumule poder suficiente para representar un desafío directo al poder estatal⁵⁷.

Comme le signale Boccara (2007 : 202), le programme « *Orígenes* », représente « une structure régionale du système global ». On constate, une fois encore, que le modèle du développement économique néolibéral dans les politiques d'Etat est en permanente contradiction avec les attentes des communautés indigènes.

Depuis sa création, le PEIB est implanté seulement dans les zones dites de haute densité indigène. Cette démarcation arbitraire pour une éducation interculturelle bilingue, concernant seulement une partie de la population, reste problématique. Est-ce que l'interculturalité doit prendre en compte seulement les étudiants d'origine indigène ? Ou est-ce que, dans une société à plusieurs ethnies reconnues par l'État, l'interculturalité doit concerner tous les citoyens ?

Selon Rodolfo Stavenhagen (2003), rapporteur spécial de la commission des droits humains des Nations unies, ces choix de politique linguistique et éducative résultent d'une longue histoire de négation, d'exclusion socioéconomique et de discrimination de la société dominante à l'égard des Peuples originaires. L'auteur critique la faiblesse du PEIB et son inefficacité à répondre aux demandes de protection, de préservation et de promotion de la culture mapuche (Stavenhagen, 2003 : 2-3).

En fin de compte, malgré des objectifs affichés, le Programme d'Éducation Interculturelle Bilingue présente un caractère résolument assimilationniste qui participe au processus de glottophagie.

Dans ce chapitre j'ai proposé un aperçu de divers facteurs qui – d'une manière ou d'une autre – participent au processus de glottophagie défini en introduction.

⁵⁷ Ma traduction: « Comme premier principe, le multiculturalisme néolibéral ne permet pas que les Droits indigènes violent l'intégrité du régime productif, spécialement si ces secteurs sont reliés à l'économie globalisée (...) Le néolibéralisme permet, et plus encore, encourage l'organisation indigène, mais toujours et seulement quand celle-ci n'accumule pas de pouvoir suffisant pour représenter un défi direct au pouvoir étatique ».

Malgré des revendications identitaires anciennes concernant la préservation territoriale et linguistique, un bref aperçu des contacts pendant plus de deux siècles entre le mapudungun et l'espagnol – à travers des institutions comme l'Eglise et l'Ecole – indiquent comment la langue se trouve aujourd'hui « en danger » et « en panne » de transmission aux jeunes générations.

Les politiques linguistiques et éducatives mises en place ces quatre dernières décennies par l'Etat chilien ne tendent pas à inverser le processus, contrairement à ce que les discours politiques prétendent. Le mécontentement de la part des peuples indigènes entraîne des propositions de planification par « le bas » comme nous le verrons dans le chapitre suivant qui traite du mouvement de « ré-ethnification générale » (Catrileo, 2005), porté par des militants mapuche.

Chapitre II
Le mouvement mapuche
de « ré-ethnification générale »

Le présent chapitre s'attachera à décrire un phénomène sociopolitique de plus en plus répandu en Amérique latine : les mouvements indigénistes. Dans le contexte mapuche, il s'agit d'un mouvement indigéniste de « ré-ethnification générale » qui, selon Samaniego et Ruiz (2007), revendique :

- la récupération territoriale dans la région de l'Araucanie ;
- sa reconnaissance en tant que Nation ;
- la défense des pratiques et des traditions culturelles du peuple mapuche.

Ce chapitre traitera plus particulièrement de ce dernier point, qui permettra de mieux appréhender et comprendre les revendications du mouvement de revitalisation linguistique au cœur de cette recherche.

1. Mouvements indigénistes en Amérique latine

L'apparition d'un mouvement social d'appartenance ethnique dans les années 1990 en Amérique latine survient dans un contexte mondial en mutation. Par « mouvement social » nous entendons, à la suite d'Alain Touraine (1978 : 103) toute action collective visant à transformer l'ordre social existant. Selon Touraine, cette mobilisation participe d'un principe d'identité.

À cette première définition du mouvement social, nous combinerons celle de Melucci (1978 : 37-38) qui le définit comme :

La lutte de deux acteurs dont chacun se caractérise par une solidarité spécifique et s'oppose à l'autre pour l'appropriation et la destination de valeurs et ressources sociales.

Pour ce sociologue, cette action collective comprend aussi :

Toutes les conduites qui cassent les normes institutionnalisées dans les rôles sociaux, qui débordent les règles du système politique et/ou qui attaquent la structure des rapports de classe d'une société.

Dans le cas du mouvement indigène en Amérique latine, les demandes pour une autonomie politique et économique apparaissent dans les années 1990. Ce processus fait apparaître les peuples originaires comme les acteurs conscients dont parle Touraine.

Dans ce climat politique et social, une série de mobilisations apparaissent sur le continent américain. La première est celle des peuples indigènes de l'Équateur avec leur *Levantamiento Indígena* (soulèvement indigène), au mois de mai 1990. Le

débat politique autour de la contre-célébration du cinquième centenaire de l'arrivée de Colomb sur le continent américain en est l'élément déclencheur. Pendant les préparatifs de la célébration du 12 octobre, les organisations indigènes d'Amérique latine rebaptisent la commémoration « *Quinientos años de Resistencia* » (cinq cents ans de résistance), en réponse à l'euphémisme « rencontre de deux mondes » proposé par l'Espagne et les gouvernements d'Amérique latine. Ce moment historique fait se rencontrer deux discours fortement opposés. Les États nations « célèbrent » la « découverte » d'un nouveau continent alors que les organisations indigènes parlent « d'invasion » et de « résistance ».

Des organismes internationaux vont aussi s'impliquer dans la défense des peuples indigènes. En 1989, naît la Convention n°169 sur les Peuples indigènes et tribaux de l'OIT qui reste à nos jours, en termes de droit international, le traité le plus important en la matière. Au Chili elle n'a été ratifiée qu'en 2008, suite aux pressions des organisations indigènes nationales et internationales, soit 17 ans après son dépôt au Congrès national. La non-ratification permettait de continuer à dénier les droits collectifs. Ceci dit, l'utilisation du terme « pueblos » (peuples) implique une série d'interrogations conceptuelles autour de l'autonomie politique, économique, culturelle et identitaire.

Le 18 décembre 1992, l'Assemblée générale des Nations unies approuve la « déclaration sur les droits de toutes les personnes appartenant à des minorités religieuses, nationales, ethniques ou linguistiques ». Il s'agit d'un texte bref qui établit les droits des personnes appartenant à une minorité, de manière individuelle, mais non collective. Ultérieurement, en août 1994, est approuvée la « déclaration des droits des peuples indigènes ». Elle instaure pour la première fois un ensemble de droits pour ces peuples en tant que collectivité.

Comme le signale Le Bot (2004 : 3) il ne s'agit pas seulement d'un phénomène de contestation, mais aussi de la recherche de nouveaux rapports de pouvoir qui permettent de placer les revendications et demandes indigènes au premier plan :

Les mouvements indiens modernes ne font pas que contester une domination de cinq siècles, ou ses formes plus récentes. Une de leurs caractéristiques communes, au-delà de leur diversité, est qu'ils font un pas de côté et en avant, qu'ils ne se limitent pas aux conduites de refus ou de défi, qu'ils cherchent à mettre en œuvre de nouveaux rapports sociaux, de nouveaux rapports au pouvoir.

En 1994, le soulèvement de l'*Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) au Chiapas (Mexique), marque un précédent dans les revendications des

peuples indigènes. Les protestations contre le *Tratado de Libre Comercio* (TLC) entre le Mexique, le Canada et les États-Unis catalysent la lutte d'un mouvement indigène face au système néolibéral imposé par les États nations latino-américains. Ce mouvement inspire significativement ceux qui, par la suite, vont se former un peu partout sur le continent, comme au Chili.

José Bengoa (2000) identifie trois facteurs pour comprendre l'émergence de ce type de mobilisation : la globalisation, la fin de la guerre froide et l'accélération des processus de modernisation. Dans son œuvre *La emergencia de América Latina* (2000), Bengoa montre les enjeux de la demande indigène actuelle. L'auteur pronostique trois types de scénarios dans le futur pour ces mouvements. Le premier est celui de la « répression » : à mesure que le discours s'oppose aux projets économiques, politiques et socioculturels définis par les États, on débouche sur un scénario de conflit. Une deuxième possibilité est celle de la « cooptation » : l'État assume les revendications, mais les instrumentalise en employant des dirigeants ethniques pour leur mise en œuvre afin d'empêcher de potentiels conflits. Un dernier scénario possible est la « marginalisation », lorsque la population indigène d'un pays est réduite et ne représente plus un problème pour l'État.

Selon l'auteur, ces trois scénarios sont envisageables dans la réalité des sociétés latino-américaines. Compte tenu de cette typologie, en termes de politiques linguistiques en faveur des langues indigènes, on pourrait affirmer que le scénario qui se répète sur le continent est plutôt celui de la cooptation, y compris en matière de politique linguistique éducative, comme on l'a vu dans le chapitre précédent avec le PEIB.

2. Mouvement mapuche contemporain et récupération du *Wallmapu*, territoire ancestral

Le mouvement de revendication mapuche contemporain réapparaît avec plus de force au Chili et en Argentine⁵⁸ vers la fin des années 80 après les dictatures

⁵⁸ En Argentine, c'est seulement à partir de 1994 que l'État reconnaît, à travers la réforme constitutionnelle argentine, la préexistence ethnique et culturelle des peuples indigènes. Comme le signale Kropff (2011), cette reconnaissance est le résultat d'une longue lutte menée par des organisations qui continuent à se battre contre les discours officiels qui réfutent les droits des communautés mapuche en Patagonie argentine. Cela dit, le pouvoir judiciaire de ce pays se sert encore de documents dits « historiques » comme la *Théorie d'araucanisation* (Casamiquela, 2007 ; Porcel, 2007), pour nier les demandes de récupération territoriale du côté argentin. Selon cette thèse, les mapuche « chiliens » auraient occupé de manière violente les territoires du peuple *tewelche*, – les indigènes « argentins » – donc, ceux qui s'auto-définissent comme Mapuche ne seraient pas fondés à

militaires. La reprise citoyenne des organisations sociales permet – entre autres – l'apparition d'un mouvement social qui défend et promeut les droits des peuples indigènes. Aujourd'hui, à Santiago du Chili, on recense ainsi plus d'une centaine d'organisations mapuche.

La question du mouvement social de « ré-ethnification générale » intéresse directement mon sujet, surtout par le lien étroit qui se tisse entre les acteurs d'un mouvement indigéniste plus ancien et d'un autre – plus récent – de revitalisation linguistique. Comme le définit Catrileo (2005 : 16), ce processus de ré-ethnification est récent et gagne en importance, principalement dans le contexte urbain :

Aun cuando el número de hablantes de mapudungun ha disminuido a través del tiempo, el proceso de reetnificación actual tiende a revitalizar la lengua no sólo en los propios espacios rurales mapuche, sino también en las ciudades, especialmente en Santiago y Temuco. Además, aumenta el número de personas e instituciones nacionales y extranjeras en torno a una mejor valoración de la lengua y literatura mapuche, incluyendo estudios teóricos, o bien, alguna simple curiosidad en la indagación de los significados de topónimos y antropónimos con raíces mapuche, entre otras motivaciones⁵⁹.

Ainsi, la demande linguistique dans certaines régions peut être vue comme le résultat d'un engagement politique auprès d'organisations qui défendent les demandes de l'ensemble du mouvement mapuche contemporain.

Pour bien caractériser ce mouvement mapuche, je reviens à sa définition par Millaleo (2006 : 42) :

[El] conjunto de organizaciones mapuche, que tienen como objetivo principal generar cambios relevantes en la sociedad en la cual se desenvuelven (...) Lo común en todas estas formas de organización es que corresponden a un movimiento social⁶⁰.

faire une demande de récupération territoriale en Argentine, car il s'agirait de Chiliens. Une situation fortement critiquée par des anthropologues, archéologues et avocats qui défendent la légitimité des demandes territoriales des communautés mapuche en territoire argentin.

⁵⁹ Ma traduction : « Même si le nombre de locuteurs du mapudungun a diminué à travers le temps, le processus de ré-ethnification actuel a une tendance à revitaliser la langue non seulement dans les espaces ruraux mapuche, mais aussi dans les villes, spécialement à Santiago et Temuco. De même, le nombre de personnes et d'institutions nationales et étrangères valorisant la langue et la littérature mapuche augmente, incluant des études théoriques, ou bien une curiosité vis à vis du sens de toponymes et anthroponymes aux racines mapuche, entre autres motivations ».

⁶⁰ Ma traduction: « l'ensemble des organisations mapuche, qui ont pour objectif principal de générer des changements importants dans la société dans laquelle ils se développent (...) Le point commun à toutes ces formes d'organisation est qu'elles correspondent à un mouvement social ».

Comme le signale Bengoa (2002 : 167-168), vers le début des années 90 le discours pour l'indépendance politique et l'autodétermination se précise au sein de ce mouvement:

Ese nuevo tiempo se caracterizó por la voluntad de separación de la cultura mapuche de la chilena, por la afirmación de las propias características indígenas y por el rechazo de la asimilación e incluso las antiguas ideas de integración⁶¹.

Le mécontentement gagne les sites urbains et est repris par les organisations sociales indigènes urbaines comme porte-drapeau de la lutte pour leurs droits. Ce mouvement, qui émerge dans les années 90, se présente avant tout comme une manifestation politique et de protection de l'environnement ; il continue à évoluer jour après jour vers d'autres revendications territoriales, culturelles, identitaires et linguistiques que nous allons détailler maintenant pour éclairer les enjeux de notre terrain.

Selon Samaniego et Ruiz (2007), la récupération des terres communautaires occupées par les entreprises – principalement forestières du côté chilien, pétrolières et minières du côté argentin – correspond à un aspect avancé du phénomène de revendication ethnique ; l'objectif ultime est la reconnaissance et la consolidation du *Wallmapu* et le droit du peuple mapuche à l'autodétermination. L'ampleur géographique du pays mapuche dans l'ensemble de l'Amérique du sud à l'époque pré-indépendantiste représente un énorme territoire revendiqué par les militants à travers les « identités territoriales ».

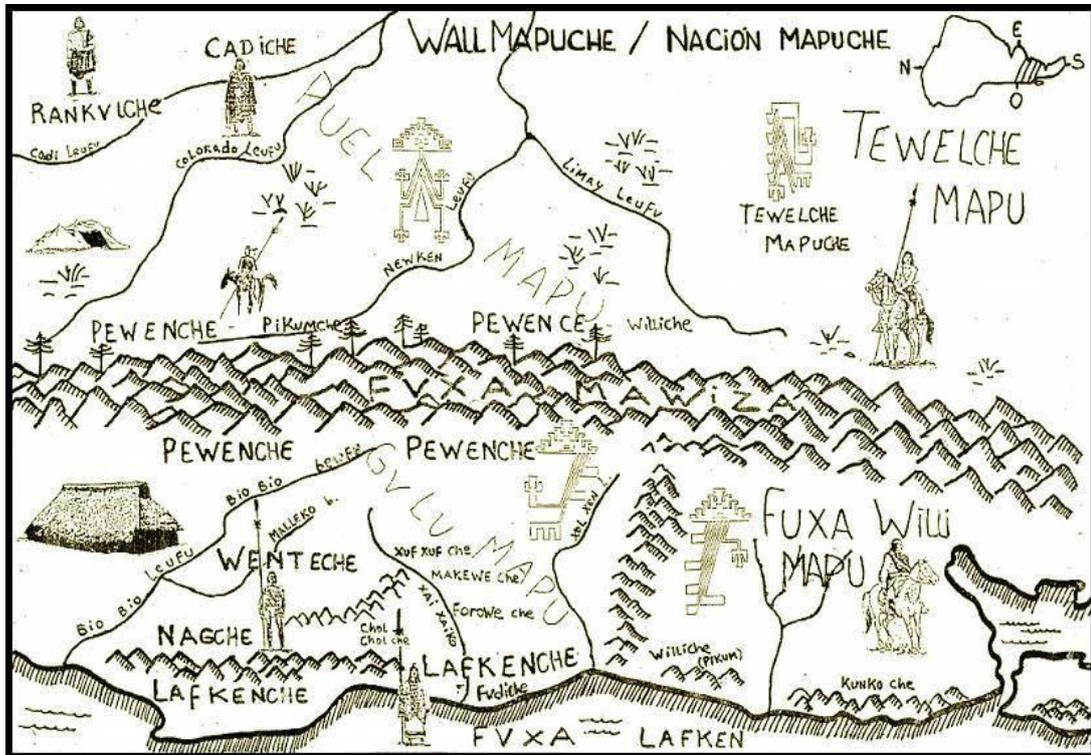
Pour Le Bonniec (2002 : 31), le terme « identité territoriale » se réfère à la revendication des espaces ancestraux qui se situent actuellement à l'intérieur des Etats nations chilien et argentin. Ce terme représenterait donc, pour la société mapuche, sa quête de récupération territoriale.

Ces identités se différencient principalement entre le *Puelmapu*, correspondant au flanc oriental de la Cordillère des Andes, le *Ngulumapu*, situé à l'ouest de la chaîne montagneuse et le territoire des *Pewenche*, dans les montagnes de la Cordillère des Andes. Puis, à l'intérieur du *Ngulumapu*, on peut distinguer d'autres identités territoriales comme les *Pikunche*, les *Lafkenche*, les *Nagche*, les *Wenteche* et les *Williche*. Ci-après, une carte géographique de l'historien mapuche

⁶¹ Ma traduction: « Ce temps nouveau se caractérise par la volonté de séparation entre la culture mapuche et la culture chilienne, à travers l'affirmation de caractéristiques proprement indigènes, le rejet de l'assimilation et aussi des anciennes idées d'intégration ».

Pablo Mariman (2006 : 60) où il dessine la « Nation mapuche »⁶² (*Wallmapuche*) et ses identités selon leur cosmovision.

Carte 2 : représentation de la Nation mapuche.



Source © : Mariman (2006).

Selon Le Bonniec (2002), ces identités territoriales proposent une division fondée sur des traits étymologiques, historiques et sociaux communs, en plus du sens d'appartenance ou non à une identité déterminée.

Lors de notre recherche, et dans le processus d'enseignement/ apprentissage de la langue, ces identités territoriales, nommées en mapudungun *tuwün* ou « terre d'origine », font partie non seulement d'un discours idéologique, mais aussi identitaire et culturel. La notion d'appartenance territoriale y est présente dès les premières séances dans les ateliers de langue. Comme le signale Loncon (2011a), l'origine territoriale ou *tuwün* représente une définition d'identité, car les clans mapuche ont, avec leur territoire, une relation non seulement physique mais aussi spirituelle.

⁶² En relation à la « Nation mapuche », je reprends le concept développé par Lipschutz, récupéré par Bengoa (1982 : 42), comme l'espace où se produit et se reproduit la culture indigène. Il s'agit d'une nationalité qui n'a pas pu se constituer comme État, car elle n'a pas eu une continuité territoriale pour des raisons historiques. Cette nationalité est perdue et est soumise au colonialisme de l'État chilien, qui lui refuse le droit à l'auto-détermination.

3. En quête de reconnaissance

Ceci nous permet de comprendre la constitution du mouvement mapuche actuel comme une véritable lutte idéologique. Selon Fraser (2011), il s'agit d'une « revendication de la reconnaissance ». Dans ce type de mobilisation politique « post-socialiste », la lutte des classes recoupe une lutte ethnique, qui revendique la reconnaissance des « différences » culturelles à l'intérieur d'un État nation dominant. Selon Fraser, cette quête de justice sociale est une représentation très complexe, articulant les notions de « redistribution » (injustice socioéconomique qui engendre l'exploitation et la marginalisation économique), avec des données de type culturel ou symbolique de « reconnaissance ».

Il apparaît vite que cette notion de « redistribution », suivant la politique néolibérale de « droit au capital » ne peut s'accorder à celle – ici primordiale – de « droits des peuples originaires ».

En ce sens, si l'on suit Fraser, les politiques chiliennes prônant la reconnaissance du peuple mapuche peuvent adopter deux partis : le premier fait appel à des « remèdes correctifs », – soit des solutions superficielles ne cherchant pas à approfondir les causes du conflit –, le second lui préfère des « remèdes transformateurs » visant les causes profondes (déconstruction des identités qui démolissent l'eurocentrisme).

Le Bonniec (2012 : 12) considère, de son côté, comme une quête de « reconnaissance » l'attachement des mapuche à un territoire ressenti comme un milieu naturel, actuellement spolié et défiguré par l'exploitation industrielle des ressources. Les conflits environnementaux sont aussi au cœur de leur lutte, et ressortent d'un appauvrissement croissant de leurs communautés :

Les Mapuche en quête de reconnaissance et de souveraineté ont été amenés à reprendre à leur compte les représentations paysagères qui avaient été utilisées pour légitimer leur extermination et leur spoliation territoriale, économique et politique. Ils ont ainsi érigé en symbole de résistance leur rapport privilégié à la nature, caractéristique qu'on leur avait souvent assignée dans les représentations coloniales pour mieux justifier leur évangélisation et leur mise en *reducción*, et l'ont transformé en instrument de revendication autonomiste.

Une illustration de ces solutions proposées, et qui n'en sont pas : le choix d'un programme d'éducation interculturelle bilingue réservé à la seule population indigène, l'excluant de ce fait du reste de la société chilienne.

4. Les revendications linguistiques et culturelles mapuche

En mars 1991, un concours pour la création du drapeau de la nation mapuche est organisé par divers organismes. Le résultat est le célèbre emblème *Wenufoye*⁶³, symbole de la lutte du mouvement mapuche contemporain au Chili et en Argentine. Les couleurs symbolisent la lutte et la mémoire (rouge), la nature et la terre (vert), la vie, l'univers et le sacré (bleu) ; au centre se trouve le *kultrun*, instrument cérémonial utilisé par les *machi* (autorité ancestrale), montrant les quatre points cardinaux avec deux soleils, la lune et une étoile. Les bordures noir et blanc représentent la science et la connaissance, le *ngümin* (croix andine), le système d'écriture.

Figure 1: le *Wenufoye*



Source © : www.fiestoforo.cl , 2014.

Dans ce contexte, la récupération d'un territoire devient un des éléments les plus importants du mouvement mapuche contemporain.

⁶³ *Wenufoye*, en mapudungun signifie le *canelo* du ciel, arbre endémique de la région de l'Araucanie. Le drapeau a été finalement créé le 5 octobre 1992 et reconnu par l'État chilien en 1993 avec la promulgation de la loi indigène.

La revitalisation culturelle et linguistique fait donc, elle, partie d'un processus plus large. La langue apparaît comme une nécessité pour reconstruire non seulement une communauté linguistique mais aussi une idéologie politique, et ce phénomène va bien au-delà de la question du bilinguisme. Retrouver une identité mapuche est un corollaire à la libération du territoire.

Loncon (2002b : 7) signalait, il y a à peine un peu plus de dix ans, le peu d'intérêt des organisations issues du mouvement indigène pour la langue mapuche ou, en tout cas, le niveau très faible de cet intérêt :

La demanda por los derechos lingüísticos (...) aún no tiene eco en el discurso del movimiento indígena y si lo tiene, no se siente, algunas comunidades están logrando sus demandas por la tierra sin el *aliento que le da la vida...* sin el mapudungun⁶⁴.

Mais, vers la fin de la première décennie des années 2000, on assiste à un changement du discours politique et linguistique au sein du mouvement mapuche. La récupération linguistique devient un facteur clef de ce processus de ré-ethnification général et le mapudungun commence à y occuper une place croissante. Ceci se manifeste principalement dans les discours politiques, oraux ou écrits. Mais également dans les médias de communication, comme cet exemple de panneau bilingue mapudungun/espagnol à télécharger gratuitement sur le site internet d'un dessinateur partisan de la cause mapuche.

Figure 2 : panneau bilingue mapudungun sur internet⁶⁵



Source © : www.fiestoforo.cl , 2014.

⁶⁴ Ma traduction: « La demande de droits linguistiques (...) n'a pas encore d'écho dans le discours du mouvement indigène et s'il existe, on ne l'entend pas, quelques communautés obtiennent leurs demandes de terre, mais sans *la respiration qui lui donne la vie...* sans le mapudungun ».

⁶⁵ Ma traduction: « Dix fois nous vaincrons! Nous vaincrons! Nous défendrons notre langue. Pendant que la terre existe, les mapuche existeront! Que notre lutte continue! ».

Parler le mapudungun devient une manière politique de marquer sa différence et de signifier la lutte d'un mouvement social : un « vrai » mapuche doit s'exprimer dans le « parler de la terre ». En suivant la catégorisation des générations faite par Gissi (2004a), c'est la troisième génération, celle des petits-enfants, qui commence à demander à celle des grands-parents d'accompagner sa mobilisation pour la revalorisation de la langue et de la culture mapuche.

Si, pour Bengoa (2000), il existe une continuité historique dans le mouvement mapuche, les dirigeants actuels se différencient de ceux des années 60 en bien des points. En premier lieu, c'étaient pour la plupart des paysans, dont les revendications visaient la terre, les systèmes d'aménagement et l'intégration des communautés mapuche à la société chilienne. Ces dirigeants connaissaient leur culture pour avoir grandi en elle; ils n'avaient pas de formation scolaire et parfois même ne savaient ni lire ni écrire, à la différence des dirigeants des années 90 qui, pour la plupart, ont su « recréer » leurs communautés et adapter leur identité au contact de la société occidentale. Pour Bengoa (2000 : 82-83), dans la plupart des cas, il s'agit de personnes ayant suivi un parcours universitaire et qui, depuis cette expérience, ont pu réinterpréter la culture mapuche :

Este nuevo tipo de dirigente migrante urbano (...) ha « recreado » sus comunidades en su imaginación. Ha replanteado su identidad en contacto con el «mundo occidental». Ha cursado muchas veces estudios universitarios (...). Es evidente que la fuerza política de este nuevo dirigente está en ser capaz de manejar todos los códigos occidentales y al mismo tiempo manejar la distinción, el hecho de ser indígena, vestirse como indígena, pensar, también, como indígena⁶⁶.

Cependant, cette situation ne concerne pas seulement le groupe des dirigeants urbains, comme nous avons pu l'observer pendant notre recherche. La recréation du discours identitaire des apprenants de mapudungun est ancrée dans la mémoire collective du récit de la migration forcée des aïeux. La précarité et la discrimination dont ont été victimes ces ancêtres conduit au désir d'un retour à la « terre promise ».

Le discours politique mapuche est porté d'abord par cet appel du retour aux sources. Ce projet implique la connaissance de la langue originaire comme marque

⁶⁶ Ma traduction: « Ce nouveau type de dirigeant migrant urbain (...) a « recréé » ses communautés dans son imagination. Il a replanté son identité dans un contact avec le « monde occidental ». Dans de nombreux cas, il a fait des études universitaires (...). Il est évident que la force politique de ce nouveau dirigeant est d'être capable de manier tous les codes occidentaux, tout en jouant de la différence, du fait d'être indigène, de s'habiller comme un indigène et de penser, aussi, comme un indigène ».

identitaire légitime. J'analyserai plus en profondeur ce positionnement dans le prochain chapitre.

Actuellement, les organisations sociales mapuche, dans leur ensemble, font partie d'un mouvement qui revendique des aspects politiques, sociaux, culturels et linguistiques. Des lois (comme la Loi Indigène de 1993)⁶⁷ qui soutiennent les associations indigènes ont, comme je l'ai déjà indiqué, incité à la création de plus d'une centaine d'organisations dans la seule Région Métropolitaine (Antileo, 2010 : 40). Elles sont plus nombreuses à Santiago du Chili qu'à Temuco, capitale de la région de l'Araucanie.

Depuis le début des années 2000, de nombreux chercheurs travaillent sur ce mouvement mapuche contemporain, marqué par la création d'associations sous l'égide de l'État chilien et d'autres de caractère autonome (cf. Mariman (1997), Aravena (1999), Gissi (2004, 2010), Abarca (2005), Vargas (2005), Millaleo (2006), Antileo (2007, 2010), Imilan et Alvarez (2008), entre autres). Ces chercheurs distinguent deux types d'organisations : l'un focalisé sur des pratiques culturelles au niveau local, – mais sans discours ethnique revendicatif – et l'autre attaché spécifiquement aux demandes politiques du mouvement mapuche (Antileo, 2007 : 10).

Dans cette démarche, la plupart des organismes culturels issus de la loi indigène bénéficient d'un soutien économique à travers les concours de projets et d'un aménagement administratif institutionnel (élection du conseil, président, secrétaire, trésorerie, compte-rendu, etc.). Par contre, les organisations militantes travaillent en général hors cadre gouvernemental et pratiquent l'autogestion. Cependant ces deux types d'organisation se retrouvent sur des notions essentielles pour les Mapuche, par exemple pour des pratiques rituelles comme le *Wiñoltripantu* (solstice d'hiver dans l'hémisphère sud) ou le *Nguillatun* (cérémonie religieuse).

Ces pratiques perdurent malgré la forte influence des églises évangéliques dans le contexte citadin⁶⁸. D'autres commémorations plus contemporaines ont lieu le

⁶⁷ La Loi Indigène n° 19.253 de 1993 (en vigueur), bien que beaucoup plus favorable aux peuples indigènes que les précédentes, n'est pas approuvée par leurs organisations en raison de l'absence de reconnaissance des peuples indigènes, de leurs territoires et de leurs droits à l'autodétermination, à l'autonomie et à l'autogouvernement, droits demandés en tant que Peuples (cf. Mariman, 1994, 1997; Hernández, 2003; Levil, 2006; Ruiz, 2008). Cette loi fait sienne la notion d'« ethnies indigènes » en édulcorant ainsi tout type de reconnaissance de peuples ou de nations originaires, comme pourtant le stipule la convention n°169. Cela supprime la possibilité d'obtenir une reconnaissance au niveau constitutionnel.

⁶⁸ La *satanisation* des rituels et des autorités religieuses mapuche provoque la perte systématique des éléments de la culture en provoquant un *syncrétisme religieux* (notion critiquée sur le terrain de

12 octobre, date de l'arrivée de Colomb en Amérique, avec des cérémonies aux alentours du *Cerro Santa Lucía*, colline située dans la capitale, connue aussi comme *Welen*, son nom en mapudungun.

Tous ces éléments, définis par Ancán et Calfío (1999) comme formels et informels, nous permettent d'entrevoir plus clairement l'installation de la population mapuche dans l'urbanité et de suivre son histoire, non seulement à travers un déplacement géographique, mais aussi culturel. Des facteurs essentiels qui nous permettent de comprendre les enjeux de ce mouvement pour la récupération linguistique. Ainsi l'apprentissage du mapudungun pour adultes en contexte urbain se situe entre un déplacement géolinguistique dû à la migration et un ancrage identitaire, issu du mouvement des vingt dernières années.

Les données statistiques des trois derniers recensements (1992, 2002 et 2012) montrent d'ailleurs qu'une partie importante de la population auto-définie comme « Mapuche » au niveau national, réside dans la Région Métropolitaine.

Si l'on compare les données concernant les peuples originaires année par année, en 2012 nous assistons à une nette progression de la population mapuche dans tout le pays. Comme c'est le cas dans bien des pays du monde et sous toutes sortes de gouvernements, le recensement des populations pose toujours quelques problèmes qui n'ont pas épargné le Chili. Un épisode inédit dans l'histoire des recensements nationaux survient au mois d'avril 2013 avec la diffusion éphémère des premiers résultats du recensement de 2012⁶⁹. L'*Instituto Nacional de Estadística* (INE) est en effet accusé de graves irrégularités, la validation de l'échantillon est sévèrement mise en cause pour son manque de rigueur, particulièrement pour ses résultats, dits « approximatifs », quant à la population totale du pays. Sur 16 634 603 personnes, 600 000 n'auraient pas été recensées.

Compte tenu de toutes ces considérations, il ne nous est pas possible de proposer une analyse très fine des résultats de ces recensements. Nous tiendrons donc compte avec circonspection des données pour 2012, année proche de celle de notre étude, avec une possible variable de 2% d'erreur de méthode et nous en tiendrons plus à une analyse de tendances.

Pour ce qui correspond exclusivement au mouvement de revendication mapuche, nous étudierons d'abord les résultats du recensement de 2012 pour la

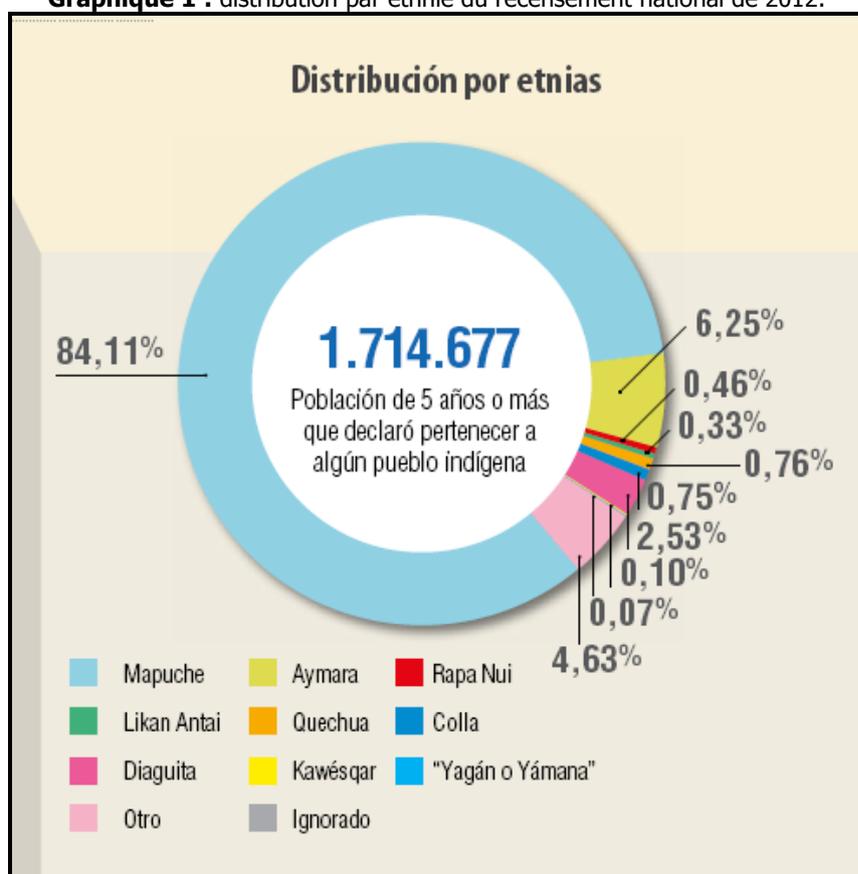
l'anthropologie en Amérique latine), où s'incorporent des symboles chrétiens mêlés à des éléments de la spiritualité mapuche.

⁶⁹ Daté 2 mai 2013, le site web de l'INE fut suspendu. Voir déclaration publique http://www.ine.cl/canales/sala_prensa/noticias/noticia.php?opc=news&id=458&lang=esp (05/05/2013).

question de l'appartenance ethnique. Par la suite, dans le chapitre concernant la revitalisation linguistique, nous analyserons les résultats du même recensement quant aux pratiques religieuses et langagières : deux sujets qui font partie du recensement national pour la première fois en 2012.

Dans ce même recensement de 2012, les enquêtés devaient répondre par oui ou non à la question suivante: « Vous considérez-vous comme appartenant à une des cultures suivantes ? ». Si oui, les choix concernaient neuf peuples : *Mapuche*, *Aymara*, *Rapa nui*, *Likan antai*, *Quechua*, *Colla*, *Diaguita*, *Kawésqar*, *Yagán* ou *Yámana*, plus les rubriques « *otro* » (autre) si la personne déclare appartenir à un autre peuple, et « *ignorado* » (ignoré) si l'interviewé ignore le nom de son groupe ethnique. Le résultat d'une distribution de la population par ethnies est représenté par le graphique 1 et le tableau 4 suivants :

Graphique 1 : distribution par ethnie du recensement national de 2012.



Source © : Censo, 2012. INE. Données du mois d'avril 2013, premiers résultats.

Tableau 4 : peuples originaires reconnus par l'État chilien.

Mapuche	1.508.722 personnes
Aymara	114.523 personnes
Diaguita	45.314 personnes
Quechua	13.667 personnes
Colla	13. 678 personnes
Rapa Nui	8.406 personnes
Likan Antai	6.101 personnes
Kawésqar	1.784 personnes
Yagán ou Yámana	1.235 personnes
Autres	79.389 personnes.

Source © : Censo, 2012. INE. Données du mois d'avril 2013, premiers résultats.

On constate que 1 508 722 personnes déclarent appartenir à la culture mapuche. Cela représente une augmentation de la population de 150% par rapport au recensement précédent de 2002.

A quoi peut-on attribuer cette explosion d'auto-affirmation identitaire ? Pourrions-nous parler d'une « renaissance statistique » ? Ou d'une contre-réponse aux résultats du 2002 ?

Comme le signale le journaliste Pedro Cayuqueo (2013) dans son article *Un millón y medio de razones*⁷⁰, ce phénomène s'expliquerait grâce au volontarisme du mouvement mapuche des dernières décennies qui a permis de renverser le processus de *chilenisation* obligée et de promouvoir, parmi les nouvelles générations, la fierté d'une origine ethnique. Ce mouvement peut, en effet, être envisagé comme la conséquence du travail des différentes organisations, et du processus de décolonisation intellectuelle.

Pour les organisations mapuche, ces résultats corroborent la constitution plurinationale de l'État chilien et la reconnaissance de cet état de fait. Les chiffres qui signalent que plus de 11% de la population chilienne s'auto-considère comme d'origine indigène⁷¹ reflètent une demande de plus en plus manifeste de ré-ethnification.

⁷⁰ Ma traduction: « Un million et demi de raisons ».

⁷¹ Selon le recensement de 2012, 1 842 607 personnes, sur une population totale estimée de 16 634 603 habitants, se considèrent comme appartenant à un peuple originaire.

Pour le gouvernement, dans les déclarations de l'intendant de la Région de l'Araucanie⁷², ces données pourraient s'expliquer par un plus grand attachement à la culture d'origine et, en même temps, par la diminution des indices de discrimination envers les peuples originaires. Une situation qui se répète, selon lui, un peu partout dans le monde. Une autre possibilité, selon l'autorité gouvernementale, serait l'augmentation des personnes se déclarant mapuche à cause des bénéfices et des programmes sociaux accordés par l'État aux personnes dites « des peuples originaires ». Cependant, étant donné les programmes menés ces dernières années par l'État, programmes visant essentiellement les zones rurales, il est difficile de croire que l'augmentation explosive de l'ensemble de la population auto-définie comme Mapuche dans le pays soit effectivement encouragée par les politiques éducatives et linguistiques gouvernementales.

D'où l'importance de ce phénomène d'auto-affirmation qui n'est pas négligeable pour les acteurs politiques, autant de la part du gouvernement que des groupes militants de la ré-ethnification. Car il est bien connu que les chiffres sont déterminants à l'heure de fixer des politiques budgétaires d'État pour les affaires dites indigènes.

Compte tenu de ce contexte, certaines questions se révèlent dans le champ de la planification linguistique au niveau macro-sociétal, comme par exemple : quelles démarches suivre dans la Région Métropolitaine où habitent 37% de la population mapuche du pays ? Quelles planifications et politiques linguistiques adopter dans un tel contexte de revendication identitaire ?

Le mouvement social généré dans toute l'Amérique latine à partir des années 1990 conforte le travail des organisations indigènes de tout le continent. Ce mouvement indigène de différents peuples d'Amérique latine, l'*Abya Yala*⁷³, porte un discours autonomiste visant la libre détermination et des demandes territoriales, culturelles, sociales et linguistiques. La mobilisation, ainsi que les rencontres des peuples indigènes au niveau continental, ont permis un échange de leurs demandes et le partage de leurs expériences.

⁷² Voir à ce propos l'entretien audio sur le lien: <http://www.biobiochile.cl/2013/04/02/censo-2012-mas-de-un-millon-de-personas-se-identificaron-como-miembros-del-pueblo-mapuche.shtml>, consulté le 12 mai 2013.

⁷³ *Abya Yala* est le nom donné en 1992 par les Nations indigènes d'Amérique à l'ensemble du continent américain. L'expression signifie en langue *Kuna*, la « terre dans sa pleine maturité » et a été suggérée par le leader aymara Takir Mamani. Il propose que le terme soit utilisé par les peuples originaires d'Amérique pour lutter contre les dénominations exogènes. Le terme Amérique a été donné par le cartographe M. Waldseemüller en 1507, en honneur d'Amerigo Vespucci.

Le mouvement de ré-ethnification général concerne les Mapuche migrants des grandes villes, en les faisant sortir de l'anonymat, et fait émerger le projet d'une renaissance culturelle, sociale et linguistique que l'on ne peut ignorer dans le cadre de notre recherche.

Chapitre III
Langue de migration,
langue identitaire

Dans ce chapitre, je souhaite présenter le mapudungun comme une langue de migration, plutôt que comme une langue indigène, minoritaire ou en danger.

En effet, pour mieux comprendre les enjeux de son enseignement/apprentissage en milieu urbain, et dans le contexte particulier d'un mouvement de revendications politiques et identitaires, il semble nécessaire de rappeler l'histoire de la migration endogène rurale-urbaine.

La volonté de la revitalisation de la langue – avec toute la charge identitaire de cette entreprise – doit être, en effet, comprise dans un contexte historique de mobilité d'une partie de la population mapuche.

La diaspora mapuche développe en milieu urbain un ensemble de manifestations culturelles et artistiques emblématiques de l'identité mapuche contemporaine. Dans ces manifestations, la langue constitue le vecteur principal et le symbole de la lutte culturelle.

1. Une langue de migration

Bien que la migration mapuche vers des pôles urbains persiste actuellement, le flux migratoire le plus important date des années 1930 et 1950. Une grande partie de la population mapuche, ou d'origine mapuche, présente aujourd'hui à Santiago du Chili est issue de cette époque.

Comme cela a été évoqué dans le chapitre I (pour plus de détails voir la partie historique en annexe 1), la population mapuche a vécu des phénomènes dramatiques de migration, d'abord au XX^{ème} siècle, à cause de campagnes militaires perpétrées par les armées argentines et chiliennes et jusqu'à nos jours à cause d'une précarité économique qui l'a systématiquement dépouillée de ses terres.

Cette mobilité géolinguistique s'est accomplie, depuis la période de l'indépendance jusqu'à nos jours, dans le contexte de la politique assimilationniste définie au chapitre 1.

Dans la carte 3 ci-après, nous observons la dernière vague de migration, celle qui nous intéresse plus particulièrement. La Région de l'Araucanie est notée en rouge, la Région Métropolitaine, distante d'environ 700 kilomètres est indiquée en bleu. La flèche signale le sens de la migration rurale-urbaine (sud-nord).

Carte 3: migration mapuche vers Santiago du Chili.



Source © : A. Vergara, adapté du site internet Carte de divisions administratives du Chili CIA, 2009.

1.1 Un strict processus d'assimilation ?

Jusqu'à ce jour, le phénomène de la migration indigène vers les grandes métropoles en Amérique latine a été en général très peu étudié. Dans le contexte chilien, parmi ces rares études, signalons Munizaga (1961), Montecino (1990) et Aravena (1999, 2007a).

L'anthropologue Carlos Munizaga (1961, 1990) est l'un des rares chercheurs à avoir étudié le cas de la migration rurale-urbaine au Chili. Il rend compte dans ses travaux du transfert culturel et des difficultés linguistiques chez les Mapuche primo-arrivants en ville.

Dans son étude de 1961, Munizaga analyse le récit d'un jeune mapuche qui nous permet de comprendre pourquoi les migrants cantonnent l'usage de leur langue à la sphère domestique. Ces raisons sont liées au statut minorisé des migrants qui, dans ce contexte comme dans bien d'autres à travers le monde, mettent en œuvre pour certains, des stratégies « d'assimilation » ou « majoritaire » (Taboada-Leonetti, 1990), en s'efforçant de cloisonner strictement les univers linguistiques privés et publics. Pour les migrants qui maintiennent le contact avec leurs communautés d'origine, le « sud » reste la « terre promise », comme le signale Aravena (*in* Boccara 1999 : 164):

La identidad mapuche no desaparece en el proceso migratorio hacia los centros urbanos, sino que se transforma y se redefine en un proceso permanente de

construcción, de recomposición y de adaptación a los imperativos de la sociedad moderna a partir de nuevas situaciones de interacción social⁷⁴.

Si le mapudungun est, le plus souvent, réservé à la sphère familiale, surtout pendant les premières vagues migratoires, ce phénomène de mobilité ne doit pas être appréhendé sous le seul angle de l'assimilation linguistique et culturelle conçue comme un processus linéaire de substitution. Pour comprendre la situation actuelle, il s'agit, en effet, de considérer tout autant les phénomènes de différenciation identitaire que ces stratégies de convergence avec les groupes majoritaires.

1.2 Les générations de la migration

Plus proche des stratégies que Taboada-Leonetti (1990) nomme « d'opposition au majoritaire », le processus de ré-ethnification des années 90, recrée des dynamiques culturelles traditionnelles et intègre la conscience identitaire du groupe dans l'environnement urbain. Aravena (1999) propose quant à elle d'analyser et de comprendre ce processus de reproduction et de construction comme un phénomène *in statu nascendi* où la qualité d'identité indigène se régénère, à travers la mémoire historique des migrants, en identité collective.

L'anthropologue Nicolas Gissi (2004a) propose de différencier trois générations : la première, celle de grands-parents qui sont nés entre les années 1930 et 1950, la deuxième, celle des parents, nés entre 1950 et 1980 et la troisième, celle des petits-enfants, de 1980 jusqu'à nos jours.

Chacune de ces générations peut être, tendanciellement, caractérisée en fonction de son rapport à la langue et à la culture mapuche. C'est ce qu'on propose de développer dans les trois points suivants : génération du silence, génération de l'oubli et génération *wariache*.

1.2.1 La génération du silence

Cette génération correspond à celle des grands-parents, qui se sont « tus » pour effacer la langue comme marqueur identitaire discriminant négativement. Ce groupe correspond à une vague migratoire, en général composée d'hommes seuls

⁷⁴ Ma traduction: « L'identité mapuche ne disparaît pas pendant le processus migratoire vers les centres urbains, mais elle se transforme et se redéfinit dans un processus permanent de construction, de recomposition et d'adaptation aux impératifs de la société moderne à partir des nouvelles situations d'interaction sociales ».

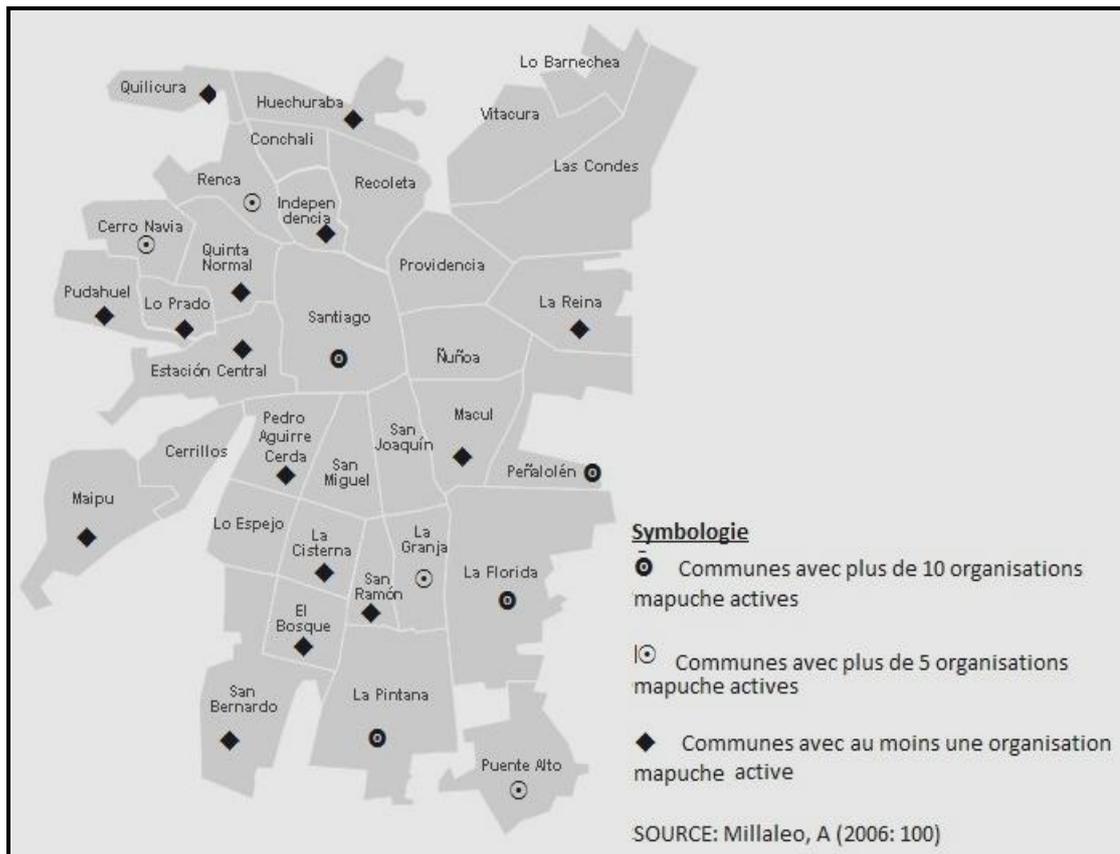
qui, malgré leur nostalgie de la campagne, s'assimilent à la culture urbaine. Ce mode d'adaptation entraîne l'abandon de la langue et des traits culturels dans le contexte public, il en cantonne l'usage dans les seules situations domestiques, comme on l'a vu précédemment.

Souvent, les jeunes mapuche s'inscrivent pour la première fois dans le registre d'identification chilien. Comme gage d'intégration et pour éviter la ségrégation de la société dominante, le changement du nom de famille devient une pratique très courante parmi les nouveaux arrivants, soit en espagnolisant leur nom d'origine mapuche, soit en empruntant un nom de famille espagnol, parfois celui de leur patron. À leur tour, les jeunes migrants ont fondé leurs propres familles, avec leurs proches issus de la migration, mais aussi avec des Chiliens ou Chiliennes. Un métissage très fréquent entre homme mapuche et *chiñura* (femme chilienne) fonde ainsi les bases de la deuxième génération des Mapuche en ville.

Les migrants de cette génération s'installent dans la périphérie de Santiago, dans des secteurs parmi les plus défavorisés. Aujourd'hui, ces communes sont celles qui enregistrent la majeure partie de la population auto-définie comme Mapuche. Ces données sont corroborées par le nombre des organisations mapuche existant dans ces communes. Plus de cent organisations confirment pleinement l'existence d'un mouvement social dans la capitale du Chili.

Selon l'étude de Millaleo (2006), dans le Grand Santiago les communes de *Santiago Centro*, *Peñalolén*, *La Florida*, *La Pintana*, *Cerro Navia* et *La Granja* regroupent la plus grande partie de ces associations, comme le montre la carte 4 suivante :

Carte 4 : représentation des organisations mapuche dans la Région Métropolitaine.



Source © : Mise en carte représentative, A.Vergara d'après des données de Millaleo, 2006 : 100.

Les réseaux instaurés par les premiers Mapuche arrivés à Santiago permettent d'accueillir les nouveaux arrivants, pour la plupart, encore, des hommes seuls. Cette communauté «informelle» s'organise (Ancán et Calfío, 1999) et permet de comprendre la manière dont les Mapuche conçoivent le collectif : comme un réseau de connaissances et de soutiens réciproques⁷⁵.

Comme le signalent Aravena (1999) et Abarca et *al.* (2005), ce système de réseau et d'appui solidaire induit dans le même temps une ségrégation urbaine. Munizaga (1961) explique comment cette situation permet de « transformer » les structures mapuche traditionnelles et d'en « construire » d'autres plus adaptées à la ville.

⁷⁵ Ce mode d'organisation peut être illustré par les rencontres spontanées chaque dimanche au parc de la *Quinta Normal*. Ce parc, situé au cœur de la commune du même nom, était le lieu de retrouvailles pour les premières générations de migrants. Il s'agit de plusieurs hectares aménagés, dont l'accès était très facile en transport en commun et proche de la principale porte d'entrée de la capitale depuis le sud du pays : la gare d'*Estación Central*. Ce site était le lieu idéal pour faire des rencontres, retrouver les membres de la communauté d'origine et trouver du travail. Pour les nouveaux arrivants, c'était l'espace d'aide et d'orientation dans ce nouveau contexte urbain ou pays.

Dans le premier cas, cela favorise l'interaction et la mise en contact entre les familles d'une même communauté rurale. Cette situation facilite et renforce la conscience de confrérie ethnique dans une cohabitation citadine, en reprenant certaines habitudes propres à la vie en communauté. La construction de nouvelles structures, comme les clubs de football ou les organisations culturelles et politiques permettent cette transition – dont parle Munizaga – vers des mécanismes intermédiaires d'adaptation à la vie urbaine, mais aussi vers une forte auto-identification ethnique.

1.2.2 La génération de l'oubli

Il s'agit de la génération née et/ou grandie en ville. C'est la génération que Gissi (2004a) désigne comme celle des « parents ». Pour la plupart, les enfants ont été élevés comme des Chiliens avec une identité mapuche cachée. La langue n'est pas transmise, pas plus que les expressions traditionnelles de la culture des aînés. Dans quelques familles les contacts avec les communautés d'origine au sud du pays ont continué à être forts, dans d'autres cas les liens ont été rompus.

La génération née et/ou grandie en ville bénéficie d'une situation sociale et économique plus stable que celle de ses parents, ce qui permet sa formation dans le système éducatif chilien, la poursuite d'études techniques et, dans quelques cas, d'études supérieures. C'est aussi la génération des jeunes qui ont vécu la dictature militaire, moment sociopolitique particulièrement difficile. On peut dire que cette deuxième génération est celle d'un processus accompli de *chilenisation*.

1.2.3 La génération *Wariache* : une identité recomposée

Cette troisième génération connue comme celle des « petits-enfants », est celle qui a vécu de près les revendications des peuples originaires de toute l'Amérique latine. Elle est composée de jeunes en plein processus de « recomposition identitaire » (Taboada-Leonetti, 1990). En même temps, comme le signalent Bengoa et Caniguan (2011), cette génération a été la première à profiter des réformes des lois indigènes, notamment en termes éducatifs, ce qui lui a permis de bénéficier d'une subvention des études à travers la bourse indigène⁷⁶.

⁷⁶ Selon les chiffres consignés par Bengoa et Caniguan (2011), le programme des bourses indigènes, commence en 1991 avec 300 bourses universitaires. En 2008, le programme a touché 7.147 étudiants. Tous niveaux compris (primaire, secondaire et supérieur) on arrive à 43 895 bénéficiaires.

En 2011, au moment du grand mouvement de contestation généralisée pour réclamer une éducation gratuite et de qualité au Chili, apparaît la Fédération des étudiants mapuche⁷⁷. Cette organisation partage les demandes sociales de la CONFECH (Confédération des étudiants du Chili), mais déclare ouvertement ses propres attentes, concernant particulièrement les étudiants d'origine mapuche.

Leurs pétitions attestent du débat sur l'éducation interculturelle dans l'éducation supérieure, s'inquiètent de la gestion des foyers étudiants et de l'amélioration de la bourse indigène. Bien qu'il n'existe pas d'enquêtes officielles sur le nombre actuel d'étudiants d'origine mapuche suivant une formation de niveau supérieur, on estime que le pourcentage augmente tous les ans, depuis la mise en place des bourses qui bénéficient à un nombre croissant d'étudiants d'origine indigène.

Cependant l'obtention de cette bourse est soumise à de nombreuses conditions : l'étudiant doit accréditer son ascendance indigène par un certificat⁷⁸ délivré par la CONADI, prouver sa situation socioéconomique défavorisée à travers un diagnostic dû au service social de la mairie et avoir, en dernier lieu, une moyenne minimum de 4,5 sur 7 pour l'éducation supérieure.

Sans doute, cette accréditation indigène certifiée par la CONADI, offre une série d'avantages de la part de l'État en matière d'éducation, mais aussi de possession des terres. Ceci pourrait expliquer en partie, selon les recensements officiels, l'augmentation explosive de la population indigène ces dernières décennies. Toutefois, comme nous l'avons déjà signalé, l'autodéfinition comme indigène pourrait aussi être le résultat de la prise de conscience d'un discours politique et d'un positionnement idéologique autour de la revendication ethnique.

L'augmentation de personnes auto-définies comme Mapuche pourrait aussi s'expliquer comme une réponse à la conscience d'appartenir à une ethnie originaire, à une identité marquée, à une culture *wariache*.

Le néologisme *wariache* est composé de deux termes, « *waria* » ou « *warria* », la ville et « *che* », les gens. Cette définition territoriale a été adoptée

⁷⁷ La *Federación Mapuche de Estudiantes* (FEMAE) est fondée par des étudiants de l'éducation supérieure et secondaire d'origine mapuche. Elle est auto-définie comme un réseau autonome, qui a pour objectif de lutter contre les fortes dissemblances culturelles et politiques générées par le système d'éducation formelle de l'État chilien.

⁷⁸ L'accréditation indigène s'obtient par filiation (père et/ou mère indigène, même pour les enfants adoptifs), par nom de famille indigène sur une liste établie par la CONADI, par mariage (époux/épouse d'une personne indigène), par auto-identification en tant qu'indigène (soutenue pour une autorité traditionnelle reconnue et validée par la communauté (cf. Loi indigène n°19.253, titre I, paragraphe 2, article 2).

surtout par les jeunes de la troisième génération qui se considèrent comme des gens de la ville, tout en gardant leur identité mapuche. Il existe d'autres termes pour catégoriser ces personnes, nommés aussi « Mapuche urbains »⁷⁹.

L'identité mapuche fait partie d'une mémoire historique. L'existence de cette sous-catégorie de « Mapuche urbain » implique un nouveau type de « mémoire collective » lié à la notion de modernité (Abdallah-Pretceille, 2004). Cependant, la problématique mapuche reste unique et il n'est pas pertinent de penser en termes de dichotomie rural/urbain, car il s'agirait d'une division artificielle. Cette division illustrerait à tort la figure d'un peuple complètement coupé de ses origines et de son histoire et générerait une rupture dans l'historicité mapuche. Comme le signale Muñoz Cruz (1998: 158):

Las poblaciones indígenas no permanecen en un estado puramente « tradicional ». Aunque ya no puedan sobrevivir completamente en un solo escenario: trabajan, estudian, residen, se recrean o transitan por necesidad en otros espacios que no son ni tradicionales ni modernos, pero que sí constituyen un campo fértil para el desarrollo y hasta por la invención de identidades indígenas y formas sociales⁸⁰.

Pour cela, je préfère évoquer le concept de *continuum* développé par Nutini et Isaac (*in* Robichaux, 2005) pour le contexte mexicain. Cette représentation de *continuum* apparaît non seulement à travers les concepts « d'indien » et de « métis », mais aussi à travers tout le processus de *transculturation* en termes géographiques, entre campagne et ville, entre communautés rurales et quartiers citadins.

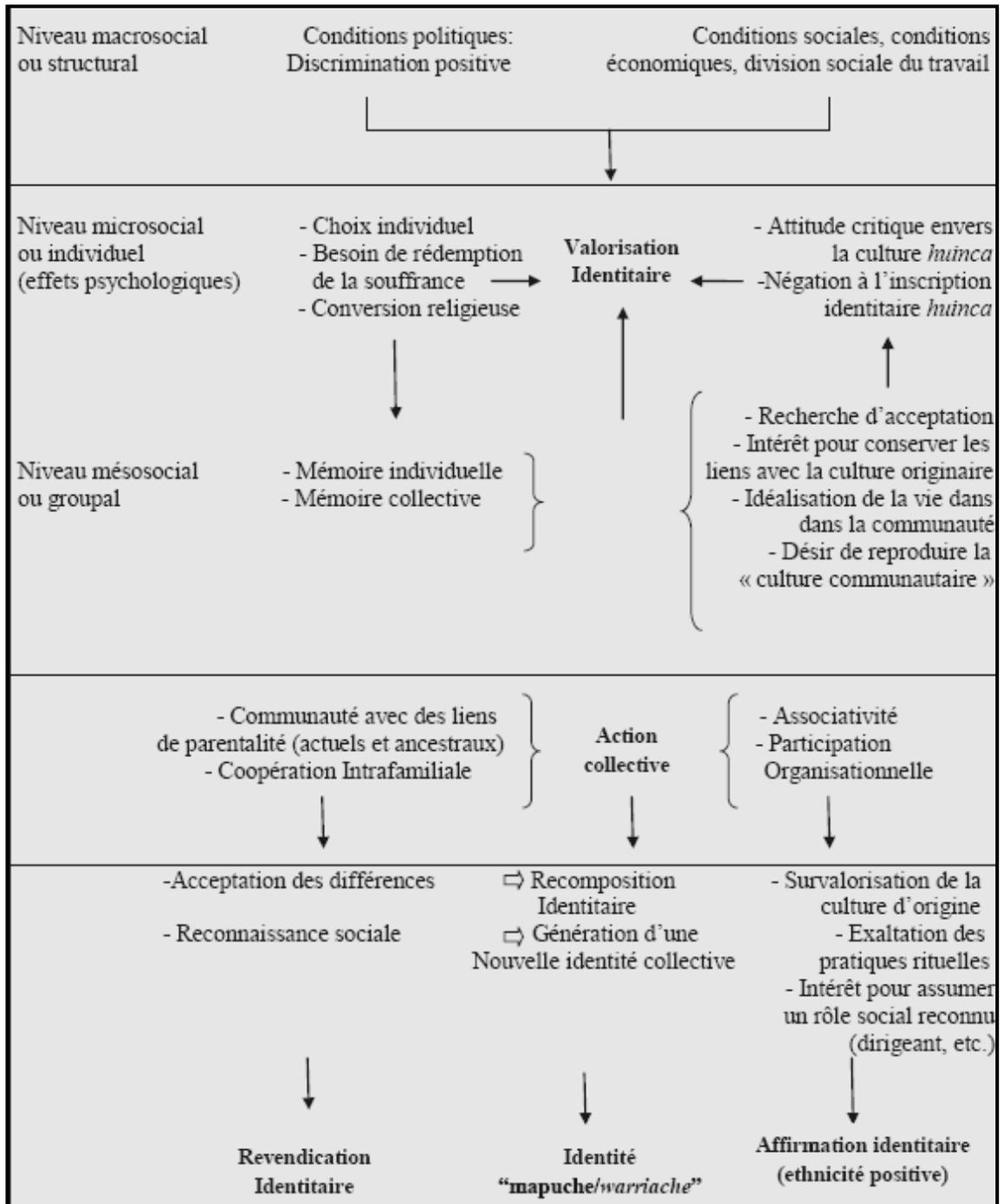
A travers tous ces bouleversements entraînés par la migration, la perte des territoires, la dispersion et séparation des communautés, l'évangélisation, l'adaptation forcée à une autre culture, c'est la création des organisations revendicatives qui se révèle comme un des moyens de reconstruction de la mémoire historique de tout un peuple en exil.

Le tableau 5 ci-après représente le processus de recomposition de l'identité « *mapuche-wariache* » selon Aravena (2003 : 91).

⁷⁹ De nombreuses recherches se sont développées ces dernières années autour de la question de l'identité mapuche en ville (*cf.* J. Mariman, 1997b ; Ancan et Calfío, 1999 ; Aravena, 1999, 2004, 2007a, 2007b ; Kropff, 2004 ; Abarca, 2005 ; Antileo, 2007, 2010 ; Imilan et Alvarez, 2008 ; Gissi, 2010, 2006, 2004a, 2004b ; Lincolao et Ruiz, 2010, entre autres).

⁸⁰ Ma traduction: « Les populations indigènes ne restent pas dans un état purement 'traditionnel'. Bien que ne peuvent survivre complètement dans un cadre unique: elles travaillent, étudient, résident, se distraient ou transitent par nécessité dans d'autres espaces qui ne sont ni traditionnels ni modernes, mais qui constituent un champ fertile pour le développement et même pour l'invention d'identités indigènes et de formes sociales ».

Tableau 5 : processus de recomposition de l'identité « Mapuche-wariache ».



Source © : Aravena (2003) traduit de l'espagnol.

Ce tableau illustre bien, à notre sens, la complexité du phénomène de recomposition. Pour Aravena, l'identité *mapuche-wariache* s'inscrit dans un processus plus complexe que la simple distinction de territoire, car l'expérience de la migration ne représente pas nécessairement une rupture avec la communauté d'origine, mais plutôt une continuité dans deux espaces. Selon Aravena (2004 : 89), la notion de continuité territoriale trouve son sens dans la somme des « mémoires

individuelles » et d'une « mémoire collective », dans un processus de reconstruction identitaire : le processus de recomposition de l'identité *mapuche-wariache*.

J'ai pu apprécier sur le terrain comment certains jeunes engagés dans le mouvement revendicatif, et qui gardent des liens familiaux avec leurs communautés d'origine, commencent à s'intégrer de plus en plus aux *lofs*⁸¹ de leurs ascendants, ceci de manière temporaire – pendant des vacances ou des réunions importantes – soit de façon plus stable en s'installant pour travailler dans leur région d'origine ou faire des études à Temuco.

C'est à partir de cette démarche pour rejoindre le territoire ancestral que plusieurs d'entre eux désirent, non seulement apprendre le mapudungun, mais aussi le « savoir-faire » et le « savoir-vivre », à partir de l'expérience des habitants des communautés. Les pratiques ancestrales et le rapport avec la terre restent des éléments fondamentaux pour maintenir un discours cohérent entre une certaine modernité et les « gens de la terre ». C'est un des paradigmes qu'on retrouvera tout au long de la recherche d'un cadre de référence pour l'enseignement du mapudungun.

Le « retour aux sources », c'est aussi une manière de renforcer une identité qui, dans le cas des jeunes nés à Santiago, s'est développée seulement dans l'imaginaire, en idéalisant la vie communautaire à la campagne. Cette démarche de ré-ethnification, fait partie aussi d'une recherche personnelle des anciennes pratiques culturelles au niveau familial. Comme le signale encore Aravena (2004), dans le contexte citadin l'identité *mapuche-wariache* se renforce par l'action collective qui se développe au niveau familial, mais aussi à travers une organisation sociale plus large.

Comme j'ai pu l'observer, les jeunes qui adhèrent aux organisations mapuche partagent les mêmes convictions, survalorisent la culture d'origine en exaltant les pratiques rituelles. Certains désirent s'élever dans l'échelle sociale et jouer un rôle important dans les organisations. Ces caractéristiques donnent lieu à une action collective qui se reflète à travers les activités organisées par les différentes associations: cours de langue, activités culturelles, réunions politiques, marché d'artisans, entre autres. Toutefois il ne faut pas négliger dans ce mouvement la présence des personnes issues des premières vagues de la migration rurale-urbaine, qui, à travers ces organisations, retrouvent leurs traditions dans l'urbanité et

⁸¹ En relation à la famille, les liens ne sont pas seulement avec la famille nucléaire mais avec tous ceux qui gardent un lien parental suivant l'idée du *lof* ou communauté d'origine.

s'emploient à promouvoir dans les faits et dans le discours une revitalisation culturelle et linguistique.

2. La langue dans les formes d'expression contemporaines de la diaspora mapuche

Le phénomène de migration mapuche a un caractère relativement récent et intéresse des études de plus en plus nombreuses. Jusqu'à présent la « migration indigène » a souvent été considérée comme faisant partie de l'exode massif des populations rurales vers la ville. Une formulation qu'illustre un contexte dans lequel les peuples originaires (et leurs déplacements géographiques) sont considérés par la société dominante comme de simples mouvements internes et non comme des cas d'expatriation ou d'exil d'un pays.

Actuellement, la migration mapuche a été étudiée par certains chercheurs en tant que phénomène donnant lieu à une « diaspora mapuche », d'abord par Pedro Mariman (1997), puis par des chercheurs comme Ancan et Calfío (1999) et Antileo (2007). Pour Mariman (1997) cette diaspora pourrait être définie comme un flux migratoire de caractère collectif, comme un phénomène social, non nécessairement concerté, mais avec une cohérence interne.

Cette migration, provoquée par des facteurs exogènes au groupe, a généré une dislocation dans la continuité démographique mapuche, dislocation concernant son habitat historique, son territoire, son « pays », et sa terre – « terre » se comprenant dans le sens « d'appartenance à un territoire », plus que comme « objet de production » (Mariman, 1997 : 218).

L'existence aujourd'hui de cette diaspora permet de comprendre d'autres caractéristiques présentes dans le mouvement de ré-ethnification à travers diverses formes d'expression contemporaines.

Il s'agit d'un certain nombre de propositions artistiques, inscrites dans un large champ culturel urbain résolument moderne. Ces manifestations s'emparent d'une forme esthétique renouvelée et, ce qui nous intéresse particulièrement, témoignent d'une recherche identitaire à travers la force des images et la vigueur des revendications. Il s'agit également de pratiques culturelles qui relèvent à l'origine de rites indigènes.

2.1 Rites et spiritualité indigènes dans les pratiques culturelles urbaines

En 2012 et pour la première fois dans l'histoire des recensements nationaux officiels, apparaît la possibilité de répondre à une question à propos de la pratique des rites indigènes, en tant que pratique culturelle.

Une requête certainement complexe comme on peut le constater sur le terrain : certaines personnes peuvent, par exemple, se déclarer Mapuche, et même être locuteurs de mapudungun, tout en étant de confession évangélique, sans partager ni la cosmovision ni les rites mapuche, l'inverse étant également possible.

Ainsi, il n'est pas rare que – statistiquement parlant – les rites mapuche n'apparaissent pas comme une demande essentielle à l'intérieur de l'échantillon proposé par le recensement de 2012. Sur l'ensemble du Chili, pour un total de 13 045 880 de personnes questionnées sur leurs pratiques religieuses (population âgée de 15 ans et plus), 14 570 personnes (soit seulement 0,1%) se déclarent impliquées dans une pratique religieuse mapuche traditionnelle.

Cependant, cette notion d'implication spirituelle dans le processus de ré-ethnification doit être appréhendée dans toute sa complexité et subtilité. Car, comme l'indique Barabás (2002 : 19) pour le cas mexicain, tant l'*appropriation* que la *réappropriation sélective* de la culture – culture propre ou étrangère – mettent en jeu des processus complexes qui reconfigurent la religion et sont rendus possibles par la flexibilité et la plasticité de la culture indigène.

Ainsi, lors de ma participation aux ateliers, aux activités militantes et durant mon séjour dans la communauté rurale, j'ai pu constater l'importance de cet aspect en rencontrant de nombreux cas de personnes mapuche qui, tout en participant à des cérémonies ou à des rituels traditionnels, se déclarent membres de l'église évangélique. D'autres voient dans ce choix un « double militantisme » et finissent par privilégier un seul type d'expression spirituelle.

Ce type de constat permet de relativiser une perception qui serait *folklorisante* de la spiritualité mapuche. Il ne doit pas, pour autant, minimiser la place de la langue dans certains rituels ou cérémonies. L'apparition en ville, ces dernières années, d'espaces dédiés aux pratiques rituelles, pourrait peut-être même indiquer un changement de dynamique. En effet, mon étude de terrain m'a permis d'observer combien la pratique d'une spiritualité mapuche gagne du terrain.

Les célébrations telles que le *Ngillatun* (cérémonie d'offrandes) ou le *Wiñol Tripantü* (solstice d'hiver) donnent lieu à de véritables réunions de famille, toutes

génération confondues. Elles apparaissent comme un épice de processus de ré-ethnification culturelle où la langue joue un rôle central, langue utilisée toute la journée, voire plusieurs jours. Les maîtres de cérémonie sont les locuteurs de mapudungun, les discours et les prières se font systématiquement en langue mapuche.

Comme le signale Costa (2010a), ces pratiques peuvent apparaître comme la « mythification » du groupe. Elles s'inscrivent dans le sens d'une résistance permanente à l'assimilation des schémas culturels de la société dominante et peuvent s'épanouir en tous lieux à Santiago : terrain de football poussiéreux, centre cérémoniel, autant que dans une *ruka* (maison traditionnelle).

Dans ce contexte de « revitalisation », les pratiques culturelles – comme l'usage des vêtements traditionnels – et la pratique de la langue – dans des espaces comme les ateliers de mapudungun – sont des activités de plus en plus valorisées parmi les jeunes citoyens.

2.2 Des manifestations artistiques et identitaires

Tenants de cette diaspora mapuche, le plasticien Santos Chávez et l'écrivain Elicura Chihuailaf, sont des références internationales qui ont été à l'avant-garde des artistes mapuche contemporains.

Les sujets de l'environnement urbain, du déracinement, de la recherche de la *mapu* et de sa force, prennent de nos jours une place centrale dans le mouvement artistique mapuche.

Les expressions culturelles et artistiques rencontrées dans le cadre de cette recherche soulignent l'affirmation identitaire recherchée par l'ensemble des participants de ce mouvement.

L'affirmation d'une « ethnicité positive » (Aravena, 2007a) dans les manifestations artistiques permet de repérer les motivations qui mobilisent les acteurs. C'est un facteur clef pour comprendre la démarche des cours de langue, les engagements et les enjeux de l'enseignement/apprentissage du mapudungun pour les jeunes adultes urbains.

Il semble donc intéressant de proposer un bref aperçu de ce mouvement artistique qui va de l'art plastique au théâtre, en passant par la musique et la littérature, et de pointer, à travers ces expressions, ce qui relève d'une affirmation

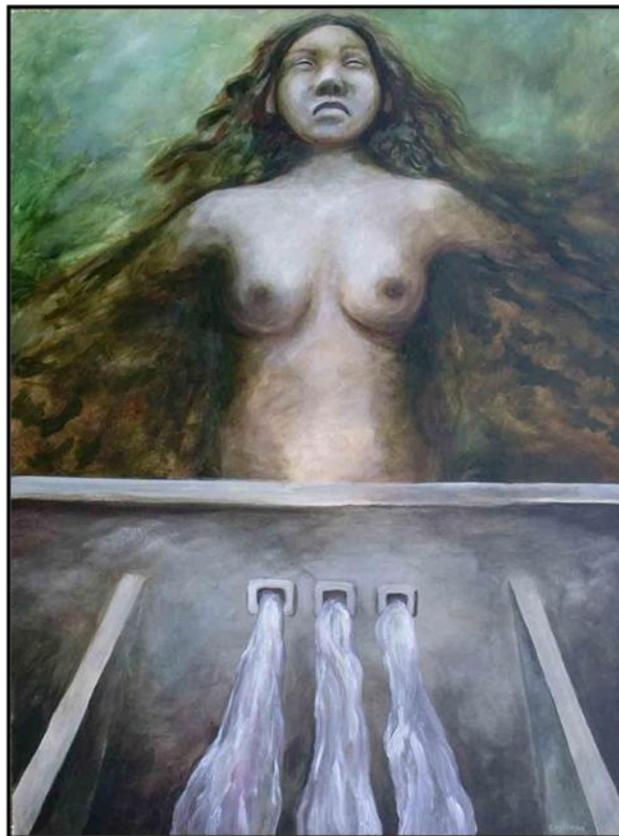
identitaire mapuche et des enjeux concernant la revitalisation culturelle et linguistique traitée dans le chapitre suivant.

2.2.1 Arts plastiques et discours identitaire

Les travaux de Santos Chávez, graveur mapuche reconnu, ont inspiré toute une nouvelle vague de jeunes exposants qui développent aujourd'hui des thématiques identitaires à travers diverses techniques plastiques, parmi lesquels : Juan Carlos Carrilaf, Cristian Collipal, Claudio Huenchumil, Héctor Neculhueque, Eduardo Rapiman, entre autres.

Le travail de Rapiman illustre bien les questions sociales et environnementales auxquelles le mouvement mapuche est confronté actuellement et sur lesquelles les artistes ont proposé un discours identitaire exprimé par exemple, dans cette « Femme de Ralco », *Ralcodomo* (2003).

Figure 3 : Eduardo Rapiman, « *Ralcodomo* ».



Source © : Eduardo Rapiman, 2003.

L'œuvre de Rapiman ci-dessus s'appuie sur une symbolique culturelle mapuche, tout en proposant une critique sociale et politique. L'artiste illustre le débat soulevé par l'édification d'une centrale hydroélectrique en territoire *pewenche*

en apposant à cette construction un corps de femme, mère nature porteuse de la vie à travers ses fleuves. Mais cette créature hybride, idole endormie dont la chevelure se dissout dans l'espace, est comme coupée en deux et vidée de son sang, jusqu'à devenir une figure colossale. L'œuvre de Rapiman symbolise une impossible harmonie, constat d'une rupture plastique qui illustre toute la difficulté de conjuguer la culture du passé et les dérives du présent.

Ce discours idéologique touche aussi les acteurs qui revendiquent la cause militante de manière très engagée. L'auteur du dessin reproduit ci-dessous, Mauro Fontana, symbolise un des aspects de la cosmovision mapuche avec des identités territoriales : le *meli wixan mapu*, ainsi que des divinités ancestrales exprimées dans la figure d'une femme âgée (*kushe domo*), d'un homme âgé (*fücha wentru*), d'une jeune fille (*ülcha domo*) et d'un jeune homme (*weche wentru*).

Figure 4 : Meli wixan mapu.



Source © : Mauro Fontana, 2013.

Ainsi, l'artiste donne à sa revendication un caractère d'urgence dramatique. Ses personnages sont insérés dans un contexte urbain; on pourrait penser qu'il s'agit d'un bidonville de la capitale, espace dont ils cassent le béton pour retrouver la terre fertile où germent de nouvelles graines. Allégorie d'un peuple qui déterre ses propres racines pour y planter de jeunes pousses et semer sa propre culture.

Ces deux exemples de productions plastiques montrent combien les artistes s'appuient, eux aussi, sur l'efficacité d'un langage plastique qui leur est propre.

Les graffitis et les peintures murales font aussi partie des expressions artistiques mapuche dans un contexte urbain contemporain. Comme le signalent Felonneau et Busquets (2001a) dans le champ de la psychologie sociale, les pratiques de *tagage* s'inscrivent dans un processus de socialisation marginalisée et de recherche identitaire. La formule « je tague donc j'existe » utilisée par Rosenczveig (*in* Vulbeau, 1992) fait en particulier écho à ce contexte de démarquage culturel.

On peut remarquer que la forme « *graffiti* » est très représentative des revendications politiques populaires, qui inondent les murs de nombreuses villes du monde, voir par exemple les « fresques » qui ont représenté toute une époque sur le mur de Berlin. Elles marquent une appropriation d'un espace public et une transgression affichée des interdits, comme le signalent Felonneau et Busquets (2001b), leur présence est perçue comme l'expression d'un ordre social et moral en décadence.

Le graffiti suivant a été photographié dans un quartier de la Région Métropolitaine.

Figure 5 : graffiti bilingue castillan/mapudungun, Estación Central, Région Métropolitaine.



Source © : <http://muralespoliticos.blogspot.com>, consulté le 14/06/2013.

Dans ce texte bilingue, la mise en demeure s'adresse de façon véhémement à l'ensemble de la société, aux Mapuche et non-Mapuche, aux locuteurs et non

locuteurs du mapudungun. Le double point d'exclamation et les majuscules viennent souligner une demande insistante qui déclare en mapudungun et castillan : « Partez tous les ennemis du territoire mapuche, liberté aux prisonniers politiques mapuche ! Dix fois nous vaincrons !! ».

Un message envoyé aux passants de la rue. Cette forme revendicative peut être considérée comme une forme offensive d'alerte générale et, en même temps, comme une proclamation des objectifs du mouvement de ré-ethnification mapuche contemporain.

2.2.2 Arts scéniques, du témoignage à la revendication

On peut s'arrêter pour les arts scéniques sur les travaux du collectif *Kimén* à travers ses productions musicales et théâtrales : « *Ñi pu tremen* » (Mes ancêtres), « *Territorio descuajado* » (Territoire décalé) et sur ceux de « Galvarino ». Dans le cas de « *Ñi pu tremen* », les textes sont produits à partir d'un travail de documentation et de compilation de narrations orales, notamment celles des femmes issues de la migration vers la ville, puis à partir d'une mise en scène par les protagonistes elles-mêmes. Ce montage relate, à travers les témoignages bilingues (en mapudungun et en castillan), le vécu de femmes mapuche de quatre générations et leurs expériences de la société chilienne.

Par ailleurs, « *Rumel Mülen* » (Rester dans le temps) est un autre collectif de Santiago composé essentiellement d'artistes mapuche. Ce groupe réalise depuis 2011 un travail de recherche scénique sur la culture mapuche que l'on retrouve dans le documentaire « *Rume Fuxa Kuifi* » (Avant tout, le lendemain) et dans la pièce de théâtre, *Awkarayen: re-escritura despojada* (*Awkaraye* : ré-écriture dépouillée) :

Somos un grupo de personas mapuches y no mapuches nacidos en la ciudad que nos reconocemos y re-encontramos con las raíces de la cultura mapuche, construyendo lenguajes artísticos a partir del saber ancestral y desde nuestra realidad cotidiana (urbana), como forma de manifestar la existencia de lo que se creía perdido⁸²(*Inchiñ*, présentation sur le blog du collectif).

Ces expériences, à travers les intitulés des œuvres, recourent au mapudungun comme marqueur identitaire. Une ressource grammaticale souvent utilisée par ces artistes dans les titres choisis, consiste en l'usage systématique de l'article possessif

⁸² Ma traduction: « Nous sommes un groupe de personnes mapuches et non-mapuches nées en ville, nous nous reconnaissons et nous retrouvons dans les racines de la culture mapuche en construisant des langages artistiques à partir du savoir ancestral et depuis notre réalité quotidienne (urbaine), comme une manière de manifester l'existence de ce que l'on croyait perdu ».

« *ñi* » (mon et notre) et du pronom personnel « *-iñ* » (nous) comme emblèmes identitaires.

2.2.3 Compositions musicales et recompositions identitaires

D'autres formes d'expressions artistiques comme la musique ont vu le jour avec plus de force ces dernières années. Des musiciens individuels ou en groupe délivrent un message contestataire à travers leurs compositions, en alternant castillan et mapudungun.

Au croisement de ces manifestations artistiques et identitaires apparaissent de nombreux groupes musicaux qui se revendiquent comme mapuche et qui cultivent divers styles comme, par exemple, le *punk* du groupe « *Pirulonko* » (Tête de fou en mapudungun). Dans la région de l'Araucanie, l'ont suivi d'autres formations comme « *Pewmayen* » (Terre rêvée), « *Weliwen* » (Nouvelle aurore). À Santiago, « *Pu Kutre Ñuke* » (Le con de ta mère) et « *Wechekeche Ñi Trawün* » (Réunion de jeunes gens). Ces derniers s'auto-définissent comme de jeunes descendants des migrants et mêlent à la musique traditionnelle mapuche divers rythmes urbains contemporains comme le *rap*, le *hip-hop*, le *reggae* ou le *ska*, et d'autres rythmes plutôt latino-américains, comme la *cumbia* et la *ranchera*, entre autres.

Comme pour le théâtre, les titres de ces ensembles adoptent aussi le mapudungun comme marqueur identitaire. Parfois les termes sont offensifs, voire vulgaires et donc peu appréciés des locuteurs plus âgés (comme c'est le cas de *Kutre ñuke*). On peut y voir dans certains cas une provocation ou ailleurs une démonstration de la connaissance des nuances de la langue, ou bien encore une convergence avec certains groupes occidentaux qui jouent d'un vocabulaire transgressif.

Il est donc intéressant, du point de vue sociolinguistique, d'observer dans ce type d'expressions artistiques un lien direct avec les pratiques langagières urbaines emblématiques de la stratégie de « recomposition identitaire » (Taboada-Leonetti, 1990) des jeunes urbains.

Un phénomène qui renvoie à un processus de globalisation linguistique où le castillan, le mapudungun et l'anglais peuvent être mobilisés dans un même morceau de rap. Comme le signalent Lambert et Trimaille à propos de textes de rap français (2002 : 209) :

L'ensemble de ces choix plurilingues, délibérés et ostentatoires, participe donc d'une recomposition d'identités plurielles et d'un nouveau type de solidarité sociales.

Comme on peut le trouver dans le texte ci-après, extrait des paroles de la chanson « *Mapuche University* », témoignant des conflits culturels, identitaires et linguistiques qui marquent cette jeunesse urbaine :

Que se escuche, que se escuche
El *afafan* de los estudiantes mapuche
A puño y letra quedará escrito
Universidad mapuche es nuestro grito (...)
En nuestra *mapu* no queremos celulosa y forestales
Pa' salir de la pobreza mapuches profesionales
Con conciencia y compromiso *peñis* y *lamngen* leales
Los que siguen trabajando por su pueblo son reales
En todo el territorio exigimos más hogares
Pa' que puedan estudiar mapuche de todos lugares
No existe frontera para nuestras demandas
La educación del *wingka* la convertimos en arma
Es nuestro derecho hablar *mapuchedungun*
Nuestros ancestros nos enseñaron el *kimün*
Nos educaremos siempre en *füta trawiin*
Wiño chelkatuaiñ alkuwaiñ
*Mapu kimün*⁸³
(*Wekecheke Ñi trawun*, 2012).

Dans ce texte comme dans d'autres, les compositeurs hip-hop mapuche montrent leur refus de l'assimilation attachée à l'image du Chili et à ses hiérarchies socioéconomiques. Ils utilisent un vocabulaire se rapportant clairement à une démarcation identitaire. Les termes « poing », « cri », « exigeons », « demandes », « droit » sont un appel à la société chilienne (les « *wingkas* » dans le sens d'envahisseurs). Les paroles font référence aux problèmes environnementaux (« nous ne voulons pas de cellulose ni d'exploitations forestières »), économiques (« sortir de la pauvreté »), sociaux (« l'éducation comme arme »), et enfin à un

⁸³ Ma traduction: « Ecoutez! Ecoutez ! le *afafan* [cri d'encouragement et démonstration de force] des étudiants mapuche/ de notre propre main cela restera écrit/ Université mapuche c'est notre cri (...)/ Dans notre *mapu* [terre] nous ne voulons ni cellulose ni exploitations forestières/ Pour sortir de la pauvreté mapuche diplômés/ engagés et conscients sont frères et sœurs loyaux/ Ceux qui continuent à se battre pour leur peuple sont réels/ Sur tout le territoire nous exigeons plus de foyers/ pour que de partout les Mapuche puissent étudier/ Il n'y a pas de frontière à nos exigences/ L'éducation du *wingka* [étranger] deviendra une arme/ Parler le *mapuchedungun* [mapudungun] est notre droit / Nos ancêtres nous ont appris le *kimün* [sagesse]/ Nous apprendrons toujours de la grande assemblée/ De retour, apprenons, écoutons/ la sagesse de la terre».

engagement pour la revitalisation linguistique et culturelle (« notre droit de parler *mapuchedungun* », « nos ancêtres nous ont appris les savoirs »).

Cette analyse est aussi applicable aux paroles d'un autre compositeur mapuche, le rappeur Luanko Minuto Soler. Dans son dernier album (2013), il montre un intérêt particulier pour la revitalisation linguistique à travers sa composition « *Wiñoy Tañi Kewun* » (Le retour de ma langue), une version écrite en mapudungun par l'auteur (comme il le déclare lui-même sur son site), en utilisant ses connaissances en tant qu'apprenant et néo-locuteur du mapudungun.

2.2.4 Entre *oraliture*⁸⁴ et écriture aux marges

La production littéraire jouant un rôle dans la visibilité de la langue, donne de nos jours un prestige particulier au mapudungun, et assure une nouvelle forme de vitalité. La nouvelle vague des poètes mapuche compte des écrivains comme Elicura Chihuailaf, Graciela Huinao, Leonel Lienlaf, Jaime Huenún, Maribel Mora Curriao, Faumelisa Manquepillan, David Aníñir Guilitraro, entre autres. Ce dernier est aussi connu comme *Mapurbe*, un néologisme qui mêle le terme « terre » en mapudungun et « ville » en castillan.

Il faut remarquer que la poésie mapuche existe depuis des siècles, mais que c'est au travers de l'écriture contemporaine qu'elle peut toucher un public non-mapuche. Sa thématique est souvent liée à la cosmovision, la tradition, la nature et l'identité. Parmi les poètes mapuche, certains ne maîtrisent pas le mapudungun, mais utilisent un langage propre, une langue *champurria* (métisse), en mêlant le castillan et le mapudungun. D'autres, comme les poètes Elicura Chihuailaf ou Leonel Lienlaf écrivent régulièrement des versions bilingues qui ne sont pas des traductions littérales, mais des interprétations suivant un point de vue interculturel entre le mapudungun et le castillan:

Temuko-waria
mi iñchemew
umagtumekey
ñi fūchake cheyem.
 Temuco-ciudad
 debajo de ti
 están durmiendo
 mis antepasados.

⁸⁴ L'*oraliture* est la traduction du néologisme en espagnol *oralitura*, proposé par le poète Elicura Chihuailaf à partir de « littérature » et « oral » pour se référer à un type de genre littéraire proprement mapuche.

Pewmanmew
müley yengiün
ka witrumekey
leufümew
ñi mollfün.
Soñando en su sueño
están ellos
y corre en el río
su sangre⁸⁵.
(Leonel Lienlaf, « *Temuko-waria* », 1989).

Pour l'auteur Aníñir Guilitraro, alias *Mapurbe*, l'écriture se caractérise par un véritable croisement des langues et des contextes, comme on peut le voir dans l'extrait suivant de l'une de ses productions littéraires :

Somos mapuche de hormigón
Debajo del asfalto duerme nuestra madre
Explotada por un cabrón
Nacimos en la *mierdopolis*
por la culpa del buitres cantor
Nacimos en panaderías
para que nos coma la maldición
Somos hijos de lavanderas, panaderos, feriantes y ambulantes
Somos lo que quedamos en pocas partes (...)
Somos los nietos de Lautaro tomando la micro
Para servirle a los ricos
Somos parientes del sol y del trueno
Lloviendo sobre la tierra apuñalada
La lágrima negra del Mapocho
Nos acompañó por siempre
En este *santiagoniko wekufe* maloliente »⁸⁶.
(David Aníñir, *Mapurbe*, 2005).

Enfant de père et mère mapuche migrants en ville, *Mapurbe* est né à *Cerro Navia* dans la périphérie de Santiago. Ses premiers écrits sont les lettres qu'il rédige à la place de sa mère analphabète pour contacter leur famille du sud du pays. Poète

⁸⁵ Ma traduction: « Temuco-ville/au-dessous de toi/ dorment mes ancêtres/ Dans leur sommeil/ils rêvent/ et dans la rivière court/ leur sang ».

⁸⁶ Ma traduction: « Nous sommes les Mapuche de béton/ Sous le bitume sommeille notre mère/ exploitée par un salaud/ Nous sommes nés dans la *merdopole*/ A cause du charognard chanteur / Nous sommes nés dans les boulangeries pour que la malédiction nous ronge/ Nous sommes enfants des blanchisseuses, boulangers, forains et marchands ambulants/ Voilà le peu qui reste de nous / (...) Nous sommes les petits-fils de *Lautaro* prenant le microbus/ Pour servir les riches/ Nous sommes parents du soleil et du tonnerre/ Qui s'abat sur la terre poignardée/ La larme noire du *Mapocho* [rivière]/ Nous a toujours accompagnés/ Dans ce *Santiagoniko* traître et fétide ».

et ouvrier du bâtiment, il autoédite en 2005 *Mapurbe, venganza a raíz* (*Mapurbe, la vengeance à la racine*), un livre où il s'exprime en castillan, en mapudungun, en *spanglish*, et dans l'argot populaire de prisons chiliennes le *Coa*. Un langage « mixé » qui lui est propre et que l'auteur désigne comme le *flaitedungun*⁸⁷, un reflet de la culture des centres suburbains dans laquelle il développe son œuvre.

Si la revitalisation du mapudungun dans le contexte urbain doit être envisagée au sein d'un mouvement social plus important de ré-ethnification, séparer ces phénomènes des enjeux actuels de l'enseignement/apprentissage de la langue mapuche pour un public adulte citadin n'aurait pas de sens.

Ces repérages historiques, sociaux, culturels et linguistiques apparaissent comme une nécessité pour mieux comprendre, par la suite, les choix méthodologiques et les implications de cette étude.

Les choix didactiques d'apprentissage de la langue se doivent de prendre en compte les besoins et les enjeux d'un terrain sensible, comme on l'exposera dans la partie II de cette recherche.

⁸⁷ *Flaite* est une expression de l'argot chilien équivalente au terme « racaille » en français et « *dungun* » signifie en mapudungun « le parler ». Donc, un néologisme qui veut dire « le parler de la racaille ».

Partie II
**Ethnographie d'un mouvement de
revitalisation linguistique**

Chapitre IV
Une approche ethnographique et
collaborative :
principes, déroulement, corpus

L'ancrage de ce travail dans le paradigme ethnographique correspond à un choix et à une conception de la recherche qui seront explicités dans ce chapitre.

Il présente, dans un premier temps, les conditions et les postures de ce terrain, la nature de cette recherche et les enjeux de l'enquête ethnographique.

Ensuite, il indique les implications de cette approche ethnographique et les méthodes adoptées pour la collecte et le traitement des données.

Enfin, ce chapitre expose les premières approches du terrain à travers une étude exploratoire qui permettra de découvrir les principales motivations des apprenants des ateliers de mapudungun. Des données qui soutiendront, par la suite, les propositions didactiques expérimentales adoptées.

1. Un terrain « sensible », une recherche « impliquée »

Qualifier le terrain de la revitalisation du mapudungun de « sensible » revient à souligner ses caractéristiques complexes, notamment en raison des enjeux politiques dont il est porteur. Comme Bouillon, Fresia et Tallio (2006) le définissent dans le domaine de l'anthropologie, il s'agissait bien, pour moi, de me confronter à un « terrain sensible » :

En ce qu'il [est] porteur[s] d'une souffrance sociale, d'injustice, de domination, de violence. En second lieu, il [est] sensible[s] parce qu'il[s] implique[nt] de renoncer à un protocole d'enquête par trop canonique, l'ethnologue devant ici mettre ses méthodes à l'épreuve pour inventer, avec un souci permanent de rigueur, de nouvelles manières de faire (2006 : 14).

Le terrain mapuche à Santiago du Chili, dans le contexte de l'enseignement du mapudungun, est cependant beaucoup moins complexe que celui d'une communauté en litige, et fortement militarisée, dans le sud du pays (exemple : le cas emblématique de *Temuicucui*). Pour établir les relations de confiance recherchées, il était nécessaire d'instaurer – ou d'inventer – une approche méthodologique adaptée aux caractéristiques de ce terrain.

La notion de terrain est ici mobilisée selon une définition « relationnel » (Ager, 2004; Lambert, 2005, 2014). Pour bien préciser ce concept et les implications théoriques qui en découlent, je reprendrai la définition de Lambert (2014) :

En partant d'une définition relationnelle de la notion de « terrain », on est amené à ne pas considérer le chercheur seulement comme un méthodologue qui

chercherait à neutraliser le paradoxe de l'observateur, mais bien comme un *participant* à un réseau de relations sociales, lui-même constitué de rencontres et d'interactions (2014 : 119).

Par rapport à cette notion et en ce qui concerne l'accès aux cours et ateliers de mapudungun, j'ai eu la possibilité de rencontrer, dès les premiers échanges, des acteurs du mouvement de revitalisation qui ont compris ma démarche en tant qu'apprenante de la langue et comme chercheuse. Des objectifs dans lesquels les acteurs retrouvés se sont reconnus, grâce à leur « double casquette » d'enseignants du mapudungun et de militants de la revitalisation linguistique.

Cependant, mon terrain comporte aussi des points sensibles qui marquent sans doute mon rapport avec ces acteurs.

Pour Tedlock (1991), dans une démarche ethnographique, on doit toujours être capable de re-conceptualiser les démarches de l'*Observation Participante* (OP) en *Participation Observante* (PO), en dépassant les possibles contradictions que cela induit et en adoptant davantage les inter-subjectivités du travail ethnographique.

Ce que Tedlock (1992) présente comme un des paradoxes courants de l'observation participante, lorsque la théorie veut que les chercheurs pendant l'enquête ethnographique soient à la fois des participants « émotionnellement engagés » et au même temps des observateurs « dépassionnés des vies des autres » :

Cette étrange démarche n'est pas seulement émotionnellement déstabilisante, mais également suspecte sur un plan moral, du fait que les ethnographes établissent volontairement des relations humaines intimes, avant de les dépersonnaliser (1992 : 13).

Ainsi, rencontrer un enseignant qui peut voir dans ma présence attentive une critique possible de sa pédagogie, ou des activistes politiques qui trouvent insuffisante mon implication revendicative, sont des situations possibles, voire habituelles.

De même, et pour faire le point sur cette perspective ethnographique dans le domaine de l'éducation, je reprends la définition du caractère socio-écologique de l'ethnographie, formulée par Gumperz (1989 : 117) :

La meilleure façon de définir la perspective ethnographique sur les processus d'apprentissage est de la considérer comme une perspective socio-écologique. En effet, l'intérêt ne porte pas sur le contenu du cours et sur les techniques d'enseignement en tant que telles, mais sur les conditions d'apprentissage, autrement dit, sur les aspects de la situation et de l'expérience, de l'élève et de l'enseignant, qui ont une incidence sur la transmission du savoir et sur la définition des acquis.

Dans cette perspective, la planification, la révision et la production collective offrent une dynamique avantageuse, et ce, non seulement pour les acteurs. Elle enrichit la qualité des données grâce aux échanges interactionnels qui aideront à connaître les idéologies des participants, ce que Gumperz (1989 : 126) juge comme un facteur décisif pour planifier l'apprentissage.

La participation affective aux situations est inévitable et constitue même, selon moi, une clé de déchiffrement. Cela étant, le chercheur « sur le terrain » doit être d'autant plus rigoureux dans ses pratiques de recherche.

1.1 Une recherche « engagée »

Les conditions du déroulement de la recherche m'ont imposé le respect de certaines règles éthiques et déontologiques. Outre le fait que toutes les données utiles à cette étude ont été recueillies, analysées et utilisées dans le plus grand respect des personnes, de leur anonymat et de leurs opinions, j'ai opté pour les orientations d'une « recherche engagée⁸⁸ », telle que la définit Speed (2006: 80-81) :

Una investigación activista colaborativa demuestra un deseo compartido de ver que los derechos de los sujetos se respetarán, y un compromiso de involucrarlos en las decisiones sobre la investigación y contribuir con un producto útil para ellos⁸⁹.

Cette position rejoint les principes définis dans la « recherche-action », au sein d'un milieu particulier où les implications revendicatives sont au cœur des problèmes propres à l'enseignement et à la redécouverte d'une langue en danger. Pour préciser les termes de « recherche-action », je reprends la définition de Liu (1997: 87) :

Une démarche fondamentale dans les sciences de l'homme, qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif dual qui consiste à réussir un projet de changement délibéré et ce faisant, faire avancer les connaissances fondamentales dans les sciences de l'homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous.

⁸⁸ Aussi appelée « recherche activiste » et « recherche décolonisée » dans la littérature consultée.

⁸⁹ Ma traduction: « Une recherche activiste collaborative démontre une envie partagée de voir que les droits des sujets seront respectés, un engagement de les impliquer dans les décisions de la recherche et de contribuer, ainsi, à un produit utile pour eux ».

Mes choix méthodologiques ont été fortement inspirés aussi par les travaux de Charles Hale, anthropologue et enseignant à l'Université d'Austin (Texas), et de son approche « activiste » ou de recherche « socialement engagée ». Ce type de posture est né en réponse aux besoins des études sur les Droits de l'homme et de celles des mouvements sociaux et indigénistes en Amérique latine. Les sociétés concernées ont, en effet, et continuent à être, « sujets » et « objets » de discriminations, génocides et mainmise des institutions au pouvoir. Cette approche considère les acteurs, autrefois *informateurs*, comme les « opérateurs essentiels » du résultat de l'enquête.

Ces propositions fortement « impliquées » m'ont semblé très pertinentes pour qualifier et situer ma démarche. Bien que, comme le souligne Fassin (2011 : 47), une certaine « tension » entre « complicité et duplicité » ne soit pas en permanence évitable, ma posture au sein de l'équipe des personnes qui m'a accueillie a toujours été aussi claire et sincère que possible. J'ai présenté mes objectifs de recherche, mon plan de travail, mes attentes et mon désir de participer et de me rendre utile dans le domaine où je me sentais autorisée : la didactique des langues. Cela m'a permis de faire partie d'une équipe pluridisciplinaire et interculturelle en apportant des connaissances que j'espérais utiles. J'ai toujours demandé une autorisation explicite à toutes les personnes interviewées. J'ai cité les noms réels de toutes celles qui m'ont autorisée à donner leur identité. Pour les autres désirant conserver l'anonymat, j'ai utilisé des pseudonymes.

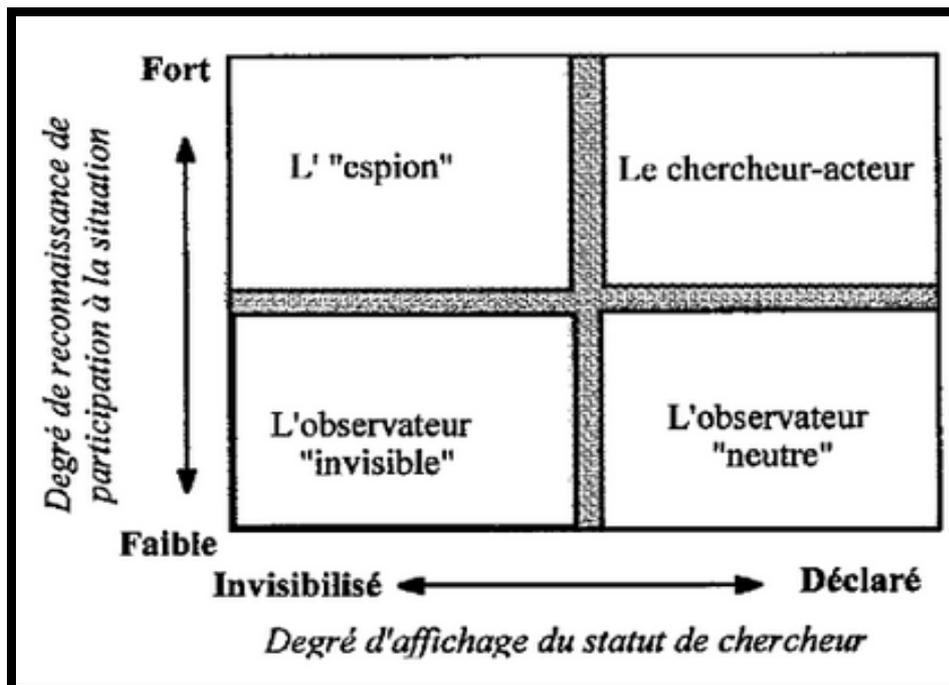
Cette posture impliquée auprès des acteurs du terrain s'est logiquement concrétisée dans une démarche de type collaboratif.

1.2 Une recherche « collaborative »

En ce qui concerne mes rapports sur le terrain, la méthodologie en collaboration permet un rapprochement tendant à réduire l'asymétrie des statuts entre le « chercheur » et le « sujet de recherche ». Les enjeux entre observation et intervention sont explicités lors de la préparation en commun d'un projet incluant les deux parties, et participent d'une recherche « négociée ».

Dès le début de mon travail, j'ai opté pour une « recherche collaborative » avec une observation participante. La chercheuse en éducation Ruth Canter-Kohn distingue, pour l'observateur, quatre degrés dans sa participation à la situation observée :

Tableau 6 : les positions de l'observateur participant.



Source © : Ruth Canter-Kohn, 1991 : 127.

Selon ce schéma des positions de l'observation participante, je me situe à la place du « chercheur-acteur », avec un degré de participation fort et un statut déclaré sur le terrain.

Ruth Canter-Kohn a plus récemment détaillé la complexité de la position d'un chercheur sur son terrain, à travers ce qu'elle appelle « le jeu avec les paradoxes » (2013 :7). Lorsque nous tentons d'être à la fois au balcon (spectateur du monde), dans la rue (acteur) et dans l'escalier (dans le magma des implications), nous faisons partie d'un *continuum*. Elle formalise habilement cette situation dans l'expression « praticien-chercheur ». Cela résume une pratique d'enrichissement réciproque entre tous les participants de la situation observée.

Si ma propre position par rapport aux acteurs a pu parfois paraître ambiguë, c'était le plus souvent sur le mode positif. En effet, je suis d'origine chilienne et, même si je présente mon projet de recherche et précise ma filiation académique à une université française, je ne suis pas perçue comme l'anthropologue, sociologue ou ethnologue européenne venue étudier un terrain étranger. Comme le signale Hale (2008: 299):

El (la) investigador(a) es un actor social ubicado: tiene género, cultura y perspectiva política propios, ocupa una posición determinada en las jerarquías

raciales nacionales y trasnacionales y su formación educativa como investigador le sitúa en un estrato social muy particular⁹⁰.

Certains traits communs avec les partenaires de terrain (origine, apparence physique, façon de parler, vécu personnel) ont sans doute favorisé mon intégration à leurs réseaux, sans toutefois être considérée comme une femme mapuche. Même si je n'avais pas voulu me positionner, j'aurais été « classée » par les acteurs de mon terrain en tant que femme, chilienne, professeure de lycée, sympathisante de la cause mapuche, entre autres multiples classifications. Autant de ressources que j'ai pu activer dans ma pratique de recherche sur le terrain.

Dans cette démarche, la production de savoirs et de connaissances est le résultat d'une collaboration (*co-labeur*) qui fédère les relations humaines et les politiques en jeu. Il s'agit non seulement de la relation entre le chercheur, son terrain et ses résultats, mais aussi du processus vécu pendant tout son travail. Hale (2008 : 308) signale que la priorité pour une approche « socialement engagée » est principalement la construction de connaissances répondant aux besoins et attentes des acteurs, comme du chercheur :

Es el logro de una transformación integral de la metodología de investigación, (...) se vincula más desde el inicio con los intereses y necesidades de los protagonistas aliados. Si estos últimos, al final del proceso, reconocen que el conocimiento producido efectivamente tiene valor y un posible uso en el contexto de sus prioridades políticas; esta justificación es más que suficiente⁹¹.

En conséquence, le projet « d'immersion linguistique », par exemple, proposé à l'équipe de travail quelques mois après mon arrivée, répondait bien à un mode d'« intervention » de ma part. Toutefois, ce n'était pas une imposition de type hiérarchique mais une proposition de recherche partagée, répondant à des questionnements repérés sur place et qui correspondait aussi aux besoins de mon étude. Ce point me paraît essentiel dans le cas d'une méthodologie qui se veut engagée, et qui rejoint les postures de la recherche dénommée « *empowered research* » par Cameron et al. (1992: 22-24):

⁹⁰ Ma traduction: « Le chercheur est un acteur socialement situé: il a un genre, une culture et une perspective politique propres, il occupe un positionnement déterminé dans les hiérarchies raciales nationales et transnationales et sa formation académique comme chercheur le situe sur une base sociale particulière ».

⁹¹ Ma traduction: « C'est la réussite d'une transformation intégrale de la méthodologie de la recherche (...) elle est fondée depuis le début sur les intérêts et besoins des protagonistes. Si ces derniers, à la fin du processus, reconnaissent que la connaissance produite a une valeur effective et un usage possible dans le contexte de ses priorités politiques, cette justification est plus que suffisante ».

We understand ‘empowered research’ as *research on, for and with*. One of the things we take that additional ‘with’ to imply is the use of interactive or dialogic research methods, as opposed to the distancing or objectifying strategies positivists are constrained to use...

- a) ‘Persons are not objects and should not be treated as objects.’
- b) ‘Subjects have their own agendas and research should try to address them.’
- c) ‘If knowledge is worth having, it is worth sharing’⁹².

Ce type de recherche, comme le signale encore Cameron (1993: 94), s’inscrit dans une démarche de construction de nouvelles ébauches et de conceptions tant pour le chercheur que pour les « informateurs ». Je travaille avec des personnes qui possèdent déjà une conscience du sujet de la revitalisation et s’impliquent à l’intérieur d’une équipe établie et structurée. Donc, il ne s’agit pas de « donner » du pouvoir – mais plutôt de générer ensemble des conditions dynamiques et participatives pour la construction d’une réflexion commune.

De ce fait – et parallèlement aux besoins de ma recherche – l’intervention que je réalise auprès des acteurs à travers une proposition d’immersion linguistique, prétend générer de nouvelles réflexions à l’intérieur de cette équipe et soutenir leur projet autour de l’enseignement du mapudungun.

Rappelons qu’il s’agit d’un terrain « sensible » où la recherche académique en sciences humaines et ses méthodes traditionnelles ne sont pas toujours les bienvenues, et peuvent même nourrir la méfiance des acteurs. Pendant mon séjour, j’ai été témoin de pratiques de recherche de mon point de vue déontologiquement douteuses de la part d’une chercheuse états-unienne. Elle participait à des activités militantes pour conduire son terrain en anthropologie, sans prévenir ses « informateurs », et ceci pour éviter – selon elle – le « paradoxe de l’observateur » (Labov, 1976) et donc éviter ainsi un changement des comportements.

Ces pratiques, selon moi, posent des questions éthiques et invitent à se situer autrement en tant que chercheur sur un terrain d’étude aussi sensible que celui des revendications des peuples originaires, où les disparités de relations entre « sujet

⁹² Ma traduction: « Nous comprenons « *empowered research* » comme la recherche *sur, pour et avec*. Une des choses que nous ajoutons en plus c’est le « avec » pour impliquer l’utilisation de méthodes de recherche interactives ou de dialogues, par opposition aux stratégies « distançantes » ou « objectifiantes » que les positivistes sont contraints d’utiliser... a) ‘les personnes ne sont pas des objets et ne devraient pas être traitées comme des objets’. b) ‘les sujets ont leurs propres agendas et la recherche devrait essayer de les aborder’. c) ‘si cela vaut la peine d’avoir la connaissance, cela vaut la peine de la partager’ ».

observateur » et « objet observé » ont conduit à un colonialisme intellectuel depuis plus de cinq siècles.

C'est à travers des questionnements éthiques comme ceux-ci que je me suis intéressée aux propositions méthodologiques de Hale (2004, 2006, 2008) et Speed (2006) pour réfléchir aux rôles et à la participation du chercheur (autrement observateur) et des acteurs (autrement : public observé).

C'est dans cette réflexion que la recherche en « *co-labueur* » prend tout son sens, à partir du moment où on peut développer un projet qui intègre les besoins des acteurs tout autant que ceux du chercheur, et même si ce dernier point peut éventuellement poser la question de l'objectivité des informations recueillies. Il est cependant également prouvé que toute analyse qualitative des rapports entre une communauté, une langue et un projet d'enseignement est de toute façon pondérée par celui qui interprètera les données. Comme le signale bien Soule (2007 : 131-132) :

L'ethnographe ne peut en effet guère prétendre être objectif et observateur participant : l'ethnographie est définie et façonnée par les relations humaines, elle est construction d'une fiction rationnelle, et non-recherche objective de connaissance.

La réflexion à propos des différentes « méthodes » de recherche possibles m'a permis de choisir les approches qui semblaient les plus cohérentes avec les objectifs de ma démarche, le contexte du terrain et le profil des acteurs. En termes pratiques, cela se traduit par la façon honnête avec laquelle j'ai voulu conduire mes observations, en respectant d'abord ses acteurs. Par exemple, je ne me sentais pas autorisée à faire des **interviews**, à prendre des **photos**, à faire des **enregistrements** ou des **prises de notes** sans une consultation préalable du groupe, même si cette « autorisation » avait été consentie « de facto » depuis le début de mes observations.

De ce fait, pour réaliser **les enregistrements vidéo et audio**, j'ai attendu plusieurs semaines. Je voulais d'abord faire connaître mes objectifs, les intérêts personnels et professionnels de ma recherche, puis gagner la confiance des personnes. Même démarche pour proposer des questionnaires aux apprenants : attendre l'avis des formateurs, ensuite décider ensemble de mener une enquête pour mieux apprécier les attentes du groupe. Ainsi j'ai pu préparer un questionnaire type où j'ai pu poser des questions qui me semblaient importantes autant pour eux, que pour moi.

Autres questions éthiques que je tiens à mentionner: quel langage utiliser lors d'une recherche collaborative ? Comment doit-on traiter le sujet ? Il me semble important de repérer et de reprendre les termes utilisés par les acteurs eux-mêmes,

en signe de respect et de cohérence avec les attentes des intéressés, surtout dans un terrain où le langage colonisateur a laissé son empreinte jusque dans les discours actuels. Ainsi, dans ce texte j'utilise des termes tels qu'« indien », « araucan » « culture précolombienne », seulement lors de citations d'autres auteurs, mais jamais dans mon propre discours. D'autre part, j'adopte certains termes proposés par le groupe, comme par exemple « *kimelfe* » pour me référer au formateur, ou « *Wallmapu* » pour conceptualiser le territoire mapuche.

Une recherche engagée permet de répondre aux paradoxes déontologiques de la production des connaissances, tout en découvrant d'autres dimensions de terrain moins visibles. Elle permet d'aller au-delà de la représentation académique, grâce au développement de rapports plus subtils et humains qui jouent sur l'« enrichissement réciproque » évoqué par Canter-Kohn.

Dans ce cadre, une approche ethnographique de longue durée m'a permis de saisir et de décrire tant les enjeux tangibles que ceux, plus abstraits, insérés dans ce qu'on peut nommer le mouvement de revitalisation du mapudungun au Chili. J'ai pu également comprendre les objectifs, les attentes de mes interlocuteurs, tout comme la place centrale du processus d'apprentissage à l'intérieur d'un projet sociétal. Comme le signalent Boutet et Heller (2007 : 312) :

En tant qu'approche ethnographique, la sociolinguistique critique vise donc des espaces ou des acteurs qui donnent à observer des pratiques ayant des conséquences pour la structuration sociale.

L'observation participante permet ainsi d'observer les conduites de l'entourage et de tenir compte de ses pratiques pour mieux saisir les nuances du terrain. Une enquête de longue durée permet, non seulement de reconnaître les principaux lieux d'intervention et les acteurs concernés, mais aussi de pouvoir choisir les modalités de production de données qui semblent le mieux correspondre aux objectifs de la recherche.

2. Modalités de production de données

Comme on l'a signalé dans l'introduction générale (cf. point 1.1, une expérience pédagogique et de revitalisation linguistique au Pays basque), le projet de thèse initial prévoyait une analyse comparative entre le cas de l'euskara au Pays basque et le mapudungun au Chili. De ce fait, les premières données proviennent de cette étape de la recherche.

2.1 « Phase 0 », un départ depuis le Pays basque

Cette collecte des données a commencé d'abord par une « phase 0 », réalisée auprès des acteurs de l'enseignement/apprentissage de langue euskara au Pays basque espagnol. Dans le tableau 7 suivant, les premières données sont regroupées selon la méthodologie utilisée :

Tableau 7: données recueillies au Pays basque.

Présentation de données recueillies					
Observation directe				Observation indirecte	
	Obs. part. Part. obs.	Recensions	Traces	Entretiens	
	Audio /vidéo	Journal de terrain	1 manuel étudiant.	semi-dirigés	Informels
Pays basque	1h30 séance audio	Feuilles d'activité Photos		5 locuteurs (6 heures) Conseil des professeurs. (1 heure) Directeur du département de didactique (1 heure) 2 enseignantes. (1h00)	Echanges informels avec locuteurs, formateurs et apprenants. Directeur institut Participation soirée dînatoire de fin d'année à l'Institut (en euskara).

Source © : A. Vergara, adaptation d'après P. Lambert (2014 : 79).

Dans cette première approche du milieu de l'enseignement d'une langue minoritaire, j'ai collecté des données en observation directe et indirecte lors de cours pour adultes dans les villes de Bilbao et de Getxo (province de Biscaye) : environ 1h30 d'**enregistrement audio**, des **feuilles d'activités**, des documents **photos** et un **manuel** de l'étudiant. Pour cette phase introductive, la partie la plus importante des données a résulté d'une observation indirecte, notamment par des **entretiens** en espagnol (semi-dirigés et informels) avec les différents acteurs du mouvement de revitalisation de la langue euskara à Bilbao et ses alentours.

En suivant la catégorisation du type des locuteurs de Bert & Grinevald (2010) (cf. chapitre V), les personnes interviewées étaient, pour la plupart, des « néo-locuteurs » et des « locuteurs traditionnels », mais j'ai eu aussi la possibilité d'interviewer une « ancienne locutrice » qui, pendant longtemps, avait nié sa maîtrise de la langue (« locutrice fantôme »).

Dans un cadre semi-dirigé, j'ai pu participer au Conseil des professeurs, enregistrer les interventions et poser des questions. D'autre part, j'ai eu l'occasion, par la suite, d'interviewer le Directeur du département de didactique et deux enseignantes. En contexte informel, j'ai profité des moments de camaraderie après les cours et activités culturelles pour recueillir un maximum de retours par rapport à mes inquiétudes liminaires sur les didactiques des langues minoritaires et les enjeux de leur enseignement/apprentissage.

2.2 « Phase 1 » : premier terrain de courte durée et enquête préliminaire à distance

Un mois après le terrain au Pays basque, en janvier 2011, je pars à la rencontre des acteurs de la revitalisation mapuche au Chili (contactés pendant un séjour précédent, en février 2010). L'idée originale – et compte tenu des vacances universitaires d'été – est de réaliser seulement des entretiens auprès des acteurs de la revitalisation du mapudungun, puis de les analyser et de les comparer avec les données du Pays basque. Le tout, dans une première démarche me permettant de reconnaître les futurs points d'ancrage de ma recherche en didactique des langues.

Mais ce plan originaire a été bouleversé quelques semaines avant de partir, lorsque je reçois une invitation à participer à un stage de formation d'une semaine, dans l'archipel de Chiloé, au sud du Chili. Une formation soutenue par la CONADI⁹³ et organisée par une équipe d'académiciens universitaires, et parmi eux, mon principal contact à Santiago.

Cette proposition semble, en effet, beaucoup plus adaptée pour observer les dispositifs didactiques mis en place, que l'idée première de réaliser exclusivement des entretiens.

Ce stage d'enseignement du mapudungun dans sa variante *williche* (*chesungun*) est destiné aux personnes mapuche et non-mapuche – pour la plupart de jeunes enseignants des écoles rurales et des dirigeants – intéressés par l'enseignement/apprentissage du mapudungun au niveau débutant.

De cette première approche se précisent les principales questions de ma recherche, surtout celles qui concernent la pertinence des « méthodes » d'enseignement d'une langue étrangère fortement standardisée et son adaptation au contexte des langues minoritaires et en danger.

⁹³ Corporation Nationale du Développement Indigène.

Cette expérience m'a offert également la possibilité de saisir les principaux enjeux de l'enseignement/apprentissage au-delà des dispositifs éducatifs au niveau micro et de percevoir aussi, les phénomènes sociaux, culturels, politiques et linguistiques qui entourent ce processus au niveau macro.

Le temps de préparation en France et les échanges assidus avec le Chili par internet ont donné lieu à une période de réflexion et de choix des outils méthodologiques à mettre en œuvre par la suite, et plus particulièrement pour l'étude du terrain.

C'est ainsi qu'au fil des mois, j'ai pu préparer une enquête préliminaire sur les participants, afin de connaître et de mieux comprendre leurs motivations, leurs origines et leurs attentes par rapport à l'apprentissage du mapudungun.

En observation indirecte, et pour mener cette enquête exploratoire, j'ai réalisé 11 entretiens semi-dirigés par *skype*, d'une durée approximative d'une heure par participant : 8 apprenants et 3 formateurs. Ces entretiens ont été transcrits, analysés et étudiés de manière qualitative. Ils se sont déroulés en espagnol, puis ont été traduits en français. J'ai conservé le mapudungun pour les passages où les interviewés l'utilisaient.

Ces interviewés ont pu être contactés grâce à l'une des enseignantes en ville qui m'a procuré une liste d'e-mails d'anciens élèves. La plupart de ceux-ci ont utilisé des pseudonymes en mapudungun pour s'identifier sur internet ; avec leur consentement j'ai conservé ces pseudonymes pour les citer.

Cette première enquête a joué un rôle décisif dans la démarche et l'aboutissement de cette recherche ; ses résultats ont fait l'objet de la publication d'un article (Vergara, 2012).

2.3 « Phase 2 », l'enquête *in situ* de longue durée

Par la suite, une fois sur place, j'ai repris contact avec les acteurs rencontrés lors de ma première visite en janvier 2011, j'ai pu également retrouver les personnes interviewées par visioconférence.

En amont de ces démarches, j'avais préparé un feuillet explicatif, à présenter aux collaborateurs rencontrés (*cf.* annexe 7). Cette brève présentation avait pour objectif de rendre visible le but de ma thèse et d'exposer de manière concrète mes attentes et mes perspectives par rapport à l'observation de leurs pratiques.

Cette sorte de « contrat déontologique » m'a permis de me présenter en tant que chercheuse, mais aussi comme personne redevable envers ces acteurs qui ont accepté ma présence sans aucune contrainte. Ce type de relation basée sur l'honnêteté s'est construit non seulement pour des raisons d'intérêt scientifique partagé, mais aussi à partir des relations personnelles établies lors de mes terrains de recherche auprès des nombreux collaborateurs.

Depuis mon arrivée, j'ai participé aux cours et ateliers de mapudungun dans trois contextes différents. Tout d'abord, je me suis inscrite dans des cours particuliers, puis – et tout au long de mon séjour – j'ai suivi les cours de la chaire indigène, en parallèle avec des ateliers de langue dans un milieu militant.

J'ai également été invitée par les formateurs et les apprenants à prendre part à diverses activités, celles de la chaire indigène, toute comme celles des ateliers militants.

Cependant, et comme je l'ai déjà indiqué, je me suis davantage intéressée à ce dernier contexte sur lequel j'ai finalement fondé mes analyses.

Pendant ce long séjour au Chili et en Argentine j'ai participé à de nombreuses manifestations culturelles, sociales, éducatives et linguistiques, que j'ai résumées dans un récapitulatif chronologique pour le terrain d'avril à décembre 2012 (*cf.* annexe 6). Cette chronologie se traduit concrètement par une grande quantité de situations qui m'ont permis de diversifier et enrichir mes analyses.

Dans ce type de démarche ethnographique, le facteur temps reste sans doute un des meilleurs alliés lorsqu'il faut choisir ou ajuster des méthodes interactives en cohérence avec des besoins spécifiques. Ajustement complexe des observations directes, entretiens formels ou informels, ainsi que des procédés techniques mis en œuvre pour la quête des informations.

L'analyse des données directes (cours, réunions, stage en immersion) ou indirectes (enquêtes exploratoires, interviews, évaluation des questionnaires) sera le fondement de cette étude. Dans le tableau 8 suivant, j'essaye de rendre compte de tous ces éléments de manière visible et de les regrouper selon la méthodologie utilisée :

Tableau 8: vue d'ensemble des données recueillies.

Présentation de données recueillies						
Observation directe				Observation indirecte		
	Obs.part./ Partic. Obs.	Recensions	Traces	Entretiens		Questionnaires
	Audio / Vidéo	Journal de terrain		Semi-dirigés	Informels	
A T E L I E R S	Contexte urbain à Santiago du Chili	Repérage événements clefs	3 manuels.	Par skype : Enquête exploratoire. 11 heures (1 h/8 étudiants, 3 formateurs). In situ : 10 heures (1h/ acteurs). Enquête de terrain.	Echanges informels avec locuteurs, formateurs, apprenants et experts. (3 heures)	Un questionnaire auprès de deux groupes d'étudiants. (35 enquêtes recensées).
	12 heures séances audio (2h / 6 séances) 3 heures séances vidéo (1h30 / 2 séances)	Cartes (cours) Photos (cours, activités culturelles)	4 affiches. Discours écrits (réseaux sociaux internet)			
I M M E R S I O N	Immersion linguistique Contexte rural 10 heures audio 3 heures vidéo	Cartes (régionales) Photos (activités)	10 affiches de travail		Echanges informels (5 jours équipe, dont 3 jours avec étudiants)	1 questionnaire d'évaluation finale (6 participants).

Source © : A. Vergara, adaptation d'après P. Lambert (2014 : 79).

Comme on peut le constater sur ce tableau, à travers des observations directes et indirectes, j'ai pu recueillir une série de documents principalement dans deux contextes : le premier dans le cadre des ateliers de langue et culture mapuche à Santiago assurés dans un milieu militant urbain, le second lors d'une expérience d'immersion linguistique mise en place dans une communauté mapuche rurale au sud du Chili.

Dans l'ensemble, j'ai retenu une série de documents tels que cartes, photos, affiches, prospectus et autres discours en ligne ; sans compter des exemplaires de manuels d'enseignement et des panneaux utilisés pour l'exploitation didactique. Le tout, accompagné de la tenue régulière d'un journal de terrain qui servait à la fois de cahier d'apprenant et de prise de notes du terrain.

Cette approche ethnographique lors des ateliers de langue mapuche m'a permis de réunir un large panel d'éléments exploitables, enregistrements audio et

vidéo, qui se traduit approximativement en 12 heures d'audio (6 séances de 2 heures chacune), plus 3 heures d'enregistrements vidéo correspondant à deux séances d'une heure et demie.

En *observation indirecte*, les échanges informels avec différents acteurs, sur des questions diverses relatives à l'enseignement, ont donné lieu à environ 3 heures d'enregistrements.

D'autre part, j'ai proposé un questionnaire à 35 étudiants répartis en deux groupes. Ce questionnaire comportait des questions fermées, du type choix multiple et d'autres ouvertes, impliquant des réponses brèves (*cf.* annexe 8).

Cette enquête à caractère optionnel et anonyme se proposait de répondre à deux questions : motivations et attentes des apprenants (à partir de propositions indiquées par moi), et interrogation sur les stratégies d'apprentissage intéressant l'ensemble de l'équipe.

Cette formule de questionnaire permettait de mieux connaître le public des ateliers et de confirmer, en même temps, les résultats de ma pré-enquête (en particulier sur les motivations affectives et identitaires). Elle a permis de concevoir une vision globale des contextes sociaux dans lesquels les apprenants utilisent – ou voudraient pouvoir utiliser – le mapudungun, et de préciser leurs liens personnels avec la langue et la culture mapuche.

Cet outil nous a permis ainsi de recueillir une grande quantité d'informations utiles, tant pour la recherche que pour de futures démarches investigatrices pour l'équipe des formateurs.

Enfin, une rencontre avec les apprenants m'a permis de partager des points de vue, des appréciations, et de juger de la pertinence de mon approche.

D'un autre côté, l'*expérience immersive* (chapitre VII), qui a comporté 10 heures d'enregistrements audio et 3 heures d'enregistrements vidéo, a donné lieu à une récolte d'éléments très variés (photographies, panneaux didactiques), et s'est avérée, elle aussi, très riche dans l'apport de données nouvelles. J'ai eu, durant 5 jours, la possibilité de multiples échanges informels, dont 3 jours en continu avec les apprenants.

L'ensemble de ces données a durablement orienté ma réflexion, tout comme mes choix, a offert l'essentiel des pistes de ma recherche et constitué le socle du corpus de mon étude.

A ce propos, je tiens à préciser combien cette démarche didactique a été rendue possible par la participation d'une équipe bilingue mapudungun/castillan avec laquelle s'est construit un vrai dialogue pour l'élaboration d'un projet collaboratif. Cette expérience ponctuelle a permis d'une part, de produire les données utiles pour une réflexion commune, et d'autre part, de revisiter les objectifs de ma recherche. Finalement, une partie de ce matériel a été analysé en coopération avec l'équipe avec, comme résultat, la publication d'un article collaboratif sur les premières observations du terrain immersif (Vergara et Salazar, 2012).

La description détaillée de l'ensemble des données collectées permet de comprendre les choix et modalités finalement adoptées après analyse des éléments retenus. Le corpus de notre étude est naturellement fondé sur cette sélection.

3. Le corpus des données retenues en vue des analyses

L'ensemble de données produites au cours des phases 0, 1 et 2 sont mobilisées dans mes analyses. Toutefois, celles rassemblées dans le tableau 9 ci-dessous constituent le cœur du corpus de données retenues.

Tableau 9 : présentation des données finalement utilisées.

	Observation directe			Observation indirecte	
	Obs. part. Part. obs.	Recensions	Traces	Entretiens	Questionnaires
	Audio /vidéo	Journal de terrain	2 manuels.	semi-dirigés	informels
ATELIERS	Séances Phase 1 Phase 2	Photos (cours, activités culturelles).	Discours écrits (réseaux sociaux internet).	Par <i>skype</i> : 11 heures (1h/8 étudiants, 3 formateurs).	Un questionnaire auprès de deux groupes d'étudiants. (35 enquêtes recensées).
IMMERSION	Séances	Photos (activités).	10 affiches de travail.	2 heures audio (échanges).	1 questionnaire d'évaluation finale (6 participants).

Source © : A. Vergara, adaptation d'après P. Lambert (2014 : 79).

Comme le signale Lambert (2014 : 73) « l'élaboration concrète de la démarche dépend toujours largement de la nature du terrain, des difficultés et des opportunités qui se présentent au chercheur ».

Ce tableau représente ainsi l'ensemble des recours mis en place pour l'élaboration d'un corpus tenant compte des aspects écologiques du terrain. Cette « fabrication d'observables » (Lambert, 2014) présente donc les données choisies respectant la nature de l'observation réalisée à distance et *in situ* et répondant largement et plus précisément aux objectifs de ma recherche.

Chapitre V
Sur le terrain de la revitalisation du
Mapudungun à Santiago du Chili

*Kalfúl me decía mi abuelo
y me ofrece su voz y su trompe
Kallfu me decía mi abuela
y me trae flores de manzanos
Azul me dicen mis padres
Kalful les digo a mis hijas
Azul en el Azul es el que rige
el alma de mi pueblo⁹⁴.*

Elicura Chihuailaf

Ce chapitre a pour objectif de décrire le phénomène de la « revitalisation linguistique » du mapudungun dans la ville de Santiago, tel qu'on a pu l'observer dans son enseignement à des adultes.

Dans les années 90, au moins trois locuteurs experts enseignaient le mapudungun dans des cours particuliers ou pour des petits groupes dans la capitale du Chili. Aujourd'hui on comptabilise plus d'une vingtaine de cours et ateliers dans divers contextes : centres sociaux, écoles, universités, entre autres. Ces cours, pour la plupart, ne bénéficient pas de financements publics. Il s'agit principalement d'un public d'adultes ou d'adolescents. Les enseignants (locuteurs natifs et néo-locuteurs de mapudungun), sans formation spécifique en didactique des langues, travaillent de manière bénévole ou sont pour certains faiblement rémunérés.

1. Revitalisation et vitalité linguistique : mises au point terminologiques

Dans le contexte de ma recherche, il semble pertinent d'analyser l'origine de cette demande et de comprendre comment se développe le processus d'enseignement/apprentissage du mapudungun pour des adultes dans un milieu urbain. Également cela permettra de juger dans quelle mesure le discours idéologique innerve le processus de revitalisation et quelles en sont les conséquences linguistiques prévisibles, ou parfois imprévisibles.

⁹⁴ Ma traduction: « Mon grand-père me disait *Kalfúl* [bleu en mapudungun] / et il m'offre sa voix et son *trompe* [instrument de musique] / Ma grand-mère me disait *Kallfu* [bleu en mapudungun] / et elle m'apporte des fleurs de pommiers / Mes parents me disent « *azul* » [bleu en espagnol] / je dis *Kalful* [bleu en mapudungun] à mes filles / Un bleu dans le bleu qui régit / l'âme de mon peuple ».

Pour mieux comprendre les enjeux de la revitalisation linguistique et de la vitalité de la langue, nous commencerons par revisiter de manière large quelques définitions de ces notions rattachées à différents domaines des sciences humaines, comme la linguistique, l'anthropologie, la sociolinguistique et la didactique des langues.

Dans le contexte de « ré-ethnification générale » (Catrileo, 2005) émerge une demande sociale de plus en plus manifeste de « revitalisation linguistique » (Hinton 1996 ; Amery, 2001; Mufwene, 2001 ; Grenoble et Whaley, 2006 ; Romaine, 2008; Costa, 2010).

1.1 Qu'est-ce que la revitalisation linguistique ?

Dans le domaine des « langues en danger », des termes autres que « revitalisation » sont aussi utilisés par des chercheurs comme Hagège (2000) qui parle de « réanimation », « résurrection » et « renaissance ». Spolsky (1995, 1999, 2009) propose, quant à lui, les termes de « revernacularisation », « renouvellement », « régénération », alors que Fishman (1991) analyse le « renversement de la substitution linguistique ».

De son côté, Kroskrity (2009) définit la revitalisation comme un travail de renouvellement de la langue qui s'appuie sur la production de ressources de documentation (comme les grammaires et les dictionnaires), ainsi que sur des activités utiles à l'enseignement et à la transmission, comme la création des alphabets et d'un matériel pédagogique (Kroskrity, 2009 : 71).

Du point de vue linguistique, Tsunoda (2006 : 168) définit la revitalisation linguistique plutôt comme une « restauration » de la vitalité d'une langue qui aurait été perdue ou qui s'inscrirait dans un processus de perte. Ainsi, deux cas se présentent : d'abord les langues toujours « vivantes », mais en danger – il faut donc les maintenir – ou bien les langues disparues, et il faut les faire renaître.

Pour d'autres chercheurs comme Spolsky (1995, 1999, 2005), la restauration linguistique intervient dans différentes situations. La première concerne le niveau domestique, quand les personnes commencent à réutiliser une langue à la maison et en particulier avec leurs enfants. Un deuxième cas correspond au changement de la vitalité de la langue en élevant son statut. Spolsky (1999 : 185) signale:

Language revival movements have generally faced one or both of two tasks. The first is the intricate operation of attempting to restore lost normal intergenerational transmission, working to reestablish the language as a home

language or mother tongue, passed naturally from parents to children. This task we may label either *vernacularization*, taking a formal literary language and making it a spoken vernacular, or *revitalization*, restoring vitality or the status of being a mother tongue. The second task is to take a vital, spoken vernacular and transform it into a standard language that can be used for a wide range of literacy and higher functions⁹⁵.

En suivant la même représentation du « language revival » vu par Spolsky, Amery (2001 : 141) définit la revitalisation comme l'effort pour réintroduire la langue dans la génération des plus jeunes :

The term « language revival » is used here as a cover term for efforts to reintroduce a language to younger generations of speakers (revitalization); efforts to reinvigorate and extend a significant body of language remaining in the community, but in the absence of fluent speakers (renewal); and efforts to relearn a language on the basis of historical records (reclamation)⁹⁶.

Selon la perspective de Fishman (1996 : 903), dans le processus de récupération de la langue, il est important de repérer son statut social plus que de prendre exclusivement en compte son statut linguistique :

Since it is precisely the societal phenomenon that interests us, then it is the societal status of the language rather than its linguistic status that the term « revival » should denote. Revivals should be recognized in small scale societal terms as well as in connection with more massive phenomena, just as we do when we speak of religious revivals, economic revivals, literary revivals and even literacy revivals, regardless of the scale of the societal units involved⁹⁷.

⁹⁵ Ma traduction: « Les mouvements de reprise de la langue s'attaquent généralement à une ou deux tâches. La première est l'opération complexe consistant de rétablir la transmission intergénérationnelle normalement perdue, de restituer la langue comme une langue domestique ou une langue maternelle, transmise naturellement des parents aux enfants. Cette tâche nous pouvons l'étiqueter comme *vernacularisation*, prenant une langue littéraire formelle et en faisant une langue vernaculaire parlée, ou *revitalisation*, qui rétablit la vitalité ou le statut de langue maternelle. La deuxième tâche est de prendre une langue vernaculaire essentiellement parlée et de la transformer en une langue standard qui peut être utilisée pour l'alphabétisation et des fonctions plus importantes ».

⁹⁶ Ma traduction: « Le terme « reprise de la langue » est utilisé ici comme un terme qui recouvre des efforts pour réintroduire une langue chez les jeunes générations de locuteurs (la revitalisation); efforts pour revigorer et prolonger la partie significative de la langue conservé dans la communauté, mais en l'absence de locuteurs parlant couramment (renouveau); et des efforts pour réapprendre une langue sur la base de récits historiques (récupération) ».

⁹⁷ Ma traduction: « Puisque c'est précisément le phénomène social qui nous intéresse, c'est le statut social de la langue plutôt que son statut linguistique que le terme « reprise » devrait dénoter. Les reprises devraient être reconnues dans la petite échelle des termes sociaux aussi bien que dans le rapport avec des phénomènes plus massifs, comme nous le faisons quand nous parlons des reprises religieuses, des reprises économiques, des reprises littéraires et même des reprises littéraires d'alphabétisation, indépendamment de l'échelle des unités sociales impliquées ».

Ceci est particulièrement valable dans le cas du mapudungun, lorsque ses locuteurs ont souffert de la « dislocation physique et démographique » (Fishman 1991 : 57), comme résultat de la migration couplé à la domination linguistique liée à la colonisation. Dans ce contexte glottophagique, le mapudungun a subi un changement important non seulement en termes linguistiques, mais aussi géographiques. Le phénomène de la migration de ses locuteurs a influencé son usage et, en même temps, a renforcé le besoin de le « réinsérer » dans un autre contexte social.

Aujourd'hui cette restitution dans un contexte urbain passe par le rétablissement de l'usage de la langue entre grands-parents issus de la migration et petits-enfants, engagés dans le mouvement de ré-ethnification. Il revient alors principalement à la jeune génération de « moderniser » et de donner des fonctions différentes à la langue parlée dans le contexte citadin contemporain pour remonter son statut. Donc cette « reprise » se retrouve dans le *continuum* mentionné dans les chapitres précédents, un permanent aller et retour entre la vie communautaire de la ruralité et les associations mapuche en ville, entre la tradition d'antan et la modernisation liée aux contextes actuels.

En ce qui concerne mon terrain, j'ai choisi la définition large du terme « revitalisation » principalement pour faire référence à l'ensemble des démarches susceptibles de contribuer à la redynamisation des usages d'une langue considérée comme étant « en danger ».

Dans ce contexte de revitalisation, l'enseignement/apprentissage du mapudungun prend une place privilégiée. D'abord, des personnes adultes d'origine mapuche nées et/ou grandies en ville veulent devenir néo-locuteurs et pour cela prennent des cours avec des locuteurs migrants des premières générations. Puis la demande s'amplifie dans le même temps que l'offre et touche aussi un public d'adulte non-mapuche, qui veut également apprendre à parler le mapudungun.

A l'intérieur du discours de revitalisation du mapudungun est donc visée la « restauration » (Tsunoda, 2006) d'usages ancestraux liés à une tradition ; en même temps émergent de nouveaux usages et contextes qui donnent lieu à un « renouvellement » (Kroskrity, 2009) qui implique, entre autres, toute une nouvelle production de matériel pour son enseignement.

1.2 Quelle « vitalité » pour le mapudungun ?

Nombreuses sont les études qui s'appuient sur des critères linguistiques comme l'échelle GIDS (*Graded Intergenerational Disruption Scale*) de Fishman (1991) ou les documents produits par l'UNESCO (2003) pour déterminer la vitalité d'une langue. Ces instruments cherchent à encadrer méthodologiquement les différents degrés de vitalité à partir de la normalisation des données.

Selon l'échelle de Fishman (1991), la vitalité du mapudungun perd ses espaces de transmission identifiés comme les domaines d'usage (*domains of use*) où la langue prédominante est l'espagnol. Selon le classement proposé par Fishman dans *Reversing Language Shift* (1991) la vitalité d'une langue pourrait être repérée selon huit stades, allant de la situation la moins favorable (stade 8) à la plus favorable (stade 1). Ceci en passant par des critères très divers, tenant compte du statut de la langue selon le niveau social, et jusqu'au stade 8 où, à travers les écrits des locuteurs, la récupération de la langue s'opère au plus haut niveau (*cf.* annexe 2).

Selon la grille de vitalité linguistique de l'UNESCO (2003), le mapudungun se placerait dans la catégorie « en danger », niveau de vitalité 3 sur une échelle de 0 à 5. Pour réaliser cette classification, le groupe d'experts a utilisé des critères tels que :

- le taux de locuteurs sur l'ensemble de la population ;
- le nombre absolu de locuteurs selon leur âge ;
- la transmission de la langue d'une génération à l'autre ;
- l'attitude des membres de la communauté vis-à-vis de leur propre langue ;
- l'utilisation de la langue dans les différents domaines publics et privés ;
- les attitudes et politiques linguistiques au niveau du gouvernement et des institutions, usage et statut officiels ;
- le type et la qualité de la documentation ;
- la réaction face aux nouveaux domaines et médias et la disponibilité de matériels d'apprentissage et d'enseignement des langues.

Les recommandations du groupe d'experts de l'UNESCO pour éviter la disparition des langues proposent la mise en œuvre d'un ensemble de processus tels que la documentation, l'adoption de nouvelles politiques linguistiques et la production de nouveaux supports pour la redynamisation de l'enseignement des langues.

Ces critères sont éclairants pour évaluer les aspects les plus importants de la vitalité d'une langue menacée. Toutefois, et comme le signale aussi Teillier (2013), avant d'établir un degré de vitalité pour le mapudungun il semble nécessaire de construire une réflexion autour des analyses qui prennent en compte des critères autant qualitatifs que quantitatifs.

À l'appui d'enquêtes et d'études quantitatives, des chercheurs tels que Lagos (2005, 2006), Zúñiga (2007) et Gundermann *et al.* (2008, 2009a) réalisent un diagnostic précis : la vitalité du mapudungun est en déclin, principalement à cause de la diminution dramatique des locuteurs. Face à ce verdict, les travaux des chercheurs comme Wittig (2009) et Teillier (2013) tentent de défendre une approche plus qualitative de la question, prenant en compte la diversité de cette vitalité dépendant du contexte rural ou urbain des locuteurs. Une vision que je partage.

Parmi les études les plus élaborées sur la situation linguistique actuelle de la langue mapuche – spécifiquement dans le contexte urbain à Santiago du Chili – on trouve le travail conduit par Gundermann *et al.* (2009a), à l'initiative de la CONADI: *Perfil Sociolingüístico de Lenguas Mapuche y Aymara en la Región Metropolitana*.

Dans cette étude, les spécialistes réalisent un diagnostic peu enthousiaste en ce qui concerne la vitalité linguistique du mapudungun dans la capitale du pays. Selon leurs enquêtes, en l'absence de transmission familiale, la loyauté linguistique est très faible, tout comme la conscience linguistique. Ils estiment que les locuteurs connaissent la langue, mais ne trouvent pas d'espaces pour la pratiquer ou la revitaliser. De ce fait, il s'agit de locuteurs isolés, car la langue marginalisée ne se transmet plus aux enfants en bas âge.

Pour Gundermann *et al.* (2009a), le mapudungun participe d'une dynamique de transformation qui l'amène à disparaître et à être remplacé inexorablement par le castillan. Néanmoins, ce processus de disparition pourrait ne se concrétiser que dans deux ou trois générations. Selon ces auteurs, le mapudungun reste une langue minoritaire et minorisée. Sa transmission et son usage dépendent exclusivement des besoins des locuteurs indigènes. Cela dit, il n'existe pas aujourd'hui de nécessité externe qui inciterait ou exigerait de parler le mapudungun. Les attitudes des locuteurs envers la langue sont en général positives, mais il faut reconnaître qu'elle est loin d'être un outil de communication courant.

En ce qui concerne les foyers bilingues mapudungun/castillan de la région métropolitaine, 15,2% signalent utiliser le mapudungun régulièrement, 40,4% de manière occasionnelle, 27,4% en de rares circonstances et 17% ne l'utilisent jamais.

Pour ces auteurs, connaître la langue et déclarer des compétences linguistiques ne sont pas synonymes d'une utilisation régulière du mapudungun.

À Santiago du Chili, cette adaptation est liée aux nouvelles situations spécifiques du milieu urbain. L'étude de Gundermann et *al.* (2009a) distingue dans la capitale trois contextes où la langue mapudungun s'utilise en priorité :

– *À l'intérieur des réseaux familiaux*, qui se subdivisent en trois groupes : 28,2% des personnes parlent le mapudungun avec leur famille dans les communautés ou le milieu rural, 27,4% l'utilisent à l'intérieur de la seule famille et 22,1% dans le réseau familial indigène urbain ;

– *À l'intérieur des réseaux sociaux indigènes divers*, 6,6% des personnes l'utilisent pour les activités rituelles ou religieuses, 5,8% pour les rencontres et 4,2% pour les réunions sociales ;

– *Dans les situations interculturelles*, c'est-à-dire les espaces où sont présents indigènes et non-indigènes : 1,9% la pratiquent au travail, 1,0% à l'école, 2% dans des organisations sociales et 0,7% dans d'autres contextes.

Les constats et les prévisions concernant la vitalité de la langue en ville montrent effectivement une dynamique de perte, voire de disparition de la transmission. Or, ces études quantitatives omettent le phénomène de revendication politique et identitaire où se situe la revitalisation du mapudungun en tant que mouvement militant. Ce que Zimmermann (1995-1996 : 190) définit comme les changements de *statu quo* des langues amérindiennes. Ces changements annoncent principalement la valorisation de la langue en tant que « représentation sociale » (Teillier, 2013), une variable notamment présente dans le cas du mapudungun.

2. Acteurs et revendications du mouvement de revitalisation du mapudungun à Santiago du Chili

Le mouvement de revitalisation de la langue mapuche s'accompagne du « mouvement de balance » décrit par Costa (2010a : 324) : le phénomène de la perte d'usagers traditionnels d'une langue crée, en réaction, un terrain favorable à un réinvestissement de type culturel :

Il s'agit là, à notre sens, de phénomènes de nature différente. Si en apparence on peut constater un mouvement inverse entre d'une part la perte d'usagers d'une langue, et de l'autre un regain dans le nombre de ses utilisateurs, et si les deux phénomènes sont révélateurs de changements culturels, la « mort des

langues » est un processus qui peut être construit comme « naturel » ; la revitalisation linguistique est quant à elle souvent perçue comme artificielle. On peut par contre supposer que la disparition d'un type de pratiques langagières traditionnelles permette l'apparition d'un terreau favorable à l'investissement du domaine linguistique par des mouvements de revitalisation culturelle, qui peuvent y voir un *site* approprié pour développer un mode de réaction au contact avec un autre groupe.

Ainsi, le milieu militant de sauvegarde du mapudungun, avec ses nombreux acteurs, leurs attentes et leurs motivations, profite de ce « terrain favorable » pour promouvoir l'enseignement/apprentissage d'une langue ainsi vivifiée.

Loncon (2002b : 7) signalait, il y a un peu plus de dix ans, le peu d'intérêt des organisations issues du mouvement indigène pour la langue mapuche ou, en tout cas, le niveau très faible de cet intérêt (*cf.* chapitre II, point 4).

Mais, vers la fin de la première décennie des années 2000 on assiste à un changement du discours politique et linguistique au sein du mouvement mapuche. La récupération linguistique devient un facteur clef dans le processus de ré-ethnification général et le mapudungun y prend naturellement une place. Ceci se manifeste principalement dans les discours politiques à l'oral comme à l'écrit.

Parler le mapudungun devient une manière politique de marquer sa différence et de signifier sa participation à la lutte d'un mouvement social, à travers lesquels un « vrai » mapuche doit s'exprimer dans le « parler de la terre ». En suivant la catégorisation des générations faite par Gissi (2004a), c'est la troisième génération, celle des petits-enfants, qui commence à se réveiller et demande à la génération des grands-parents d'accompagner sa mobilisation pour la revalorisation de la langue et de la culture mapuche.

On observe que les nouvelles générations ont retourné la formule du linguiste Adalberto Salas (1987) qui proclamait « parler en mapuche est vivre en mapuche ». Salas s'inquiétait de la disparition du mapudungun en milieu urbain. Cependant, de jeunes citadins d'aujourd'hui proclament que « vivre en mapuche c'est parler en mapuche », mais comme quelqu'un qui est né ou a grandi en ville, comme quelqu'un qui a vécu le contact de deux langues, qui a appris à dépasser la discrimination et à se ressourcer en se créant une identité à travers la revendication politique.

Selon Vitar (2010 : 268), la récupération linguistique du mapudungun est une des bases de la Nation mapuche, si l'on se réfère à la situation similaire du Pays basque ou en Catalogne :

La recuperación lingüística se convierte así en uno de los fundamentos de la nación mapuche, en un proceso comparable al de la consagración del uso del vasco y el catalán en lo que se refiere al proceso autonómico español. La revitalización del idioma se ha plasmado en gestos significativos, como el de utilizar la denominación originaria de los territorios del tal País mapuche⁹⁸.

Selon cette historienne, la revitalisation devient un geste significatif dans la dénomination des territoires du « Pays mapuche » (Vitar, *op.cit*). L'importance de cette revitalisation linguistique est aussi la conséquence d'une prise de conscience de la discrimination et de l'autocensure subies par les locuteurs de mapudungun, dans leur effort d'adaptation à la société dominante pendant le processus de migration.

On s'appuiera ici sur l'approche de Costa (2010a : 317), qui conçoit le mouvement de revitalisation comme un mouvement centré sur les acteurs sociaux. Costa reprend les théories de l'anthropologue Wallace (1956 : 265) sur la revitalisation culturelle chez les Iroquois, définie comme suit :

A revitalization movement is defined as a deliberate, organized, conscious effort by members of a society to construct a more satisfying culture. Revitalization is thus, from a cultural standpoint, a special kind of culture change phenomenon⁹⁹.

Selon ces prémisses on pourrait comprendre le phénomène, non comme un processus centré exclusivement sur la langue, mais comme une inter-relation permanente de différents facteurs insérés dans un *mouvement social*. Comme le signale Jaffe (2007: 74) la « restauration » d'une langue est en relation directe avec les réalités sociales et politiques de ce processus.

De son côté, Costa (2010a : 322-323) analyse en profondeur et avec beaucoup de clarté ce phénomène de revitalisation, dans toutes ses implications :

[...] un mouvement social de type nativiste, dans lequel un ensemble de personnes se construit une image d'un groupe à partir d'une représentation d'un état passé imaginé, et dans lequel une « langue » joue un rôle central. C'est donc un processus d'imagination de la manière dont un groupe est, ou

⁹⁸ Ma traduction: « La récupération linguistique est ainsi devenue un des fondements de la nation mapuche, dans un processus comparable à celui de la consécration de l'usage du basque et du catalan pour ce qui est du processus autonome espagnol. La revitalisation de la langue s'est concrétisée dans des gestes significatifs, comme celui d'utiliser la dénomination originaria pour les territoires d'un País mapuche ».

⁹⁹ Ma traduction: « Un mouvement de revitalisation est défini comme un effort délibéré et organisé par les membres d'une société pour construire une culture plus satisfaisante. La revitalisation est ainsi, d'un point de vue culturel, un type particulier de phénomène de changement de culture ».

devrait être, dans le monde. Loin de relever de questions de maintenance, il s'agit de processus dans lesquels un avenir collectif nouveau est imaginé, à travers la constitution d'un objet « langue ». (...) En ce sens, la revitalisation linguistique est une opération de définition de limites, linguistiques mais aussi sociales et géographiques. (...) un phénomène *grassroots* qui ne peut être limité à des mesures de politiques linguistiques ou éducatives, qui sont la conséquence de ce type de mouvements, et non le mouvement lui-même.

Cette approche me semble particulièrement pertinente. Elle rejoint un grand nombre de points soulevés par ma recherche, en particulier l'importance des facteurs sociaux, mais aussi matériels. Aussi, Costa relève un « passé imaginé » que j'ai retrouvé sur le terrain, et indique très finement le dépassement des propositions de « maintenance » de la langue, au profit d'un avenir collectif nouveau. Cette projection vers le futur s'est largement révélée dans mon rapport avec les groupes de travail, et si je parle de « groupes » c'est bien pour faire émerger l'idée d'une collectivité, également pointée par Costa – collectivité qui se projette dans une histoire à construire – et qui s'investit concrètement dans une langue qui puisse s'insérer dans une réalité et un vécu.

Une approche partagée par Aguilera et Le Compte (2007 : 12) qui distinguent dans le processus de revitalisation linguistique les implications sociales et culturelles de toute une communauté et de son héritage, dont la cosmologie et l'histoire :

This heritage includes knowledge of medicine, religion, cultural practices and traditions, music, art, human relationships and child-rearing practices, as well as Indigenous ways of knowing about the sciences, history, astronomy, psychology, philosophy, and anthropology¹⁰⁰.

Ces implications justifient que la revitalisation soit traitée en lien direct avec le concept identitaire de « ré-ethnification ». Comme le signale Anderson (1991), ces mouvements de revitalisation font partie d'une « communauté politique imaginée » dans laquelle émerge une nouvelle conscience culturelle à la suite de la perte des conceptions et valeurs traditionnelles : religion, sens de la hiérarchie, perception du temps. Les études de Aravena (1999, 2004) confirment combien le concept d'identité des jeunes mapuche urbains se construit à partir de ce « passé commun », celui d'une migration rurale vers la ville. Dans ce contexte de diaspora la

¹⁰⁰ Ma traduction: « Cet héritage inclut la connaissance de la médecine, la religion, les pratiques et traditions culturelles, la musique, l'art, les relations humaines et les pratiques éducatives, aussi bien que les savoirs indigènes sur les sciences, l'histoire, l'astronomie, la psychologie, la philosophie et l'anthropologie ».

langue mapuche est donc bien perçue par les membres de la communauté comme une langue de migration.

2.1 Les acteurs du mouvement

Pour mieux comprendre les enjeux personnels et collectifs des acteurs sociaux du mouvement de revitalisation à Santiago du Chili, je suivrai Costa (2010a : 149) qui les positionne dans un cadre historique et politique en définissant ces acteurs comme :

L'ensemble des voix (singulières ou collectives, comme dans le cas d'associations ou d'institutions) qui produisent un discours d'autorité sur les questions de langue, et qui, de cette manière, sont susceptibles d'influer sur les discours et pratiques de revitalisation.

Parmi les acteurs sociaux à l'intérieur des mouvements de revitalisation on peut ainsi identifier « l'expert », placé comme une figure d'autorité, « le militant », « le locuteur » et « l'enfant » en tant que médiateurs et promoteurs du processus. La figure de l'« apprenant » viendra ici remplacer celle de « l'enfant », compte tenu du public d'adultes et de jeunes adultes ciblé dans cette étude.

Pendant ma participation aux ateliers en tant qu'apprenante de mapudungun à Santiago du Chili, j'ai été en contact avec ces divers acteurs impliqués dans la revitalisation culturelle et linguistique mapuche.

2.1.1 Les experts

Dans ce contexte, la figure de « l'expert » peut se diviser en deux types. Un « expert non-mapuche » issu d'un milieu souvent académique, qui possède un large domaine de connaissances de la culture et du mapudungun, mais qui n'a pas d'origines mapuche. Sans liens sanguins ni nom de famille mapuche, il a appris le mapudungun en tant que langue seconde. Il partage le rôle d'expert avec « l'expert mapuche » qui a acquis le mapudungun comme langue de première socialisation, qui est né et a grandi dans un milieu rural et qui, dans la plupart des cas, a été scolarisé dans le système d'éducation chilien jusqu'aux études secondaires, voire supérieures.

Ces acteurs « experts » dans leurs rôles « académiques », appartiennent aussi à la catégorie des « militants » car, comme le signale Costa (2010a), cette ligne de démarcation peut paraître parfois très fine. Ainsi un même acteur peut être l'auteur

d'études « scientifiques » et parallèlement « militer » pour les droits linguistiques et produire des travaux de divulgation pour sensibiliser la société dominante.

En ce qui concerne mon travail, c'est grâce à ce groupe d'experts très hétérogène que j'ai pu faire mon entrée sur le terrain. D'abord comme observatrice dans une formation pour formateurs de la variante *williche* en milieu rural au sud du Chili en janvier 2011, puis en 2012 comme auditrice libre de cours universitaires, et finalement en tant qu'apprenante des ateliers de mapudungun à Santiago.

2.1.2 Les militants

Le terme « militants » de la revitalisation linguistique a été défini par Bert et Costa (2009 : 65) pour le contexte français, comme l'ensemble de membres dédiés à la langue – ou qui l'intègrent dans leurs activités quotidiennes – et qui fréquentent des associations pour la promotion de celle-ci.

Cette définition large peut aussi s'appliquer au contexte mapuche, même si des différences de type organisationnel et culturel le distinguent nettement du contexte français.

Ce que je désigne par « organisations mapuche militantes » se réfère à la plupart des groupes autogérés et autonomes, qui n'ont pas bénéficié d'une reconnaissance officielle ni de subventions du gouvernement, sauf dans le cas des organisations indigènes qui suivent le modèle proposé par l'État pour avoir accès à des projets ponctuels.

Une situation qui, selon moi, change en grande partie les rapports entre, d'une part, un type de militantisme européen qui peut permettre d'accéder à un certain statut social (en tant qu'institution reconnue d'intérêt public), et d'autre part, un type de militantisme plus aux marges de la reconnaissance sociale ou économique, mais avec un engagement plus politique et identitaire. C'est dans ce dernier contexte que se situe mon terrain.

Chez les militants, on peut encore distinguer les rôles du « prophète » et des « disciples », suivant les propositions de Wallace (1956) reprises par Costa (2010a : 87). En effet, ce type de profil est fondamental pour comprendre la démarche de l'enseignement/apprentissage de la langue dans un contexte urbain pour des adultes. La figure du « prophète » se réfère à un locuteur expert qui a suivi un processus d'« empowerment » (Cameron *et al.*, 1993) ; c'est un membre de la communauté qui a pris conscience de sa valeur en tant que porteur de connaissances, et qui par la suite est devenu protagoniste et leader à l'intérieur du mouvement. Dans le contexte de l'enseignement, la figure du « prophète » est celle du formateur et

promoteur de la langue auprès d'un groupe de « disciples », des apprenants qui suivent ses ateliers, soutiennent son parcours et deviennent parfois eux-mêmes des assistants de la langue.

2.1.3 Les locuteurs

La catégorie des « locuteurs » est encore un sujet de débats dans le domaine des langues en danger (cf. Dorian, 1980 ; Blanchet, 2002, Hornsby, 2005 ; Bert et Grinevald, 2010; Costa, 2010b, entre autres).

Suivant les niveaux de compétences linguistiques, Bert et Grinevald (2010) proposent trois principaux types de profils: le **locuteur traditionnel** (*fluent speaker*) avec une acquisition complète et sans « attrition linguistique » (perte ou érosion de compétences) ; le **semi-locuteur** (*semi-speaker*), qui a acquis partiellement la langue et/ou qui l'a en partie oubliée ; enfin le **sous-locuteur** (*terminal speaker*) qui a une acquisition très limitée et/ou qui a subi une perte de compétence avancée.

Bert et Grinevald (2010 : 127-129) proposent encore de distinguer, à partir de paramètres sociolinguistiques, d'autres types de locuteurs qui peuvent recouper les catégories antérieures. C'est le cas des **anciens locuteurs** (*rememberers*), qui ne s'expriment plus couramment dans la langue, mais qui peuvent réacquérir des compétences actives, les **locuteurs fantômes** (*disclaimers*), qui nient leurs connaissances de la langue alors qu'ils possèdent manifestement au moins quelques compétences, et les **néo-locuteurs** (*neo-speakers*), qui ont appris la langue lors de programmes de revitalisation.

Dans le cadre de notre étude, on retiendra les catégories de **locuteur traditionnel** (ou expert) et de **néo-locuteur**. Cette typologie permet de classifier les acteurs les plus représentés au sein de ce mouvement.

2.1.4 Les apprenants

Le mouvement de revitalisation culturelle, en général, ne concerne pas seulement les jeunes mapuche issus de la migration. Il est également soutenu par de jeunes chiliens non-mapuche ou par des personnes d'autres nationalités qui deviennent sympathisants de leurs demandes et avec lesquels ils partagent certaines valeurs, comme par exemple la défense de l'environnement ou la protection des manifestations culturelles.

Une analyse que je partage compte tenu de mon expérience sur le terrain où j'ai pu constater comment un public important de personnes non-mapuche s'intègre

à travers des activités culturelles puis, grâce à des dispositifs d'enseignement ou vice-versa. Par contre, et bien que ce mouvement soit majoritairement encouragé par les jeunes générations, il ne faut pas négliger la participation d'autres groupes d'âge formant ainsi, comme nous le verrons, un mouvement très hétérogène.

Ainsi, l'intérêt pour la revitalisation linguistique et culturelle est transversal aux participants d'origine mapuche et non-mapuche, ce qui se traduit par la mise en place de projets concrets organisés ou soutenus par les acteurs eux-mêmes.

2.2 Les revendications des militants

Compte tenu du mouvement social de ré-ethnification général dans lequel s'insère ce mouvement de revitalisation linguistique, les demandes militantes expriment des besoins larges, qui vont de la promotion de l'usage des noms et prénoms traditionnels, à la demande d'officialisation de la langue dans la région de l'Araucanie.

Dans ce contexte, pour les acteurs de la revitalisation qui animent cette nouvelle conscience collective, le développement de l'enseignement/apprentissage du mapudungun devient l'un des supports d'une pensée collective et le moteur d'une nouvelle vitalité culturelle.

2.2.1 Les demandes des principales organisations militantes

Ainsi, en 2012, le parti autonomiste *Wallmapuwen*¹⁰¹, dans le cadre de la Journée internationale de la langue maternelle (21 février), publie à travers les réseaux sociaux d'internet une liste de propositions très concrètes qui touchent les secteurs les plus variés : enseignement, médias, administration. Comme chaque année depuis la fin des années 2000, les organisations¹⁰² convoquent à diverses

¹⁰¹ *Wallmapuwen*, en mapudungun équivaut à « compatriotes du Pays mapuche ». Dans ses démarches politiques et ses accords de coopération avec des autres partis indépendantistes à travers le monde, *Wallmapuwen* a créé des liens avec des organismes tels que l'Esquerra Republicana de Catalunya (ERC), le Bloque Nacionalista Galego (BNG) et l'Union Démocratique Bretonne (UDB) ; des relations aussi avec l'Alliance Libre Européenne (ALE) qui compte avec une représentation au Parlement européen, composée d'une trentaine des partis indépendantistes, autonomistes et régionalistes. Cette organisation se constitue légalement comme le premier parti politique mapuche du Chili pendant l'année 2007. Son principal objectif est de réussir l'autonomie du *Wallmapu*, c'est-à-dire de la région de l'Araucanie et de quelques communes voisines des régions du Bio-Bio et de Los Ríos, le territoire mapuche dit ancestral.

¹⁰² Parmi les organisations les plus importantes on note le réseau *Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile DELPICH* (réseau pour les droits éducatifs et

actions et revendiquent des décisions en faveur de la revitalisation linguistique et de l'officialisation du mapudungun. Ces demandes peuvent être résumées par les points suivants :

- L'officialisation, l'incorporation et l'intégration de la langue dans les médias de communication et à tous les niveaux éducatifs du territoire mapuche ;
- L'implantation des programmes d'immersion linguistique ;
- La création de bourses d'étudiants locuteurs de mapudungun pour tous les niveaux d'études et la création d'une université mapuche ;
- La formation de professeurs de mapudungun et d'instituteurs bilingues pour les écoles et les universités chiliennes situées dans le *Wallmapu* ;
- L'élaboration d'une carte sociolinguistique du mapudungun concernant les territoires de *Ngulumapu* et *Puelmapu* (Chili et Argentine) ;
- La création d'une Académie de la langue mapuche pour normaliser la langue et la création d'un Institut de promotion linguistique chargé de l'élaboration de grammaires, dictionnaires, manuels d'enseignement, ainsi que la création d'une base de données de néologismes pour créer, réguler et diffuser les nouveaux mots ;
- La promotion et le soutien de la revitalisation du mapudungun dans les régions où la langue est maintenue ;
- La promotion de l'usage des noms et prénoms propres en mapudungun dans le registre civil d'identification et éviter le changement de noms de famille mapuche¹⁰³ ;
- La promotion de la signalétique publique en mapudungun et la restauration de la toponymie caractéristique de la région de *Wallmapu*, à travers la correction et la modification des noms des villes, des communes et des rues¹⁰⁴.

Le Mouvement pour la revitalisation du *Mapuzugun*¹⁰⁵ a aussi rédigé une déclaration en termes d'officialisation, de reconnaissance et de promotion de la langue, qui ressemble à celle du *Wallmapuwen*.

linguistiques des peuples indigènes du Chili, avec siège à Santiago, et le *Movimiento por la Revitalización del Mapuzugun* (Mouvement pour la revitalisation du mapuzugun) à Temuco.

¹⁰³ La Loi 17 334 permet les changements de patronyme pour des motifs « risibles et/ou ridicules » à tout citoyen qui l'estime nécessaire.

¹⁰⁴ Dans la région de l'Araucanie, de nombreuses villes ont été rebaptisées par les noms de militaires qui ont participé à l'occupation de l'Araucanie, comme par exemple Puerto Saavedra, Teodoro Smith ou des noms de rues : Hernán Trizano.

Pour sa part, le réseau DELPICH¹⁰⁶ approfondit la question de l'éducation comme une voie pour la revitalisation de la langue. Parmi ses nombreuses demandes, qui rejoignent souvent celles de la Journée internationale de la langue maternelle, et qui s'intéressent plus particulièrement à l'éducation, ce réseau propose :

- L'interculturalité pour tous et non exclusivement pour la population indigène ;
- L'alphabétisation de la société mapuche et non-mapuche en mapudungun ;
- La possibilité que se déroulent des examens de l'éducation nationale dans cette langue ;
- La création d'une Université mapuche ;
- La modification du programme d'éducation ;
- L'intégration de l'enseignement du mapudungun dans les écoles et les universités ;
- La création de programmes d'immersion linguistique dans les écoles ;
- L'augmentation des cours de mapudungun pour tous, notamment pour les fonctionnaires publics.

Dans cette perspective, le mapudungun se positionne comme partie indivisible des revendications identitaires et devient une expression culturelle. Le discours revendicatif de la langue prend ainsi de la force dans les contextes éducatifs, puis dans les demandes pour une politique et une planification linguistique au niveau de la société dominante.

Malgré les critiques de certains groupes à l'intérieur même du mouvement de revitalisation, l'ouverture au dialogue des organisations militantes avec les organismes gouvernementaux chiliens, a permis de développer des instances de travail en commun qui servent à situer le sujet de la revitalisation dans une planification politique et permettent la divulgation des activités dans l'ensemble de la société, comme l'illustre le point suivant.

¹⁰⁵ *Mapuzugun, mapuzungun, mapuchedungun*, sont aussi de dénominations données à la langue mapuche.

¹⁰⁶ Le Réseau DELPICH (réseau pour les Droits linguistiques et culturels des peuples du Chili), est créé en 2007 par un groupe de professionnels des différents peuples originaires et de sympathisants, qui cherchent à collaborer par des propositions en matière de politiques éducatives et linguistiques. Le réseau conduit un travail critique en parallèle aux projets institutionnels. L'organisation élabore des propositions et des campagnes pour mieux canaliser les opinions des acteurs du mouvement de revitalisation.

2.2.2 ¡Mostremos que nuestras lenguas siguen vivas!¹⁰⁷ : une campagne de conscientisation linguistique et identitaire.

Pour la première fois, en 2012, le recensement national a incorporé une question portant sur les compétences linguistiques dans une langue étrangère et/ou originaire. Cette question intervenait juste après celles concernant l'appartenance ethnique. Pour la demande à choix multiples : « Dans quelle langue pouvez-vous tenir une conversation ? », les réponses proposées étaient les suivantes : a) Ne parle pas, b) Espagnol, c) Mapudungun, d) Aymara, e) Quechua, f) Rapa Nui, g) Anglais, h) Autre.

Pendant ce recensement et à partir de cet item, l'organisation *Red de Derechos Lingüísticos y Culturales de los Pueblos Indígenas de Chile* (DELPICH), avec le soutien de divers organismes (mairies, universités et organisations du monde indigène) a lancé une campagne stratégique de conscientisation linguistique (cf. figure ci-après).

Figure 6 : campagne de conscientisation linguistique.

CENSO 2012 : ¡ Mostremos que nuestras lenguas siguen vivas !

26. ¿EN QUÉ IDIOMAS PUEDES TENER UNA CONVERSACIÓN? (SE PUEDE MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN)

1. No puede hablar...	5. Quechua
2. Español	6. Rapa Nui
3. Mapudungun	7. Inglés
4. Aymara	8. Otro

Para responder considera:

- Si has usado lenguas indígenas en conversaciones o diferentes contextos como cursos, esporádicamente, en la familia, en ceremonias, en internet, con organizaciones, a través de contenidos de arte, medicina intercultural, como usuario de call center en lengua indígena, como lector en lengua indígena, etc.
- Si vives o compartes con hablantes de lengua indígena y en conversaciones con ellos han usado algunos de estos idiomas, debes marcarlos, según la lista.
- Si eres hablante de mapudungun, chechun, tze sumun, wiliche o de mapuzungun, debes marcar la opción mapudungun. Recuerda que es la misma lengua que tiene diferentes nombres.

Pide que marquen tu lengua, además del Español.

La intención no es distorsionar el CENSO, sino que ante lo ambiguo de la pregunta, este recoja la información respecto a la vigencia y uso de los diferentes idiomas originarios, no sólo en el campo, también en la ciudad, y con los no indígenas que aportan a la recuperación de las lenguas. Así daremos cuenta de que las lenguas indígenas viven en ti.

Red por los Derechos Educativos y Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile
 - www.redelchilo.blogspot.com http://respondetuvotero.blogspot.cl

Source © : DELPICH, 2012.

Les organisateurs de cette campagne soulignent que leur objectif n'est pas un appel à la falsification des données, mais vise à éclaircir les questions pouvant être mal comprises ou négligées. Il est bien évident que, par ce biais, le DELPICH oriente les réponses dans le but de valoriser l'utilisation du mapudungun. En même temps, cette campagne incitait les locuteurs de différentes dénominations et

¹⁰⁷Ma traduction : « Montrons que nos langues sont vivantes! ».

variantes de la langue (*mapuchedungun*, *pewenche*, *chesungun*, ou *mapuzungun*) à répondre de manière unifiée sur l'usage d'une seule langue : le mapudungun.

Le message était diffusé à travers des sites internet, principalement sur les réseaux sociaux. Il s'agissait d'attirer l'attention sur la manière de répondre aux questions concernant les origines indigènes et plus exactement pour faire préciser l'usage de la langue indigène dans diverses situations de communication¹⁰⁸ (et non seulement pour tenir une conversation comme l'indique l'enquête). En même temps, la campagne visait à persuader le public des locuteurs réceptifs (qui comprennent mais n'utilisent pas la langue en production), de répondre affirmativement à la question de l'emploi de la langue.

De la même manière, cette campagne profite du recensement d'avril à juin 2012 pour s'intéresser au cas de personnes non interrogées sur leur appartenance indigène, leur langue ou sur leurs pratiques religieuses. L'objectif était de recenser dans un rapport les témoignages de personnes jusqu'alors ignorées dans leur qualité d'indigène. À travers différents réseaux sociaux, l'organisation lance un appel aux citoyens sur la question des origines indigènes, pour qu'ils soient attentifs à tout type de discrimination. Des premiers cas d'irrégularités sont repérés vers la fin du mois de juin 2012 et dénoncés à travers divers moyens de communication¹⁰⁹.

Dans la plupart des cas, il s'agissait de l'omission de la question sur l'« appartenance à un peuple originaire », sous prétexte que la personne ne correspondait pas – physiquement – pour l'enquêteur, à une image préconçue d'indigène. En rapport à la question sur les compétences linguistiques dans une langue seconde, plusieurs cas repérés ne mentionnaient que l'espagnol et l'anglais, en négligeant toutes les autres langues. Également, pour la question sur les pratiques religieuses, on évoquait seulement les religions catholique et protestante, en omettant l'option sur la spiritualité indigène et les autres religions.

De toute évidence, cette campagne dénonçait les carences du recensement et a apporté d'utiles informations pour soutenir la cause mapuche et celle des autres peuples originaires dans le territoire chilien.

¹⁰⁸ Les situations concernées : cours, usage quotidien, usage sporadique, familial, cérémoniel, réseaux sociaux sur internet, niveau organisationnel, à travers la culture, la médecine, etc.

¹⁰⁹ À ce propos, lire l'interview d'Elisa Loncon, linguiste et coordinatrice de l'organisation DELPICH, sur les irrégularités de la prise des données de la part des enquêteurs. Sur le site de la radio de l'Université du Chili: <http://radio.uchile.cl/2012/06/09/agrupaciones-indigenas-acusan-haber-sido-mal-censadas>, consulté le 16/05/2013.

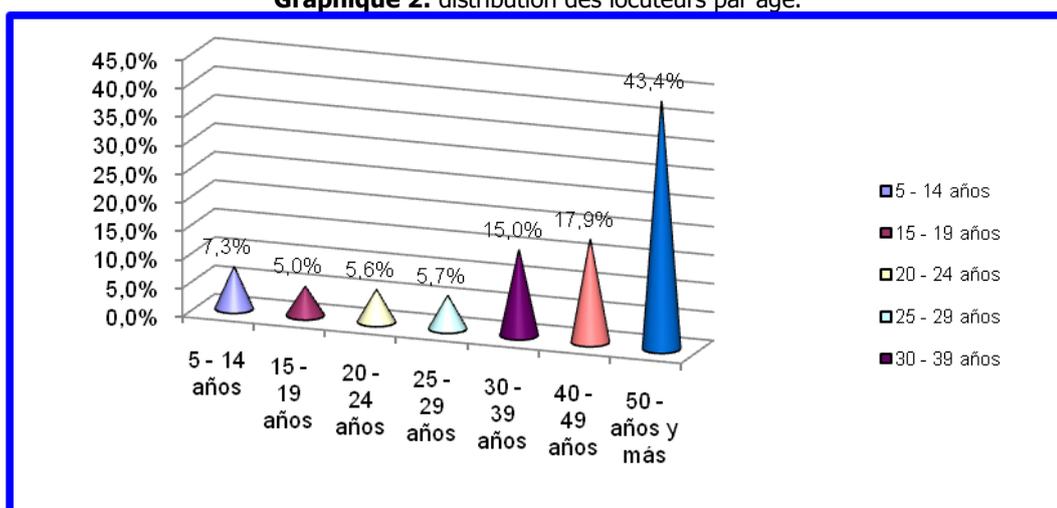
On peut conclure que l'ensemble de ces demandes et de ces dispositifs en faveur de la langue est significatif d'un mouvement de revitalisation linguistique: valorisation, reconnaissance, promotion, divulgation et enseignement deviennent des exigences communes pour les acteurs de ce mouvement.

3. Quels impacts du PEIB sur la vitalité de la langue ?

En fonction de ce qui précède, il convient de s'interroger sur le rôle du Programme d'éducation interculturelle bilingue (PEIB) dans le processus de revitalisation de la langue pour les plus jeunes.

Dans le graphique ci-dessous une brève analyse des résultats du recensement de 2012 (premiers résultats) met en lumière la distribution des locuteurs de mapudungun par tranche d'âge et dévoile une surprise inespérée.

Graphique 2: distribution des locuteurs par âge.



Source © : Censo 2012, premiers résultats, 2013.

Comme on peut l'apprécier, le groupe des adultes de 50 ans et plus est majoritaire (43,4%), suivi du groupe de 40 à 49 ans (17,9%). On peut remarquer que les locuteurs de la deuxième, voire de la troisième génération, sont encore bien présents (tranches d'âge entre 25-29 et 30-39 ans). Cependant le chiffre surprenant est celui du groupe de la tranche d'âge de 5 à 14 ans (7,3%) qui est légèrement plus élevé que le groupe des adolescents de 15 à 19 ans (5%). Comment expliquer cette situation ?

3.1 Revitalisation ou sensibilisation linguistique ?

Loncon (2013, communication personnelle) propose deux explications possibles pour comprendre cette augmentation des locuteurs dans le public enfantin. La première pourrait être en relation avec la prise de conscience linguistique au niveau familial, qui favoriserait un plus grand attachement à la culture minorisée de la part des jeunes enfants, et donc l'installation d'une politique linguistique familiale insérée dans ce mouvement de revitalisation linguistique et de ré-ethnification générale. Une autre possibilité pourrait être l'effet direct des politiques poursuivies en éducation pour les répertoires langagiers, comme le Programme d'Education Interculturel Bilingue (PEIB) qui commence en 1996, mais qui se développe plus largement après les années 2000 avec l'intégration des dispositifs de protection culturelle plus larges comme le programme « *Orígenes* » (origines).

Cependant, le PEIB a un caractère optionnel et ne peut être imposé ni par l'école ni par le Ministère de l'éducation ; c'est-à-dire, que la demande de sa mise en place dans l'établissement scolaire doit venir directement des parents d'élèves. L'augmentation des locuteurs de mapudungun entre 5 et 14 ans pourrait donc représenter le résultat d'un engagement au niveau familial ou à celui de la communauté pour préserver la langue.

En revanche, on ignore les critères linguistiques retenus par l'adulte chef de famille pour déclarer que ses enfants ou petits-enfants de 5 ans et plus parlent ou non le mapudungun. Le fait de suivre des cours de mapudungun à l'école pourrait être un des éléments utilisés par les parents pour déclarer que ses enfants parlent la langue sans que ce soit nécessairement le cas. Les marges restent floues et ces données déclaratives bien délicates à appréhender. En outre, ce recensement ne prend pas en compte, non plus, le niveau de bilinguisme chez les enfants de moins de 5 ans, qui cependant suivent nombreux le programme bilingue mis en place dans les garderies (enfants de 3 à 5 ans) pour les communes à haute densité de population indigène.

3.2 Les défis du PEIB

Les analyses sur les effets concrets du PEIB dans les sociétés chiliennes et mapuche sont variées. Plus de vingt ans après la mise en place des premiers dispositifs dans le système d'éducation, les opinions d'experts en éducation interculturelle bilingue sont partagées.

Pour Loncon (1998), le PEIB a pu évoluer grâce aux politiques linguistiques « par le haut » et « par le bas » (Boyer, 2007), à travers la décentralisation éducative initiée par l'État. Le renforcement des luttes des mouvements indigènes et l'apparition de groupes sympathisants de la cause indigène soutenant la recherche d'une nouvelle relation entre les sociétés au niveau politique, social, économique et culturel. Cependant, pour Cañiulef (1998 : 213) l'éducation bilingue signerait la réussite exclusive des organismes indigènes pour faire revivre leur langue et leur culture.

De son côté, Valdés (in REDEIB, 2013) signale que l'éducation interculturelle bilingue a permis un progrès en termes de convivialité scolaire ; on peut constater une baisse statistique de la discrimination envers les enfants d'origine indigène et une meilleure acceptation de la diversité culturelle entre pairs, à l'intérieur de la famille et de la communauté scolaire. Ce dernier point nous offre un angle très intéressant pour mieux analyser et prendre en compte ce contexte.

L'application du PEIB place la langue dans un contexte institutionnel de manière « formelle », et permet la valorisation sociale des locuteurs et leur légitimité à travers la figure de l'« éducateur traditionnel ». De nouveaux rapports sociaux positifs permettent, comme le signale Calvet (1999 : 185), « des relations gravitationnelles et des interventions extérieures » nécessaires pour avancer dans les projets des politiques linguistiques.

Parmi les défis du PEIB, la méthodologie et les approches didactiques mises en œuvre sont au cœur du débat entre les organisations indigènes, l'administration et le monde académique. Pour Relmuan (2005), les expériences du PEIB pâtissent de notables déficiences au niveau pédagogique et au niveau des curricula. Dans la plupart des cas, la langue originaire est seulement enseignée deux heures par semaine et limitée aux premières années de l'enseignement primaire, sans possibilité d'une continuité. Une autre critique concerne la faible application de ces mesures aux milieux urbains, problème lié au manque de densité indigène par établissement (celle-ci doit être supérieure à 20% du total de la population scolaire pour les premières années de scolarisation, et à 50% pour les classes supérieures). Il s'agit de critères limitatifs dans un contexte urbain où le nombre d'étudiants d'ascendance indigène, est trop faible, en particulier dans les communes les plus riches où, historiquement, l'indice de migration rurale est peu élevé¹¹⁰.

¹¹⁰ Une situation qui pourrait ressembler à celle de l'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO ou LCO) en France ou encore avec l'enseignement des langues régionales. Dans le cas de ces dernières, certaines d'entre elles bénéficient de dispositifs bilingues comme les écoles ABCM, *Zweisprachigkeit* pour l'alsacien, les *Ikastolak* pour le basque, des *Diwan* pour le breton, les

Ainsi, les terrains de l'enseignement/apprentissage des langues minoritaires, tant en Europe qu'en Amérique latine, se rapprochent en termes de limitations historiques et méthodologiques : enseignement de la langue minoritaire comme L2, traduction, utilisation de textes « nationaux » en langue dominante, improvisation des pratiques pédagogiques, entre autres. Comme le signale Pérez (2008 : 252) prenant comme exemple le cas des langues au Mexique :

Dans les années quatre-vingt, le modèle bilingue a été institué dans les écoles indigènes (...). Le but est d'arriver aux derniers cycles de l'école primaire en utilisant les deux langues à parts égales. L'application du modèle est restée cependant très limitée en raison de facteurs divers, tant historiques et discriminatoires que méthodologiques : en effet, le système éducatif public n'ayant pas de modèle performant de l'enseignement des langues et les planificateurs étant rarement bilingues eux-mêmes, l'application de méthodologies adaptées aux langues indigènes est ralentie, tant par la situation générale que par le poids de la langue officielle. C'est ainsi que ces écoles bilingues restent les moins performantes du système éducatif en termes de résultats scolaires.

La non-reconnaissance d'un pluralisme culturel accroît les distances entre la planification par l'éducation et la réalité de la situation d'apprentissage. En conséquence, on peut dire, en résumé, que la mise en place du PEIB au Chili, en ce qui concerne la langue mapuche, présente les mêmes paradoxes que l'on peut constater ailleurs en Amérique latine. Comme le signale Pérez (2003) pour le Mexique, les programmes organisés par les États nationaux sont intrinsèquement liés à une logique assimilationniste qui cherche une homogénéisation culturelle. Ces programmes sont souvent le résultat d'une politique éducative pouvant sans doute s'inscrire dans le contexte socioéconomique général de la mondialisation.

4. Nouvelles présences du mapudungun dans l'espace urbain

Bien que le bilinguisme mapudungun-castillan n'intéresse, au départ, que peu d'espaces interculturels, comme l'école, l'émergence de la langue mapuche dans

Bressolan pour le catalan et les Calandreta pour l'occitan. Ces initiatives ont commencé à voir le jour vers la fin des années 70. Actuellement, l'enseignement scolaire des langues régionales en France suit différents modèles, soit sous forme d'initiation (quelques heures par semaine), soit sous forme d'enseignement effectivement bilingue (comme langue enseignée et comme langue d'enseignement). Cependant, l'accès à l'enseignement des langues régionales reste très inégal et restreint seulement à certaines régions géographiques.

le contexte administratif et des organismes d'État infléchit sensiblement son statut. En effet, depuis peu le mapudungun est présent, visuellement, dans la ville sous bien des formes. Ces « écrits dans la ville » (Lucci *et al.* 1998) se présentent sous la forme d'affiches et panneaux bilingues mapudungun-castillan dans l'administration publique : noms de rues, de quartiers et de villes, ou bien dans certaines marques commerciales : nom de produits artisanaux, magasins, ou bien encore : parcs naturels ou entreprises¹¹¹.

4.1 Des écrits dans la ville

Dans la ville de Temuco, par exemple, il n'est pas rare de trouver des panneaux bilingues castillan/mapudungun. Dans le document ci-dessous, une photographie prise par mes soins au marché municipal de la ville, on note en plus la présence de l'anglais, sans doute en raison de la fréquentation touristique du marché :

Figure 7 : signalétique trilingue (castillan, mapudungun, anglais).



Source © : A.Vergara, janvier 2011.

Dans d'autres contextes, la médecine mapuche gagne aussi du terrain. Depuis 1996, le gouvernement a développé un programme interculturel de santé publique. Bien que ce type de soins dits « alternatifs » reste méprisé par les praticiens de la médecine conventionnelle, ces dernières années on note un renouveau et une

¹¹¹ Cette éclosion de noms et symboles propres à la culture mapuche dans le commerce ou les logos publicitaires préoccupent les organisations politiques car, à leur avis, il s'agit d'une appropriation et d'une usurpation culturelle arbitraire pour la plupart des gens non-mapuche. Cela dit, les organisations mapuche craignent la privatisation de leurs symboles culturels et la transformation de leur langue en une marque commerciale déposée pour vendre au plus offrant. La loi chilienne (n°19 039) interdit la reproduction commerciale de tout type de symbole relatif à l'identité chilienne. Néanmoins, il n'existe pas un cadre juridique pour protéger les symboles, noms et signes des peuples originaires comme le recommande la Déclaration des droits des peuples indigènes de l'ONU de 2007.

adaptation de ces pratiques au marché contemporain. Un amalgame interculturel qui est en général accepté et valorisé par la société chilienne. La photographie ci-dessous a été prise par mes soins dans un quartier aisé de la capitale qui, selon les statistiques, ne compte pas de population indigène significative. Toutefois, les traitements médicaux mapuche y sont bien présents et appréciés au quotidien.

Figure 8 : pharmacie mapuche, quartier de Santiago.



Source © : A.Vergara, novembre 2012.

Ces nouveaux types de présence visuelle peuvent signifier un changement de statut externe de « commodification de l'authenticité » (Heller, Pujolar, Duchêne, 2014), lorsque la langue fait son entrée dans le marché touristique, insérée dans le modèle capitaliste en tant que produit. Ceci pourrait annoncer également un nouveau statut du mapudungun dans la société chilienne.

4.2 Sur les réseaux sociaux : des usages jeunes et urbains

Un autre contexte d'usage encore plus récent est celui des réseaux sociaux internet tels que Facebook et Twitter. Si l'on considère la jeunesse des dirigeants actuels du mouvement mapuche, cela entraîne des usages nouveaux de la langue et des besoins, en accord avec le quotidien d'un public principalement citadin, ayant un accès quotidien aux réseaux informatiques.

Comme on peut le voir dans le document ci-après – une capture d’écran d’un mur de Facebook – les usagers s’expriment et font même des commentaires en mapudungun. Un locuteur prévient ses amis du vol de son téléphone portable dans le métro, il alterne des phrases en mapudungun *pu peñi pu lamngen* (frères et sœurs) et en castillan *estoy sin celu me robaron cualquier cosa por este medio* (je suis sans portable, je suis joignable par ce moyen [Facebook] si besoin est), le premier énoncé finalise en mapudungun *miyawu ta weñefe metro meu* (le voleur était dans le métro).

Figure 9: message bilingue mapudungun/castillan.



Source © : mur Facebook, consulté le 24/09/13.

Les commentaires de soutien en mapudungun ne se font pas attendre. Arrêtons-nous sur deux énoncés qui me semblent particulièrement intéressants du point de vue de l’usage des différents registres et des systèmes graphiques utilisés. Dans le premier commentaire « *na wesha peñi, fenxen weñefe mvli fvta waria mu* » (mauvaise chose, il y a beaucoup de voleurs dans cette grande ville) on peut observer d’une part, l’utilisation de l’alphabet militant *Raguileo* (cf. chapitre VI, enseignement des langues, choix des alphabets), l’usage d’un registre informel « *na wesha* », plus proche du répertoire oral et d’une structure syntaxique sans présence d’agglutination. Dans le commentaire suivant « *Müna weda! Weñeñmangeaymi mütrümwe!* » (mauvaise chose se faire voler le portable), l’usager utilise l’alphabet académique (AMU) et un registre formel, voire littéraire, qui respecte un type de syntaxe plutôt normatif « *weñeñmangeaymi* », tout en incluant le néologisme « *mütrümwe* » pour nommer le téléphone portable.

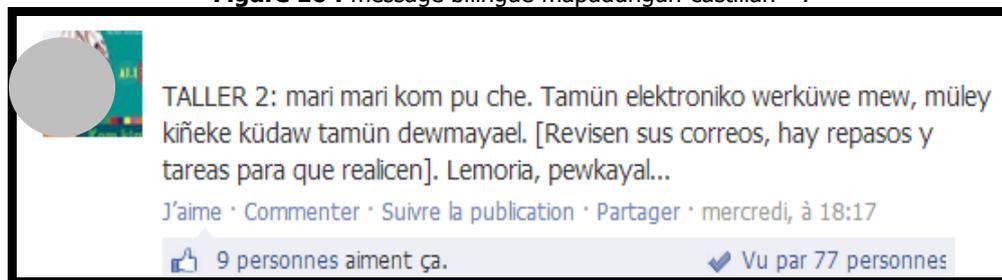
Ainsi ces nouvelles technologies – fort présentes dans le milieu urbain – deviennent un vrai phénomène parmi les apprenants, comme par exemple le groupe « *Aprender mapudungun*¹¹² » sur Facebook, qui depuis 2009 réunit plus de 31 000 membres (avril 2015). Il s’agit d’un groupe ouvert à travers lequel les usagers

¹¹² Ma traduction : « Apprendre le mapudungun ».

peuvent partager des informations, des vidéos, des liens sur internet et des dossiers divers sur la langue et la culture mapuche. De même, les usagers qui se définissent comme locuteurs font souvent des corrections et répondent aux demandes et questions des apprenants au travers de *post* publics.

D'autres « *fan-page* » sur Facebook continuent à se créer pour utiliser ces réseaux comme outil de communication entre formateurs et apprenants. De ce fait, les apprenants peuvent consulter les informations concernant l'atelier de langue, comme par exemple dans l'extrait ci-dessous, où un apprenant invite le groupe à revoir ses courriers électroniques pour retrouver des documents de rattrapage et de devoirs :

Figure 10 : message bilingue mapudungun-castillan¹¹³.



Source © : mur Facebook, consulté le 14/06/13.

Ce type d'échange et les analyses qui peuvent en découler semblent encore rarement explorés, et moins encore, que les cours de mapudungun en présentiel. Ce type de démarche ouvre de nouveaux chemins dans le domaine de l'utilisation des nouvelles technologies sur des terrains où, jusqu'à présent, des pratiques de transmission traditionnelle en présentiel dominant, comme nous allons le voir dans le chapitre suivant.

¹¹³ Ma traduction : « Regardez vos e-mails, il y a des rattrapages et des devoirs à faire. Salutations, à bientôt »

Troisième partie
Éléments pour une didactique
des langues minoritaires

Chapitre VI
Enseignement/apprentissage
d'une langue minoritaire

L'enseignement/apprentissage des langues minoritaires en processus de revitalisation – comme dans le cas du mapudungun – est un phénomène sociolinguistique et pédagogique relativement récent. Dans le contexte de l'Amérique latine il n'apparaît qu'à partir des années 1990 et se renforce durant les années 2000.

Dans ce chapitre, on identifiera les enjeux de l'enseignement d'une langue minoritaire qui souffre de l'abandon progressif de sa transmission intergénérationnelle dans un processus de glottophagie (Calvet, 1974, 1997, 1999). Cette situation pose de nombreuses questions comme celle de la standardisation, du choix des systèmes d'écriture, et de l'adaptation de l'enseignement d'une langue de tradition orale à celle des langues fortement standardisées.

En définitive, quels sont les éléments et les possibilités de planification pour l'enseignement d'une langue impliquée, dans un contexte urbain, dans un processus de ré-ethnification ?

À l'intérieur de ce mouvement, nous allons pénétrer plus en profondeur pour analyser comment se déroulent ces expériences d'enseignement/apprentissage du mapudungun à Santiago du Chili, afin d'ébaucher ensuite des propositions didactiques visant des éléments de planification dans le contexte spécifique d'une revitalisation linguistique.

1. Les enjeux spécifiques de l'enseignement d'une langue minoritaire

L'enseignement d'une langue minoritaire et socialement minorisée reste un phénomène peu exploré dans le champ de la didactique des langues. Une chose cependant est claire et bien soulignée par Billiez et Trimaille (2010 : 16) : « *On ne peut absolument pas calquer l'enseignement d'une langue minoritaire et surtout minorisée sur celui des langues étrangères socialement valorisées* ».

Il s'agit non seulement de revisiter des paradigmes d'enseignement mais plus encore d'essayer de réfléchir à de nouvelles approches adaptées aux réalités socioculturelles de ces langues, et cela pour un public urbain d'adultes qui souhaitent devenir des néo-locuteurs. Un processus qui commence par des questions de base comme : Que faut-il enseigner et comment ? Dans quels buts ?

Actuellement sur le terrain urbain de la revitalisation du mapudungun, la plupart des formateurs sont des locuteurs traditionnels, mais sans formation

spécifique en didactique des langues. Ils ont acquis le mapudungun comme langue de première socialisation grâce à la transmission intergénérationnelle à l'intérieur de leur famille. Dans ce cas, le mode d'enseignement dans un cadre « formel » reprend en général des méthodes scolaires. Soit celles utilisées pour l'apprentissage des langues étrangères, soit celles dérivées de la lecto-écriture de l'espagnol, les formateurs s'appuyant sur l'expérience de leur propre scolarisation. On valorise ainsi l'écrit plus que l'oral, et les acquis grammaticaux plus que culturels.

Cornu et Vergnioux (1992: 43) soulignent combien la connaissance d'une langue atteint des savoirs (culturels, littéraires, de civilisation) et des valeurs, tout autant que des modes de représentation et de structuration de l'expérience humaine :

Une langue, dans son existence sociale, a un double statut : c'est à la fois un objet (qui peut être étudié d'une certaine façon : linguistique, ethnologique, etc.) et un outil renvoyant à des pratiques (remplissant alors des fonctions sociales, économiques, politiques).

Parmi les formateurs de mapudungun rencontrés, la plupart sont des locuteurs nés et grandis selon le mode de vie traditionnel des communautés rurales. Ils sont porteurs d'un *savoir-faire* culturel rarement pris en compte dans le cadre d'un enseignement formel. Ce qui pose la dichotomie du *savoir* et du *savoir-faire* comme un défi lors de l'enseignement des *savoirs sur la langue* et des *compétences dans la langue*.

Mais peut-on, ou doit-on s'inspirer des approches qui concernent les langues standardisées ? Faut-il s'adapter à la spécificité du contexte ? Quelle est la place ou l'intérêt d'un savoir-faire traditionnel pour des apprenants citadins ?

Des questions de ce type méritent d'être soulevées ; les réponses engagent des mises au point fines et des outils didactiques adaptés tenant compte des caractéristiques du public cible : adultes issus du milieu urbain, alphabétisés et ayant un niveau d'études secondaires, voire supérieures.

À partir de ces constats, je m'intéresse et j'observe les situations pédagogiques qui pourraient donner des pistes pertinentes pour la recherche d'une didactique adaptée à l'enseignement d'une langue minoritaire, comme le mapudungun.

2. Standardisation : passage obligé ou labyrinthe ?

Dans la plupart des processus de revitalisation d'une langue minoritaire, la standardisation apparaît comme une des initiatives les plus attendues, mais aussi les plus controversées. Hamers et Blanc (2004: 375) [1983] définissent ainsi une langue standard:

The prestige variety of language used within a speech community; the natural or artificial process by which a dialect becomes a standard language is called standardization¹¹⁴.

2.1 Mise au point terminologique

Pour la standardisation nous faisons d'abord référence aux travaux de Corbeil (1980) et Cabré (2002b). Pour ces auteurs, ce processus comporte un ensemble d'initiatives visant la planification du **corpus** de la langue et une révision de son **statut** dans son contexte social. Pour Corbeil (1980 : 91) la standardisation est « la démarche qui vise, d'une part à amener les usagers à se mettre d'accord sur tel ou tel aspect de la langue lorsqu'il y a divergence d'usages et, d'autre part, à assurer la diffusion et la généralisation de l'usage retenu ».

D'autres concepts, souvent mentionnés dans ce cadre de la « stabilisation » sont ceux développés par le sociolinguiste catalan Puig Moreno (1993 : 202-203) sur la différenciation de termes entre « normalisation » et « normativisation ». Ce dernier concept prend en compte l'élaboration de la norme écrite littéraire, en relation avec un processus politique qui, après un long débat, finalise par l'établissement de la norme linguistique. Alors que la normalisation, quant à elle, signifie « normaliser la situation de la langue ou rendre normal son usage ».

Ces approches sont partagées par Cabré (2002b : 8-9), qui rajoute trois des situations ponctuelles dans le cas des langues minoritaires :

- Une conversion à la norme, entendue comme patron, forme de référence (soit une standardisation linguistique).

¹¹⁴ Ma traduction: « La variété de prestige de la langue utilisée dans une communauté linguistique; le processus naturel ou artificiel par lequel un dialecte devient une langue standard est appelé la standardisation ».

- Une manière de rendre habituel un objectif d'extension de l'usage de la langue.
- Une régulation, par un organisme, pour établir la préférence d'une forme sur une autre et décider la fixation d'un choix, selon une formule d'autorégulation.

La standardisation semble nécessaire et immanente à tout programme de revitalisation; il s'agit d'un processus long et complexe dû à la nature multiple des éléments concernés. Entre les premiers pas et l'unification d'une langue il peut s'écouler plus d'un siècle comme le signale Agirrezabal (2010) pour l'euskara.

Dans le cas de l'euskara, la standardisation a commencé par une demande des écrivains, puis avec la création de l'Académie de la langue basque et la création de la langue unifiée, *l'euskara batua*, après d'importantes polémiques. Ce processus n'a pas été exempt de discordances et reste encore sujet de controverses. Les débats sur la standardisation d'une langue minoritaire sont souvent passionnés, comme le rappelle Costa (2010a) à propos de la standardisation de l'occitan.

Généralement, dans le discours des défenseurs de la standardisation d'une langue minorisée, on peut voir la recherche d'un équilibre à l'oral et à l'écrit pour un corpus permettant, par la suite, de donner un statut et de valoriser la richesse de chacune des variantes.

Bien que le débat ait commencé dans les années 80 avec le projet d'une Académie de la langue mapuche – qui a finalement vu le jour en 2013 sous le nom d'*Inarumegepeyem Mapuzugun Wallmapu Mew*¹¹⁵ – le mapudungun ne donne pas encore lieu, au niveau de la société dominante à un véritable processus de standardisation¹¹⁶. De ce fait, le travail de réflexion des organismes militants intéresse plutôt un public engagé, mais n'a pas touché de manière probante les sphères institutionnelles.

À la différence d'autres cas emblématiques, comme celui de la langue catalane ou de l'euskara en Europe, les initiatives des groupes revendicatifs n'ont pas bénéficié du soutien politique ou économique du pouvoir public chilien.

¹¹⁵ En 2013, diverses organisations mapuche de Temuco proclament à travers internet la création de la première Académie de langue mapuche. Cette initiative a le soutien d'une partie importante des organisations politiques, mais elle ne compte pas – à ce jour – une participation active du monde académique ou la reconnaissance de la totalité du mouvement mapuche, et moins encore de l'État chilien.

¹¹⁶ Voir, à ce propos, les travaux de Loncon (2002, 2010, 2011b) sur la normalisation et la planification du mapudungun.

Les enjeux de la standardisation linguistique sont multiples et complexes. Toutefois ils concernent surtout les facteurs politiques et économiques d'une société minoritaire, rapportés à ceux d'une société dominante. Dans ce sens, les réseaux académiques et militants ont un rôle fondamental dans l'avancement des politiques linguistiques à travers une planification linguistique « par le bas » dans le sens de Billiez (1997: 155).

Politiques linguistiques « par le bas », élaborées et défendues par les acteurs qui produisent, se réapproprient et inventent de nouveaux modèles culturels et identitaires hybrides, qui s'opposent aux modèles dominants.

Dans cette ligne, un exemple emblématique est le projet de loi des langues indigènes au Chili, mené par le réseau DELPICH, une démarche finalisée par l'envoi en mai 2014 d'une proposition au Sénat chilien¹¹⁷. Pour ce faire, cette équipe a organisé deux congrès et trois colloques avec les principaux acteurs du mouvement (étudiants en 2011, éducateurs traditionnels en 2012 et spécialistes en langue indigène en 2013).

L'existence d'une loi est conçue par ces acteurs comme une ouverture vers la standardisation et la revitalisation linguistique. D'autre part, des voix (pas forcément divergentes) questionnent plutôt l'ordre des priorités à suivre pour un positionnement de la langue dans la société; elles estiment que l'enseignement/apprentissage ne doit pas en rester au concept colonisateur qui voudrait rendre « normal » l'usage de la langue en rapport direct avec l'usage des langues dominantes, ou se contenter de « tourner en rond » pendant que la langue continue à s'éteindre.

Il convient donc, dans ce contexte, de réfléchir au choix de postures idéologiques autour de la standardisation, et à des questions sur la légitimité ou la validation de tel ou tel type de démarche. Cependant il serait irresponsable de proposer une méthode applicable indifféremment à tous les aspects et à tous les acteurs du mouvement de revitalisation mapuche.

À ce propos, je ne m'aventure pas à proposer un diagnostic péremptoire qui ne tiendrait pas compte de la complexité du sujet. Mon étude de terrain m'autorise seulement à éclairer ces questions et à suggérer des pistes de recherche, afin de mieux s'orienter dans ces « chemins-labyrinthes ».

¹¹⁷ Plus d'information: http://www.senado.cl/derechos-linguisticos-de-los-pueblos-indigenas-proponen-ley-general/prontus_senado/2014-05-27/104714.html

2.2 Les systèmes d'écriture : du discours idéologique aux choix didactiques

La multiplicité des variantes dialectales, les enjeux identitaires, les postures politiques, tout comme les différentes représentations autour de la langue, sont sujets de débats et entraînent des questions sur l'écriture de la langue et la standardisation des systèmes d'écriture. La création du registre d'écriture d'une langue minoritaire est le résultat de plusieurs propositions qui demandent parfois des années de négociations, voire de discussions infinies.

Cependant, on pourrait espérer une convergence entre ceux qui défendent la standardisation et ceux qui s'y opposent. Les principaux détracteurs estiment que l'existence d'une langue unifiée met en péril les variantes culturelles et linguistiques et crée ainsi une langue « artificielle ». Néanmoins, la prise de conscience de ces conflits provoqués, partout ailleurs, par la standardisation devrait permettre de parvenir à un accord. La réflexion sur la standardisation sollicite des démarches multiples et des questionnements permanents. Ces débats – ou plutôt leur absence – interfèrent aussi dans ce contexte d'enseignement en permanente évolution.

2.2.1 Les types d'alphabets

La volonté de consolidation d'un seul type d'écriture tient une grande place dans le discours idéologique. Le mapudungun est traditionnellement une langue de transmission orale. Les premières propositions en alphabet latin sont le fait des missionnaires catholiques au XVII^{ème} siècle et datent des descriptions du jésuite Luis de Valdivia (1606) et de celles de Félix de Augusta (1903). Zuñiga (2009) nomme ce type d'écriture le *Grafemario tradicional*. Cependant je ne m'étendrai pas sur ces propositions, car elles ne sont plus prises en compte dans les écrits contemporains.

En 1986, le monde académique propose l'AMU ou *alfabeto mapuche unificado* (alphabet mapuche unifié)¹¹⁸. Ce système graphique a été conçu par des académiciens, principalement linguistes et des membres de l'Institut Linguistique d'Eté (SIL, en anglais). L'un des objectifs de l'AMU est de devenir un outil facilitateur pour l'apprentissage de la lecto-écriture, principalement pour un public hispanophone.

¹¹⁸ À ce propos, voir l'article d'Hernández Sallés (1986): « Encuentro para la unificación del alfabeto mapuche: proposiciones y acuerdos ».

Cependant le *grafemario raguileo* et le *grafemario azümchefe* sont ceux qui montrent le plus de divergences au niveau idéologique. Le premier est créé en 1982 par le linguiste, locuteur et militant Anselmo Raguileo qui participe au projet AMU en 1986 (mais qui suite à des divergences, décide de se retirer et de continuer à promouvoir son propre alphabet). Sa proposition est rapidement adoptée par des organisations politiques, spécialement par celles de la Patagonie argentine. Cet alphabet propose un total de 26 lettres, correspondant chacune à un phonème de la langue. Il présente cependant un degré de difficulté plus élevé pour les apprenants hispanophones que les autres alphabets. Mais ce système reste largement accepté par les nouvelles générations, justement pour cet éloignement formel de l'espagnol.

Le *grafemario aziümchefe*, a été conçu avec les apports de quelques organisations mapuche, mais a été promu comme l'alphabet « normatif et unifié » pour le Ministère de l'éducation et les organes d'Etat chilien. Selon Wittig (2006) et Loncon (2006), l'*aziümchefe* prend en compte les alphabets *huilcamán*, *antinao* et *painiqueo* (selon les patronymes de leurs auteurs). D'après Loncon (*in* Cayuqueo, 2008), l'alphabet *aziümchefe*, qui compte 28 lettres, présente des erreurs d'analyse phonologiques importantes avec l'homologation des phonèmes comme /z/ et /d/, ce qui provoque une confusion d'acceptions. Ainsi, dans la transcription de *dücho* (chapeau en paille) et *zuchó* (viser), la suppression du phonème /d/ amène une ambiguïté. Selon cette linguiste les remarques faites à cet alphabet ne sont pas liées seulement à un « purisme linguistique » mais plutôt à la protection du système de la langue et à l'absence de représentativité mapuche lors de sa création.

Pour mieux comprendre ces divergences, je propose dans le petit tableau ci-après quelques exemples de mots, permettant de mieux comprendre les différentes transcriptions avec les graphies correspondant à chacune des trois propositions :

Tableau 10 : tableau comparatif de systèmes d'écriture¹¹⁹.

Exemples en français	Phonème	API	Raguileo	AMU	Aziimchefe
renard	/i/	[ɲə'ʁi] ['ɲi.ʁə]	v	ü	ü
			gvrv	ngürü	ngürü
lac	/l/	[l̥af.ken] [l̥av.ken]	b	l	lh
			bafken	lafken	lhafken
mapuche	/tʃ/	[ma'pu.tʃe]	c	ch	ch
			mapuce	mapuche	mapuche
tête, chef	/ɲ/	['loɲ.ko] [loɲ'ko]	g	ng	g
			logko	longko	logko
pied	/ɲ̃/	[na'mun] [ɲa'muɲ̃]	h	n	nh
			hamuh	namu ɲ̃	nhamunh
papillon	/λ/	[λampiθken] [λampiðken]	j	ll	ll
			jampuzkeñ	llampüdken	llampüdkeñ
gré	/ɾ/	[ɟaɾ]	q	g	q
			raq	rag	raq
piment	/tʃ/	[tʃaipë] [ʃaipë] [tʃaipë]	x	tr	tx
			xaïpe	traïpe	txaïpe
femme	/θ/	[θo'mo]	z	d	z
	/ð/	[ðo'mo]	zomo	domo	zomo
	/ð̃/	[ð̃o'mo]			

Source © : A. Vergara, 2015.

Comme nous l'avons déjà mentionné, le mapudungun possède plusieurs variantes dialectales qui sont directement associées à leurs territoires géographiques (cf. chapitre 1, point 2.1). De ce fait, on pourrait croire que ces alphabets prennent en compte davantage les variantes linguistiques les plus étudiées, correspondant à celles du *nagche* et du *moluche*, plus présentes dans la région de l'Araucanie.

Les travaux de Lenz (1985-1987), Salas (1992) et Zuñiga (2006, 2007), entre autres, étudient les différences phonologiques dans les identités territoriales. Par exemple, dans la variante *pewenche* de la région montagneuse d'Alto Bio-Bio ; Zuñiga (2006 : 63) affirme qu'il existe les sons /d/ et /f/, mais que les dentales /t/, /n/ et /l/ ont pratiquement disparu.

Selon Zuñiga (2006) il existe d'autres phonèmes généralement présentés comme similaires en mapudungun et en espagnol, sans qu'ils soient nécessairement les mêmes, selon lui, comme par exemple le nasal ng /ɲ/ (*ngillatun*), le latéral palatal /λ/ (*llalliñ*), le rétroflexe /ɾ/ (*rali*) et les fluctuations entre les fricatifs /f/, /ð/ et /s/.

¹¹⁹ Je tiens à remercier le linguiste Felipe Hasler pour son aide dans la réalisation de ce tableau comparatif, notamment pour la transcription à l'API.

En termes de représentation, selon les divers systèmes d'écriture du mapudungun, il est très intéressant d'observer les différentes variantes pour un même phonème comme par exemple pour le rétroflexe /tʀ/ : [tr] en AMU, [x] en Raguileo et [tx] en Azümcheffe.

Actuellement, l'existence de différents types d'alphabets cristallise les discussions des acteurs qui s'affrontent autour des représentations idéologiques. Ce type de débat n'intervient pas seulement au niveau politique, mais aussi dans la pratique actuelle dans divers domaines et, parmi ceux-ci, l'enseignement du mapudungun.

2.2.2 Usages et usagers des alphabets

En termes d'utilisation pratique, le poète Elicura Chihuailaf signale lors d'un entretien (*in* González Cangas, 1999) son choix pour une fusion entre l'alphabet AMU et le *raguileo*. Il revendique ce « mélange » dans ses écrits pour des raisons esthétiques et comme un acte de réappropriation du bilinguisme. Pour Chihuailaf, « l'alphabet est comme le texte ; il se situe comme un corps à l'intérieur de la feuille », ceci pour expliquer la différence entre la graphie du mot « arôme » avec l'AMU : *nīmün* et avec l'alphabet *raguileo* : *nvmvn*. Le poète préfère l'utilisation du graphème « v » au lieu du « ü » ; il privilégie l'aspect esthétique au détriment de la facilité de lecture pour un lecteur sans réelle connaissance des phonèmes et graphèmes du mapudungun.

Dans le domaine de l'enseignement, le système *azümcheffe* est utilisé davantage dans l'éducation primaire (textes scolaires). Cependant dans les cours universitaires observés, la proposition la plus utilisée est l'alphabet AMU, pendant que le Raguileo est la ressource plus souvent utilisée pour les ateliers en milieu militant.

Compte tenu de mes observations sur le terrain universitaire, l'alphabet AMU semble le mieux accepté à l'intérieur d'un groupe très hétérogène d'utilisateurs. D'une part, depuis sa création il a suscité une réflexion des diverses parties: les académiciens mapuche et non-mapuche et les locuteurs traditionnels. En termes idéologiques il est assez « neutre » par rapport aux deux autres alphabets qui recouvrent des champs bien définis. Enfin, pour son appropriation en tant que système graphique, il est plus facilement lisible pour les hispanophones, principal public de destination des écrits. La graphie de certains phonèmes consonantiques spécifiques de la langue comme, par exemple, le graphème « tr » (forme très proche de l'espagnol dans l'AMU), aide à la compréhension générale de ces phonèmes.

Cette facilité permet, dans un premier temps, une assimilation rapide des apprenants, puis, une fois qu'ils ont compris les différences entre les graphies, ils peuvent comprendre davantage la proposition /x/ de l'alphabet *Raguileo* et l'adopter par la suite pour des raisons idéologiques.

Comme je viens de l'exposer, le processus de standardisation de l'écriture touche des domaines variés tels que l'administration, les médias sociaux, la communication, la littérature et, en ce qui me concerne le plus, l'éducation. Le débat autour de l'unification est loin d'être clos, mais il permet de saisir les principaux éléments linguistiques et culturels qui se manifestent ou se réaffirment à l'heure des discussions autour de la standardisation.

2.3 Le manuel d'enseignement : de l'emblème didactique à la propagation du discours

Bien que les manuels destinés au public adulte ne soient pas encore très nombreux, l'apparition de nouvelles éditions ces vingt dernières années marque la naissance d'une réflexion didactique. Parmi les plus connus, le *Manual de aprendizaje del idioma mapuche* (Harmelink, 1996) ; *Nütramkawaiñ Adümayaiñ Epurume Kimiün* (Loncon et Martínez, 1999) ; *Mapudunguyu 1 Curso de lengua Mapuche* (Catrileo, 2002) et les plus récents *Folil Mapudungun* (Norin et al. 2013) et *Kom kim Mapudunguaiñ waria mew A.1.1 et A.1.2* (Mariano et al. 2009, 2013), – entre autres ressources sur internet – démontrent que l'intérêt pour systématiser l'enseignement du mapudungun à travers ce type d'outil devient une des nécessités principales du processus de revitalisation.

À la lecture de ces manuels, on peut remarquer l'importance d'une introduction, obligatoire pour un public débutant. Généralement les unités thématiques s'ordonnent comme suit: présentation personnelle (famille, origine géographique), description physique et psychologique (goûts, préférences, état d'esprit, santé).

En général, les consignes sont données en espagnol pour les premières unités, et en mapudungun pour les suivantes.

Parmi les activités proposées dans ces manuels on peut observer divers protocoles didactiques, comme par exemple la transcription de dialogues, l'association de mots (ou de mots et d'images), la lecture à haute voix de petits textes, la traduction du mapudungun à l'espagnol, ainsi que la présentation de

chansons, comptines et devinettes. Ces activités invitent plutôt à une réflexion individuelle privilégiant le travail personnel de l'apprenant.

Ce modèle apparaît comme particulièrement contreproductif lorsqu'on espère un matériel du type « communicatif » dans un cadre de langues minoritaires. Si les dialogues sont fixés à l'écrit à l'avance et si l'expression orale se résume à la lecture à haute voix, les apprenants n'ont pas la possibilité de se confronter à une stratégie de communication en interaction avec leurs camarades. De plus, les lectures à voix haute s'avèrent très complexes et répétitives pour un niveau débutant où les spécificités prosodiques ne sont pas encore acquises dans le discours oral.

La langue mapuche, traditionnellement acquise à l'oral de façon intergénérationnelle a commencé à être enseignée de façon formelle il y a une vingtaine d'années. A partir de ces procédés, et comme le signalent Hasler, Mariano et Salazar (2011 :200), « s'observe un développement historique dans la manière de conceptualiser les besoins éducatifs de la langue mapuche ».

De ce fait, les propositions didactiques, comme les manuels d'enseignement, sont le fruit de la systématisation des enseignants sur le terrain, dans l'urgence de proposer des matériels adaptés et innovants pour un public lettré et urbain. Ainsi l'éducateur, dans la plupart des cas, adopte une méthodologie calquée sur les langues fortement standardisées.

Ce type d'approche n'apparaît pertinent que dans le cas d'une introduction à l'enseignement du mapudungun. Pour la formation des futurs « néo-locuteurs », d'autres pistes didactiques doivent être privilégiées : invitations aux échanges collectifs (interaction en binômes, par exemple), facilitant aussi la découverte et la compréhension des aspects culturels de la cosmovision. De même, l'accent pourrait être mis sur l'exploitation didactique des productions artistiques traditionnelles ou contemporaines (comme la littérature), permettant, au-delà des compétences communicatives, d'élargir aussi les acquis culturels.

Aussi, les manuels d'enseignement pourraient intéresser d'une part l'outil didactique transmettant les savoirs culturels et linguistiques, et dans le même temps, devenir l'instrument de validation et de divulgation de nouveaux usages de la langue dans de nouveaux contextes (comme, en priorité, l'environnement urbain actuel).

3. Cadres et approches didactiques de référence dans les ateliers de mapudungun observés

Les ateliers du milieu militant en ville proposent aux apprenants de s'inscrire dans les modules selon leur niveau de maîtrise de la langue. Ainsi, pour les débutants existe un premier « niveau basique » (A.1.1), pour ceux qui ont déjà des notions, un « niveau basique intermédiaire » (A.1.2) et enfin un dernier « niveau basique avancé » (A.1.3).

Devant l'absence d'un cadre de référence pour les langues indigènes, la distinction entre les différents niveaux suit le modèle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Malgré les différences entre ces deux contextes, le CECRL sert de prototype pour les propositions de normalisation du mapudungun; il a été la référence pour la réalisation du matériel d'apprentissage, comme les manuels par exemple.

De ce fait, après avoir étudié et analysé les différentes méthodes actuelles pour l'enseignement du mapudungun, il est clair que l'évolution du matériel (manuels et supports internet) va dans le sens d'une approche communicative (Germain, 1999 ; Widdowson, 1992) proposée par le CECRL.

Compte tenu de ce constat il me semble important de comprendre le choix de ces nouvelles pratiques dans ce contexte particulier. Dans une première approximation on pourrait sans doute penser que l'adoption d'une approche européenne correspondrait au besoin de redonner du prestige à la démarche pédagogique. Or, cela pourrait être aussi le résultat de l'investissement particulier des enseignants de langues étrangères dans le processus de revitalisation.

En effet, d'après mes premières constatations sur le terrain, la principale préoccupation des équipes qui produisent du matériel didactique, reste la question des méthodes adaptées. Cela concerne d'abord le déroulement des séances d'enseignement : elles s'effectuent fréquemment suivant un modèle scolaire d'exposition « classique » (répétition, lecture à haute voix et mémorisation des contenus). Bien que ces cours soient présentés comme les lieux d'une approche communicative, les pratiques éducatives effectives s'intéressent davantage au développement des connaissances lexicales et grammaticales, notamment au niveau écrit, qu'à la compétence plus globale de communication (Hymes, 1984).

On observe donc un discours théorique qui défend une approche « communicative » et « fonctionnelle », quand, dans la pratique, les démarches didactiques sont plus proches des méthodes SGAV (structuro-global audio-visuel) et

de la méthode traditionnelle-grammaticale. Une observation partagée avec d'autres chercheurs comme Quidel (2011), Relmuan (2005) et Cañiulef (1998), surtout dans le contexte du PEIB.

Pour sa part, Relmuan (2005 : 26), en ce qui concerne le contexte scolaire, signale que l'enseignement du mapudungun comme langue étrangère ne convient ni aux élèves débutants, ni aux locuteurs qui connaissent déjà les bases linguistiques et qui pourraient donc se désintéresser de ce mode d'enseignement. Pour Quidel (2011), la méthodologie utilisée par les enseignants reste celle de la grammaire-traduction, sans viser à l'acquisition des données socio-communicatives.

Dans ce cadre, il est difficile d'envisager des usages sociaux plus larges tenant compte de la famille et de la communauté linguistique, puisque les projets d'éducation concernent seulement les enfants en âge scolaire, alors que la langue menacée est souvent éteinte à la génération des parents.

On peut, en outre, considérer que ce n'est pas le rôle du jeune enfant de devenir médiateur de la langue ni de l'apprendre à sa famille. Le PEIB sensibilise au mieux les enfants et génère une ouverture à l'interculturalité dans le milieu scolaire, mais en aucun cas ne peut laisser espérer une revitalisation sans un soutien linguistique hors du cadre scolaire.

De ce fait, l'usage des méthodes traditionnelles selon une approche grammaticale-structurale pourrait se concevoir dans l'enseignement du mapudungun comme langue de travail écrite, ou pour des publics particuliers intéressés par les aspects structuraux (comme c'est le cas des chercheurs en littérature indigène par exemple). Cependant la motivation principale du public urbain, la plupart des militants du mouvement de revitalisation linguistique, est bien de pouvoir parler et comprendre la langue dans un contexte quotidien réel, ce qui suppose le développement, en priorité, des compétences communicatives, mais aussi culturelles.

Compte tenu des objectifs présents sur le terrain et en reprenant Hymes (1991), l'objectif de l'enseignement d'une langue est de développer une « compétence communicative » comprenant les niveaux linguistiques, la communication et la culture. Dès lors, l'acquisition des différents outils linguistiques et culturels permet de réaliser les fonctions quotidiennes de la communication.

Cependant il convient de s'interroger sur la pertinence des approches communicative et actionnelle¹²⁰ et d'en réaliser une lecture critique : que cherche-t-

¹²⁰ Cette approche considère les usagers et les apprenants d'une langue comme des « acteurs sociaux » qui accomplissent des tâches en privilégiant le sens sur la forme.

on à communiquer ? Avec quels interlocuteurs ? Dans quelle mesure peut-on envisager un dialogue pour acheter un journal lorsqu'il n'en existe pas dans la langue cible ? Comment développer la dimension de la compétence communicative (Canale et Swain, 1980), voire les compétences grammaticale, discursive, sociolinguistique et stratégique, dans une langue minoritaire et minorisée socialement ?

Comme le signale Pérez (2007 : 144), la possibilité de ces situations de communication « authentiques » suppose de la part de l'apprenant une maîtrise de la vie culturelle concernant la langue, un langage grammaticalement correct (compétence linguistique) et une manière appropriée (compétence communicative, registres et variantes). Dans ce contexte, la question posée par Pérez (2007) paraît particulièrement pertinente : comment structurer un curriculum tenant compte des richesses culturelles dans le contexte particulier des langues originaires ?

4. Milieu militant : apprendre « ma » langue

Le retard de la mise en place par l'Etat d'une éducation interculturelle bilingue pour adultes et le besoin urgent d'apprendre et de pratiquer le mapudungun pour le public urbain a été finalement pris en charge – et non sans difficulté – par les membres des organisations militantes, eux-mêmes. Ainsi, ces vingt dernières années on assiste à Santiago à un véritable *self-made* dans le domaine de l'enseignement du mapudungun pour adultes.

La participation des jeunes dans ce mouvement gagne en importance et c'est à travers les espaces universitaires que ces nouvelles pratiques touchent une partie importante de la nouvelle génération urbaine. Ainsi, les ateliers de mapudungun hors cadre formel – comme la chaire indigène – font leur rentrée dans l'enseignement supérieur dans la première décennie des années 2000.

Suivant le modèle de « l'échelle graduée de rupture intergénérationnelle » (*Graded Intergenerational Disruption Scale*) proposé par Fishman (1991 : 394), le « sauvetage » du mapudungun apparaît comme une démarche venue « de la base » puisque les locuteurs s'impliquent eux-mêmes. Pour le mouvement mapuche les engagements identitaires sont particulièrement forts et c'est à travers ce militantisme que se réalise la sauvegarde de la langue. Comme le signale Lagarde (2006 : 65) ses acteurs ont choisi la langue en tant qu'étendard d'une lutte politique et revendicative, à travers laquelle ils exercent leurs droits citoyens :

(L'individu) exerce ce faisant un acte de pleine citoyenneté, qui lui est reconnu aussi bien par l'article 2 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, que par la Convention de l'UNESCO et la Charte des Nations-Unies. La décision de l'individu s'inscrit donc dans une perspective politique dans son sens le plus large. Elle n'est nullement négligeable, ni en droit ni dans les faits; elle donne lieu à et se fonde sur l'expression d'une loyauté linguistique.

Les initiatives du milieu militant se présentent donc comme la réponse à une nécessité de plus en plus palpable dans un contexte urbain qui a vécu le processus de ré-ethnification culturelle, puis de revitalisation linguistique.

Comme je l'ai déjà indiqué dans l'exposé du cadre méthodologique, c'est dans le milieu militant que j'ai pu retrouver un public aux motivations comparables à celles repérées lors de mon enquête préliminaire. En effet, parmi ces personnes auto-définies comme mapuche et non-mapuche, – dans certains cas locuteurs réceptifs – j'ai retrouvé ce profil d'apprenant qui s'inscrit dans le sens de ma recherche : force de la motivation autant identitaire qu'affective.

4.1 L'atelier de mapudungun

En ce qui concerne mon travail de terrain, j'ai pu rencontrer et partager principalement avec les équipes pédagogiques de deux des plus grandes organisations militantes à Santiago. Bien que ces deux organismes visent la promotion et le soutien de la revitalisation linguistique, on peut noter des orientations différentes. Le premier organisme vise plutôt les initiatives d'enseignement de la langue, la culture et l'histoire, dans un projet politique concernant les acteurs du mouvement revendicatif, alors que le deuxième cherche plutôt des propositions au niveau de la société dominante, en se rapprochant des entités gouvernementales chiliennes.

Dans le contexte de ma recherche, bien que j'aie participé aux activités de deux équipes, j'ai consolidé ma participation auprès de la première qui vise davantage les ateliers de langue et les démarches didactiques reliées à un projet pédagogique.

L'atelier de mapudungun sur lequel j'ai recentré ma recherche est pris en charge par une équipe composée d'un enseignant locuteur de la variante *nagche* et d'un groupe de jeunes assistants néo-locuteurs issus du milieu urbain. À la différence de la chaire indigène universitaire, ces ateliers sont suivis par des apprenants hors parcours académique. J'utilise donc le terme « atelier de langue » pour faire référence à ce type de parcours non évalué. Les ateliers ont lieu une fois

par semaine dans une université de Santiago. Je souligne le fait que l'espace où se déroulent ces activités est loué à l'université, mais l'équipe organisatrice reste autonome.

Les séances durent une heure et demie et démarrent souvent après 18 heures pour permettre la présence, tant des étudiants que des travailleurs. Les ateliers sont organisés en modules de progression qui durent deux mois. Le coût de chaque module est d'environ 20 euros par apprenant – manuel d'enseignement compris – un montant qui permet l'autogestion totale de l'activité (location de la salle, fournitures et petite rétribution de formateurs).

4.2 Qui sont les acteurs ?

Les premiers ateliers de cette organisation datent du milieu des années 2000 à l'initiative des étudiants eux-mêmes, guidés par un locuteur qui fait office d'enseignant.

Tout a commencé lors de la rencontre d'un locuteur de mapudungun (plombier à la faculté de philosophie d'une université à Santiago), et d'un jeune étudiant de linguistique, intéressé par la langue mapuche. Echange de savoirs : le locuteur voulait apprendre à écrire sa langue et l'étudiant, apprendre à la parler. Par la suite, d'autres étudiants se sont intéressés à ce projet. C'était le début de la création d'une équipe formée par de jeunes étudiants universitaires et de leur mentor, un *kimelfe*¹²¹, locuteur de la langue issu de la migration, passionné par l'idée de transmettre ses connaissances, parfait autodidacte, mais reconnu par les étudiants comme un porteur de savoirs. C'est ainsi qu'un véritable laboratoire de revitalisation linguistique s'est mis en place de manière spontanée et improvisée.

Depuis le début de l'expérience, le binôme « locuteur enseignant » et « néo-locuteur assistant » a été adopté comme une des principales caractéristiques du dispositif d'enseignement. C'est ainsi que les apprenants les plus avancés deviennent assistants de l'atelier en formant des couples pédagogiques avec des apprenants qui, à leur tour, seront les instructeurs des autres étudiants.

Ainsi, autant le locuteur enseignant que les néo-locuteurs assistants ont débuté sur le terrain de la didactique des langues sans formation spécifique. Pour faire face à ce type d'enseignement en milieu urbain pour un public adulte il a fallu

¹²¹ *Kimelfe* pourrait se traduire en mapudungun comme "celui qui porte le savoir". C'est le nom couramment donné à l'enseignant dans ce cadre.

concevoir un matériel spécifique. Avec la collaboration de didacticiens et linguistes, l'atelier a produit un premier manuel d'enseignement qui a vu le jour en 2009. La publication de ce manuel procède ainsi d'une nécessité vécue par l'équipe mais aussi – comme le signale l'enseignant locuteur (*in* Mariano *et al.*, 2009 : 2) – pour aider les autres enseignants en ville dans la même situation :

Como persona mapuche creo que es mi deber enseñar la lengua de mis antepasados a los jóvenes, para que la lengua no se termine nunca. Además, creo que hay que enseñar a hablarla, pero también a escribirla. La manera de vivir de la gente de la ciudad hace que sea necesario que la lengua mapuche se escriba. Este libro lo hemos escrito, principalmente, para ayudar a otros profesores a enseñar en la ciudad a todos quienes quieran aprender. Ojalá sirva para eso¹²².

Comme on le perçoit dans cette démarche, l'investissement de cette organisation rejoint le désir profond d'une revitalisation linguistique qui va au-delà d'un intérêt économique ou d'un statut social. En effet, les formateurs n'ont aucun contrat formel, les horaires sont exténuants et la demande de plus en plus importante. Comme le signale l'enseignant locuteur dans la présentation de leur ouvrage (Mariano *et al.* 2009 : 2), pour les acteurs de la revitalisation, il s'agit d'un « devoir » et d'un « travail nécessaire ». Toutefois, l'engagement de cette équipe à l'intérieur du réseau militant, instaure, avec le temps, un certain prestige social. Dans ce contexte, les acteurs expérimentent un parcours de conscientisation et d'« empowerment » (Cameron *et al.* 1993) qui encourage leur expérience académique et qui leur donne le statut de référents de l'enseignement du mapudungun à Santiago.

De leur côté, les néo-locuteurs – actuellement jeunes professionnels d'origine mapuche et non-mapuche – continuent à apprendre la langue avec l'enseignant qui joue le rôle de « guide linguistique » pour un groupe formé d'une douzaine de jeunes.

Comme le signale une de ces néo-locutrices et assistante de langue mapuche, dans la présentation de son mémoire de master (Salazar, 2012 : 17), l'engagement pour la revitalisation linguistique du mapudungun est une pratique politique accompagnée et soutenue par un travail collaboratif :

¹²² Ma traduction: « Comme personne mapuche je crois que c'est mon devoir d'enseigner la langue de mes ancêtres aux jeunes, pour que la langue reste vivante. De plus, je crois qu'il faut apprendre à la parler, mais aussi à l'écrire. La manière de vivre des gens de la ville fait qu'il est nécessaire que la langue mapuche soit écrite. Ce livre nous l'avons écrit, principalement, pour aider d'autres professeurs à enseigner en ville à tous ceux qui veulent apprendre. Pourvu que cela soit utile ».

Ingresé al taller del *kimelfe* y, a partir de ese momento, fuimos estableciendo una estrecha relación de trabajo motivado por el deseo común de impedir el avance del desplazamiento forzado de la lengua mapuche. (...) A lo largo de este recorrido compartido, pienso que hemos logrado construir una reflexión crítica y una práctica política amparadas en el respeto mutuo, sin caer en esencialismos ni idealizaciones que romantizan la figura del mapuche¹²³.

De ce fait, ce groupe se caractérise par sa continuité et son développement autour de la figure du locuteur enseignant, tout en poursuivant d'autres projets parallèles dans le domaine de l'enseignement du mapudungun.

En 2013, un nouveau manuel d'enseignement (niveau A.1.2) à la suite de celui de 2009 (niveau A.1.1) est édité sous la signature de cette organisation militante et autogérée. Ce matériel, en plus d'un ouvrage pour les apprenants, est accompagné d'un livre de suggestions didactiques pour l'éducateur et d'un CD-Rom de leçons à l'oral, s'inscrivant dans une approche communicative et utilisant la version simplifiée de l'alphabet AMU.

Mais, c'est à travers la revendication politique et identitaire qui innerve le discours de ces militants qu'on arrivera à comprendre les véritables enjeux de leur implication. Comme le signalent ses auteurs *in* Mariano *et al.* (2013 : 5):

Este libro pretende ser un aporte en el proceso de revitalización lingüística y cultural que nuestro pueblo ha iniciado desde hace varias décadas. Al recuperar nuestra lengua, comprendemos con mayor claridad la autonomía por la que nuestro pueblo lucha¹²⁴.

Le travail de ces acteurs à l'intérieur des organisations militantes se révèle un facteur clef pour la proposition d'une politique et d'une planification linguistiques « par le bas » en faveur du mapudungun. Le caractère autonome et autogéré du mouvement militant offre un cadre optimal pour observer les dynamiques imaginées pour l'apprentissage d'une langue minoritaire, et la recherche d'une « didactique contextualisée » (Blanchet et Chardenet, 2011 ; Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009) pour un projet de revitalisation linguistique, culturelle et identitaire.

¹²³ Ma traduction : « Lorsque j'ai commencé à participer aux ateliers du *kimelfe*, nous avons établi une relation de travail étroite motivée par le désir commun d'empêcher le déplacement forcé de la langue mapuche. (...) Tout au long de ce parcours, je crois que nous avons réussi à construire une réflexion critique et une pratique politique soutenues par le respect mutuel, sans tomber dans les essentialismes ni dans les idéalismes qui romantisent la figure du mapuche ».

¹²⁴ Ma traduction : « Ce livre prétend être un apport au processus de revitalisation linguistique et culturelle que notre peuple a commencé depuis quelques décennies. Avec la récupération de notre langue, nous comprenons avec la plus grande clarté l'autonomie pour laquelle notre peuple se bat ».

Parmi les éléments contextualisés à prendre en considération figurent les profils des apprenants.

5. Les profils des apprenants

A partir d'une étude sous forme de questionnaire précisant l'objet de ma recherche, j'ai pu relever certains facteurs essentiels pour le choix d'une démarche didactique particulièrement adaptée au public cible ici concerné. Ainsi, le but de cette enquête était d'établir le profil des apprenants, de connaître leurs motivations, leurs démarches et leurs attentes pour pouvoir postérieurement – dans mon rôle d'observatrice participante – proposer des dispositifs didactiques adaptés à ces besoins.

Les résultats ici exposés correspondent aux enquêtes réalisées auprès de deux groupes d'apprenants, trente-six personnes au total. Ce questionnaire, anonyme et optionnel, comportait des questions fermées du type « choix multiple » et d'autres ouvertes demandant des réponses brèves (voir annexe 7).

Après avoir discuté avec les apprenants, j'ai pu cerner leur objectif principal : **devenir des néo-locuteurs** (Blanchet, 2002 ; Hornsby, 2005 ; Dorian, 1997, 1981), c'est-à-dire des locuteurs apprenant la langue à travers des activités liées aux programmes de revitalisation (Bert et Grinevald, 2011 ; Costa, 2012, 2013).

Le public des ateliers de mapudungun observés reste très hétérogène en termes de genre, condition sociale, âge, activités professionnelles, entre autres. Selon leur appartenance ethnique, ces apprenants s'auto-définissent en tant que « Mapuche » et « non-Mapuche ». Les groupes sont formés de personnes adultes âgées en moyenne de 30 ans ; la plus jeune auditrice a seize ans et les plus âgés une soixantaine d'années. Un grand nombre d'apprenants sont étudiants de l'éducation supérieure; les salariés représentent aussi un public important. La plupart travaillent dans le domaine de l'éducation, de la santé et du social. D'autres sont artisans, artistes, employés publics et femmes au foyer.

La totalité des participants déclare poursuivre cette préparation par libre choix et sans motivation professionnelle spécifique. Ces personnes ont connu les ateliers par le bouche à oreille (recommandation des anciens apprenants) et par internet (en consultant le blog de l'équipe et le réseau social Facebook).

5.1 Éléments de biographies langagières des apprenants

La dimension heuristique des biographies langagières a été bien soulignée par Thamin et Simon (2009) pour la didactique des langues. La méthode par questionnaire mobilisée pour cette étude a permis de recueillir quelques éléments essentiels à une meilleure connaissance des profils des apprenants enquêtés.

À travers ce questionnaire, on découvre ainsi que, pour la quasi totalité des apprenants, l'espagnol est la langue de première socialisation – à l'exception de trois étudiants étrangers, deux Coréens et un Catalan.

Dans le groupe, 9 personnes sur 36 se déclarent bilingues espagnol/mapudungun. Cela dit, de possibles locuteurs ont acquis le mapudungun dans leur petite enfance par le biais de la transmission familiale, mais ont interrompu leur acquisition. Une situation à charge fortement affective que l'on ne peut pas négliger au moment d'envisager un enseignement/apprentissage.

Ainsi, pour certains apprenants, cet atelier n'est pas un cours d'introduction à la langue ni une porte d'entrée vers la culture mapuche, mais une opportunité pour retrouver des savoirs acquis et endormis. D'autre part, on trouve des apprenants qui possèdent des notions de mapudungun seulement à l'oral et veulent s'alphabétiser dans cette langue.

Dans ce groupe, 4 apprenants sur 36 se définissent comme **locuteurs réceptifs** de mapudungun. Ils déclarent le comprendre, mais sans réussir à le parler aisément. Je préfère, dans ce cas, le terme « locuteur réceptif » à celui de « locuteur passif », en effet, ces auditeurs vont dans le sens d'une démarche active. Ces ateliers permettent de dialoguer en confiance entre étudiants ou avec les enseignants. Il est donc essentiel de repérer ces « locuteurs réceptifs », de les intégrer, de les encourager et de reconnaître leurs compétences pouvant être améliorées.

5.2 Motivations et attentes des apprenants

La forte motivation affective de ces apprenants est éloquente. À la question: « Pourquoi apprenez-vous le mapudungun? », de nombreuses réponses soulignent les motivations identitaires et affectives liées à l'histoire familiale: « *porque soy Mapuche, porque necesito hablar en mi lengua, porque es la lengua de mi pueblo, para entender a mi padre y hablar su lengua, por amor a mi cultura, para que esté*

*presente en mi vida, para poder transmitirla*¹²⁵». Ces commentaires chargés d'affects renvoient à la motivation identitaire des apprenants, dans une volonté de retrouver la langue de leurs ancêtres et de pouvoir s'y exprimer. De même, on peut sous-entendre que l'apprentissage s'appuie fortement sur les structures familiales, sociales et culturelles.

Je remarque une forte présence de *code-switching* dans les discours des interviewés. Pour parler de leur entourage les apprenants utiliseront davantage des « mots-concepts » en langue mapuche comme *lof, tuwün, ngulam, küme mongen*¹²⁶ dont des alternances codiques peuvent être aussi interprétées comme des marqueurs identitaires à l'intérieur du discours. De même, plusieurs d'entre eux expriment en mapudungun certaines représentations métaphoriques difficilement traduisibles en castillan, car ils estiment que le mapudungun est une langue plus adaptée que le castillan pour l'expression des sentiments.

Ainsi, le *lien affectif*, motivation principale de la plupart des apprenants reste ignoré autant dans le choix du matériel didactique, que dans le fonctionnement même des ateliers. Les demandes de prise en compte de ce lien répondraient d'abord aux besoins d'une langue « en panne » de transmission familiale, et ensuite aux attentes des futurs locuteurs désireux de voir intégrer le cadre domestique dans l'enseignement de la langue.

Les apprenants insistent donc sur l'importance du groupe pour interagir et désirent rencontrer des locuteurs des milieux urbain et rural pour mettre en pratique les connaissances acquises. Pour cela, ils identifient comme des « locuteurs traditionnels » certains membres de leurs familles et des membres des organisations politiques à Santiago. D'autres signalent avoir déjà expérimenté des situations d'immersion linguistique de type « sauvage » (sans encadrement didactique), au sein d'une communauté rurale pour connaître de « vrais » échanges dans la langue cible.

¹²⁵ Ma traduction: « parce que je suis Mapuche, parce que j'ai besoin de parler dans ma langue, parce que c'est la langue de mon peuple, pour mieux comprendre mon père et parler sa langue, par amour de ma culture, pour qu'elle soit présente dans ma vie quotidienne, pour pouvoir la transmettre ».

¹²⁶ Ma traduction: *lof*, équivalent à groupe familial étendu/ *tuwün*, équivalent à la provenance territoriale des aïeux/ *ngülam*, équivalent à un conseil provenant d'une personne sage/ *küme mongen*, équivalent à un mode de vie respectable et en harmonie avec les autres et l'environnement.

5.3 Les compétences : état des lieux

Une partie du questionnaire était destinée à réaliser une petite autoévaluation afin d'obtenir un aperçu des compétences au niveau oral et écrit, compétences que les apprenants pensaient maîtriser. De cette manière, et par la suite, je pouvais proposer une démarche didactique mieux adaptée au public cible.

Pour les compétences orales, les apprenants se disent capables de comprendre et de tenir une conversation en mapudungun (sur des sujets comme les salutations), de décrire leur famille, de parler de leurs goûts et de leurs loisirs. Ils se disent également capables de comprendre des indications concernant l'espace et le temps dans la langue cible selon la cosmovision mapuche. Ils supposent donc la maîtrise des sujets abordés par les unités du manuel.

Toutefois, ils déclarent que l'expression orale et écrite en dehors de ces sujets n'est pas acquise. Ils considèrent également que le langage poétique, les rituels cérémoniels ou les chansons traditionnelles sont aussi des éléments de connaissance importants à aborder pendant les ateliers. De même, ils soulignent la nécessité de création d'espaces et de moments – dits artificiels – permettant un meilleur accès à l'oralité.

Une autre difficulté notée par les étudiants est la faiblesse de l'enseignement de la phonétique. Ils regrettent l'insuffisance de matériel ou d'outils (comme un laboratoire de langues) leur permettant de s'entraîner à prononcer les phonèmes complexes, ou de mieux connaître et apprécier les qualités prosodiques de la langue. Ils aimeraient, par exemple, pouvoir différencier les prononciations et intonations des variantes dialectales.

La variante *nagche*, apprise dans l'atelier, est une des plus répandues et celle qui compte actuellement le plus grand nombre de locuteurs. Par contre, des variantes comme le *pewenche* ou le *williche*, ne sont jamais présentées dans ce cadre.

Finalement, les apprenants signalent leur besoin de « bien apprendre » pour communiquer, se faire comprendre et leur souhait d'éviter l'espagnol quand ils ne connaissent pas le vocabulaire en mapudungun. Ils estiment que l'alternance codique pourrait les conduire à commettre des erreurs, comme par exemple une traduction littérale, ou les amener à inventer des mots dans la langue cible. Une « autocensure » quant au fait de « mal » parler ou de parler « *champurriado* » (mêlé), un phénomène très mal perçu et peu valorisé parmi les locuteurs de la langue (surtout chez les personnes plus âgées), même si tout le monde pratique cette langue mélangée, autant les jeunes que les adultes, autant en milieu rural qu'urbain.

En résumé, l'objectif des apprenants est de devenir néo-locuteurs de la langue, une attente qui n'avait pas été repérée auparavant par cette équipe. Pour la plupart des interviewés, cette perspective n'est pas un projet utopique, pour cela ils mettent en place des démarches personnelles pour être en contact avec la langue cible. Cela implique des allers et retours fréquents entre la capitale et les communautés rurales, *continuum* rural-urbain toujours présent dans ce contexte. Revenir vers les communautés en tant que néo-locuteur de mapudungun symbolise pour eux un engagement concret envers le mouvement mapuche contemporain.

6. Vers une didactique des langues minoritaires ?

Les ateliers en ville jouent un rôle fondamental en termes de statut et de représentation sociale de la langue minoritaire. Cependant, comme le signale Mc Ivor (2009) évoquant les travaux de Blair *et al.* (2002) et Hinton (2001) ces dispositifs ne garantissent ni la maîtrise de la langue ni l'apparition de néo-locuteurs sur le terrain des langues dites en danger.

Il faut donc rechercher des dispositifs parallèles, à partir d'autres expériences didactiques, capables d'ouvrir d'autres voies à la transmission culturelle et linguistique.

Nonnon (1999) souligne, en effet, combien une bonne maîtrise de la langue favorise une clarté de pensée, et joue pour une meilleure intégration sociale. Ceci en donnant aux apprenants la possibilité de devenir acteurs du processus de revitalisation.

L'identification des ressources mobilisées localement par les acteurs du mouvement de revitalisation – tant formateurs qu'apprenants – ainsi que celle des difficultés qu'ils rencontrent permettra de contribuer à la recherche d'un nouveau cadre de référence pour la « didactique des langues originaires » (Pérez, 2012).

Mes rencontres, dans un premier temps, avec les acteurs du mouvement de revitalisation m'ont permis de préciser plusieurs points utiles pour orienter des pratiques spécifiques d'enseignement: profil et motivations des apprenants et des formateurs, puis formation de ces derniers. Je reviendrai sur ces données dans la suite de mon étude.

Dans ma recherche d'un cadre adapté à l'enseignement/apprentissage d'une langue minoritaire comme le mapudungun, langue fortement liée aux aspects identitaires, historiques, politiques et culturels, je me suis tournée vers les principes

d'une didactique contextualisée (Blanchet et Chardenet, 2011; Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009; Castellotti et Moore, 2009, entre autres). Comme le signalent Blanchet et Asselah Rahal (2009 : 10).

S'interroger sur les contextes en didactiques des langues, c'est développer une didactique contextualisée. C'est en somme envisager les phénomènes didactiques non pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes (encore faudrait-il pouvoir les identifier ainsi de façon claire) mais comme participants à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent.

Castellotti et Moore (2009 : 214) précisent la complexité de ce contexte multiforme :

Le contexte, en se (re)construisant historiquement, socio-politiquement, discursivement et localement, comme un lieu de tension et un nouvel espace-temps, polycentrique et polysitué, permet de repenser la didactique comme un espace d'action et de responsabilité politique et éthique pour nos sociétés contemporaines construites dans la diversité et la complexité.

Cette approche théorique me semble pertinente par la prise en compte des facteurs linguistiques, socioculturels et historiques¹²⁷ auxquels on peut ajouter un changement de paradigme dans la transmission de la langue : on passe d'une tradition orale (transmission familiale souvent à l'intérieur d'une communauté) dépendant de contextes dits « informels » vers une autre forme d'oralité, en partie soumise à un enseignement « formel » (attaché à la place accordée à l'écrit).

Ce changement paradigmatique accusant la dichotomie entre « tradition » et « modernité », entre cadre d'enseignement « informel » et « formel » est une constante au moment de recourir à une didactique contextualisée.

Comme l'explique Calvet (1984: 10), dans les sociétés occidentales, le savoir d'une langue se trouve, entre autres, dans les grammaires, les traités de stylistique, les dictionnaires. Or, pour les sociétés de tradition orale ces éléments se retrouvent plutôt à travers des jeux linguistiques, comme ceux proposés d'abord aux enfants. Cette parole se déploie dans des contextes ritualisés à travers la répétition, la récitation, la choralité, et se réfère à une mémoire identitaire. De même, pour Goody (1994 : 183), ce n'est pas en écoutant des « instructions » que l'on apprend, par exemple, à tisser, mais en regardant faire et en imitant. Ainsi une activité est intentionnelle dans la mesure où elle atteint un objectif fixé, mais sans intention de « mémoriser ».

Sur notre terrain, l'oralité se présente comme un défi à relever lors de la principale attente des locuteurs : devenir néo-locuteurs de mapudungun.

¹²⁷ Facteurs largement abordés dans la première partie de cette recherche.

Pour Nonnon (1999), les pratiques d'enseignement de l'oral n'ont pas forcément besoin de l'intervention d'un enseignant à la différence de l'écrit, sauf dans le cas d'une langue dite menacée, où justement les pratiques orales sont en train de disparaître. Dans ce cas, l'enseignant doit exercer un rôle de facilitateur de la parole et ne pas se contenter d'enseigner seulement les normes et codes de l'écriture. Nonnon (1999) décrit l'oralité du point de vue cognitif et signale la nécessité de différencier les opérations cognitives dans ce processus. Dans l'enseignement scolaire la tendance est plutôt d'expliquer ou de raconter, plutôt que d'argumenter, de justifier ou de dissuader, et moins encore de susciter des questionnements ou d'encourager les idées des apprenants.

De ce fait, si on part du principe que la « transmission » est aujourd'hui davantage liée à un contexte informel peu valorisé, et que « l'enseignement » est plutôt perçu dans un contexte formel valorisé par un statut supérieur, on pourrait aussi réfléchir à une « didactique de la transmission ».

Devant la question : comment transmettre la langue ? Calvet (1984) propose trois « méthodes actives » qui émanent des sociétés de tradition orale. La première évoque une *linguistique intuitive*, où les activités reposent sur l'analyse fine de la langue et de la tradition orale en elle-même, la seconde une *linguistique appliquée* où les activités ont une fonction ludique et la troisième qui repose sur la *forme d'éducation* des sociétés de tradition orale.

Des pistes précieuses au moment de réfléchir à des propositions didactiques qui puissent offrir de nouvelles voies à l'enseignement d'une langue originaire – dans un contexte urbain, pour des adultes – avec un but de revitalisation linguistique, donc recentrées sur une didactique de l'oral.

6.1 Vers des situations « réelles » à travers des activités « encadrées »

L'importance d'une transmission linguistique accompagnée d'une transmission d'un savoir-faire reste difficile à saisir dans un contexte urbain, et d'autant plus, comme le signale Fishman (1999 :39), que la transmission linguistique doit être accompagnée d'une transmission des savoir-faire ancestraux :

Revitalizing the language necessarily involves giving new attention and respect to ancestral knowledge and ancestral lifeways, and this is a reconnection that ethnic populations are often in search of. The language-learning programs

typically have a major cultural component, and in fact they seem to work best when they are linked to a more general cultural revitalization effort¹²⁸.

Cependant, ce respect des connaissances ancestrales est difficile à amener dans le cadre urbain d'une université, et d'une salle de classe. Cette situation oblige à envisager des activités à forte charge culturelle appuyées sur des situations de vie réelles, voire traditionnelles, sans tomber dans l'exotisme de certains clichés, ou dans certains à priori.

Bien évidemment, les propositions didactiques en contexte d'immersion permettent de se confronter à de nouvelles situations très riches au niveau linguistique, culturel et identitaire. Dorénavant, comme le signalent Castellotti et Moore (2009 :212) :

Il ne s'agit donc sans doute pas de s'interroger uniquement sur la pluralité (des « langues », des « cultures », des « identités » conçues comme des ensembles relativement fixes), mais aussi et surtout d'imaginer et de réinventer une didactique de la diversité et de l'hétérogénéité, du mouvant et du composite, du paradoxe et de la différence.

Les apprenants en ville, par le biais des ateliers de langue, n'ont pas d'expérience empirique des modes de vie traditionnels mapuche. Leur accès à la langue passe par l'écriture, la lecture de documents, la consultation de grammaires et de manuels. Les interactions orales se font souvent seulement avec leur formateur ou parfois quelques locuteurs qu'ils connaissent en ville. Cependant, ces données sont-elles suffisantes pour permettre une maîtrise de la langue ?

Comme le signale Abdallah-Preteille (2004 : 100), tout apprentissage linguistique doit développer de multiples compétences :

Rencontrer autrui, ce n'est pas seulement utiliser « ses mots ». Au-delà du linguistique, il est nécessaire de développer d'autres compétences : aptitude à l'empathie, à la communication, à la négociation intergroupe (...), compétences sans lesquelles tout apprentissage linguistique risque d'être réduit à une mécanique.

Pour l'élaboration des propositions didactiques nous sommes donc amenés à réfléchir sur les différences, inattendues mais bien tangibles, de la perception des différents acteurs de l'expérience didactique. Nous devons aussi prendre en compte

¹²⁸ Ma traduction: « La revitalisation de la langue implique nécessairement une nouvelle attention et un respect de la connaissance ancestrale et des façons de vivre, ceci est une « reconnexion » souvent recherchée par les populations ethniques. Les programmes d'apprentissage des langues ont typiquement un composant culturel majeur et, en fait, ils semblent mieux fonctionner lorsqu'ils sont liés à un effort de revitalisation culturelle plus général ».

la dichotomie ou le *continuum* entre la vie mapuche rurale et urbaine, les relations intergénérationnelles, les rapports d'âge ou de genre, tout en cherchant à développer des compétences communicatives.

Dans le contexte d'une langue minoritaire, il semble impératif de créer des situations dites « artificielles » pour redonner à la langue des espaces où elle soit associée à un contexte social défini et pour qu'elles deviennent des situations « réelles », mais encadrées. La présence et le rôle des locuteurs sont fondamentaux pour ce type d'activité. Sans leur motivation pour la transmission de leur savoir et de leur culture, la démarche reste stérile.

6.2 L'immersion linguistique, une proposition contextualisée

Lors de mes enquêtes de terrain les apprenants interviewés signalent à plusieurs reprises l'importance de la transmission de l'oral à travers des situations quotidiennes. Souvent, dans la cosmovision mapuche – comme d'ailleurs pour d'autres peuples originaires – les personnes âgées sont les seuls médiateurs légitimes pour transmettre le savoir-faire ancestral aux plus jeunes. Il ne s'agit pas seulement d'un apprentissage de la langue, mais de partager une cosmovision, un savoir-faire, un savoir-vivre et d'acquérir ainsi une légitimité en tant qu'individu, en devenant « *che* » (personne). Une perspective analysée par des auteurs comme Quilaqueo *et al.* (2012a : 274) :

La société mapuche possède une culture portée par la tradition orale, les *kimche* et les membres plus âgés du *lof che* (communauté) occupent un lieu privilégié, parce que ce sont eux qui connaissent la façon d'enseigner la langue aux nouvelles générations. Dans une telle fonction, tant la mémoire sociale que la mémoire individuelle jouent un rôle fondamental. Cette mémoire s'exprime grâce au recours à diverses expressions qui permettent de transmettre la langue en respectant certaines attitudes et procédures de transmission des connaissances et du savoir véhiculées par le *mapunzugun*.

Pour ces auteurs, la tradition orale est intrinsèquement liée à une culture et à une cosmovision qui doit être connue des apprenants. L'acte de l'écoute fait lui-même partie d'un contenu culturel qui reflète le respect envers les aînés et la relation avec les autres. Les enfants apprennent la langue tout en acquérant des savoirs de type culturel et social qui leur permettront d'accéder à la compréhension de leur environnement. De même, dans la culture mapuche, l'oralité est présente dans la structure sociopolitique à travers les discours et les savoirs des autorités

traditionnelles, comme celle du *kimche*, agent de transmission de savoirs, de normes et de règles (Quilaqueo et Quintriqueo, 2007, 2012a et 2012b).

Ces auteurs confirment l'importance de la communication orale comme facteur clef pour la restauration du mapudungun dans les contextes informels et formels.

A partir du profil des apprenants de mapudungun avec lesquels j'ai travaillé (jeunes adultes) – futurs acteurs potentiels d'une redynamisation de la transmission intergénérationnelle – j'ai voulu développer certaines stratégies didactiques pour mieux tenir compte du rôle important de la famille et de la communauté dans la transmission linguistique.

D'ailleurs – et comme le signale Aravena (2007b : 51) – historiquement le mapudungun a été une langue exclusive de transmission familiale entourée d'un contexte de négation sociale :

La familia es la fuente de transmisión de este saber, de la lengua, de las prácticas y de las costumbres. Especialmente el *mapudungun*, ha sido históricamente transmitido en el “cuadro” de la familia, en la medida en que al igual que la cultura no han existido fuentes alternativas de aprendizaje, de socialización o de estudio de los mismos fuera de esta familia. Al contrario, el contexto exterior ha sido negador, y por eso la memoria de las familias se ha convertido por excelencia en el lugar de refugio de la cultura mapuche¹²⁹.

Actuellement, il semblerait que les politiques publiques offrent ces alternatives d'apprentissage et de socialisation à travers des programmes comme l'éducation interculturelle bilingue. Cependant, les contextes familiaux et/ou communautaires ne sont pas du tout pris en compte comme un milieu valide d'enseignement.

C'est ici que la « didactique des bergers » selon les termes de Petit (2001), prend tout son sens : l'instrumentalisation d'une langue « bonne à tout faire » pour mieux saisir les nuances sociales et culturelles (Petit, 2001 : 83), en privilégiant une familiarisation avec les stratégies en acquisition naturelle et les techniques de transmission.

¹²⁹ Ma traduction : « La famille est la source de transmission de ce savoir, de la langue, des pratiques et des coutumes. Spécialement le *mapudungun*, a été historiquement transmis dans le « cadre » de la famille, dans la mesure où, à l'égal de la culture, il n'y a pas eu de sources alternatives d'apprentissage, de socialisation ou d'étude de ceux-ci en dehors de cette famille. Au contraire, le contexte extérieur a été négateur, et pour cela la mémoire des familles est devenue par excellence le lieu de refuge de la culture mapuche ».

Cela répondrait aux demandes des apprenants par une contextualisation de l'enseignement dans un milieu proche de la « tradition » mapuche. Le caractère intergénérationnel des rencontres résonnerait ainsi avec des valeurs chères à la communauté, tout en répondant aux attentes exprimées par les étudiants.

Un aspect particulier de la cosmovision mapuche vient, par exemple, éclairer notre propos : dans la vision du monde mapuche, la famille est symbolisée dans la divinité suprême par un couple d'anciens et un couple de jeunes. *Kalfiwenu ülcha domo* – la jeune femme sacrée – et de *kalfiwenu weche wentru* – le jeune homme sacré – ont eu besoin de *kalfiwenu kusha* – l'ancienne femme sacrée – et *kalfiwenu füsha* – l'ancien homme sacré – pour ré-apprendre le savoir-faire ancestral perdu après le déluge. Ce lien étroit entre anciens et jeunes à travers la transmission orale a permis de repeupler le *wallmapu* et assuré la survie du peuple mapuche pendant des siècles, toujours en suivant les *ngülam* (conseils) et les savoirs des ancêtres. En ce sens, les activités liées à la famille et à la vision du monde mapuche sont au cœur des revendications identitaires, à l'intérieur du processus d'enseignement de la langue et du maintien de la culture, comme l'indiquent à propos Caro et Tereucán (2006 : 2):

Se dice que esta familia mapuche se ha reproducido en cada familia mapuche, a los ancianos y ancianas les corresponde una posición de privilegio y los jóvenes representan las nuevas generaciones. Los primeros alimentan con su sabiduría a los jóvenes para que ellos construyan lo cotidiano y lo futuro, son los encargados de fecundar y mantener las tradiciones¹³⁰.

Comme le signalent Quilaqueo *et al.* (2012) l'apprentissage d'une langue est lié à un espace, à un contexte linguistique et culturel, et pour le mapudungun ce cadre est historiquement lié à celui de la famille et de la communauté.

La rencontre entre les locuteurs traditionnels de mapudungun et les apprenants peut ainsi conduire à de nouvelles perspectives. Ce partage entre les locuteurs traditionnels de mapudungun (les aînés des communautés) et les apprenants ouvre de nouvelles perspectives pédagogiques.

Les échanges intergénérationnels, à travers la transmission orale, l'accompagnement et l'analyse de cette expérience vont donner un nouvel éclairage à ma recherche.

¹³⁰ Ma traduction: « On dit que cette famille s'est reproduite dans chaque famille mapuche, les aïeux et les aïeules ont une position privilégiée et les jeunes représentent les nouvelles générations. Les premiers aident de leur sagesse les jeunes pour qu'ils construisent le quotidien et le futur, ils sont chargés de féconder et de maintenir les traditions ».

Cet ancrage dans une réalité vécue par toutes les parties, apprenants, locuteurs traditionnels, et chercheur – moi-même – enrichit en premier lieu ma réflexion dans le sens de solutions concrètes, réellement adaptées aux besoins des participants. Il faut, en effet coller à ces besoins.

D'autre part, les analyses du contexte conduites dans ce chapitre amènent à réfléchir à une planification (et plus précisément à une « invention » de modalités spécifiques), pour les adultes – souvent urbains – d'une langue minoritaire fortement redevable du mouvement de ré-ethnification.

Si, dans les données à retenir, la lutte politique et territoriale est d'abord apparue au cœur du débat, depuis ces dix dernières années la relation « langue et identité » inscrit dans le champ social les problèmes de l'enseignement/apprentissage.

Comme je l'ai déjà souligné, l'adaptation des dispositifs didactiques aux attentes des intéressés apparaît comme une urgente nécessité. La maîtrise de la langue (qui suppose l'intérêt premier de l'oralité) est une voie pour permettre aux apprenants de devenir des acteurs sociaux de la revitalisation.

L'expérience d'immersion linguistique décrite dans le chapitre suivant constitue, sans doute, une des pistes susceptibles d'apporter des éléments de réponse au débat de la planification de l'enseignement du mapudungun dans le cadre d'une didactique contextualisée.

Chapitre VII
Une expérience immersive
au cœur du territoire mapuche

Ce chapitre décrit une expérience d'immersion linguistique. Tout d'abord : que doit-on entendre par immersion linguistique, en particulier par rapport à la submersion linguistique ?

J'évoquerai différentes approches de ce phénomène d'immersion dans le cadre plus large d'une recherche de revitalisation linguistique, et ceci durant les quatre dernières années, à partir d'exemples situés loin de la sphère géographique de cette étude, ce phénomène étant, en bonne partie, mondialisé.

Après une description des dispositifs didactiques de cette recherche, j'évoquerai les activités proposées et les pistes à suivre dans un contexte particulier et très prégnant de revitalisation. Se posent alors les questions des apports de ce type de dispositif dans le domaine de la planification, des paradigmes autour d'une langue entre tradition et innovation et l'usage de technologies modernes.

Ces réflexions m'amèneront à tenter de qualifier les difficultés et les enjeux de ce type d'enseignement, tant pour les apprenants, néo-locuteurs, que pour les éducateurs, locuteurs traditionnels.

Nous tenterons enfin de juger de la pertinence de l'ensemble du dispositif d'immersion mis en place, dans le contexte des langues dites en danger, avec une mention particulière pour les échanges intergénérationnels et interculturels.

1. Immersion linguistique : premiers éléments de définition

L'expression « immersion linguistique » émerge dans les années 60 au Québec pour désigner les programmes dans lesquels des groupes de jeunes enfants majoritairement anglophones sont scolarisés en langue française (Lambert et Tucker, 1972 ; Rebuffot, 1993).

L'expérience mise en œuvre à l'école de Saint-Lambert – et amplement étudiée par Lambert et Tucker (1972) – se caractérisait, en effet, par le fait que de jeunes enfants, pour la plupart anglophones, apprenaient le français à partir des diverses matières scolaires, telles que les mathématiques ou l'histoire. En termes pratiques, l'immersion selon Bouillon et Descamps (2011 : 10) consiste à :

Organiser une activité (ou des activités) qui se déroule(nt) complètement en langue étrangère pour mettre les apprenants en contact direct avec la langue telle qu'elle est pratiquée naturellement dans le domaine (ou les domaines) enseigné(s).

A la suite de Bouillon et Descamps (2011), on peut aussi envisager ce type de dispositif à l'aune de la fameuse distinction établie par Krashen et Terrel (1983) entre « apprentissage » et « acquisition » des langues¹³¹.

Selon Rebuffot, l'immersion renvoie encore à l'action de « plonger » dans la langue¹³² et de cette manière le terme désigne une situation particulière où l'on prétend « rapprocher la pédagogie de la langue seconde de celle de la langue maternelle¹³³ » (Rebuffot, 1993 : 52).

Pour sa part, Jean Petit (2001 : 81) signale que les réflexions didactiques à propos de ce type de démarche pédagogique se situent nécessairement dans une relation dialectique permanente entre théorie et pratique :

Compte tenu du caractère novateur de l'immersion, une didactique qui s'y rattache se trouve par nature en va-et-vient permanent entre la démarche pratique et la réflexion théorique.

Comme le signale enfin Briquet (2006 : 15), à travers l'immersion linguistique les apprenants acquièrent non seulement la langue cible, mais aussi les dimensions culturelles qui lui sont associées :

La pratique immersive est évidemment la situation idéale pour pouvoir intégrer à l'apprentissage de la langue l'aspect culturel qui lui est indissociable. (...) En effet, connaître une autre langue, c'est aussi apprendre à connaître et apprécier les gens qui la parlent, leurs coutumes, leur manière de vivre et de penser, leur histoire, leur pays.

Ces caractéristiques s'avèrent être des éléments-clé dans le contexte d'une langue minoritaire où les aspects culturels sont revendiqués comme une partie importante de la maîtrise de la langue. De ce fait, certains concepts ne peuvent être compris que dans leur contexte d'interaction culturelle avec la communauté linguistique.

Des auteurs comme Bouillon et Descamps (2011) ou Idiazabal et Dolz (2010) soulignent la nécessité de distinguer « submersion » et « immersion ». En

¹³¹ « L'acquisition se fait par contact linguistique : l'apprenant décode les messages et enregistre les nouveaux éléments. Ceux-ci entrent dans sa faculté de compréhension et en accroissent le potentiel pour servir lors de la prochaine rencontre. Un effet optimal est atteint lorsque l'exposition à la nouvelle langue se fait par un niveau n+1 à chaque reprise (« input hypothèse »). (Bouillon et Descamps, 2011 : 15).

¹³² Le terme « immersion » dériverait de l'expression « bain linguistique » utilisée par les parents de l'école de Saint-Lambert.

¹³³ Dans cette définition il faut entendre « langue maternelle » selon la notion *krashenienne* d'une langue qui s'intègre au répertoire d'un locuteur par « acquisition » *versus* « apprentissage ».

effet, dans la « submersion » le bilinguisme ne se présente pas comme un objectif en soi, mais au contraire comme « un problème » pour la scolarisation. Dans ce système, les langues d'origine sont ignorées ou méprisées. C'est le cas le plus souvent pour les communautés linguistiques minorisées où la langue de l'école – la langue officielle – supplante la ou les langues d'origine de l'apprenant. Pour Bouillon et Descamps (2001), le concept de submersion pourrait être aussi applicable à l'expérience linguistique, à un individu se trouvant seul dans un milieu allophone et qui finit par s'adapter et adopter la langue majoritaire pour « survivre », sans que ce soit un processus encadré par un système éducatif.

Dans le contexte mapuche, ces deux types de submersion ont été vécus par les populations, soit à travers le modèle de scolarisation mis en place dans les communautés, soit par le processus de migration vers la capitale du Chili où les locuteurs de mapudungun ont adopté rapidement le castillan pour s'adapter à la société chilienne hispanophone.

Pour Idiazabal et Dolz (2010), le concept « d'immersion » réfère, lui, aux dispositifs didactiques proprement dits, où le bilinguisme est visé comme un objectif tant à l'oral qu'à l'écrit. Le système d'immersion ne prétend pas supprimer la langue 1 de l'apprenant pour lui substituer la langue 2. Au contraire, le bilinguisme est perçu comme un phénomène additif inséré dans un contexte social plus large où interagissent le projet éducatif, la participation des parents, le prestige social, entre autres. La littérature didactique distingue différents modèles immersifs, que nous allons maintenant évoquer.

2. Les modèles immersifs : un tour d'horizon rapide

Pour Rebuffot (1993 : 9), la mise en place de l'immersion au Québec (l'enseignement du français à travers des programmes d'immersion) est le résultat d'un contexte historique et d'un climat social où la diglossie avantage l'anglais au détriment du français :

Les débuts de l'enseignement du français par immersion au Québec semblent, par conséquent, résulter d'un contexte historique marqué par les acquis politiques, économiques et sociaux.

À partir des années 70, le concept d'immersion est soutenu par les autorités fédérales qui étendent l'expérience à d'autres provinces du Canada. Actuellement,

ces programmes font partie de la politique linguistique du pays. Dans le contexte canadien, des distinctions entre ces programmes ont été établies en fonction de deux principaux critères :

- l'âge auquel l'apprenant commence son apprentissage ;
- la durée de l'enseignement/apprentissage par immersion.

Par rapport au premier critère de l'âge, Baker (2001 : 205) distingue l'*immersion précoce* (l'enseignement commence vers l'âge de 5 ans qui correspond à la première année d'école maternelle), l'*immersion moyenne* (vers 9–10 ans) et l'*immersion tardive* qui, elle, commence avec l'enseignement secondaire. Une dernière variante, moins courante, est l'*immersion adulte* ou *post-secondaire*. Cette dernière correspond au modèle mis en œuvre dans notre expérience.

Si l'on considère à présent le second critère de la durée, deux modèles sont en général distingués : d'une part les programmes dits d'*immersion totale* qui visent l'intégralité des enseignements dans la langue cible et, d'autre part, l'*immersion partielle* où la langue cible occupe environ 50% du temps¹³⁴. Ces derniers modèles se caractérisent par des séances régulières au cours d'une période courte, comme dans le cas des stages intensifs ou des séjours linguistiques, qui correspondent également à l'expérience conduite à Curaco-Ranquil.

Si ce type d'expérimentation demeure relativement rare par rapport à ceux qui ciblent des publics scolaires, on repère néanmoins quelques cas intéressants d'un point de vue didactique dans d'autres terrains de revitalisation.

Nous nous intéresserons davantage dans le point qui suit à ceux qui concernent l'acquisition d'une langue dont le maintien et la transmission ne sont plus assurés au sein de la famille.

3. Immersion et revitalisation: quelques précédents dans le contexte des langues minoritaires

Les modèles d'immersion dans ce contexte s'inspirent de la méthode – célèbre aux Etats-Unis – *Total Physical Response* (TPR) développée par James

¹³⁴ D'autres modèles d'immersion partielle existent, qui dédient entre 15% et 50% du temps de la classe à la langue cible, comme par exemple le modèle FLES (Content-based foreign languages in elementary schools), le modèle FLEX (Foreign Language Experience) ou les dispositifs français des disciplines dites « non linguistiques » (DNL – par ex. l'enseignement de l'histoire en allemand, en anglais ou en espagnol).

Asher (1966, 1969, 2000). Elle s'appuie, comme toute autre méthode immersive, sur la théorie de l'« input compréhensible » de Krashen (1981, 1982, 1993, 2003) qui repose, entre autres, sur le caractère premier de la « compréhension » par rapport à celui de la production. Ainsi, cette expérience immersive est plus proche de ce que l'on conçoit comme une « approche naturelle » (Krashen, 1983).

Le modèle TPR accorde une grande importance à l'oral, incitant le formateur à donner des instructions pour les actions physiques que les apprenants doivent réaliser. Grenoble et Whaley (2006 : 63), à propos de l'expérience de Hinton (2002), soulignent l'intérêt de l'immersion dans les projets de revitalisation¹³⁵ :

This program has been very successful to date in doing what it was established to do: it provides a new kind of transmission mechanism for languages with very few remaining speakers. In training a new cadre of adult speakers, it has kept these languages from permanent oblivion¹³⁶.

De même, pour Baker (2001 : 194), l'immersion représente l'une des voies les plus prometteuses pour atteindre, dans des contextes diglossiques un haut niveau de bilinguisme. Par contexte diglossique on entend le rapport conflictuel au niveau de la société entre une langue dominée – qui essaye de récupérer ses droits et usages – et une langue dominante – qui cherche à se substituer à la langue plus faible.

En Europe, les programmes d'immersion ont commencé à voir le jour dans les années 70, en relation avec des politiques linguistiques en faveur du maintien de langues minoritaires et dans le but de former des locuteurs compétents.

3.1 Revitalisation des langues régionales en Europe

Jean Petit (2001 : 69) rappelle que des expériences immersives ont été initiées en France dans le cadre du renouveau des langues régionales. Ces initiatives, d'abord familiales et associatives militantes, ont débouché sur la création d'écoles destinées à revitaliser les langues régionales.

¹³⁵ Grenoble et Whaley (2006 : 24) soulignent aussi que la mise en place de programmes immersifs permet d'encourager des modèles d'auto-gouvernance et de contrôle des communautés sur leurs langues et leurs cultures, permettant ainsi, pour certaines, de devenir officielles dans leurs territoires, comme c'est, par exemple, le cas des *Chipewyan*, des *Cree* ou des *Inuktitut*, entre autres.

¹³⁶ Ma traduction: « Ce programme a été très fructueux jusqu'à présent pour ce qu'il avait prévu de réaliser : il fournit une nouvelle sorte de mécanisme de transmission des langues avec très peu de locuteurs. En créant un nouveau cadre pour des locuteurs adultes il est possible de conserver ces langues destinées à l'oubli ».

En 1976, des Catalans créent les écoles *bressola* (berceau). En 1977, s'ouvrent les premières écoles bretonnes *diwan* et, en 1979, *las calandretas* pour l'occitan. Mais on peut considérer que la pionnière en la matière est l'association basque *seaska* (berceau), responsable de l'ouverture dès 1969 de la première *ikastola* pour un public scolaire. Quelques années plus tard, ces expériences d'immersion s'élargissent à un public adulte à travers les *barnetegi*¹³⁷ (internats linguistiques).

Les liens étroits entre le mouvement basque et le mouvement de ré-ethnification mapuche ont été soulignés dans la première partie de mon travail. Au sein de notre équipe, l'admiration suscitée par les résultats des internats linguistiques au Pays basque a amplement pesé, comme on le verra, sur les choix didactiques opérés dans la conception du séjour immersif. D'autres programmes d'immersion pour la revitalisation des langues dites autochtones ont inspiré cette expérience. Le point suivant en rend brièvement compte.

3.2 Expériences immersives en langues dites autochtones

Dans la bibliographie anglophone on peut trouver la trace des premières expériences en Océanie dans les années quatre-vingts ; c'est le cas de *Te Köhanga Reo* (nids des langues) (1981) de la langue *maori* en Nouvelle Zélande et du *hawaïen* (Mc Carty et al., 2008 : 304).

Citons aussi les programmes développés en Amérique du nord comme le *Cree Way Project* au Québec, le *Hualapai* en Arizona (Stiles, 1997), le *Master-Apprentice Language Learning Program* développé en Californie pour différentes langues issues des *First Nations* (Hinton, 2002) ou du modèle *two-way/dual language* (Perez, 2004).

Toutes ces initiatives apparaissent novatrices, mais surtout, comme le signalent Mc Carty et al. (2008 : 307), elles inspirent d'autres terrains :

Even for languages with few or no native speakers, something can be done, as demonstrated by the inspiring work of Native American communities who are resurrecting ancestral languages from archival documents, or the master-apprentice teams of Native speakers and language learners who live, work, and

¹³⁷ Le terme signifie « intérieur » en euskara.

communicate in everyday activities over months and years, always in the Indigenous language¹³⁸.

En Amérique latine, l'une des expériences les plus significatives dans ce domaine est celle des « *nidos de lenguas* », qui reprend au Mexique le modèle *maorí* (Meyer et Maldonado, 2010 ; Meyer et Soberanes, 2009). Cette expérience immersive instaurée à partir de 2008 dans les communautés de l'état d'Oaxaca vise davantage la transmission linguistique familiale pour des enfants en bas âge. Dans ces *nidos de lenguas*, la communauté, et principalement la famille, vont développer des stratégies de récupération linguistique pour maintenir la langue et la transmettre aux jeunes enfants.

Dans le contexte mapuche, une première expérience d'immersion a lieu en 2009 à Puerto Saavedra, village côtier de la région de l'Araucanie. Cette expérience est organisée par des enseignantes mapuche engagées dans la revitalisation linguistique et par des membres de la communauté *lafkenche* du secteur (cf. Caniguan et Carilao, in Cayuqueo, 2010).

Les démarches de Hinton (2006), ainsi que les expériences de revitalisation des langues originaires au Mexique théorisées par Meyer et Soberanes (2009), à travers le dispositif *nido de lenguas* sont reconnues – surtout pour leur intérêt au niveau psycholinguistique ; elles visent une approche cherchant à rééquilibrer le fonctionnement de la langue au niveau sociétal, même si c'est d'une manière restreinte ou « artificielle ». La langue est reprise par les locuteurs dans les espaces familiaux intimes, mais en l'insérant dans un contexte plus ample de communauté, elle sert à communiquer et elle se développe dans les échanges sociaux.

Ainsi la transmission intergénérationnelle et intragénérationnelle de la langue se repositionne socialement – même à petite échelle – en jouant un rôle principal dans la récupération de la loyauté linguistique des locuteurs et dans l'inversion du processus de discrimination ethnique négative.

¹³⁸ Ma traduction: « Même dans le cas des langues avec peu ou pas de locuteurs natifs, on peut faire quelque chose, comme le démontre le travail inspirant des communautés d'Indiens d'Amérique qui ressuscitent des langues héréditaires à partir de documents d'archive, ou les équipes de Maître-apprenti entre locuteurs natifs et étudiants de langues qui vivent, travaillent et communiquent dans des activités domestiques journalières pendant des mois et des années, toujours en langue indigène ».

3.3 Apprendre en immersion... à quelles conditions?

Bien que le travail de Petit (2001) sur la didactique de l'immersion se focalise principalement sur les expériences en milieu scolaire, les aspects théoriques développés dans son ouvrage éclairent, selon moi, les principaux enjeux de ce type de dispositif. A partir de l'évaluation d'expériences d'immersion en alsacien, ce psycholinguiste et pédagogue propose un « répertoire » des situations susceptibles de favoriser la réussite de ce qu'il appelle la « didactique des bergers » (Petit, 2001 : 81-122). Parmi ces conditions, il est important de noter celles qui permettent une relation directe entre l'apprenant et le milieu dans lequel se situe l'expérience, la précocité du démarrage de l'expérience, l'importance et l'intensité du contact linguistique (en particulier avec les « locuteurs natifs »), et la prise en compte des facteurs affectifs.

Mais le travail le plus remarquable réalisé par Petit (2001) est le repérage des conditions particulières à l'enseignement d'une langue en immersion, et la définition des différents facteurs qui jouent dans ce type de dispositif. Comme l'indique, de son côté, Calvé (*in* Gajo, 2001), dans cette pratique la principale pénurie reste « la ressource humaine de formateurs ».

En effet, et comme l'analyse encore Petit (2001), la réussite d'un dispositif immersif dépend énormément des compétences de l'éducateur et de sa connaissance des stratégies d'acquisition « naturelle », comme le principe de *motherese*¹³⁹, de *rote learning*¹⁴⁰, l'instrumentalisation de la langue, le passage de relais (donner la parole à un tiers pour permettre aux apprenants d'écouter et de s'exprimer davantage) ou le traitement de ce qu'il appelle les « déviations acquisitionnelles » en évitant la correction immédiate et en privilégiant le *modeling* et l'*expanding*¹⁴¹.

¹³⁹ Ou principe de « sursollicitation ». Il se caractérise par la sur-articulation des phonèmes, la sur-accentuation des syllabes toniques, le renforcement des schèmes intonatifs, la lenteur du débit, un vocabulaire sans termes abstraits et l'usage de diminutifs à charge affective. Il ne s'agit pas de simplifier la morphosyntaxe mais d'éviter les structures trop complexes. Le *motherese* respecte parfaitement la norme et en général est plus normé que le langage parlé couramment.

¹⁴⁰ Il ne faut pas confondre cette technique avec la mémorisation d'une règle. Dans ce type d'acquisition, la tendance est à apprendre, à assimiler les formes et les fonctions comme, par exemple, à travers des comptines, chants, poèmes ou dictons qui favorisent l'augmentation du vocabulaire actif, l'assimilation des structures, l'automatisation des schèmes accentuels et la fixation du savoir.

¹⁴¹ Le formateur utilise la forme normée, évitant une attitude corrective qui pourrait exercer un effet de frein. À la suite de l'attitude de *modeling* on trouve l'attitude d'*expanding*, qui consiste en la reproduction des énoncés déviants face à l'énoncé normé, à travers leur juxtaposition.

Les approches théorico-pratiques visées par Petit (2001) offrent des pistes à considérer pour, d'une part définir les enjeux qui pourraient complexifier la mise en place d'une expérience immersive, et d'autre part, elles montrent les facteurs-clé à développer pour la réussite de ce dispositif. Je reviendrai sur ces facteurs lors des analyses sur l'expérience d'immersion réalisée dans la communauté mapuche de Curaco-Ranquil décrite par la suite.

4. *Kewünruka*, « la maison de la langue » : vers un modèle immersif en mapudungun

Le projet d'immersion linguistique concernant directement ma recherche prend forme avec l'équipe de formateurs des ateliers de mapudungun en ville pendant le premier trimestre de l'année universitaire 2012 et répond à un désir partagé de retrouver un territoire ancestral et de « vivre » en mapudungun pendant quelques jours.

En collaboration étroite avec une des membres de l'équipe, nous nous sommes consacrées à la mise en place intégrale du dispositif. Tant du point de vue pédagogique (activités, participation de locuteurs et apprenants) que de la gestion (logement, transport, intendance). Cette expérience a finalement été baptisée par l'équipe comme le projet *Kewünruka*, que l'on peut traduire par « la maison de la langue ».

Avant de décrire le déroulement de cette expérience, j'exposerai certaines caractéristiques de choix du terrain. Puis j'analyserai les résultats obtenus et proposerai quelques pistes de prolongement.

4.1 Curaco-Ranquil : bref aperçu d'une communauté mapuche rurale

La communauté mapuche de Curaco-Ranquil, signalée sur la carte 5ci-après par une étoile rouge, se situe dans la commune de Galvarino dans la région de l'Araucanie, à environ 60 kilomètres au nord-ouest de sa capitale, Temuco, 700 kilomètres au sud de Santiago. Selon le recensement de 2002, Galvarino compte environ 12 600 habitants, dont 59% s'auto-définissent comme Mapuche, un des taux les plus élevés du Chili.

Figure 11 : vue panoramique de la communauté Curaco-Ranquil.



Source © : A.Vergara, juillet 2012.

4.1.2 Accès et services publics

Malgré la proximité de l'autoroute principale du pays (autoroute 5 sud), l'accès à la communauté n'est pas aisé, à cause du mauvais état des routes et de la quasi inexistence des transports en commun. Comme cela est prévisible, les habitants limitent donc leurs trajets en dehors de la communauté. Pour se rendre à Curaco-Ranquil depuis Temuco, il faut prendre un autobus en direction de Galvarino, sur la seule route goudronnée et marcher environ une heure depuis l'arrêt le plus proche. Entre Curaco-Ranquil et Temuco il n'y a qu'un seul autobus qui fait l'aller à 7 heures du matin et le retour vers 9 heures du soir. La communauté est traversée par une piste de terre qui joint deux villes du secteur assez importantes, mais cette route n'est pas empruntée à cause de son mauvais état.

Dans cette communauté, l'école publique a été installée en 1960. Actuellement, elle propose les niveaux préscolaire et primaire, et depuis 2008 on y enseigne le mapudungun comme langue seconde. Pour poursuivre leurs études au lycée, les jeunes doivent partir en ville où ils peuvent être hébergés dans des internats indigènes. À la suite de la migration des jeunes – hommes et femmes –, cette communauté subit une importante baisse de la natalité et, de ce fait, une grande diminution du nombre d'enfants inscrits à l'école, avec le risque permanent d'une fermeture définitive.

Tous ces renseignements montrent – en synthèse – l'isolement de cette communauté et peuvent également expliquer la vitalité du mapudungun dans la vie quotidienne des locuteurs.

En outre, l'électricité n'a été installée à Curaco-Ranquil qu'au cours de l'année 2003. Jusque-là, le contact avec la langue dominante à travers les médias était plus que restreint.

4.1.3 Accès aux nouvelles technologies

L'arrivée de l'électricité marque ainsi de grandes mutations pour les habitants de cette communauté. Comme le signale Muñoz Cruz (1998 : 163), les technologies de la communication et de l'information influencent énormément les communautés et déclenchent des changements sociolinguistiques très importants. Aujourd'hui, les enfants commencent très tôt à avoir accès à la télévision, contrairement aux grands-parents qui possédaient exceptionnellement une radio à piles pour écouter les informations, ceci limitant également le contact avec la langue dominante.

De même, l'arrivée de l'électricité produit à la campagne un changement dans les tâches associées au travail et à la vie domestique. L'accès aux nouvelles technologies de communication, comme l'ordinateur ou le téléphone portable, bouleverse les habitudes. Ce dernier est très apprécié pour communiquer principalement avec la famille ayant émigré en ville.

4.1.4 Situation sociolinguistique et socioculturelle

Dans cette communauté, la variante linguistique utilisée est le *nagche*, deuxième variante après le *pewenche* en termes de vitalité (Hasler, 2012: 114). À Curaco-Ranquil il est donc relativement facile de retrouver des locuteurs traditionnels ayant le mapudungun comme langue de première socialisation.

La moyenne d'âge des locuteurs s'approche de 40 ans, mais nombreux sont ceux qui ont 60 ans et plus. Les locuteurs les plus âgés ont appris l'espagnol seulement vers l'âge adulte. La plupart déclarent ne pas utiliser la langue mapuche avec leurs enfants ou petits-enfants.

Du point de vue socioculturel, la communauté n'a plus d'autorités ancestrales. Les figures politiques tels que le *longko* (chef de la communauté) ou le *werken* (porte-parole), ont été remplacées par le titre de « Président » de la Communauté, dans un clair amalgame avec l'institution imposée par les organismes de l'État chilien à travers les programmes proposés par la CONADI. En revanche, on peut retrouver encore des figures représentatives au niveau social comme par exemple, la figure du *kimche* (sage), du *iüllkantufe* (chanteur) et du *lawentuchefe*

(herboriste). Au niveau religieux il n'y a plus d'autorités telles que la *machi* (guérisseuse), le *ngenpin* (orateur, maître des cérémonies), ni de rituels traditionnels comme le *Llollipopun*, le *Ngillatun* ou le *Machitun*. Selon certains membres de la communauté cela tiendrait à la forte présence de l'église évangélique.

Comme le signale Curivil (2007 : 107), la condamnation des pratiques religieuses mapuche a été particulièrement le fait des églises évangéliques qui participent à la disparition des figures traditionnelles et des pratiques religieuses mapuche.

El sector evangélico es más complejo dado que aún existen Iglesias que promueven un discurso abiertamente condenatorio hacia las prácticas religiosas mapuches¹⁴².

Dans le cas de Curaco-Ranquil, la quasi totalité de ses habitants se déclarent évangéliques. De même, plusieurs d'entre eux sont des leaders spirituels formés par des missionnaires pentecôtistes. La petite maison construite par les fidèles et qui fait office d'église, est aussi un lieu social de rencontre. La participation aux activités de l'église se fait en famille et représente la principale animation pour la collectivité. Les cérémonies se déroulent en espagnol, mais les chants sont en mapudungun.

Pour Durán (2010), la création des hymnes pourrait être un vestige de la période de l'évangélisation quand la population était majoritairement monolingue. Cependant, comme les leaders spirituels de la communauté sont des personnes bilingues mapudungun/castillan, ce type de texte est accepté davantage et promu à l'intérieur de l'église.

Plusieurs questions sur la relation entre la langue et l'identité se posent : Peut-on parler de communauté malgré la perte de la pratique des rituels ? Dans quelle mesure la langue influe-t-elle sur les traits culturels d'une communauté ? De quelle manière l'absence des pratiques et des autorités traditionnelles affaiblissent-elles l'usage de la langue parmi ses locuteurs ?

Ces questions ne trouveront pas de réponse au cours de ce travail, mais elles invitent à réfléchir aux contextes socioculturels de ce terrain et aux rapports entre langue et identité.

¹⁴² Ma traduction: « Le secteur évangélique est plus complexe, puisqu'il existe encore des églises qui prônent un discours condamnant délibérément les pratiques religieuses mapuche ».

5. Mise en place du dispositif

Pour notre stage en immersion, l'équipe organisatrice comportait six locuteurs traditionnels, dont un *kimche* (sage de la communauté), un enseignant locuteur, deux jeunes assistants néo-locuteurs et sept apprenants (dont moi-même).

Cette expérience a eu lieu dans les dépendances de l'école de Curaco-Ranquil¹⁴³. Cette communauté a été choisie pour deux raisons : d'abord, parce qu'elle est celle d'origine du *kimelfe* – ce qui permet un contact beaucoup plus familier avec ses membres – et parce qu'elle fait déjà partie d'un plan de revitalisation linguistique commencé par la même équipe en janvier 2012. Les organisateurs avaient donc déjà repéré certains locuteurs traditionnels, motivés et capables de s'engager pour participer aux activités liées à la revitalisation du mapudungun dans la communauté.

5.1 Acteurs et contrat pédagogique initial

A ce premier appel ont répondu une douzaine de locuteurs et locutrices entre 22 et 60 ans. Ce public devait répondre aux critères suivants :

- déclarer être bilingue en mapudungun et en espagnol, ou locuteur réceptif de mapudungun,
- être membre de la communauté ou d'une communauté voisine et participer activement à la vie de celle-ci,
- démontrer de l'intérêt pour la langue et sa revitalisation,
- posséder un niveau de scolarisation minimum : lecture et écriture.

Le groupe des locuteurs traditionnels est composé de leaders naturels de la communauté. Toutefois, il faut signaler qu'en plus de leur intérêt militant à participer à une expérience de revitalisation, plusieurs d'entre eux ont des liens familiaux ou amicaux avec le *kimelfe*, donc ils ont soutenu le projet également pour des raisons personnelles. Ainsi, ces personnes ont participé de bon gré à l'expérience immersive sans indemnités en dehors du paiement des repas et des frais de transport. Pour l'équipe, le travail avec ce groupe de locuteurs fait partie d'un projet de sensibilisation sur les droits linguistiques à l'intérieur de cette communauté.

¹⁴³ Dépendances aimablement mises à disposition par son proviseur, à travers la gestion des dirigeants de la communauté. Cet espace est fréquemment utilisé par les membres de la communauté comme centre de réunion, compte tenu de son infrastructure et de sa localisation stratégique.

Cette expérience d'immersion a été ouverte à un public d'adultes d'origine mapuche et non-mapuche, apprenants de l'atelier de l'équipe à Santiago. Suivant les critères du CECRL – souvent utilisés dans ce type de contexte – le niveau de compétence de ces apprenants correspondrait au niveau A2 (intermédiaire ou usuel). Soit des utilisateurs pouvant comprendre les mots familiers et les expressions très courantes d'un environnement immédiat. De ce fait, la plupart des activités proposées dans cette expérience pouvaient reprendre les thèmes abordés pendant les ateliers en ville (présentation personnelle, origines familiales, goûts et intérêts, description physique et psychologique).

En termes pratiques, notons un point presque anecdotique, mais néanmoins important : cette expérience a été financièrement autogérée par l'équipe. Les apprenants ont fait de grands efforts, surtout économiques, pour se rendre sur place. Sans compter le trajet de plus de 12 heures et les conditions précaires de logement (salles de classes devenues dortoirs, mal chauffées, en plein hiver) ; tout ceci soulignant les forts enjeux de cette expérience.

Dans le même ordre d'idées, quelques jours auparavant les apprenants fortement motivés ont manifesté leur désir de parler exclusivement en mapudungun pendant toute la durée de l'expérience. Ce « contrat pédagogique » abordé et instauré par les apprenants eux-mêmes, correspond aux attendus du *Master-Apprentice Language Learning Program* (Hinton, 2002), signalé par Grenoble et Whaley (2002 : 61), à savoir :

- l'usage de la langue dominante, dans ce cas l'espagnol, n'est pas permis dans les interactions entre formateurs et apprenants.
- l'apprenant doit participer au contenu du programme, assuré dans la langue cible.
- l'oral, et non l'écrit, est toujours privilégié dans la situation d'apprentissage et de communication.
- l'apprentissage ne se fait pas en classe, mais dans des situations réelles et dans des activités de la vraie vie : la cuisine, le jardinage.
- la compréhension de la langue débutera par des activités, en accord avec la communication non-verbale.

Pour cet internat linguistique, l'un des objectifs prioritaires des apprenants est de découvrir les éléments culturels présents dans la communauté, de les comprendre et de pouvoir les intégrer dans leur quotidien. Liberté est laissée à chacun de mobiliser ses propres ressources et stratégies pour instaurer et favoriser la communication dans la langue cible.

5.2 En quête de situations de transmission

Parmi les modèles immersifs disponibles pour un public adulte, nous avons choisi celui de « l'internat linguistique », inspiré de l'expérience basque connue comme *barnetegi*. Comme le signale le site web de l'AEK (Coordination pour l'alphabétisation et l'*euskaldunisation* des adultes), « les *barnetegis* sont des centres d'apprentissage situés dans des zones fortement bascophones où les élèves suivent des cours intensifs en internat leur permettant de vivre 24 heures sur 24 en euskara »¹⁴⁴. Ce modèle existe dans la réalité pédagogique basque depuis les années 80, nous tenterons de l'appliquer au cas de la langue mapuche.

Tant en milieu rural qu'en ville, les usages du mapudungun ont été peu à peu confinés à l'intérieur des familles. Cet état de fait nous a encouragés à inviter différents acteurs de la communauté à participer à l'expérience immersive, en privilégiant bien entendu les locuteurs traditionnels. Comme le souligne Crystal (2000 : 137), les caractéristiques non-formelles de démarches immersives offrent aux membres de la communauté linguistique des occasions avantageuses d'appropriation et de prise de conscience (*awareness-raising*) de leur propre langue :

The school is not the only source of this knowledge, of course. A great deal of language awareness, as well as social solidarity, results from the various forms of extra-curricular activity which a community can arrange as part of its language maintenance programme – for example, language playgroups, summer immersion camps, master–apprentice programmes, or bilingual holidays. And the same point applies in educational settings when older members of the community are involved. If ‘educational system’ is interpreted in its broadest sense, it will include all kinds of adult education courses in local halls and centres, community-based programmes, informal apprenticeships, in-service courses, and a great deal of activity that goes under the heading of ‘awareness-raising’¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Voir site internet <http://xiberoko-gau-eskola.eklablog.com/ae-k-p20836> , consulté le 23/03/15.

¹⁴⁵ Ma traduction : « L'école n'est pas la seule source de ce savoir, bien sûr. Une grande partie de la conscience linguistique, aussi bien que de la solidarité sociale, résulte des diverses formules d'activités périscolaires qu'une communauté peut mettre en place dans le cadre de son programme de maintien de la langue: par exemple, les garderies linguistiques, les camps d'immersion d'été, les programmes de maître-apprenti, ou les séjours de vacances bilingues. Et le même point s'applique dans les situations éducatives quand des membres plus âgés de la communauté sont impliqués. Si le “système éducatif” est interprété dans un sens large du terme, cela devrait inclure tous les cours d'adultes dans les salles et centres communaux, les programmes communautaires, les apprentissages informels, la formation continue, et beaucoup d'autres activités que l'on peut regrouper sous le terme de “stimulateur de prise de conscience” ».

Le point exposé ici par Crystal est très significatif pour comprendre l'importance que peut avoir la mise en place d'un programme d'immersion pour une valorisation sociale de la communauté et la mise en place de politiques linguistiques familiales, comme le signale Deprez (1996 : 155) :

Cette politique linguistique familiale se concrétise dans les choix de langues et dans les pratiques langagières au quotidien ainsi que dans les discours explicites qui sont tenus à leur propos, notamment par les parents.

L'expérience immersive représente non seulement un lieu et un moment propices pour parler, mais aussi une opportunité pour créer une prise de conscience au niveau communautaire et familial pour la sauvegarde de la langue menacée.

D'où l'importance de projeter cet espace/temps privilégié de l'immersion à l'intérieur des sphères informelles – comme la famille – dans lesquelles le processus de substitution de la langue minoritaire est installé depuis une ou deux générations. Les chances d'inverser cette tendance s'avèrent ainsi d'autant plus faibles lorsque les parents – parfois des néo-locuteurs – désirent réinstaurer la langue minoritaire au foyer mais ignorent comment permettre cette acquisition linguistique chez l'enfant.

Or cette transmission linguistique au niveau familial pour les langues minoritaires – tellement conseillée par des auteurs comme Fishman (2001) – suppose non seulement une reconnaissance des atouts du bilinguisme, mais aussi des propositions concrètes pour le développement de la langue minoritaire à l'intérieur du foyer. Se pose aussi la question des stratégies affectives et culturelles à adopter pour que l'enfant trouve le besoin de communiquer dans cette langue.

Ainsi, il semble important d'analyser les enjeux d'un dispositif d'immersion du point de vue didactique, pour faciliter les attentes d'un projet de bilinguisme prenant en compte les sphères formelles et informelles. Comme le signalent Idiazabal et Dolz (2010), pour un développement satisfaisant du bilinguisme il est nécessaire d'établir une collaboration étroite entre la famille et l'école. Cependant, rares sont les études qui analysent les enjeux de cette forme de transmission et du cadre familial dans le contexte de langues minoritaires.

Sachant que la transmission d'une langue est déjà très complexe dans des contextes de migration – et d'autant plus pour une langue dite « en danger » – le défi de transmettre et d'instaurer un projet de bilinguisme familial devient laborieux. Donc, je m'intéresse davantage à la façon dont on peut repenser la transmission familiale – souvent méprisée pour son caractère « domestique » – avant de réfléchir à son rôle dans le cadre de l'enseignement des langues minoritaires.

Dans cette démarche, il s'avère approprié de reconsidérer l'importance des stratégies affectives et des techniques d'acquisition naturelle – normalement présentes dans la transmission à l'intérieur de la famille – qui pourraient offrir des exemples pour la planification de l'enseignement/apprentissage d'une langue minoritaire.

6. Analyse d'une didactique immersive, émergence de pistes à suivre

Dans le but d'analyser cette expérience immersive selon différents « grains », j'ai procédé à l'enregistrement de plusieurs séquences audio et vidéo¹⁴⁶ et tenté de prendre en compte certaines réactions qui ont ouvert de nouvelles pistes de réflexion dans le cadre de l'immersion.

6.1 Les activités didactiques

Dans ce contexte particulier d'enseignement, la planification d'activités didactiques vise non seulement l'application de connaissances de la part de l'apprenant, mais aussi la mise en pratique de stratégies pour s'approprier des « contextes signifiants » (Krashen, 1982). Comme le signale Demers (2010 : 45) :

Une L2 ne peut s'apprendre que si l'étudiant est exposé à des données qu'il est en mesure de comprendre et que le processus d'enseignement doit alors lui offrir un environnement linguistique signifiant et qui fait donc appel à ses connaissances antérieures.

La planification des activités a donné lieu à une consultation des locuteurs traditionnels sur certains aspects de la « vraie vie » qui, selon eux, devraient être abordés pendant ce séjour linguistique. Il s'agissait de proposer, dans la logique d'un contexte quotidien, des activités « encadrées » par les locuteurs qui jouent le rôle d'éducateurs.

Une première enquête auprès des locuteurs a permis de préciser les actions accompagnant, au sein de la communauté, l'essentiel des échanges : termes de

¹⁴⁶ L'usage d'un corpus vidéo n'avait pas été considéré, dans un premier temps, comme une source de données indispensable pour répondre aux questions de ma recherche. Cependant, compte tenu de la bonne disposition des participants et de la richesse de l'information qu'un élément audiovisuel pouvait offrir, j'ai décidé d'utiliser ces données.

salutation, présentation personnelle et tous les éléments concernant la famille. La vie rurale devait également être prise en compte : s'occuper des animaux, tuer le bétail, travaux des champs, toutes activités peu familières pour des apprenants citadins. Autre proposition intéressante : entendre parler de la culture mapuche et de sa tradition orale.

6.1.1 Du rituel aux pratiques éducatives

Comme le signale Soledad Pérez (2007), pour introduire de nouvelles formes linguistiques en langue indigène, à travers des objectifs communicatifs, il faut d'abord posséder une « connaissance profonde de la culture » (2007 : 144), connaissance qui ne peut s'inscrire dans des formes culturellement conditionnées.

Un bon exemple de la complexité de cette question peut apparaître dès le début d'une séance, lorsque l'on demande aux apprenants de « se présenter ». Selon Pérez (2007 : 144), cette habituelle (ou rituelle) activité didactique pourrait avoir son soutien dans le principe pédagogique qui assure que « toute connaissance est mieux acquise lorsqu'elle est proche de l'apprenant ». Cependant, les notions qui touchent à la « bonne éducation » engagent aussi des éléments de culture :

Pero en cuanto uno usa las fórmulas consideradas educadas, como “saludar” o “despedirse”, uno se aproxima a formas culturalmente condicionadas. Esto es lo que justifica las nociones sobre la cultura que acompañan la enseñanza de lenguas extranjeras y que son el lugar donde se articulan las relaciones entre lengua y cultura¹⁴⁷.

En effet, pour la culture mapuche, la présentation de la lignée tant maternelle (*tuwün*) que paternelle (*küpan*), permet de transmettre à l'interlocuteur une grande quantité d'informations culturelles¹⁴⁸. La salutation en mapudungun représente ici une construction complexe, plus proche d'un échange d'informations ritualisé que d'une formule de politesse. Elle concerne la personne elle-même, ses proches et toute sa communauté.

Dans les ateliers en ville, cette formulation de la « présentation » fait l'objet de l'une de premières leçons, les apprenants acquièrent des éléments lexicaux et grammaticaux, mais sans doute le contenu le plus attendu en contexte immersif est

¹⁴⁷ Ma traduction : « Mais lorsqu'on utilise les formules considérées de bonne éducation, comme « dire bonjour » ou « dire au revoir », on s'approche des formes culturellement conditionnées. Cela justifie les notions sur la culture qui accompagnent l'enseignement des langues étrangères et qui sont le domaine où s'articulent les relations entre langue et culture ».

¹⁴⁸ Les chercheurs Quintriqueo et Quilaqueo (2006) ont développé amplement ces aspects.

de connaître le protocole pour établir les premiers contacts avec les locuteurs traditionnels.

Cet aspect a été abordé dès les premiers échanges entre apprenants et locuteurs experts. D'abord en binôme, puis en petits groupes de quatre personnes, chaque participant montre des photos de sa famille. Cet échange permet une première approche et crée une ambiance familière et conviviale entre les participants.

Lors de ces premiers échanges oraux encadrés, apparaît la nécessité (de la part des éducateurs/locuteurs comme des apprenants/néo-locuteurs) d'accroître les champs lexicaux en mapudungun pour adapter leurs discours à une certaine modernité. Ainsi apparaissent les premiers emprunts à la langue dominante, quelques néologismes spontanés, et l'utilisation – de la part des apprenants – des néologismes appris dans les ateliers en ville.

Cette démarche terminologique constitue un des axes principaux de la présente recherche : la création lexicale en mapudungun – dans un contexte d'enseignement/apprentissage – à la recherche d'une lexie innovante pour nommer la réalité actuelle (voir chapitres VIII et IX sur la création lexicale).

6.1.2 TICE et matériel dit « authentique »

Compte tenu de l'état actuel de la réflexion sur le processus macro autour de l'enseignement de cette langue, l'utilisation des TICE¹⁴⁹, à l'intérieur des cours de mapudungun, est un sujet rarement abordé et moins encore systématisé du point de vue des séquences didactiques. D'une part, à cause de la faible production technique dans ce contexte et d'autre part, à cause de l'absence d'un travail de recherche autour du terrain spécifique de la didactique du mapudungun. Cependant, et comme le signale Develotte (2010 : 448) :

Il ne faudrait pas penser que seules les technologies ont permis le développement de nouvelles pratiques. En fait, c'est tout le contexte scientifico-économico-politico-social qui a conduit à ces modifications en didactique des langues.

Depuis quelques années, commence à apparaître une production de ressources nouvelles comme des vidéos avec des dialogues théâtralisés sur *youtube*, des jeux et applications pour *Smartphone*, des documentaires en langue mapuche ou

¹⁴⁹ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

encore des films où des acteurs mapuche dialoguent, dans certains passages, en mapudungun¹⁵⁰.

Le repérage de ce type de matériel permet, dans une première phase, d'amorcer une réflexion autour de possibles exploitations didactiques qui – comme le signale Lourdes (2012 : 34) – peuvent favoriser le processus d'enseignement/apprentissage :

Tratándose de materiales multimedia que apoyan el aprendizaje y fortalecimiento de las culturas y lenguas indígenas se hace necesario adoptar una perspectiva teórico-pedagógica y lingüística desde la cual se construya la propuesta didáctica y se aborde el diseño de situaciones de aprendizaje pertinentes¹⁵¹.

Dans ce contexte, les propositions didactiques à partir de matériels dits « authentiques » nous semblent particulièrement innovantes, tant pour les éducateurs que pour les apprenants. Des séquences ont été proposées à partir de trois enregistrements audiovisuels¹⁵² abordant des sujets culturels divers, comme des documentaires sur la médecine traditionnelle ou un court métrage sur la perception de la justice suivant le récit historique du *longko* Pascual Coña (1930).

L'impact de ces nouvelles technologies sur les interactions entre locuteurs reste un terrain inexploré, au moins dans ce contexte.

À ce propos, je reprends une situation anecdotique (mais qui reste très représentative) intervenue lors d'un atelier en ville. L'éducateur n'arrivait pas à se rappeler du terme en mapudungun pour le mot « *linaza* » (graine du lin). Devant l'impossibilité de trouver ce mot dans un dictionnaire – comme cela pourrait être le cas pour une langue standardisée – le formateur appelle au téléphone portable son cousin qui habite dans une communauté rurale. Celui-ci lui donne la réponse : « *lliñu* ». L'éducateur le remercie devant un public aussi agréablement surpris,

¹⁵⁰ A ce propos, voir des titres comme « *El verano de los peces voladores* » (L'été des poissons volants) de 2013 ou « *El Huinca* » (Le Wingka) à paraître.

¹⁵¹ Ma traduction : « S'agissant des matériels multimédia qui soutiennent l'apprentissage et le renforcement des cultures et langues indigènes il est nécessaire d'adopter une perspective théorique-pédagogique et linguistique depuis laquelle la proposition didactique est construite et aborde la conception de situations d'apprentissage pertinentes ».

¹⁵² « *Menoko ñi mongen* » et « *Lafkenmapu, ñi mapuche Lawen*, du Collectif Mapuche Adkimvn Comunicaciones sur <http://vimeo.com/adkimvn>, (consulté le 12/01/14) et le film « *Wichan, el juicio* » (le jugement) de Magaly Meneses, 1994.

qu'étonné ; tout cela dans un contexte très détendu et apparemment normal pour le locuteur.

Ces nouveaux outils de la communication et de la technologie ont aussi un impact pour l'enseignement du mapudungun en ville, comme on l'a déjà suggéré. La présence des réseaux sociaux est une réalité ; les enregistrements audio réalisés pendant les cours sont immédiatement disponibles sur Facebook ou Twitter : tout le monde peut interagir et commenter en ligne.

6.1.3 « Parler en mapudungun », une tâche complexe

Certains apprenants sont confrontés à la langue pour la première fois dans un contexte « réel » ; également, il s'agit de la première fois où ils peuvent auto-évaluer leurs compétences et leurs progrès. Suite à la demande expresse faite par les apprenants aux locuteurs de parler exclusivement en mapudungun, ceux-ci ont joué à la perfection leur rôle de « monolingues » pendant les premiers échanges. Dans un premier temps, les apprenants ont été agréablement surpris, puisqu'ils se sont trouvés dans un « bain » mapuche dès leur arrivée sur le terrain. Cependant, selon certains témoignages, on peut repérer – malgré une envie de « parler tout le temps en mapudungun » – une frustration provoquée par leur faible compétence pour s'exprimer ou interagir :

Por eso a mí me hubiera gustado hablar todo el rato, pero sé que es difícil porque no tenemos todas las palabras y terminamos hablando en *wingkazungun*¹⁵³ (apprenant 3).

D'autre part, et sans être contradictoire, le même apprenant ajoute plus tard qu'il aurait aimé « parler » davantage en mapudungun, comme c'est le cas dans les « cérémonies traditionnelles » auxquelles il avait pu participer :

Me hubiese gustado hablar más en mapudungun, yo venía con la idea de que íbamos a hablar todo el día en puro mapudungun, como cuando fui a un *nguillatun* a una comunidad, allá hablamos todo el día y como yo no entendía mucho, yo no hablaba tanto, pero los *chachay* y las *papay*, todos hablaban, para las ceremonias, en la noche, ahí en el *kütral*, en las rogativas¹⁵⁴ (apprenant 3).

¹⁵³ Ma traduction : « C'est pour ça que j'aurais aimé parler tout le temps, mais je sais que c'est difficile parce que nous n'avons pas tous les mots et finissons par parler en *wingkazugun* (castillan) ».

¹⁵⁴ Ma traduction : « J'aurais aimé parler mapudungun davantage. Je venais avec l'idée de parler toute la journée exclusivement en pur mapudungun, comme quand je suis allé une fois à un *nguillatun* (cérémonie religieuse) dans une communauté. Là-bas nous avons parlé tout le temps et comme je ne comprenais pas trop, je ne parlais pas beaucoup, mais les *chachay* (hommes anciens) et

Dans cette déclaration on peut comprendre que « parler » pour cet apprenant est plutôt le fait d'écouter des locuteurs traditionnels s'exprimer en continu, dans la langue cible et dans un contexte rituel. Il s'agirait donc d'un travail de compréhension de l'oral proche des compétences développées par les apprenants pendant les ateliers en ville.

Selon ces apprenants, les activités d'expression orale manquent d'« authenticité » en l'absence d'un locuteur expert pour participer à la discussion et la soutenir. Ainsi, ils valorisent la mise en place de dispositifs simples comme les jeux de société, pour pouvoir s'exprimer sans penser à une autocorrection permanente.

6.1.4 Educateurs : mettre la main à la pâte, mais pas dans le cambouis

Pour les Mapuche il existe un lien étroit entre la terre et les revendications territoriales, identitaires, culturelles et linguistiques. Dans un contexte rural ces notions reprennent du sens, car la terre, en plus de sa charge symbolique, est la principale source économique de subsistance du terroir. Pour ces raisons, il semble tout à fait pertinent de concevoir des exploitations didactiques autour des éléments culturels, comme le maraîchage et la préparation des aliments, si importants dans le système social mapuche rural.

Cependant, et malgré le travail de planification fait avec une grande partie des locuteurs, ces activités n'ont pas été tellement appréciées par certaines femmes locutrices. Pour elles, jardiner ou cuisiner sont des tâches considérées comme des actions démotivantes, car elles font partie d'une routine rattachée à la présence quotidienne de la femme au foyer et réduite à l'espace de la cuisine et de la maison. Lorsqu'on analyse cette situation, on peut comprendre cette réaction par rapport à la stigmatisation du rôle de la femme à la maison et voir comment, petit à petit, ces relations évoluent dans le discours des femmes protagonistes.

C'est ainsi qu'une des locutrices commence par refuser de cuisiner car elle « *ne venait pas pour cuisiner une deuxième fois dans la journée, elle venait pour enseigner le mapudungun* ». Après lui avoir réexpliqué que son rôle était seulement de donner en mapudungun des indications de « comment faire » aux apprenants, elle a accepté et s'est investie à nouveau dans son rôle d'éducatrice. Une situation similaire se répète le lendemain avec une locutrice qui ne s'intéresse pas du tout à

les *papay* (femmes anciennes), tous parlaient, pour les cérémonies, le soir, autour du *kütral* (feu), au moment des prières ».

l'activité de jardiner et de planter des herbes médicinales : « *j'ai un (jardin) à la maison qui me prend pas mal de temps déjà* ».

Ce type de dichotomie entre « apprentissage » *versus* « transmission » permet de réfléchir aux *a priori* des participants, enclins à valider un enseignement formel et donc « sérieux » plutôt qu'un enseignement informel, à partir de données considérées comme « domestiques ». Il est intéressant d'observer comment pour ces éducateurs du contexte rural, ces situations de leur vie quotidienne sont perçues comme impropres à servir d'outil d'enseignement. Au contraire, pour les apprenants, ces situations sont fortement appréciées justement pour leur charge culturelle et leur aspect innovant.

Ces réactions nous amènent à réfléchir à la position d'un locuteur traditionnel – ayant appris la langue par transmission familiale – et qui voudrait devenir « éducateur » de cette langue en contexte « formel » d'éducation. En se référant aux techniques liées à l'enseignement des langues vivantes, on pourrait imaginer que ce que cherchent ces locuteurs est autant une légitimation de la langue par le biais de son enseignement qu'un moyen pour eux d'acquérir une nouvelle légitimité en tant qu'acteurs sociaux, locuteurs de cette langue. Pour aborder ce sujet il me semble nécessaire de revenir sur la notion de « capital linguistique » introduite par Bourdieu (1984 : 99) :

Toute situation linguistique fonctionne comme un marché dans lequel quelque chose s'échange. Ces choses sont bien sûr des mots, mais ces mots ne sont pas seulement faits pour être compris ; le rapport de communication n'est pas un simple rapport de communication, c'est aussi un rapport économique où se joue la valeur de celui qui parle.

Cette notion me paraît très pertinente pour une analyse du changement historique de légitimité du mapudungun dans le contexte du « marché linguistique » actuel. L'expérience à Curaco-Ranquil permet, en outre, de constater une valorisation de la personne des locuteurs traditionnels dans un nouveau « rapport au pouvoir ».

6.2 De locuteur à éducateur, une nouvelle légitimité?

Dans le champ de l'enseignement des langues, Derivry-Plard (2006 : 104-105) propose une différenciation très pertinente entre « locuteur » (en référence à une catégorisation linguistique) et « enseignant » (en tant que catégorie sociale)

« dont les membres disposent tous, en droit, de la même compétence d'enseignement ».

Lors de mon expérience dans la communauté rurale de Curaco-Ranquil, ces deux catégories sont perceptibles et provoquent des questionnements autour des modèles d'enseignement. Derivry-Plard (2006 : 105) signale :

Les représentations de l'enseignement des langues secondes ne sont pas « *taken for granted* » (ne vont pas comme allant de soi) mais expriment plus précisément des schèmes sociaux de perception, c'est-à-dire des schèmes de pensée historiquement construits, et non des « réalités ».

Ce croisement des catégories, dans le contexte des langues indigènes, prend tout son sens dans la mesure où les locuteurs se posent des questions autour de leur implication en tant qu'agents transmetteurs des « connaissances indigènes » (*mapuche kimün*) dans un système occidental.

Comme j'ai pu le vérifier, chez les éducateurs, la tendance qui s'impose pour la transmission des connaissances est l'imitation du schème des langues secondes, avec une approche grammaticale-structurale. Un modèle qu'ils ont vécu eux-mêmes pendant leur scolarisation et qui reste encore très répandu dans le système d'éducation chilien (où l'enseignement des langues étrangères, autres que l'anglais, n'est pas prioritaire¹⁵⁵).

Cependant, dans le cadre de l'expérience immersive et, entre autres, à cause de la sensibilisation sur les principes de l'acquisition naturelle chez l'enfant développés par Petit (2001), on a pu remarquer la mise en place de quelques stratégies adoptées rapidement par les éducateurs pour faciliter la compréhension des apprenants. En voici un exemple :

La consigne donnée aux locuteurs est d'interagir avec les apprenants visiteurs comme s'il s'agissait d'enfants en bas-âge comprenant seulement le mapudungun : comment discutez-vous avec des petits enfants ? Prenez en compte l'importance de la gestualité, du ton de la voix, de la répétition, de la prononciation, sans passer par l'espagnol.

Certainement, il s'agit d'une instruction très banale et qui touche à l'intimité du locuteur, mais elle offre une perspective différente de ce que signifie « apprendre une langue », permettant une approche pratique et plus authentique que le classique « répétez après moi », encore si présent dans l'enseignement des langues. Il fallait

¹⁵⁵ Vers les années 2000, le Ministère de l'éducation chilien supprime le français et laisse l'anglais comme seule possibilité de deuxième langue étrangère. Les études d'entités privées d'éducation (comme celle d'*Education First EF-English Proficiency Index*, 2012) signalent que la moyenne atteint seulement le niveau A2, sur un échantillon de 1,7 millions des personnes.

oublier que les apprenants parlaient castillan et qu'ils étaient des adultes, l'invitation était « d'imaginer » et de se rappeler comment on s'adresse aux enfants pour les éduquer dans un contexte domestique.

C'est ainsi que je me suis retrouvée, moi-même, en tant qu'apprenante, à être prise dans le jeu de la « petite famille ». Lors de l'enregistrement d'une séance didactique, un des locuteurs m'interpelle à haute-voix pour me faire sortir de la salle et jeter un coup d'œil dans la cuisine où du pain est en train de cuire. Comme je ne semble pas comprendre la demande et que je ne réponds pas dans la langue cible, deux autres locutrices essayent de m'aider et s'adressent à moi. Elles me parlent et répètent plusieurs fois les mots clefs « *kofke* » (du pain) et « *kutralwe* » (four) en faisant avec les mains le geste de sortir de la salle. Finalement, j'arrive à comprendre qu'ils sont inquiets pour la cuisson du pain. Ils arrivent à me faire comprendre le message sans passer par la langue dominante, en prenant en compte la gestualité, la répétition, le recours aux mot-clef et en jouant à part entière le rôle d'un adulte qui donne des instructions à un enfant en bas âge.

De ce fait on peut s'interroger davantage sur la transition de « locuteur » à « éducateur/tuteur » et sur les enjeux liés au processus de revitalisation linguistique.

Certainement, ce dernier point semble spécialement problématique dans ce contexte de langues minoritaires, où même le titre de « locuteur expert » est incertain. En effet, il pourrait s'agir des « anciens locuteurs » (Bert et Grinevald, 2010) qui reviennent à l'usage de leur langue après avoir arrêté de l'utiliser au quotidien et de la transmettre aux jeunes générations.

Cela nous confronte à la nécessité de réfléchir aux procédés didactiques dans ce cadre particulier, prenant en compte les connaissances des « anciens locuteurs » et leur sensibilisation à la transmission familiale, aux processus de l'acquisition langagière des enfants et aux dynamiques culturelles propres aux Mapuche. On peut ensuite considérer que la maîtrise d'une langue pour communiquer ne garantit pas la capacité de pouvoir la transmettre.

6.3 Réflexions autour de l'expérience immersive à Curaco-Ranquil

Compte tenu des remarques de Petit (2001) et des situations propres à notre contexte, on pourrait estimer que les principaux atouts de cette expérience immersive à Curaco-Ranquil répondent à trois aspects : l'ambiance affective favorable, l'instrumentalisation de la langue à travers la réalisation d'activités

pratiques et la présence importante des locuteurs traditionnels pour garantir le naturel et l'authenticité¹⁵⁶.

Ces trois points témoignent du rapport entre locuteurs traditionnels et apprenants néo-locuteurs ; ils donnent des pistes intéressantes sur le plan didactique et de la transmission de savoirs. Il convient de développer :

- les répertoires asymétriques de savoirs comme source de la réflexion métalinguistique ;
- le contact intergénérationnel et la réactivation des savoirs ;
- la construction collaborative des savoirs.

6.3.1 Répertoires linguistiques asymétriques : ouverture aux discussions métalinguistiques

Comme on peut le comprendre, les répertoires linguistiques entre locuteurs traditionnels et apprenants sont considérablement asymétriques. Pour cela la métaphore de l'enfant en processus d'acquisition prend beaucoup de sens pour les locuteurs qui sont confrontés à interagir avec un public très particulier.

Après avoir visionné un documentaire en mapudungun, les locuteurs sont intervenus plus souvent, grâce à la richesse de leur répertoire et de leur expertise lexicale propre à la culture mapuche. Par contre, lorsqu'il s'est agi de rechercher de nouveaux termes concernant les nouvelles technologies, les apprenants ont fait preuve d'une grande créativité et lucidité quant à la création et l'usage de nouvelles lexies, provoquant ainsi de véritables débats, entre autres, sur la langue et ses fonctions ; ce que Bourgeois et Nizet (2005) appellent un « conflit sociocognitif ».

Ces auteurs (2005 : 164) signalent que, pour la résolution des conflits sociocognitifs, il est nécessaire d'entretenir une « distance » et une relation plutôt symétrique entre les participants. Ceci pour éviter une régulation relationnelle du conflit, pour empêcher la domination d'un individu ou d'un groupe ou la résolution des conflits de manière arbitraire. Cependant, et comme le signalent ces auteurs, dans certaines conditions, des régulations sociocognitives peuvent se produire malgré l'asymétrie des relations sociales.

Dans le contexte particulier de cette expérience d'enseignement, il n'existait pas vraiment de hiérarchie sociale établie – comme dans un milieu scolaire – entre

¹⁵⁶ De ce fait, le principe de Ronjat ou « principe de partenaire », est également rappelé par Petit (1981) : il permet d'établir un lien à travers la formule paritaire pour contrebalancer les effets de la langue dominante.

maîtres et apprenants. Comme on le verra dans les derniers chapitres, les recherches se référant à la création lexicale ont permis d'enrichissantes discussions à l'intérieur du groupe, débats dûs principalement à cette asymétrie linguistique et à la différence des repères culturels des locuteurs et apprenants.

Sur notre terrain, les apprenants, autant que les locuteurs, reconnaissent la culture et les compétences de l'autre partie. Les représentations sociales sont établies sur un équilibre, en relation avec les schémas socioculturels de chacun. La création lexicale correspond, en même temps, à une problématique fortement sociale, et touche des enjeux socialement très signifiants.

Dans l'analyse des idéologies repérées autour de la création de néologismes, on note de fréquents désaccords et une intensité de l'argumentation pour trouver un consensus sur le plan lexical.

Il s'agit, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, d'une opération cognitive complexe qui intéresse des enjeux sociolinguistiques particulièrement forts.

6.3.2 Contact intergénérationnel : (ré) activation des savoirs

Dans cette construction collective, on peut facilement repérer une constante « collaboration intergénérationnelle », en faveur d'un projet commun. Pour les apprenants c'est la recherche de nouvelles connaissances, alors que pour les locuteurs il s'agit de la réactivation d'un savoir endormi.

Un récent travail de Colomb (2012) (portant sur l'apprentissage pour les adultes des Premières nations au Québec) montre certains éléments proches de mon terrain. Il existe d'abord, en termes généraux, une similitude de contexte sociolinguistique pour les langues dites minoritaires, et plus ponctuellement d'un rapprochement dans les notions d'apprentissage, de savoir et savoir-faire indigène. Pour Colomb (2012 : 55) :

La personne issue des Premières nations tire son apprentissage du monde naturel, de la langue, des traditions et des cérémonies, et du monde des humains (soi-même, la famille, les ancêtres, le clan, la communauté, la nation et d'autres nations) et s'en nourrit. (...) Les possibilités d'apprentissage existent à tous les stades de la vie dans les Premières nations. Elles peuvent se trouver dans des lieux structurés et non structurés, comme à la maison, sur la terre ou à l'école.

Nous sommes à nouveau en présence du passage d'un apprentissage formel à des méthodes prenant en compte des savoirs ancestraux, du nécessaire maintien de

la langue dans un contexte général de glottophagie, grâce à la transmission familiale intergénérationnelle.

Comme le souligne Dabène (1990 : 19) :

Chaque culture possède ses propres **modes de transmission du savoir langagier**, lesquelles déterminent les comportements des sujets confrontés à un nouvel apprentissage. Il importe de savoir comment cette langue est acquise par ses locuteurs natifs, dans quels contextes (familial, social, etc.) et grâce à quelles stratégies (importance ou non de la mémorisation par exemple).

On ne dira jamais assez que, dans ce contexte, la transmission intergénérationnelle à l'intérieur de la famille et de la communauté joue un rôle essentiel. Les nombreux travaux de Quilaqueo et Quintriqueo (2005a, 2007b) montrent que l'apprentissage peut et doit se réaliser traditionnellement à travers l'oralité. La conceptualisation de la langue est donc directement liée à l'interaction sociale qui s'établit entre les jeunes générations et les adultes.

Selon ces auteurs, pour la cosmovision mapuche, le *kimche* (sage de la communauté) n'est pas seulement la personne qui possède le savoir, mais aussi celui qui possède les connaissances et l'accès à la mémoire collective du peuple, et qui, donc, a le droit de réaliser le *kimeltun* (l'action de l'apprentissage). Comme le mentionnent Quilaqueo et Quintriqueo (2007: 110):

El *kimeltun* es concebido, en la socialización primaria, como aprendizaje-enseñanza. Aquí se destaca la noción de aprendizaje-enseñanza y no la de enseñanza-aprendizaje, como en la educación occidental. De los testimonios de los *kimches* se desprende que *sólo la persona que aprender puede enseñar*. Desde este punto de vista, el concepto de *kimeltun* engloba la institución familia-comunidad, personas, creencias, contenidos y prácticas destinadas a la socialización, transmisión cultural y formación diferenciada de las nuevas generaciones de cada grupo familiar¹⁵⁷.

De là l'importance du *kimche* de la communauté dans l'expérience d'immersion décrite. Sa présence marque une approche culturelle à partir de la construction éducative mapuche. Sa figure représente la sagesse et le lien

¹⁵⁷ Ma traduction : « Le *kimeltun* est conçu, dans la socialisation primaire, comme un apprentissage-enseignement. Ici se détache la notion d'apprentissage-enseignement et non celle de l'enseignement-apprentissage, comme dans l'éducation occidentale. A partir des témoignages des *kimche*, on comprend que *seule la personne qui apprend peut enseigner*. De ce point de vue, le concept de *kimeltun* englobe l'institution famille-communauté, des personnes, des croyances, des contenus et des pratiques destinées à la socialisation, une transmission culturelle et une formation différenciée des nouvelles générations de chaque groupe familial ».

intergénérationnel nécessaire pour révéler des aspects de la culture non accessibles dans un contexte d'enseignement/apprentissage à l'occidentale.

À partir de cette expérience intergénérationnelle, les locuteurs questionnent leur engagement à propos de la langue. Lors de la séance d'évaluation, plusieurs témoignages se font entendre. Par exemple, un locuteur plus âgé réfléchit à la place de l'espagnol dans sa vie et en vient à devoir reconsidérer l'utilisation du mapudungun comme langue d'usage à l'intérieur de son foyer. Il explique qu'il commencera à mettre des étiquettes en mapudungun sur les objets domestiques, en suivant l'idée proposée pendant le stage d'immersion. Ce locuteur signale, de même, qu'il adoptera cette stratégie non seulement pour que sa famille apprenne le mapudungun, mais aussi pour « réactiver » sa langue, car à son âge il estime avoir des troubles de mémoire.

Un autre participant déclare son étonnement devant la motivation et l'intérêt des jeunes citoyens pour la langue mapuche. Il se demande comment redonner au mapudungun une place plus importante dans ses échanges avec ses enfants et petits-enfants.

Une autre locutrice déclare sa satisfaction de n'entendre à nouveau que du mapudungun pendant les journées immersives. Certainement, la venue des jeunes apprenants les interpelle et les encourage à devenir les acteurs de la revitalisation à l'intérieur de leurs propres familles et de leur communauté.

Également, pour les apprenants, le temps passé avec les locuteurs est fortement valorisé par une pratique réelle de la langue, et ceci en interaction. La mise en situation langagière leur impose non seulement de pratiquer l'oralité, mais aussi d'évaluer leurs faiblesses et leurs acquis.

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue standardisée, le but du formateur est de transmettre un savoir qui, dans la plupart des cas, est déjà organisé et établi. Par contre, dans le cas d'une langue minoritaire, on pourrait penser que se crée un espace d'échanges et de négociation donnant lieu à une construction de savoirs collaboratifs, dans un contexte plus proche de l'acquisition naturelle que de l'apprentissage de la langue.

6.3.3 Une construction collaborative de savoirs

D'une manière générale, l'enseignement/apprentissage d'une langue minoritaire pourrait se caractériser par l'absence d'une seule et unique vérité – ou réponse « savante » – aux questions linguistiques et culturelles qui se posent pourtant collectivement. Dans ce cas, les questionnements visent plutôt la

reconnaissance des diversités linguistiques et culturelles – comme par exemple les précisions sur les variantes dialectales – plus que la recherche d'une norme ou règle validée par un enseignant ou un pouvoir académique. À partir de ce constat une question s'impose : comment les connaissances peuvent-elles s'institutionnaliser dans ce contexte d'apprentissage ?

Dans le cas des langues non standardisées, l'absence d'une norme linguistique est souvent perçue comme un obstacle pour un apprentissage « correct ». Néanmoins, cette « instabilité » dans l'enseignement/apprentissage et cette absence de « savoir encyclopédique » pourrait aussi être favorable à la construction des savoirs collectifs – tellement valorisés dans le contexte mapuche – à travers des dynamiques comme la collaboration, la coopération ou le tutorat (Damon et Phelps, 1989)¹⁵⁸ .

C'est dans ces pratiques communautaires – comme la coopération et la collaboration¹⁵⁹ – que je retrouve un autre aspect utile pour le cas d'une langue minoritaire. Pour illustrer ces pratiques d'immersion en langue mapuche, prenons l'exemple de la création lexicale.

Comme nous le verrons, la recherche de nouveaux termes en mapudungun donne lieu, en effet, à des débats très diversifiés qui vont de la discussion en termes idéologiques aux aspects pragmatiques de la néologie. Cette confrontation de points de vue et de connaissances diverses rejoint ce que D. W. Johnson et R. T. Johnson (*in* Bourgeois et Nizet, 2005) appellent des « controverses constructives ». Celles-ci permettent des discussions à propos d'une thématique sur laquelle les participants ne sont pas forcément d'accord, et leur impose de chercher ensemble un consensus.

La situation que j'ai choisie pour illustrer ces « controverses constructives » surgit lors d'une séquence didactique utilisant un court-métrage en mapudungun. L'éducateur chargé de l'activité donne les consignes et joue le rôle de médiateur

¹⁵⁸ Pour Damon et Phelps (1989), la *collaboration* se caractérise par l'égalité du statut des participants et leur contribution en interaction à travers un travail conjoint sur une tâche, alors que la *coopération* implique une structuration de la tâche avec des rôles individuels plus au moins fixes où, lors de l'activité, les interactions sont souvent guidées par l'enseignant. Le *tutorat*, lui, se caractérise principalement par la division entre « experts » et « novices ».

¹⁵⁹ Pour éclaircir les différences entre coopération et collaboration, je cite le travail de Baudrit (2007) qui définit *l'apprentissage coopératif* dans un rapport de relations symétriques et d'égalité entre les participants où il n'y a ni « leaders » ni « suiveurs », et la notion d'*apprentissage collaboratif* comme un processus où, même s'il existe des divergences, il y a aussi des stratégies de négociation entre les participants. Les recherches européennes conçoivent la collaboration comme un processus qui permet le raisonnement, la confrontation des idées, la réflexion et l'esprit critique, alors qu'aux États-Unis, la collaboration est comprise comme une finalité en elle-même.

entre les demandes des apprenants et les propositions des locuteurs traditionnels, il oriente le débat vers la recherche d'un consensus.

La consigne est d'écouter sans voir les images du film; les participants (éducateurs et apprenants) devront reconstruire l'histoire seulement à travers les dialogues et les sons entendus. Pour cela, ils doivent imaginer la situation, les personnages, le contexte, et prendre des notes à partir de leurs hypothèses. Ensuite, tout le monde participe à la reconstitution de la narration, les apprenants devant exprimer en mapudungun ce qu'ils ont compris ou entendu et ce qu'ils ont imaginé. Ils doivent réaliser une mise en commun des informations pour valider les parties de l'histoire, vérifier ensuite les hypothèses, et enfin visualiser le film dans son intégralité.

Ci-dessous un extrait des discussions au cours de cette activité. Les abréviations pour identifier les rôles sont les suivants : Apprenant (APPR), assistant de langue qui présente l'activité (PRES) et locuteur ou locutrice (LOC) (cf. annexe 9¹⁶⁰).

Tableau 11: séquence 1

N°	PART	Transcription mapudungun / espagnol (variante chilienne)	Traduction en français
1	APPR 1	<i>trewa ?</i>	chien ?
2	PRES	<i>trewa / kiñe trewa / wadkuy?</i>	chien, un chien, bouillir ? §
3	APPR 1	<i>pewko ?</i>	oiseau ? §
4	PRES	<i>wadkuy? ¿o no? ¿cómo se dice ?</i>	bouillir ? ou pas ? comment on dit ?
5	APPR 2	<i>wadkuy / se dice hervir...</i>	bouillir, on dit bouillir
6	PRES	si poh, no - ee - guau guau (ladrido de perro)	oui, ben non - ee - ouaf ouaf (imitation du chien, rires)
7	LOC 5	<i>wangküy!</i>	aboie !
8	APPR 2	Ahhhh	Ahhhh
9	PRES	<i>wangküy, eso !</i>	aboie ! c'est ça !
10	LOC 5	<i>wangküy trewa</i>	le chien aboie
11	PRES	<i>wangküy</i> (silencio) (escritura en pizarra) <i>wangküy trewa</i>	aboie (silence) (notation sur le tableau) le chien aboie
12	LOC 1	<i>wangküy trewa</i>	le chien aboie
13	PRES	<i>wangkün trewa § - - feley - - </i>	le chien aboie § - - très bien - -

¹⁶⁰ Dans tous les tableaux de transcription, pour faciliter la lecture, les termes en mapudungun sont notés en italique et les termes en espagnol en gras.

14	LOC 1	<i>may § - - feley - - </i>	oui § - - très bien - -
15	APPR 3	<i>kütral ?</i>	du feu ?
16	PRES	<i>kiñe kütral / may</i> (silencio)	un feu oui (silence)
17	LOC 1	<i>chem pingeky mapudungun mew (xx)?</i>	comment on dit en mapudungun (xx) ?
18	APPR 3	<i>kütralwe ?</i>	Fourneau
19	APPR 2	<i>§ kütralwe?</i>	§ un fourneau?
20	LOC 2	<i>§ feley dungu dijo también</i>	§ (x) mot il a dit aussi
21	APPR 2	<i>§ kütralwe?</i> (señalando con el dedo índice al participante x que dijo kütralwe, con gesto aprobatorio).	§ un fourneau ? (il signale avec son index le participant x qui a dit <i>kütralwe</i> auparavant, montrant une approbation pour le terme).
22	PRES	<i>lamngen / - ee - kurin pifin kütral, alkütümün.</i>	frère (/ - ee - kurin [nom de famille] a dit, le feu, écoutons nous
23	LOC 2	<i>Kütralwe</i>	Fourneau
24	PRES	<i>kütral, chem üy niey kütral ñi awkin? - ee - kütral (x) aukin</i> (sonidos onomatopéyicos) / <i>chem üy niey tüfa?</i> (sonidos onomatopéyicos, risas) <i>chem pi Augusta? / a ver</i>	feu, comment pourrait-on dire le son que fait le feu? - ee - feu (x) son (sons onomatopéiques) / comment pourrait-on dire cela? (sons onomatopéiques, rires) qu'est-ce que nous dit Augusta? (dictionnaire référentiel mapudungun/espagnol) / voyons
25	LOC 2	<i>chümchüri ?</i>	crépiter ?
26	X	<i>chümchüri kütral</i>	le feu crépité

Dans cet extrait, la présentatrice de l'activité demande d'abord comment on dit en mapudungun « aboyer » (*wangküy*). C'est une vraie question posée aux apprenants et aux locuteurs, car elle ne connaît pas, elle non plus, le mot. L'assistante prononce un terme approchant « bouillir » (*wadkuy*). L'apprenant 2 comprend la question et se rend compte de la possible confusion entre les deux mots. Du coup, c'est l'apprenant 2 qui éclaire le terme « bouillir » en mapudungun en le traduisant en castillan. L'assistante cherche à nouveau le mot manquant et fait appel aux onomatopées (aboiement) pour clarifier sa demande. Cette fois-ci, c'est un locuteur qui propose le mot recherché, « aboyer ».

Postérieurement, la même démarche est réalisée pour arriver au terme « fourneau » (*kütralwe*). Cette fois-ci, l'apprenant 3 propose le mot « feu » (*kütral*),

l'assistante indique le mot au groupe en ajoutant l'article « un » (*kiñe kütral*) (tour 16), l'apprenant 3 rajoute le suffixe indicateur de lieu ou outil « -we » au mot « feu » pour former le terme « *kütralwe* ». Finalement le terme « *kütralwe* » est validé par un de locuteurs qui l'affirme comme correct.

La présentatrice propose, à travers des onomatopées, d'élargir la recherche lexicale des mots. Dans une discussion postérieure avec moi, elle m'explique qu'elle voulait arriver à faire le lien avec le dicton mapuche « *chümchürilu kütral, akuay witrän* » (si le feu crépète, une visite arrive). Donc la recherche du mot « crépiter » a un objectif linguistique mais aussi culturel; pour cela la présentatrice cherche à faire appel aux locuteurs – à travers la mimique et l'onomatopée – pour qu'ils puissent expliquer le lien entre le feu qui crépète et l'arrivée des visites, selon la tradition mapuche.

La présentatrice m'explique qu'à travers le dicton, il est possible de comprendre le mot « *witrän* » (la visite) dans un contexte culturel plus large et riche, et pour cela elle demande le terme « crépiter » en mapudungun. Cette recherche aboutit à l'intervention d'un locuteur qui propose « *chümchüri ?* » (tour 25) en interrogeant le reste du groupe, notamment les autres locuteurs traditionnels qui confirment *chümchüri kütral* (le feu crépète), mais sans arriver à l'objectif final visé par la présentatrice (dicton). Petit à petit, on suit une progression de l'intérêt entre les apprenants, les locuteurs et la présentatrice pour arriver à une construction collaborative de nouvelles connaissances.

6.3.4 Des contraintes et des limitations

La mise en place d'un premier dispositif d'immersion de mapudungun pour un public adulte nous offre des données importantes pour analyser les atouts, mais aussi les contraintes de ce type de démarche. Ces données permettront par la suite de mettre au point de futures planifications de l'enseignement.

Notons d'abord l'âge tardif des apprenants qui n'ont jamais participé auparavant à un dispositif linguistique de ce type. Pour la plupart, c'est même la première fois qu'ils sont en face d'un groupe de locuteurs traditionnels hors du formateur et de ses assistants en ville.

Notons, d'autre part, la faible intensité du contact linguistique, car comme le mentionne Briquet (2006 : 59) l'intensité de l'exposition à la langue est déterminant à l'heure de l'immersion :

L'intensité de l'exposition à la langue seconde est évidemment d'abord dépendante du nombre d'heures pendant lequel l'apprenant est confronté à la langue à apprendre.

Bien entendu, une expérience immersive de seulement trois jours peut paraître peu significative pour un apprentissage durable et continu. Cependant, étant donné le caractère novateur de cette expérience, ce temps limité a permis de calibrer et de reconsidérer les aspects liés à l'intensité du contact pour de futures expériences, mais surtout d'analyser l'impact que ce type de dispositif peut avoir sur les participants.

On a pu aussi remarquer une grande fatigue chez les locuteurs, puisqu'ils doivent animer les discussions et, en même temps, interagir de manière ludique avec les apprenants. Ils doivent non seulement parler en continu dans une langue de moins en moins présente dans leurs échanges quotidiens, tout en transmettant des savoirs culturels et linguistiques. Ils signalent que le fait de devoir maintenir le discours seulement en mapudungun leur demande beaucoup de concentration : ils doivent lutter pour ne pas utiliser l'espagnol, surtout lors de l'alternance entre les deux langues quand, par exemple, il n'existe pas de terme en mapudungun.

7. L'immersion, une solution pour la sauvegarde de langues dites en danger ?

Du point de vue exclusivement didactique, je ne voudrais pas présenter l'immersion comme une méthode infaillible, ni comme « la » solution au sauvetage des langues dites « en danger ». Ce que je peux retirer de cette première expérience est un aperçu général des particularités du dispositif mis en œuvre dans cette communauté, et avec ce public en particulier.

Si l'on peut dire que l'immersion sert à « mieux apprendre », la réponse est certainement positive, surtout lorsqu'il s'agit d'une expérience insérée dans un programme à long terme et qui commence à un âge précoce. De ce fait, la planification de l'enseignement des langues minoritaires devrait viser davantage la formation des locuteurs, être recentrée sur des techniques didactiques appropriées à l'acquisition naturelle d'une langue et espérer ainsi la pratique d'une transmission orale effective pour les futurs néo-locuteurs.

Dans un dispositif d'enseignement où le rôle du « locuteur » – devenu en l'occurrence « éducateur » – s'avère tellement indispensable pour le bon déroulement de l'expérience, il paraît urgent de mettre en place des démarches

préalables tenant compte d'une sensibilisation à la vulnérabilité de la langue et des enjeux d'une didactique spécifique en contexte minoritaire.

Je ne chercherai donc pas ici, à partir d'une analyse quantitative, à mesurer les progrès des apprenants ou à tenter une étude comparative entre les étudiants qui suivent seulement les ateliers en ville et ceux qui ont participé à l'expérience immersive.

Cependant, en m'appuyant sur mes observations et sur les « retours » de la part des participants, je peux tenter quelques conclusions et proposer des pistes de recherche.

Il est certain que la découverte de ce « pays mapuche » dans lequel les apprenants ont rencontré des locuteurs traditionnels dans leur communauté – milieu marqué au niveau identitaire et culturel – joue un rôle essentiel à l'heure d'un apprentissage significatif. Dans ce cadre, les éducateurs interviewés valorisent la présence des apprenants, car cela les « oblige » à être plus vigilants et à se poser des questions à propos de leur langue. Ils sont amenés à réfléchir à leur « loyauté linguistique » et à s'interroger sur la présence de l'espagnol dans les discussions entre locuteurs traditionnels.

L'intensité des échanges oraux a amené les apprenants à repenser la manière dont on peut apprendre la langue. Du point de vue de l'autonomie, l'expérience dans une ambiance affective favorable permet aux apprenants un renforcement de leur « sécurité linguistique » et une libération de la parole.

Tous ces facteurs me permettent de focaliser l'attention sur les points significatifs qui se dessinent dans une immersion, comme le sont les apports affectifs et identitaires. On peut dire que les rencontres des apprenants avec les locuteurs permettent de repenser le contact direct avec la communauté. Le lien amical établi durant ce court séjour a permis à certains apprenants de séjourner à nouveau chez l'habitant à Curaco-Ranquil. De même, selon le témoignage des participants, la situation géographique de la communauté a généré l'impression de se rendre dans un « pays » différent, ce territoire mapuche ancestral tellement valorisé et idéalisé dans le discours militant.

La situation communicative devient réelle, et les besoins langagiers s'installent à partir de la rencontre avec les éducateurs. Bien que cette situation soit reconnue comme « artificielle » (tout le monde sait qu'il s'agit de locuteurs bilingues espagnol/mapudungun), s'identifier à travers la langue comme membres d'une grande communauté, au-delà des distances géographiques, suggère un apport identitaire fort.

En général, l'immersion rend « visible » et vivante la langue auprès des principaux acteurs de la société mapuche. Cette situation permet de créer un lien entre apprenants et éducateurs, un code à partager où la langue occupe une place privilégiée. Cette visibilité se projette au-delà du cadre de l'enseignement et, dans le cas de l'internat linguistique à Curaco-Ranquil, elle a eu aussi des répercussions politiques.

Ainsi, en juillet 2012, lors de l'expérience d'immersion, un des candidats à la mairie de la commune de Galvarino a pris connaissance de la présence de l'équipe de Santiago. Fortement interpellé par cette initiative, le candidat s'est enquis de la manière dont il pourrait, une fois élu, soutenir le projet de revitalisation linguistique.

Le 7 août 2013, en tant que maire, et après un travail entre divers acteurs (dont les membres de l'équipe organisatrice de l'immersion linguistique et les autorités du Conseil municipal), la commune de Galvarino devient la première ville du Chili à institutionnaliser le mapudungun comme langue officielle (voir annexes 20 et 21)¹⁶¹.

Cela signifie, en termes pratiques, l'utilisation prioritaire de la langue dans l'administration et la création de politiques linguistiques soutenant le projet de revitalisation de la langue dans la commune de Galvarino. En juin 2014, la *Contraloría General de la República*¹⁶² décrète le mapudungun comme langue officielle de Galvarino, confirmant ainsi les aspects légaux qui permettent l'instauration de politiques linguistiques au niveau local. Cette initiative ouvre la possibilité aux autres municipalités également intéressées d'officialiser cette langue pour toutes les questions administratives.

Pour les apprenants des ateliers de mapudungun, comme pour les formateurs, l'oralité reste un véritable défi. Pour les apprenants qui désirent devenir néo-locuteurs, le contact avec le contexte réel, autant que vivant, de la transmission de la langue, semble fondamental.

Dans l'impossibilité – à l'époque actuelle – de recréer ces conditions en ville, l'expérience d'immersion prend sa place dans une communauté linguistiquement forte, dans un contexte rural où la présence de la langue reste encore assez vivante pour rendre possible l'existence concrète de situations sociales d'échange.

¹⁶¹ Voir l'information complète en espagnol sur <http://redeibchile.blogspot.fr/2013/08/dia-historico-el-mapudungun-es-lengua.html> et <http://www.galvarinochile.cl/webv2/?p=9806> (22/09/2013)

¹⁶² Selon la Constitution, cette entité autonome est chargée de fiscaliser et d'exercer le contrôle légal des actes de l'administration publique au Chili.

Sachant que la transmission familiale intergénérationnelle est de plus en plus inexistante et en fonction du peu d'intérêt des politiques linguistiques pour le rôle de la famille et de la communauté, nous avons vu que la valorisation de ces interactions entre les générations est susceptible d'instaurer des liens capables de transformer les pratiques didactiques pour ce contexte spécifique de langues.

Pour ce type de démarche, l'immersion se présente comme une solution socialement riche et efficace ; elle permet une articulation des nouvelles connaissances dans une approche également affective, où se conjuguent des éléments identitaires, culturels, sociaux et même domestiques.

A partir de cette formule globale, il est possible de réfléchir à des modèles plus adaptés aux besoins langagiers et culturels prenant en compte les besoins particuliers de la langue et de ses utilisateurs.

Chapitre VIII

Une approche didactique impliquée de la création lexicale

*When human creativity comes into play, there are no discernible linguistic limits to the possibilities for transferring any linguistic feature from one language to another*¹⁶³ (Thomason, 2001: 11).

Au fil de mes observations, la production de néologismes m'est apparue comme un phénomène particulièrement intéressant à analyser, en pressentant que la création lexicale, à travers les figures métaphoriques, le champ sémantique, la dérivation ou la composition (Sablayrolles, 2000), permettait aux apprenants non seulement de nommer des éléments contemporains de la réalité, mais aussi de développer une conscience métalinguistique et d'explorer d'autres manières de s'approprier la langue cible.

Dans ces contextes d'investigation, la néologie fédère en outre l'intérêt des éducateurs et des apprenants dans cette nécessité de nommer, ou de renommer en mapudungun, des réalités contemporaines. Ce besoin est pour partie lié au fait que la langue est actuellement présente en contexte urbain et pratiquée par de jeunes néo-locuteurs ou des apprenants qui souhaiteraient l'inclure dans leur environnement quotidien.

De ce fait, il est crucial d'adapter la langue aux nouveaux concepts de la science, de la technologie et de tout autre domaine contemporain car la langue a dépassé depuis longtemps les frontières de la campagne vers la ville. Comme le signale Dabène (2007 : 329), pour les langues minorées, cette démarche revient à remédier à leur exclusion du monde contemporain :

Les langues minorées sont considérées comme inaptes à l'expression de la modernité, dont elles ont été, de longue date, exclues. Il va de soi qu'il s'agit là d'un handicap facilement remédiable. Il suffit, pour cela, d'exploiter les diverses possibilités de création de néologismes, inhérentes à tout système linguistique : emprunts, créations lexicales à partir des racines existantes, utilisation de figures de style comme la métaphore, etc.

Mais, pour le cas de langues minoritaires et minorisées – en plus de réaliser un travail de créativité lexicale – il est nécessaire de comprendre d'abord les enjeux et les éventuels obstacles d'ordre politique ou idéologique que ces changements lexicaux représentent, non seulement pour la communauté linguistique, mais aussi pour la société dominante.

¹⁶³ Ma traduction : « Lorsque la créativité humaine est mise en jeu, il n'y a pas de limites linguistiques discernables aux possibilités de transférer quelque caractéristique linguistique que ce soit d'une langue à l'autre ».

Ce chapitre présente mes premières réflexions menées sur la *création lexicale*, ou *création néologique*, en langue mapuche et sur l'exploitation de ce phénomène dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de cette langue en contexte urbain.

La présence du mapudungun dans divers milieux contemporains et son intégration au monde académique à travers des cours et des ateliers du type de ceux que j'ai pu observer, ont fait de la création de néologismes une nécessité pour les acteurs de son enseignement. Ce défi intervient non seulement au niveau lexical, mais plus largement au niveau sociolinguistique.

A ce jour, il n'existe aucune étude aboutie sur les néologismes générés en contexte d'enseignement/apprentissage de la langue mapuche. L'ouverture de nouveaux espaces d'appropriation, comme des salles de classe à l'université, ainsi que l'origine citadine des apprenants, invitent à réfléchir à la manière de penser et d'apprendre la langue à travers une approche métalinguistique attachée à des enjeux idéologiques.

Ce chapitre aborde le sujet de la création lexicale, à partir d'une approche didactique impliquée sur le terrain, et qui prend en compte les besoins repérés dans le contexte de l'enseignement/apprentissage en ville.

En premier lieu j'évoquerai les éléments de définition, puis je tenterai de cerner les enjeux sociolinguistiques et didactiques du renouvellement lexical.

Il s'agit avant tout d'analyser les procédés de la création lexicale dans l'optique du développement d'une didactique des langues minoritaires, afin d'en mieux comprendre les enjeux et les aspects plus importants pour la recherche d'une modernisation lexicale.

1. Éléments de définition

Nombreux sont les travaux qui traitent de la création lexicale dans la littérature. Je me référerai particulièrement à Calvet (1987), Cabré (2002a, 2002b, 2004, 2010), Sablayrolles (2003), Boulanger, (2009, 2010), Pruvost et Sablayrolles (2012) et Gaudin (2013), puis, pour le cas spécifique du mapudungun, à Chiodi et Loncon (1999) et Villena (2010).

Suivant les critères proposés par Boulanger (2010: 40), on peut tout d'abord définir la néologie comme un domaine de la lexicologie qui étudie les processus de *création lexicale* et les *innovations lexicales*, ainsi que la *planification de nouveaux*

termes. Selon le même auteur (2009 : 373), la création d'un néologisme peut être un acte *individuel* ou *collectif*; il peut être réalisé de manière *consciente* ou *inconsciente*.

On retiendra ensuite les distinctions établies par Calvet (1987 : 235). Ce dernier signale que la création lexicale navigue entre deux pôles : la « néologie externe » et la « néologie interne » ou « indigène ». La première se caractérise par des emprunts à d'autres langues ou l'adoption de calques sémantiques, alors que la néologie interne utilise les ressources morphologiques, syntaxiques, sémantiques et/ou phonologiques propres au système linguistique. Bien que certaines créations se rattachent à l'un ou l'autre de ces deux pôles, il n'est pas rare que les créations lexicales se situent quelque part dans un *continuum*.

On distinguera également avec Calvet (1987) deux types de créations lexicales en relation avec la création du terme lui-même. D'une part la néologie *spontanée*, celle que les locuteurs utilisent quotidiennement pour combler des carences lexicales et, d'autre part, la néologie *programmée*¹⁶⁴, souvent pratiquée par l'institution dans le but d'une politique et d'une planification linguistique.

Pour leur part, Pruvost et Sablayrolles (2012) distinguent la dimension correspondant au « degré de validation » d'une création lexicale, identifiant trois degrés, qui vont de la notion d'hapax à la disparition du néologisme par son intégration dans la langue. La fonction heuristique de cette typologie permet de caractériser, par hypothèse, certains cas observés sur le terrain et de formuler des propositions d'actions didactiques visant l'intégration dans la langue de nouveaux termes. Selon la classification de Pruvost et Sablayrolles (2012), la catégorie dite de *faible validation* peut renvoyer à un *hapax* néologique, lorsqu'une seule occurrence est attestée, mais aussi à des lexies utilisées par des groupes restreints de locuteurs et dans une situation spécifique. Le second type est dit de *moyenne validation* lorsqu'un terme néologique est mobilisé seulement dans certains contextes ou par des groupes restreints. Finalement, un terme issu d'un néologisme est dit de *forte validation ou confirmé* lorsqu'il est adopté et inscrit dans le répertoire des locuteurs et depuis longtemps dans leurs échanges quotidiens.

¹⁶⁴ Aussi nommée par Cabré (2002) comme « création lexicale organisée ».

2. Le renouvellement lexical et ses enjeux

De nombreuses études sur la situation des « langues en danger » (Fishman, 1991; Hagège, 2000 ; Grinevald et Bert, 2010; entre autres) démontrent la nécessité de la mise en place de mesures efficaces pour la protection de ces langues et cultures menacées, et ce, à différents niveaux ; mesures qui se traduisent, entre autres, par des politiques linguistiques implantées et appliquées dans l'ensemble de la société.

2.1 Les enjeux sociopolitiques

Pour Calvet (1987 : 154-155), la *politique linguistique* est l'« ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie nationale ». Selon Beacco et Byram (2007 : 17), ces déterminations peuvent être « une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues » et « ont pour domaines d'intervention les droits linguistiques (des minorités, en particulier), les tribunaux et les administrations, l'affichage public, les médias...et les enseignements de langue ».

Pour De Robillard (1997), la politique et la planification linguistiques font partie d'un système qui englobe les éléments théoriques et pratiques de l'organisation de la langue et de son usage.

Ce dernier point paraît fondamental pour comprendre l'importance d'une planification adaptée à la situation du mapudungun, en tenant compte des nécessités latentes qui émergent actuellement dans l'enseignement/apprentissage de la langue en contexte urbain.

Pour aborder la question de la planification, Kloss (1969) distingue une *planification du corpus* en tant que système linguistique et structurel (phonologie, morphologie et syntaxe) et une *planification du statut* comprenant la fonction, la valeur et la position de la langue au sein d'une société.

La *planification du corpus* inclut des actions dans les domaines de la standardisation, du développement de nouveaux registres et évidemment du renouvellement et de l'actualisation du lexique. La *planification de statut* a, elle, pour objet l'augmentation de la valeur symbolique, politique et culturelle de la langue dans la société.

Dans le domaine de la revitalisation des langues en danger, toutes ces mesures s'appuient sur un même objectif : le processus de standardisation ou de

normalisation linguistique. Comme le définissent Hamers et Blanc (2004) [1983], ce processus tend à la valorisation de la langue à travers le prestige que celle-ci peut acquérir dans la communauté linguistique.

La demande croissante de renouvellement lexical en langue mapuche – de la part de locuteurs et de néo-locuteurs en contexte urbain – s’inscrit dans le cadre de processus sociaux et sociolinguistiques plus larges, comme la ré-ethnification générale et la revitalisation linguistique.

2.2 Les enjeux sociolinguistiques

Pour Cabré (2002b), les processus de renouvellement lexical sont variables selon la situation sociolinguistique de chaque langue. Pour une langue consolidée socio-politiquement, la création lexicale sera facilitée puisque les nouveaux usages se réaliseront de manière naturelle et vivante.

Dans le cas des langues minoritaires, la création lexicale rencontre de plus grandes difficultés en raison principalement de « l’insécurité linguistique » de ses locuteurs. Pour la « sécurité » et « l’insécurité » linguistique, je reprends la définition donnée par Calvet (1996 :50) :

On parle de *sécurité linguistique* lorsque, pour des raisons sociales variées, les locuteurs ne se sentent pas mis en question dans leur façon de parler, lorsqu’ils considèrent leur norme comme *la* norme. A l’inverse, il y a *insécurité linguistique* lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu’ils ne pratiquent pas.

Cela concerne également la liberté qui peut, ou non, apparaître au sein de la communauté linguistique pour créer de nouveaux concepts, sans qu’ils soient considérés comme des « barbarismes », des « erreurs » ou des « mots mal-dits ». Ainsi, l’autocensure face à la norme linguistique pourrait être une des causes de l’insécurité chez les locuteurs cherchant à trouver de nouveaux concepts dans leur propre langue.

Cette insécurité linguistique s’appliquerait aussi dans l’utilisation ou la recherche de ressources comme les emprunts linguistiques à la (ou les) langue(s) dominante(s). Bien que tout système linguistique soit apte à la création lexicale grâce aux ressources et procédés morphologiques et syntaxiques de chaque langue, cette création lexicale (ou néologie) répond donc avant tout à une évolution de la langue au sein de son environnement social.

Dans ce sens, Wittig (2009 : 2) signale que le nombre de locuteurs de mapudungun diminue car la langue n'est pas adaptée à de nouvelles fonctions urbaines, ainsi le castillan gagne du terrain, même dans les contextes traditionnels. Un point de vue contestable étant donné le développement d'autres processus sociopolitiques et sociolinguistiques comme la ré-ethnification générale¹⁶⁵ (Catrileo, 2005) et l'enseignement du mapudungun dans le milieu militant, avec l'apparition de néo-locuteurs adultes, et de leur besoin de renommer la modernité à partir de la vie citadine.

3. Etat des lieux pour la création lexicale

Selon le recensement de 2012, le nombre de locuteurs du mapudungun s'élève à 114 988 personnes. Ce nombre représente 8,2 % d'un total de 1 407 141 personnes auto-déclarées comme Mapuche au Chili. Ainsi, ces données confirment la tendance au recul de la langue prévue par l'enquête CASEN 2009, qui soutenait que seulement 12 % de la population mapuche parlait le mapudungun.

Pour leur part, Chiodi et Loncon (1999), estiment l'urgence de la mise en place de nouvelles politiques linguistiques qui permettraient d'assurer non seulement la permanence de la langue, mais aussi son développement pour le XXI^{ème} siècle, faisant ainsi de la création lexicale une des clés de la réussite. Les auteurs signalent comment, au fil des ans, la langue n'a pas suivi le même chemin que la société mapuche (Chiodi et Loncon, 1999:9). Les auteurs insistent sur l'évolution du lexique mapuche et sur une tendance à continuer à refléter un contexte traditionnel en lien avec la terre et la vie en communauté. Ainsi le mapudungun ne s'est pas adapté au monde contemporain et se trouve dans l'obligation de créer des registres verbaux adaptés à la conceptualisation de termes techniques, scientifiques, juridiques ou politiques.

En ce sens, selon la catégorisation de Zimmermann (1995-1996 : 190-191), le mapudungun parlé en contexte urbain souffre *d'une assimilation linguistique avec modernisation sociale*. Autrement dit, la langue mapuche se confronte à un manque de terminologies modernes adéquates, utilisées en castillan – langue officielle du

¹⁶⁵ Ce mouvement social décrit dans le chapitre II, né des revendications indigènes de toute l'Amérique à la fin du XX^{ème} siècle, continue à se renforcer, spécialement parmi les jeunes. Parmi eux, beaucoup sont des petits-enfants de locuteurs mapuche qui décident d'apprendre la langue de leurs ancêtres et de participer aux luttes pour la récupération territoriale et linguistique ; luttes qui, dans la majorité des cas, ont « sauté » la génération de leurs parents (Gissi, 2004).

pays – comme substitut de la langue indigène. Ainsi, le processus de renouvellement du lexique en langue mapuche est faible, puisqu’il conforte cette tendance à l’intégration d’un grand nombre de termes espagnols (Catrileo, 2010; Villena, 2010).

La domination lexicale du castillan est également due à une situation de diglossie. La langue dominante impose ses usages, ce qui transparaît dans les calques sémantiques, dans l’influence des emprunts et de leurs aspects phonologiques, provoquant ce que les locuteurs appellent le mapudungun *awinkado*, ou l’acculturation linguistique (Chiodi et Loncon, 1999). Bien que l’existence d’une influence mutuelle entre les langues en contact soit naturelle, les relations de pouvoir qu’exercent ces langues dans la société occasionnent un déséquilibre et ceci en raison des conditions sociolinguistiques diverses de valorisation et de développement.

3.1 Ateliers en ville : des incubateurs de néologismes ?

Durant ces dernières années – spécialement pour le contexte d’enseignement/apprentissage du mapudungun dans la ville de Santiago de Chile – il existe de la part des acteurs de la revitalisation une demande croissante pour nommer la ville et la vie citadine en langue mapuche. Cela semble indiquer un possible changement du *statu quo* dont parle Zimmermann (1995-1996 : 190) et d’une évolution vers une *modernisation sociale* « sans assimilation linguistique », à travers laquelle la transformation de la langue passerait par une planification linguistique. Ces adaptations linguistiques et culturelles avaient déjà été perçues comme indispensables et répondant à la réalité sociolinguistique du mapudungun à la fin du XX^{ème} siècle. Ainsi, comme le présageait Salas (1987 : 33):

La sociedad mapuche está en una situación de jaque y mate. Si ha de vivir la civilización europeo-occidental moderna, ha de hablar castellano. Si quiere hacerlo hablando mapuche, debe occidentalizar la lengua mapuche, discontinuándola de su pasado tradicional¹⁶⁶.

Dans son étude sur la néologie du mapudungun dans la Région Métropolitaine, Villena (2010) considère que la création de néologismes

¹⁶⁶ Ma traduction : « La société mapuche est en situation d’échec et mat. Si elle doit vivre au sein de la civilisation européenne occidentale moderne, elle devra parler castillan. Si elle veut le faire en parlant mapuche, elle doit occidentaliser la langue mapuche en la coupant de son passé traditionnel ».

« spontanés » en langue mapuche est actuellement plus importante que celle de « néologismes planifiés ». Selon l’auteure, cela pourrait s’expliquer par l’absence d’institutions formelles pouvant proposer de nouveaux mots et aider à la planification de la langue. Elle signale aussi que, dans le cas du mapudungun, prédomine la création lexicale du type externe, à partir d’emprunts de l’espagnol, mais aussi de l’anglais et de ses adaptations phonétiques et/ou grammaticales.

Ainsi, pour ne prendre ici qu’un exemple, celui du néologisme *tuitertufe* qui désigne, sur une page internet, « les personnes qui utilisent *twitter* ». Sa formation à partir d’un emprunt à l’anglais (*twitter*) le lie au pôle de la « néologie externe », mais sa graphie adaptée et la suffixation du mapudungun en *-tu* et *-fe* l’apparentent également au pôle « interne ».

Figure 12: capture d’écran d’une page Twitter



Source © : capture d’écran twitter.

Les créations lexicales font souvent référence à des termes en lien avec le monde de la technologie, de la science ou de l’environnement urbain. Dans ce sens, les réseaux sociaux constituent un excellent poste d’observation de créations lexicales relatives à ces nouveaux modes de communication et un excellent canal pour sa diffusion. Par exemple, le terme : *tuitertufe* est apparu en tant qu’hapax, lors d’une activité militante sur le réseau social *twitter* (« *twitter storm* ») qui avait pour

objectif d'échanger en langue indigène dans le cadre de la journée internationale de la langue maternelle¹⁶⁷.

On ne connaît pas encore le degré de validation du terme *tuitertufe* dans les usages des locuteurs de mapudungun, mais c'est un exemple assez emblématique, je trouve, de l'importance du phénomène.

Ce qui m'intéresse aussi dans cet exemple, c'est que l'auteur de ce néologisme l'introduit en l'accompagnant d'un argument de modernisation de la langue. On voit, en effet, sur la capture d'écran, que cet intervenant du « *twitter storm* » explique que *tuitertufe* résulte d'une possibilité de réaliser un néologisme grâce à l'emprunt de l'anglais et ainsi, je cite, de « développer le mapudungun comme toute langue moderne ». Le même intervenant reprend le terme dans un énoncé en mapudungun en le remplaçant dans un contexte. Puis d'autres intervenants reprennent le nouveau mot, en ajoutant une salutation (« mari mari *tuitertufe* ») ; un deuxième répond au salut en insérant l'onomatopée de « rires » en espagnol (« jajajaja »). Cette dernière intervention pourrait être prise, soit comme une acceptation du nouveau terme, soit comme un commentaire ironique sur la proposition. D'où validation ou invalidation du terme.

Ici on a affaire à une création lexicale sur un réseau social, mais il faut souligner que ce type d'activité traverse l'ensemble des réseaux sociaux (et pas seulement ceux qui se développent dans le cyberspace), dans lesquels le mapudungun est présent.

Concernant le recours à des ressources propres au système de la langue, Quilaqueo *et al.* (2012 : 281) signalent l'importance du contexte socioculturel mapuche dans la construction d'un nouveau mot *par redoublement* :

La répétition s'emploie aussi pour indiquer le mouvement ascendant dans les expressions *xeg xeg*, ou montagne qui grandit ; *püra püra*, qui exprime ce qui monte et continue à monter. De plus, cela sert à indiquer un événement réitéré dans le cas du mot *gümagümagey*, qui signale l'action de quelqu'un qui pleure de façon répétée ou qui est entrain de pleurer.

Une autre règle interne pour la création lexicale est l'agglutination, c'est-à-dire l'ajout à un mot de base, d'éléments qui apportent des significations et précisions plus étendues. Un exemple est donné dans Quilaqueo *et al.* (2012 : 281) :

¹⁶⁷ Ce phénomène se développe de plus en plus au niveau mondial pour les usagers des langues minoritaires. Il existe de même le site www.indigenoustweets.com, qui sert à mettre en lien les personnes qui postent des « *tweets* » dans une langue minoritaire.

Kintun pour se référer à l'action de chercher, base à partir de laquelle on peut engendrer d'autres mots par agglutination, comme *kintuge*, qui indique ou commande à quelqu'un à la recherche de quelque chose.

Cependant, les travaux de Villena (2010), de Catrileo (2010) ou encore de Loncon (2013) indiquent que le processus de rénovation lexicale en mapudungun reste faible et que la tendance actuellement la plus fréquente est l'incorporation de termes en espagnol. Une situation révélatrice du stade de glottophagie où se trouve la langue mapuche face au castillan.

Concernant les moyens d'enrayer ce processus, Chiodi et Loncon (1995) soulignent la nécessité d'amplifier les domaines d'usage du mapudungun et de l'ouvrir à d'autres réalités culturelles et fonctions communicatives, comme celles des apprenants et néo-locuteurs urbains.

3.2 Création lexicale en contexte scolaire : un détour nécessaire

Comme l'affirme Calvet (1974 : 56), « tout commence par la nomination ». La création lexicale se présente comme un des besoins le plus manifestes pendant l'observation de différents ateliers et cours de mapudungun, en ville. La question des apprenants vers les formateurs : *chem pignekey mapudungun mew...?* (comment dit-on en mapudungun ?) devient un classique dans toutes les séances observées¹⁶⁸.

L'apparition de la création lexicale en contexte d'enseignement urbain est un phénomène soutenu par la mise en place du programme d'éducation interculturelle bilingue. Il est donc relativement récent – environ une vingtaine d'années – et implique pour nous de faire un détour par le contexte scolaire pour observer ce qui s'y passe. De ce fait, l'innovation lexicale du mapudungun y apparaît fortement liée aux nouvelles politiques linguistiques qui donnent à la langue mapuche une nouvelle place dans la contemporanéité.

La langue et son enseignement doivent s'adapter à un nouveau public, celui des apprenants qui s'auto-définissent comme *wariache*, les gens de la ville. La rénovation lexicale se présente comme une nécessité linguistique naturelle, mais urgente, pour que cette « langue de la terre » devienne, dans les contextes urbains, une langue « du bitume ».

¹⁶⁸ De même, on l'a vu, pendant le séjour immersif.

Dans le contexte scolaire, le *Programa de Estudio de Mapuzugun*¹⁶⁹ (Quidel et Loncon, 2012) propose dans ses linéaments la création et l'étude de néologismes comme un outil pédagogique.

Ce programme invite à la création de néologismes pour expliciter les systèmes d'agglutination, de reduplication ou de suffixation. Citons en particulier dans le programme du niveau *tercero básico*¹⁷⁰ (Quidel et Loncon, 2012: 132) les *contenidos mínimos obligatorios* (contenus minimaux obligatoires) et ses *aprendizajes esperados* (apprentissages attendus). Dans l'exemple ci-dessous, ces néologismes sont insérés dans les consignes pour fabriquer un petit bateau en papier :

Chumgechi zewmagekey kiñe papel wampu

1. Katxüfge ti papel **meli nor az** nial.
2. Nüge kiñe tapül papel müchamkülelu, müchamfge nial kiñe **küla-nor az**
3. Nüge ti küla wechuñ mülewelu, fey müchamfge kañpüle igkü mew, nial ti **küla nor az**.
4. Nülage ti **küla nor az** ka txapümfge ti epu wechuñ laf, zewmayal kiñe **meli nor az**¹⁷¹.

Ainsi la consigne remplace les emprunts de l'espagnol *cuadrado* et *triángulo* (carré et triangle) par les néologismes, respectivement *Meli nor az* et *Küla nor az*, en laissant ainsi, dans la totalité de l'énoncé, le seul mot *papel* (papier) comme emprunt à l'espagnol.

D'après cet exemple, apparaissent deux pistes intéressantes à développer pour des prochaines études sur la création lexicale.

Tout d'abord, l'introduction des néologismes dans un programme d'éducation permet leur instauration de manière presque immédiate dans la communauté ou, au moins, les intègre dans la norme d'usage scolaire. Ensuite, les nouveaux termes s'ajustent à un savoir préalable des apprenants, par exemple, ici,

¹⁶⁹ La graphie utilisée dans cette citation pour nommer la langue correspond à l'alphabet *azümchefe* adopté comme officiel par les organismes étatiques chiliens.

¹⁷⁰ L'équivalent du CE2 dans le système scolaire français.

¹⁷¹ Ma traduction : « Instructions pour fabriquer un petit bateau en papier 1. Coupe le papier selon un carré. 2. Prends la feuille et fais un pli pour former un triangle. 3. Prends les pointes et plie-les dans le sens contraire, puis fais un triangle. 4. Prend les deux pointes unies au milieu et sépare-le. Voilà ton petit bateau ».

les figures géométriques. Cela favorise éventuellement une plus grande appropriation des nouveaux termes par analogie des significations.

4. À la recherche d'une démarche didactique dans les ateliers pour adultes

Dans le contexte de l'enseignement pour un public adulte et en tenant compte des observations des éducateurs de la Région Métropolitaine, la création lexicale actuelle correspond au type *spontané* (Boulangier, 2010). Ces créations sont fréquemment des hapax, ou des propositions irréfléchies, lancées par des enseignants lors d'une séance (temps précis) dans un lieu spécifique (atelier) sans une continuité ou divulgation programmée. Ces lexies sont conçues comme un acte individuel plus au moins inconscient, comme un recours pour sortir d'une impasse devant les demandes des apprenants. De ce fait, le phénomène d'innovation spontanée est plutôt du type *externe* (Calvet, 1987) et s'appuie sur un emprunt du castillan.

Cependant, et compte tenu de l'intérêt suscité par ce phénomène chez les apprenants urbains, la création lexicale a commencé à être intégrée à l'enseignement dans certains ateliers de mapudungun.

Dans le tableau ci-après, un exemple d'activité dans laquelle les apprenants doivent remplir un formulaire de renseignements personnels, et où huit questions sur les onze correspondent à des néologismes.

Figure 13: formulaire en mapudungun.

llowdungunge tũfachi chillka

MAPUCHE FŪTA KIMELWE RUKA
MAPUCHEDUNGUN A1

CHILLKATUFE A-001

adentukonchi.....
..... tripantũ

1. ŪY
2. WENTRU DOMO
3. TUNTEN TRIPANTŪ
4. KŪDAM
5. KIMELWE RUKA
6. KARERA CORSO
7. LOF
8. WARIA RŪPŪ
9. NUMERU
10. MŪTRŪMWE
11. ELEKTRONIKO WERKŪWE@.....

Source © : manuel de mapudungun « *Kom kim mapudunguaiñi waria mew A.1.1* », 2009.

Dans ce formulaire, les néologismes utilisés ne répondent pas à un seul type de composition lexicale. D'une part, on note des innovations lexicales issues de l'espagnol comme *karera* (*carrera*), *kurso* (*curso*), *numeru* (*número*)¹⁷². D'autres néologismes sont générés de manière interne à la langue comme *waria rūpũ* (rue - dans le sens d'adresse), *mütrümwe* (téléphone) et *kimelwe ruka* (université ou centre de formation). D'autres encore sont des élaborations « mixtes » avec de légers changements de la graphie de l'espagnol, comme dans le cas d'*elektroniko werküwe* (courrier électronique).

Les apprenants, autant que les éducateurs de mapudungun en ville, cherchent à adapter la langue aux nouveaux concepts de la modernité comme, par exemple, la

¹⁷² Ma traduction: « filière, cours et numéro ».

science et la technologie. Néanmoins, comme je le signale avec Loncon (Vergara et Loncon, 2016, à paraître), souvent ces éducateurs créent des néologismes de manière spontanée pour pouvoir répondre « quelque chose » et éviter d’être discrédités par les apprenants. Ils déclarent faire appel à leur maîtrise de la langue et à la créativité du moment pour générer un vocabulaire répondant aux demandes immédiates des apprenants. Ils regrettent de devoir le faire dans l’urgence, sans concertation avec les apprenants ou avec les autres éducateurs du milieu urbain.

Cette nécessité de rénovation lexicale devient, en contexte urbain, une demande prioritaire, elle s’invite dans les discussions entre les acteurs de la revitalisation et les ateliers de langue. Elle intéresse les documents et les manuels utilisés pour les séances d’enseignement en ville. Bien que ces facteurs incitent à la création de néologismes, la dynamique du cours reste le plus souvent frontale ; la parole est proposée et validée, soit par le présentateur de l’activité (néo-locuteur), soit par l’éducateur traditionnel (locuteur expert) et non par les apprenants. De même, les compétences langagières des apprenants n’amènent pas, non plus, des propositions lexicales et des discussions approfondies autour de celles-ci.

Il semble donc intéressant de redéployer les possibilités et particularités du mapudungun, au-delà des contraintes déjà repérées, comme son absence de normalisation et son statut de « langue en danger ».

La nécessité permanente et spontanée des apprenants de nommer la ville et la vie moderne en langue mapuche ouvre d’énormes possibilités pour ce type de demande. Devant la question récurrente des apprenants : *Chem pignekey mapudungun mew*¹⁷³? – présente dans la totalité des ateliers observés – s’ouvrent des opportunités pour développer le lexique, mais aussi des aspects de l’usage de la langue au niveau culturel et pragmatique.

Bien que la création lexicale s’inscrive dans un processus sociolinguistique complexe, la possibilité de créer de nouveaux mots apparaît comme un outil didactique capable de développer, chez les apprenants, des perspectives métalinguistiques et interculturelles.

¹⁷³ Ma traduction : « Comment on dit en mapudungun? ».

4.1 Retour en contexte immersif : la création lexicale spontanée comme point de départ

Comme je l'ai déjà suggéré, la disparité des compétences langagières entre les jeunes apprenants et les locuteurs traditionnels – normalement perçue comme un frein à la communication – peut, à l'inverse, apparaître comme un avantage dans le cadre d'une réflexion métalinguistique.

Les répertoires « asymétriques » entre locuteurs, néo-locuteurs et apprenants permettent en effet des questionnements actifs sur la langue et un échange positif entre les connaissances des locuteurs aîeuls et la créativité des jeunes apprenants. Ces facteurs ne peuvent être négligés au moment de repenser l'enseignement/apprentissage d'un mapudungun « en danger ».

La présence de locuteurs traditionnels et d'apprenants dans un dispositif d'immersion en contexte rural, nous est apparue comme une opportunité profitable à des échanges intergénérationnels et interculturels, et à des perspectives en matière d'innovation lexicale.

En voici un nouvel exemple : après avoir visionné une vidéo intégralement parlée en mapudungun, les apprenants s'aperçoivent que, culturellement, le mot « témoin » n'existe pas. En tout cas, il n'existe pas en tant que figure juridique, comme il se présente dans le documentaire visionné. Rapidement les locuteurs cherchent une adaptation lexicale au mapudungun et commencent à en discuter.

Tableau 12 : séquence 2

Nº	PART	Transcription du mapudungun /espagnol (variante chilienne)	Traduction en français
1	PRES	<i>Fenmgechi, epu / ¿wentru? inkai/inkaiaimu? ¿Cómo diríamos eso?///</i>	Alors, deux / hommes ? se défend, ils se défendent ? Comment pourrait-on dire ceci ?
2	LOC 3	<i>Testikulama ? Testikupkulama ?</i>	<i>Testikulama ? testikupkulama ?</i>
3	PRES	<i>Testiku ?</i>	<i>Testiku ?</i>
4	LOC 2	<i>Testikulu ? (risas generales)</i>	<i>Testikulu ? (rires généralisés)</i>
5	LOC?	<i>Testigope</i>	<i>Testigope</i>
6	PRES	<i>Testigope</i>	<i>Testigope</i>

Dans la transcription ci-dessus, les échanges entre les participants montrent, au niveau linguistique et culturel la difficulté que représente le processus de création d'une nouvelle lexie.

Tout d'abord, on remarque que l'agglutination est un phénomène récurrent pour la création lexicale, à travers l'adjonction de particules. Deuxièmement, pour ce cas particulier, la première proposition émerge à partir du terme espagnol « *testigo* » (témoin), en faisant appel à une des techniques les plus récurrentes : l'emprunt. Le mot proposé par les locuteurs résulte d'une adaptation phonétique créée à partir du changement du morphème /go/ par la particule /ku/ et l'accolement du suffixe /lu/. Selon Zuñiga (2006 :249), la forme *-lu* est souvent utilisée si la personne est neutre ou si la personne est agent dans la phrase subordonnée. Dans ce cas, cela s'explique car l'agent serait le « témoin ». Cependant, ce nouveau terme donne comme résultat « *testikulu* », un mot phonétiquement très similaire au mot « testicule » en espagnol. Le terme est automatiquement mis à l'écart au milieu des rires généralisés des participants.

Après une première proposition rejetée, un autre locuteur propose immédiatement et de manière spontanée un nouveau mot, en utilisant aussi l'agglutination, à travers le changement des morphèmes /kulu/ par le suffixe /-pe/. Or, l'utilisation de l'adjonction de la particule *-pe* proposée ne reste pas très claire. Soit, il s'agit de l'adjonction d'une particule utilisée souvent comme suffixe perfectif pour les verbes (Loncon, 2007 : 204), ce qui ne semble pas très cohérent car « *testigo* » est un nom, soit, la particule *-pe* est ajoutée pour une mise en relation avec le verbe « voir », *pe* en mapudungun. Ainsi, la création de « *testigope* » correspondrait à un amalgame spontané entre l'espagnol et le mapudungun, réalisé par un de locuteurs. Un choix intéressant qui permet de comprendre que, pour ce type de locuteur – adulte dans un milieu rural – la combinaison entre l'espagnol et le mapudungun, dans un premier temps, n'est pas conflictuelle du point de vue idéologique.

Finalement les participants s'interrogent sur cette curieuse « absence » du terme au niveau culturel pour signifier un « témoin », dans un sens juridique. Le doyen des participants déclare que cela peut s'expliquer par la cosmovision mapuche où la parole sur l'honneur a une valeur très forte : si quelqu'un dit quelque chose on doit lui faire confiance et pour cela, il n'y a pas besoin d'un tiers pour vérifier, attester ou nier un témoignage. Dans le film visionné, on avait aussi retrouvé cette idée.

Pour la finalité didactique correspondant au terme « témoin », les locuteurs en restent à l'adaptation d'un mot espagnol en mapudungun, qui donne comme résultat final le mot « *testigope* ».

La création lexicale implique ainsi un haut niveau de concertation entre apprenants et locuteurs, permettant une véritable interaction et une réflexion métalinguistique poussée. La création lexicale sert comme un outil déclencheur du processus d'apprentissage, ce que Freire (2002) [1970] nomme un « thème-générateur » ou une « thématique significative » dans ce contexte.

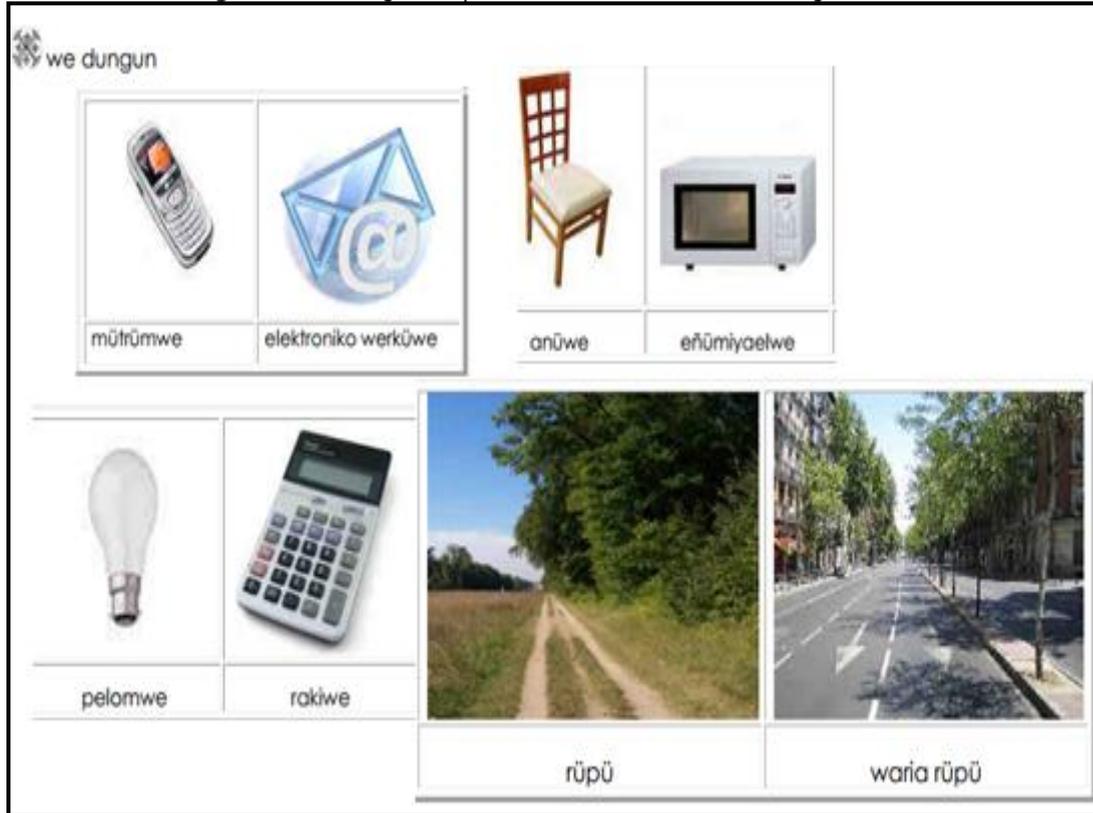
Compte tenu de cette expérience, la possibilité de retravailler la création lexicale dans le dispositif d'immersion linguistique semble très pertinente. Elle prend en compte les besoins de type lexical et une tentative de réflexion métalinguistique, chez les apprenants comme chez les locuteurs. Cet exercice permet également d'observer les différences ou les similitudes entre les milieux urbains et ruraux qui interfèrent dans le domaine de la création lexicale. Cette expérience montre comment la néologie peut s'inscrire dans le mode d'enseignement d'une langue minoritaire.

La création lexicale est une demande récurrente chez les apprenants qui touche directement un processus de construction de savoirs langagiers. Compte tenu de l'absence d'une institution formelle – telle qu'une académie de la langue – pour l'introduction d'une néologie du type planifié, les ateliers de mapudungun en milieu urbain s'avèrent un « créneau » innovant pour la mise en place d'une **création lexicale didactisée**. Elle peut être conçue à la fois comme une démarche d'enseignement/apprentissage et en même temps comme une action de planification linguistique collective « par le bas ».

4.2 La néologie comme outil de planification: vers une création lexicale didactisée

La nécessité spontanée de la part des apprenants de trouver des définitions pour nommer des réalités contemporaines qui n'existent pas en langue mapuche est un fait incontestable. D'ailleurs, à l'intérieur de l'un des manuels d'enseignement du mapudungun apparaît la rubrique « *wedungun* », qui signifie « nouveaux mots » pour présenter justement une série de néologismes à l'intérieur d'une unité :

Figure 14: néologismes présents dans un manuel d'enseignement.



Source © : manuel de mapudungun *Kom kim mapudunguaiñ waria mew, 2009.*

Les néologismes présentés dans ce manuel, et indiqués dans la figure ci-dessus, sont, pour la plupart, le résultat d'une compilation des créations lexicales spontanées, utilisées de manière courante par des locuteurs en contexte urbain. Les mots « *rakiwe* », « *pelomwe* », « *rüpü* » et « *waria rüpü* », sont l'objet d'une forte validation parmi les locuteurs, alors que « *mütrümwe* », « *elektroniko werküwe* », « *anüwe* » et « *eñümiyaelwe* », sont des termes de moyenne validation, ils sont en cours d'authentification à travers les manuels et les ateliers en ville. Ces derniers termes ne sont pas encore connus par une grande partie des locuteurs, notamment en contexte rural. Ils ne sont donc pas encore utilisés dans la totalité de la communauté linguistique.

Les tentatives pour introduire de nouveaux termes dans un contexte d'enseignement/apprentissage se réfèrent à un type de néologie planifiée, nommé ici **création lexicale didactisée**. Ce type d'innovation lexicale a été introduit dans un but didactique lors d'une activité liée à l'enseignement/apprentissage. Il se caractérise par une forme de proposition vers la communauté linguistique, en attente d'une validation à travers son usage.

Lors de notre expérience d'immersion, ce travail de collaboration a été divisé en plusieurs étapes, d'abord les interactions de type dyadiques (binômes apprenants-

locuteurs), puis en petits groupes de quatre personnes, pour finir sur une discussion collective.

À travers cette activité, l'invitation est à une réflexion sur la néologie, les propositions ciblant plus la créativité que la normativité. Même si la plupart des échanges pour argumenter et débattre de manière métalinguistique se sont réalisés dans la langue dominante, cette activité a permis de réfléchir, d'apprendre et de discuter « sur » et « dans » la langue cible.

4.3 Premières propositions : négociations et questionnements

Lors de notre expérience à Curaco-Ranquil, le stimulus langagier s'est réalisé à l'aide de catalogues et de revues. La consigne donnée est de feuilleter les magazines et de repérer des images susceptibles d'être nommées par des néologismes. En groupe, les apprenants, les néo-locuteurs et les locuteurs discutent de la possibilité de créer ces néologismes en mapudungun.

Parmi les termes les plus fréquents se trouvent les objets liés à la technologie comme par exemple l'ordinateur, le téléphone portable, le sèche-cheveux, le rasoir électrique, ou liés à la vie domestique comme la poêle. Il peut aussi s'agir de produits d'usage quotidien comme le déodorant, certaines boissons ou le liquide vaisselle.

D'abord de manière individuelle, puis en groupe, les apprenants et les locuteurs font un tri et décident ensemble des images à étudier. De la même manière, chaque participant réfléchit individuellement à une proposition avant la mise en commun. Une décision doit être prise par le groupe pour chaque mot. Finalement, chaque groupe présente ses propositions sur une grande feuille de papier.

Dans l'étape de prise de décision pour les mots à établir pour chaque objet, les groupes composés d'apprenants et de locuteurs discutent et font des propositions en espagnol et en mapudungun. Il s'agit d'une activité métalinguistique comportant au maximum quatre personnes où l'objectif est de parler de la langue et d'essayer d'arriver à un consensus, dans la mesure où les connaissances linguistiques le permettent. Lorsque les participants, tant apprenants que locuteurs, se trouvent « en panne », car ils n'arrivent pas à se décider sur un terme, ils cherchent le soutien du présentateur de l'activité.

Dans l'extrait suivant les participants sont à la recherche d'une validation pour le mot « déodorant ». L'apprenant 1 propose deux alternatives pour un même

concept. Le terme en mapudungun *arofnom*, « non transpirant », et *arofnomwe* en ajoutant le suffixe *-we* qui indique un outil ou un objet. Ainsi, la proposition pour déodorant pourrait être définie comme « l'objet qui évite de transpirer ».

Tableau 13: séquence 3

Nº	PART	Transcription du mapudungun / espagnol (variante chilienne)	Traduction en français
1	APPR 1	<i>arofnom / arofnomwe</i>	Non transpirant / l'objet non transpirant
2	LOC 4	<i>nümüy ta arof, nüümüy ta arof</i>	Enlever la transpiration
3	LOC 1	aquí dice las dos cosas / arof dungu / (x) es casi la misma cosa, las dos cosas por una, produce...	ici, on trouve les deux choses/ le mot transpirer/ (x) est presque la même chose, les deux dans une seule, il produit...
4	APPR 1	¿Y ese? / arofnomwe	Et celui-là ? l'objet non transpirant
5	LOC 4	Entonces, ¿cómo es?	Comment c'est?
6	PRES	<i>Arofnom / no transpirar</i>	Non transpirant / Non transpirer
7	LOC 1	<i>Arofnom</i>	Non transpirant
8	APPR 1	¿Y arofnomwe?	Et l'objet non transpirant alors ?

Une première proposition lexicale est faite avec beaucoup d'aplomb par l'apprenant 1 qui affirme son terme, puis le rectifie en ajoutant la particule indiquant un instrument ou un objet : *-we*. Toutefois, les participants 1 et 4 discutent à propos des notions sémantiques de « non transpirant » et de « déodorant », visiblement à cause des termes en espagnol « *anti-transpirante* » et « *desodorante* » inscrits sous la photo.

Figure 15 : création lexicale pour le mot « déodorant/anti-transpirant ».



Source © : A. Vergara, 2012.

Les deux notions, qui semblent différentes dans leur champ sémantique, empêchent la prise d'une décision unique pour un produit qui, en l'occurrence, montre des nuances par rapport à son utilisation.

En effet, dans la colonne de traduction en français je ne note pas le mot « déodorant », mais les expressions « non transpirant » ou « l'objet non transpirant » traductions qui rendent mieux compte de la modalité formelle de création lexicale utilisée par l'apprenant 1. Cette modalité est celle de la suffixation. En effet, le terme en mapudungun *arofnom*, « non transpirant », devient *arofnomwe* en ajoutant le suffixe *-we* qui indique un outil. Ainsi, la proposition plus complète pour « déodorant » pourrait être définie comme « l'objet qui évite de transpirer ».

Cependant, cette proposition ne renvoie pas à l'idée d'odeur et n'est donc pas immédiatement acceptée par les autres participants qui, eux, poursuivent le *brain storming*, pendant que l'apprenant 1 (apparemment non concerné par la discussion autour du champ sémantique engagée par les locuteurs 1 et 4) attend de leur part une validation explicite. Comme l'indiquent les tours 4 et 8, il soumet encore à deux reprises l'utilisation ou non de la particule *-we* pour marquer l'usage d'un « outil », lancée lors de sa deuxième proposition : **arofnomWE**.

Mais cette sollicitation n'atteindra pas son but, car la locutrice experte 4 semble moins focalisée sur les attentes de l'apprenant (et sur son propre rôle de tuteur dans le cadre d'un contrat didactique) que sur l'avancée du projet de planification lexicale. Justement, au tout début de l'échange l'apprenant, en même

temps qu'il formule ses propositions, oriente son regard vers la locutrice 4 qui est en face de lui. Ce regard pourrait être interprété comme une sollicitation de validation, en dehors des différences que construit l'asymétrie de connaissance de la langue, alors que la locutrice experte sollicitée semble placer au premier plan de l'échange l'avancement du projet commun de création lexicale. Autrement dit, il me semble que, contrairement à l'apprenant, la locutrice ne se place pas ici en situation didactique mais uniquement en position de planification.

Cet exemple semble très pertinent pour analyser les types d'échanges collaboratifs qui se déroulent dans ce modèle d'activité. D'une part, les connaissances linguistiques des locuteurs permettent de réaliser une étude fine des aspects sémantiques et approfondis de la langue ; d'autre part, la créativité des apprenants, sans se fonder sur des connaissances achevées, permet des propositions lexicales et des réflexions métalinguistiques. Celles-ci peuvent concerner des aspects spécifiques, comme par exemple l'agglutination et le caractère polysynthétique de la langue. Cependant – et comme dans toute expérience innovante – il reste à mieux définir les rôles respectifs des apprenants et des locuteurs traditionnels dans le cadre d'une démarche collaborative. Cela permettrait de mieux orienter les propositions didactiques et de répondre plus exactement à des objectifs concrets.

4.4 Premières créations lexicales didactisées: cadre synoptique

Le débat sur la création lexicale amène les apprenants et les locuteurs, non seulement à se poser des questions autour du fonctionnement de la langue, mais aussi à argumenter, à adopter ou refuser des propositions.

J'indique ci-dessous une sélection des créations lexicales réalisées pendant le stage d'immersion.

La première colonne, à gauche, indique le résultat final – un néologisme ; la deuxième colonne expose les différents éléments linguistiques utilisés ; la troisième indique la signification ; enfin la dernière colonne, à droite, précise la procédure suivie :

Tableau 14 : cadre synoptique des néologismes.

Néologisme	Éléments utilisés	Signification	Procédure
<i>piwün-longko-we</i>	souffler-tête- instrument	sèche- cheveux	composition-dérivation
<i>eñum-ke iyael-we</i>	chaud-pluriel- nourriture-instrument	micro-onde	composition-dérivation
<i>entu-az-we</i>	prendre-visage- instrument	appareil photo	composition-dérivation
<i>ellka-dungun-we</i>	cache-mots- instrument	ordinateur	composition-dérivation
<i>neyen-pos-we</i>	respirer-saleté- instrument	aspirateur	composition-dérivation
<i>allkü-we pilun</i>	écouter-instrument- oreille	écouteur	dérivation-composition

Source © : tableau résumé de création lexicale, Vergara et Loncon, 2016, à paraître).

Comme le signale Cicurel (1985), à travers les propositions réalisées dans ce contexte, il est possible d'implémenter à l'intérieur de la démarche didactique un « discours explicitement métalinguistique ».

Les apprenants – sans être des spécialistes – peuvent parler de la langue cible en termes linguistiques appropriés, dans le cadre d'une approche grammaticale didactisée.

La plupart des néologismes analysés dans notre exemple se créent à partir de l'extension d'un champ sémantique. Les apprenants conjuguent ainsi des concepts sémantiques et l'usage de marqueurs récurrents, comme celui d'instrument (-*we*) pour donner la caractéristique de l'objet.

Il est donc attendu que l'apprenant comprenne certaines procédures existant dans la langue comme l'agglutination, la composition, la dérivation ou l'incorporation nominale, sans avoir un niveau très avancé de connaissances linguistiques. D'ailleurs, on peut remarquer que la presque totalité des procédures utilisées est du type composition-dérivation.

En ce qui concerne les éléments linguistiques, la qualité d'« instrument » dans chaque proposition suggère qu'il s'agit d'un marqueur fortement présent en mapudungun, comme en français, où on retrouve les termes « machine à café », « machine à laver » ou « machine à coudre ». D'autre part, la composition sémantique adoptée permet de mieux comprendre certains aspects métaphoriques

propres à une cosmovision (bien différente des logiques occidentales), qui dit, pour appareil photo : « prendre-visage » ou pour ordinateur : « cacher-mots ».

Les apprenants mettent en place des connaissances déjà acquises, d'une manière ou d'une autre, pendant leur contact avec la langue, comme par exemple l'utilisation de marqueurs de lieux, de personnes, d'actions, etc.

Cependant, l'utilisation de figures comme l'onomatopée et la réduplication restent des processus de création plus complexes, méconnus de la plupart des apprenants. Même si l'onomatopée est largement présente dans les répertoires à travers les noms d'animaux ou dans la toponymie (Zuñiga, 2006 ; Chiodi et Loncon, 2009), il semblerait que ces phénomènes soient plus facilement repérables par des locuteurs possédant un niveau assez élevé de culture mapuche. Il s'agit notamment des personnes ayant vécu dans des communautés rurales, ayant adopté leur mode de vie, avec des connaissances beaucoup plus fines, allant bien au-delà d'une réflexion morphosyntaxique.

Comme je l'ai déjà signalé, à propos des exemples cités par Quilaqueo *et al.* (2012: 281), la réduplication en mapudungun reste un élément linguistique et socioculturel très représentatif de la culture mapuche, et en même temps très difficile à saisir pour les apprenants du niveau débutant ou intermédiaire.

Le développement d'une conscience culturelle et linguistique utilisant les onomatopées et la réduplication pourrait hypothétiquement élargir le champ de la création de nouveaux mots correspondant à des besoins contemporains. On pourrait, par exemple, imaginer de nouveaux termes pour nommer des objets tels que cafetière, ambulance ou horloge.

5. La création lexicale comme outil didactique : collaboration et réflexion métalinguistique

La création lexicale se présente comme un domaine intéressant d'un point de vue didactique, à la recherche de nouvelles formes d'enseignement/apprentissage du mapudungun dans des contextes majoritairement urbains. A travers les propositions des néologismes utilisés dans le domaine de l'enseignement/apprentissage se construisent de véritables ponts interculturels qui vont à la recherche d'une appropriation riche de la langue et de la culture. Donc la création lexicale est pensée comme un outil didactique au sein d'un processus plus large privilégiant un point de vue métalinguistique qui invite aux dialogues interculturel et interdisciplinaire.

Les conditions favorisant la production de néologismes reposent sur ses utilisateurs. Dans le cas du mapudungun, ce sont ses locuteurs traditionnels, ses néo-locuteurs et ses apprenants, sans compter les utilisateurs de nouveaux espaces comme les ateliers en ville, les réseaux sociaux, les pages internet et jusqu'à la signalétique. Ce milieu urbain offre un contexte d'enseignement/apprentissage fertile pour la création, la diffusion et la validation d'une nouvelle terminologie.

La création lexicale didactisée se caractérise par une forte **activité discursive** où, tant les apprenants que les formateurs, peuvent se positionner par rapport à une norme. Il n'existe pas de « vraies » ou de « fausses » propositions, ce qui permet un travail collaboratif et un apprentissage communautaire. Cette dynamique permet :

- Une **narration collaborative** entre locuteurs et apprenants : indépendamment des répertoires linguistiques asymétriques des participants, les propositions données par chacun permettent des échanges langagiers riches en connaissances et en créativité.
- Une **collaboration intergénérationnelle** : la rénovation lexicale de la langue permet la création d'un projet commun où toutes les idées tendent vers un même objectif, et où les locuteurs âgés des communautés peuvent indiquer des pistes intéressantes.
- L'**activation** et la **réactivation des connaissances** : résultat du travail collaboratif l'activité de création lexicale active une réflexion **métalinguistique** chez les apprenants et la réactivation des connaissances chez les locuteurs, à travers l'usage permanent de la langue cible. La création lexicale n'est pas seulement un processus de création mais aussi de **recupération du lexique** utilisé autrefois.
- Le **débat sur les néologismes**, de façon spontanée ou didactisée, permet des propositions lexicales qui sont à la fois un outil et un but, qui cherchent à générer une participation active de tous les intéressés.

Dans le cas d'une langue standardisée, la discussion, les tests, la validation ou les rejets autour de nouveaux termes se font aussi à travers des instances comme les dictionnaires, la littérature, les institutions publiques et les médias. Ce que Pruvost et Sablayrolles (2012) nomment « les lieux privilégiés du jugement », qui ne sont pas, pour autant, des instances uniques, mais qui aident à tester les nouvelles lexies pour un large public.

Or, dans le cas d'une langue minoritaire comme le mapudungun, l'absence de ces lieux de jugement empêche de réaliser un diagnostic correct de l'utilisation de ces nouveaux termes. Donc il devient nécessaire de rechercher d'autres moyens d'observation et d'évaluation pour la création, l'utilisation, la transmission et la validation des néologismes.

Ainsi, les ateliers dans le milieu de l'enseignement ou les réseaux sociaux sur internet pour des publics plus larges pourraient être dans l'immédiat des lieux privilégiés pour l'observation de l'évolution de nouveaux mots en mapudungun, grâce au nombre d'apprenants et manuels d'enseignement déjà contextualisés pour un lexique proprement urbain.

Le milieu urbain offre actuellement un cadre innovant et très particulier d'enseignement/apprentissage qui pourrait contribuer à une **planification « par le bas »**, à partir d'une démarche participative.

La création lexicale reste cependant au cœur d'une discussion plus large dépassant le champ exclusivement linguistique. Les enjeux autour de la création lexicale et les débats dans lesquels s'inscrivent les diverses postures idéologiques, sont bien présents surtout dans le contexte d'un mouvement politique et identitaire.

L'intérêt qui existe pour la construction d'un cadre didactique des langues originaires se trouve au croisement des analyses internes d'acquisition ou d'apprentissage et des postures idéologiques des différents acteurs impliqués dans le mouvement de revitalisation linguistique.

Dans la suite de mes propos, j'insisterai donc davantage sur l'intrication de la création lexicale avec les discours politiques et idéologiques des tenants de la revitalisation.

Chapitre IX
Création lexicale et postures militantes :
le poids des idéologies linguistiques en
didactique

L'action militante sur une langue a un tout autre sens lorsque la communauté qui la parle est opprimée ; il ne s'agit plus alors seulement de pédagogie, d'alphabétisation, de grammatisation, de promotion, de réglage ou d'« aménagement » (...), mais de combat politique.
Alain Rey, in Gaudin, 2013 : 18.

Ce dernier chapitre donne une large place à des exemples concrets de débats autour de la création lexicale qui révèlent des postures idéologiques vis-à-vis de la langue et de sa revitalisation.

De jeunes apprenants, des locuteurs traditionnels et un *kimche* – sage – garant de la pérennité de la culture mapuche fédèrent leurs énergies et leurs savoirs dans une démarche qui, au-delà de la création de nouveaux mots, s'inscrit dans un processus de redynamisation d'une langue en danger.

1. ¿*Wedungun, chumall*¹⁷⁴ ?

Pendant l'expérience de création lexicale, diverses postures idéologiques se manifestent à travers la détermination de chaque locuteur à défendre son point de vue et cela s'intensifie lors de la difficile recherche d'un consensus.

Pour Cabré (2002), les processus de renouvellement lexical varient selon la situation sociolinguistique de chaque langue. Les nouveaux usages se réaliseront de manière naturelle et vivante dans le cas d'une langue consolidée socio-politiquement.

Analyser les postures et idéologies linguistiques autour de la question de la création lexicale s'avère nécessaire pour avancer dans notre réflexion sur la didactisation de ces activités. Comme le signale Jaffe (2005 : 94), à propos du terrain corse :

L'entrée d'une langue minoritaire dans un nouveau domaine d'usage rompt [...] avec des notions très globales – et difficilement exprimables – d'identité linguistique.

Pour Jaffe (2008) les idéologies linguistiques recouvrent divers phénomènes qui varient entre l'ordre individuel et social et selon « la façon dont elles sont

¹⁷⁴ Ma traduction : « Des nouveaux mots, pour quoi faire? ».

rattachées à des expériences de langue, identité et pouvoir dans un contexte diglossique » (Jaffe, 2005 : 94). Selon cette acception large, les croyances d'un individu face à ce qu'il considère comme une langue et ses critères, relèvent d'une idéologie linguistique. Cela concerne aussi la conception collective des usages, les idées/convictions attachées aux critères linguistiques (liés à des caractères sociaux) et les convictions/certitudes entre langue et identité.

Le travail de la création lexicale en mapudungun rend compte d'un terrain idéologique; cette création répond en même temps à une pratique et à un discours militant. Comme le signale Alain Rey dans la citation placée en exergue de ce dernier chapitre, l'action linguistique militante va au-delà de l'action pédagogique ou de la promotion de la langue, et relève du « combat politique ».

Dans ce même ouvrage, Salih Akin (*in* Gaudin, 2013 : 248) illustre, fort à propos, l'importance de ces questions idéologiques à partir de la situation actuelle de la langue kurde. L'auteur signale l'importance des questions terminologiques et identitaires dans le cas des langues menacées :

Le recueil et la diffusion du vocabulaire d'une langue déniée dans son existence même apportent la preuve de l'existence et de la matérialité de la langue.

Dans le cas de la création lexicale, l'intérêt des jeunes apprenants urbains pour la langue et leur engagement pour la revitalisation provoquent un effet « boule de neige » de créativité chez les locuteurs plus anciens du milieu rural. Quelque part, grâce à l'action militante des participants, les connaissances endormies se réveillent chez les anciens locuteurs pour aller à la rencontre des demandes des jeunes néo-locuteurs. Le discours devient engagé, les locuteurs font face à un nouveau et large défi : représenter le monde d'aujourd'hui à travers la langue des ancêtres.

La réflexion autour des nouveaux termes s'avère, pour tous, comme une nécessité culturelle et sociale permettant la dynamisation de la langue. La validation de tout nouveau mot par la communauté linguistique finalise cette recherche commune. Cependant, cette validation sera toujours un sujet de jugements de la part des utilisateurs qui soutiendront ou rejetteront les nouvelles propositions de création lexicale, leur impact sur la langue et les choix à privilégier.

2. Le poids des idéologies linguistiques

En lien avec le rôle des idéologies linguistiques dans les positionnements individuels ou de groupes (Costa, Lambert et Trimaille, 2012 ; Duchêne, 2008 ; Jaffe, 2008 ; Silverstein, 1998), la création lexicale et l'utilisation de néologismes constituent souvent des sujets de débats enflammés parmi les acteurs sociaux.

Le sujet s'avère, en effet, délicat pour les locuteurs de mapudungun, comme il l'est bien souvent pour les locuteurs de langues minoritaires. C'est le cas, par exemple, pour le corse (Jaffe, 2005, 2008) ou pour le quechua de Cuzco (Niño Murcia, 1995). Les débats autour de la création lexicale ne sont pas seulement des débats d'ordre pratique mais aussi politique et identitaire, dans lesquels se révèlent les postures idéologiques des membres de la communauté face aux changements de la langue dans un contexte diglossique.

Pour Jaffe, ces idéologies recouvrent divers phénomènes qui vont du micro au macro, du personnel au social comme, par exemple, les choix de la communauté entre accepter les emprunts aux langues dominantes ou favoriser un purisme linguistique, comme c'est le cas pour la langue quechua au Pérou.

Pour le cas du mapuche, ces idéologies sont apparues récemment au niveau macro avec l'instauration des néologismes dans l'administration chilienne pour « revaloriser » la langue et la culture mapuche à l'intérieur de la société chilienne. Ainsi, ces néologismes commencent à apparaître de manière quotidienne, non seulement dans les domaines de l'administration publique, à travers des formulaires en mapudungun de la CONADI (corporation nationale du développement indigène), les décrets de lois, le registre civil d'identification ou plus récemment le formulaire de déclaration d'impôts, mais aussi dans le domaine de l'enseignement/apprentissage.

La question sur les postures idéologiques m'a amenée à les identifier et à les classer en cinq groupes qui révèlent les différents types de discours présents sur le terrain et qui permettent de mieux comprendre les points de vue des acteurs par rapport à la création lexicale.

L'analyse des extraits vidéo sélectionnés sous forme de tableaux numérotés me permettra, d'une part, d'apporter un éclairage sur des situations spécifiques qui contribuent à la construction interactive de connaissances lexicales pour le mapudungun, au travers d'échanges intergénérationnels et de réflexion métalinguistique. Elle s'attachera, d'autre part, à mettre en lumière des enjeux

idéologiques sous-jacents dans les débats sur la rénovation lexicale dans ce contexte latino-américain.

2.1 Emprunts : ces mots qui gênent de temps en temps

Dès les premiers échanges entre locuteurs, néo-locuteurs et apprenants, les « vides » lexicaux deviennent trop évidents. Les emprunts à l'espagnol sont utilisés de manière systématique par les locuteurs traditionnels, lorsqu'ils sont en manque de répertoire langagier en mapudungun.

Cette pratique se réalise de longue date et apparemment cela ne pose pas de problèmes, ni idéologiques ni d'intercompréhension chez les locuteurs traditionnels du milieu rural, comme on peut, par exemple, l'observer dans le tableau de transcription ci-dessous.

Chaque participant a apporté une photographie de sa famille pour se présenter aux autres.

Tableau 15 : séquence 4.

Nº	PART	Transcription du mapudungun / espagnol (variante chilienne)	Traduction en français
1	LOC 3	<i>tufa ta traitor (/) mülepay iñche tañi ruka mew (//) ehhh (/) trilla eluy ta kiñe montun (//) kiñe fütä montun (/) de trigo (...) kam kachilla (//) tufa tañi domo müley traitor mew (/) tachi pu trabajador?</i>	Ce tracteur (/) c'est chez moi (//) ehhh (/) le battage (...) le battage a donné quelques hectares de blé (...) de blé (//) celle-ci c'est ma femme elle est sur le <i>traitor</i> ? (tracteur) (/) pour les travailleurs?
2	LOC 1	<i>Küdawfe</i>	Travailleur
3	LOC 3	<i>tachi pu küdawfe (/) petu yafütuy ruka mew, tüfachi traitor kiduley (/) fey ta awkantumekey traitor mew (//) tañi peñi (/) tañi fotüm (/) tufa tañi pichi fotüm ta Moise pigney (//) çya?</i>	Les travailleurs déjeunaient encore à la maison, ce tracteur était seul (/) donc ils [sa famille] jouent sur le tracteur (//) mon frère (/) et son fils (/) celui-ci c'est mon benjamin, il s'appelle <i>Moisé</i> (//), ça va ?
4	LOC 1	<i>anüley chew am? wente? wente?</i>	Où il est assis ? au-dessus? Au-dessus?
5	LOC 3	<i>eh tapabarro (/)</i>	Eh garde-boue

6	LOC 2	<i>Wente</i>	Au-dessus
7	LOC 1	tapabarro de la rueda wente rueda	Garde-boue de la roue, au-dessus de la roue
8	LOC 3	<i>wente rueda</i>	au-dessus de la roue
9	LOC 1	<i>wente rueda</i>	au-dessus de la roue
10	LOC 2	<i>wente rueda</i> (silencio)	au-dessus de la roue (silence)
11	LOC 1	<i>tüfa tañi domo (/) kiñe traitor, mu anümüy traitor</i>	celle-ci c'est ma femme (/) un tracteur, assise sur le tracteur
12	LOC 2	¿ya?	d'accord?
13	LOC 1	<i>kiñe traitor wenwenluy (/) chem pignekey traitor mapudungun mew ? (///)</i>	au-dessus du tracteur (/), comment on dit tracteur en mapudungun?
14	LOC 2	<i>Chem pignefuy?</i>	comment on disait auparavant?
15	LOC 3	<i>May</i> (silencio)	oui (silence)
16	LOC 1	<i>Chem pingefuy traitor mapuche dungu mu? (/) traitor pingefuy?</i>	comment on disait auparavant? Traitor en mapudungun? (/) On ne disait pas traitor?
17	LOC 2	<i>Trac... ¿qué es lo que es éste?</i>	Trac... qu'est-ce qu'il y a?
18	LOC 1	Tractor tractor hem	Tracteur
19	LOC 2	¿Tractor?	Tracteur?
20	LOC 1	Sí, tractor, ya	Oui, tracteur
21	LOC 2	tractor (/) ehmm (pasaje incomprendible) (silencio) tractor	Tracteur (/) ehmm (passage incompréhensible) (silence) tracteur
22	LOC 3	<i>küdawfe máquina pifeafuy?</i>	On disait <i>küdawfe</i> máquina?
23	LOC 1	<i>küdawfe máquina, sí</i>	<i>küdawfe</i> máquina,oui
24	LOC 2	<i>Küdawfe maquina? Sí, porque en mapudungun nielay (x) (/) No ve que tüfa, tachi mapudungun nielay (//) wigkadungun mew pepi (//) entonces mapuche kimi</i>	<i>Küdawfe máquina ?</i> oui, parce qu'en mapudungun il n'y a pas de nom (/) il n'y a pas (/) [seulement] en <i>wingkazugun</i> [espagnol] (x) (//) alors le mapuche sait comme il sait comment le faire.

		<i>chumngechi ñi pepilngen</i>	
25	LOC 3	<i>Kidawfe máquina, may?</i>	<i>Kidawfe máquina, oui ?</i>
26	LOC 1	<i>Kidawfe máquina, si</i>	<i>Kidawfe máquina, oui</i>
27	LOC 3	<i>Kidawfe máquina</i>	<i>Kidawfe máquina</i>
28	LOC 1	<i>May, küdawfe máquina (/) feychi autu miawfe máquina, pingeafuy, may.</i>	<i>Oui, küdawfe máquina (/) et la voiture s'appellerait machine roulante, oui.</i>

Le locuteur 1 décrit la photo dans laquelle se trouve son épouse et d'autres membres de sa famille installés sur un tracteur (tour 3 et 11). Le locuteur veut noter qu'ils sont assis sur un tracteur (tour 1) mais s'en suit une difficulté pour nommer cet engin par un long descriptif (tour 5 à 10). Apparaît à nouveau le mot « *traitor* », résultat de la *nativisation* (Andersen, 1983) du mot espagnol « *tractor* ». Tout en continuant son récit, le locuteur semble gêné par ce terme « intrus » de l'espagnol. Il demande au locuteur 2 comment on dit « *traitor* » en mapudungun (tour 13 et 16). Son interlocuteur, reconnu par la communauté comme un sage et locuteur expert de la langue, garde le silence et réfléchit à la question. Il répond d'abord qu'en mapudungun le mot « tracteur » n'existe pas (tour 24). Mais cette réponse n'apporte guère de solution. Pour faire une adaptation lexicale, il faudrait se souvenir d'un mot oublié. Apparaît alors le terme « *küdawfe máquina* » (tour 22) proposé par le locuteur 3, terme qui pourrait s'interpréter comme « la machine du travailleur », dans une claire composition lexicale entre le mapudungun et l'espagnol. Un fait qui témoigne des activités de *code-switching* repérées habituellement chez les locuteurs de mapudungun de nos jours (Gundermann *et al.*, 2008, 2009a, 2009b; 2011).

Ce choix ne suscite pas de controverses auprès des locuteurs au niveau idéologique, dans ce contexte rural. Finalement, le mot est accepté par le locuteur expert (tour 23 et 28), se souvenant, lui aussi, de ce terme dans cette acception.

Les propositions didactiques autour de la création lexicale ne sont pas seulement des activités métalinguistiques pour réfléchir à la langue cible avec un but d'enseignement/apprentissage. Elles permettent aussi une **récupération lexicale** des termes anciens qui ne s'utilisent plus à cause du changement linguistique. Une réflexion qui permet simultanément aux locuteurs et aux apprenants de se poser des questionnements sur l'usage de la langue, ses variations, les activités de *code-switching*, de *code-mixing* et leur propre loyauté linguistique.

Comme on peut le noter dans l'exemple décrit à propos du tracteur, les questionnements intéressent essentiellement deux personnes – puis une troisième – pour finir par la proposition de deux termes *traitor* et *kudawfe máquina* pour un même objet. Le dernier terme emporte finalement l'adhésion.

Des débats qui révèlent la difficulté de définir les bases de toute validation par la communauté linguistique.

2.2 Évitions l'emprunt, cherchons dans notre langue

Une de premières postures idéologiques qui ressort dans le discours des participants de l'activité de création lexicale est celle du *purisme linguistique* (Thomas, 1991 : 12) ; un phénomène compris comme le refus de l'adoption d'éléments étrangers dans le champ lexical de la langue :

Purism is the manifestation of a desire on the part of a speech community (or some section of it) to preserve a language form, or rid it of, putative foreign elements or other elements held to be undesirable (including those originating in dialects, sociolects and styles of the same language). It may be directed at all linguistic levels but primarily the lexicon. Above all, purism is an aspect of the codification, cultivation and planning of standard languages¹⁷⁵.

Comme le signale Niño-Murcia (1995 : 254), ce rejet est seulement un pré-requis, car le purisme est avant tout une manifestation sociale qui prend en compte tout un processus d'affirmation d'identité et de dénégation du *statu quo* de la langue.

Dans la transcription suivante, un premier extrait des échanges entre deux participants rend compte de ce fait :

¹⁷⁵ Ma traduction: « Le purisme est la manifestation d'un désir de la communauté linguistique (ou d'une partie de celle-ci) pour conserver la langue ou la protéger des éléments dits étrangers ou autres éléments considérés comme indésirables (incluant ceux qui proviennent des dialectes, sociolectes et styles de la même langue). Le purisme peut être impliqué à tous les niveaux linguistiques, mais principalement dans le lexique. En plus de cela, le purisme est un aspect de la codification, la culture et la planification des langues standardisées ».

Tableau 16 : séquence 6.

N°	PART	Transcription mapudungun/ espagnol (variante chilienne)	Traduction en français
1	LOC 1	(x) ¿Chem pingefuy tüfa mapuchedungun mew?	Quel mot on pourrait utiliser en <i>mapuchedungun</i> pour nommer cela ? (montre une cuillère)
2	LOC 4	Cuchara	Cuillère
3	LOC 1	May, cuchara wingkadungun mew / welu chem piafuiñ <i>taiñ</i> <i>dungun mew ñi püramtuael taiñ</i> <i>dungu</i>	Oui, cuillère en langue étrangère /mais comment on pourrait dire en mapudungun pour remonter (le prestige) de notre langue

Le locuteur 1, qui présente l'activité au groupe, demande comment on dit « cuillère » en mapudungun. Une réponse spontanée est donnée par la locutrice 4 qui répond en castillan le mot « *cuchara* ». Le locuteur 1 reprend tout de suite la parole pour l'inviter à chercher des mots en langue mapuche et ainsi **éviter les emprunts**. Cette demande pose un vrai défi aux locuteurs qui ont adopté le mot « *cuchara* » depuis fort longtemps. En effet en mapudungun, il existe depuis longtemps le terme *wütrü*, mais associé à la représentation d'une cuillère en bois. Ainsi, on pourrait penser que ce mot étant associé à un type spécifique de cuillère, le terme en espagnol « *cuchara* » définit plutôt une cuillère métallique.

Donc la question n'est pas de chercher un mot complètement nouveau mais d'adapter l'ancien terme en tenant compte du matériau. Or, ce qui est intéressant dans cette situation c'est l'insistance avec laquelle le locuteur 1 défend une posture puriste. Son invitation à « **chercher dans notre langue** » est, selon moi, la marque d'une volonté d'écarter la langue dominante et de positionner le mapudungun comme une langue capable de s'ajuster à de nouveaux concepts.

Comme le montre l'exemple suivant, le procédé de récupération lexicale est une autre solution parfois mise en œuvre.

2.3 Cherchons dans les mots anciens : « rien de plus, c'est ça le mot ! »

En partant de l'idée de puiser dans la langue originaire, le doyen des locuteurs signale l'importance de rechercher des **archaïsmes** et de les réutiliser pour de nouveaux concepts ou de nouveaux outils, comme par exemple pour désigner l'objet « ordinateur » :

Tableau 17 : séquence 7.

N°	PART	Transcription mapudungun/ espagnol (variante chilienne)	Traduction en français
1	LOC 2	En mapudungun no hay nombre de esa cosa, por ejemplo tenemos aquí // computador por ejemplo / computador nunca se ha visto eso/ pero hoy en día hay una casa que tiene en estos momentos / pero es prácticamente lo conocemos por computador / nadie más puede poner otro nombre / pero si / para calcular / para poner el nombre en mapudungun habría que analizarlo muy bien, persona que tenga alguna palabra antigua // que, como se puede designar / designar el nombre a tal cosa/ estaría bien.	En mapudungun il n'existe pas de mot pour cette chose, par exemple nous avons ici// un ordinateur par exemple/ auparavant jamais on avait vu cela/ mais aujourd'hui dans une maison en ce moment-là il y a un/ mais pratiquement tout le monde le connaît comme ordinateur / personne peut le nommer d'une autre manière/ mais/ pour calculer/ pour donner un nom en mapudungun il faudra l'analyser très bien, quelqu'un qui ait un mot ancien // comment on peut le désigner / donner un nom à une telle chose ça pourrait être bien.

Pour le doyen des locuteurs, la culture mapuche a changé, en conséquence la langue doit s'adapter aux évolutions culturelles et proposer de nouveaux termes. Il met l'accent sur les outils informatiques et sur la nécessité d'une analyse préalable approfondie des propositions néologiques. Son souhait est d'utiliser les ressources de la langue, mais en s'appuyant sur une recherche linguistique et historique qui permette de reconsidérer et d'adapter les nouveaux termes à la cosmovision mapuche.

Dans l'extrait suivant (séquence 8), le débat est conduit par le locuteur 1 qui est chargé de présenter les termes néologiques proposés par chaque groupe. La discussion concerne le mot *payuntuwe* (rasoir). Tant pour les apprenants que pour les éducateurs, l'adaptation des concepts de la vie traditionnelle aux contextes actuels de la réalité mapuche génère un débat et un intérêt particulier, comme on peut l'observer ici :

Tableau 18 : séquence 8.

Nº	PART	Transcription mapudungun/ espagnol (variante chilienne)	Traduction en français
1	LOC 2	no se puede decir <i>katrü</i> , ya se sabe que el <i>katrü</i> (x) solamente hay que decir <i>payuntuwe</i>	on ne peut pas dire <i>katrü</i> (couper par une lame), on sait déjà sur le <i>katrü</i> (x) seulement il faut dire <i>payuntuwe</i> (rasoir)
2	LOC 1	<i>payuntuwe</i>	Rasoir
3	LOC 2	nada más (x) <i>esa es la palabra</i>	rien de plus (x), c'est ça le mot
4	LOC 1	<i>payuntuwe</i> / así lo había escuchado también yo	rasoir / comme ça je l'avais déjà entendu aussi
5	APPR 3	para « sacar la barba »	pour « enlever la barbe »

Après la présentation des propositions du groupe 1, le doyen des locuteurs, le locuteur 2, demande la parole et fait le point sur les termes exposés. La discussion part d'une proposition néologique pour l'objet « rasoir », à partir du verbe *katrü* qui signifie « couper ». Selon le locuteur 2, le mot « *payuntuwe* » existe déjà en mapudungun, mais ce terme est tombé en désuétude et remplacé par « Gillette », la marque publicitaire bien connue pour ce type d'objet¹⁷⁶. Ainsi, c'est le terme ancien *payuntuwe* qui s'impose.

La présence du *kimche* de la communauté, ancien mapuche, professeur normalien, écrivain, poète et traducteur de la langue est un élément clef pour cette partie du débat. Ses connaissances linguistiques et culturelles ont permis une discussion autour des anciennes et nouvelles applications de la langue auxquelles le reste du groupe n'a pas accès, compte tenu de son âge et/ou de sa pratique linguistique. Même pour les locuteurs de 50 ans, les connaissances du sage de la communauté sont des informations précieuses, ignorées de la plupart entre eux.

La discussion lexicale permet, non seulement d'ouvrir un débat idéologique, mais aussi de compiler, rechercher et intégrer des faits de culture.

2.4 C'est beau, mais ça marche pas

La séquence suivante relate les discussions à propos de l'objet « sèche-cheveux ». Le locuteur 2 explique que le mot *piwünlongkowe*, proposé par l'un des groupes, est correct pour définir un « sèche-cheveux » : « **il n'y a pas de correction à faire** ». Cependant, il y a deux groupes avec des propositions différentes.

¹⁷⁶ Il s'agit d'une situation de remplacement similaire à l'espagnol chilien qui a adopté le mot « gillette » et « prestobarba » (marques publicitaires) à la place de « navaja de afeitador » ou « rasuradora ».

Apparemment il existerait une différence d'ordre sémantique qui empêcherait de prendre parti pour l'une ou l'autre proposition.

Après de vives discussions, la parole revient vers le doyen du groupe qui signale avec une grande connaissance métalinguistique que les deux mots sont corrects, car il s'agit de synonymes. Voici un extrait de ce long et intéressant débat :

Tableau 19: séquence 9.

Nº	PART	Transcription mapudungun/ espagnol (variante chilienne)	Traduction en français
1	LOC 2	<i>piwünlongkowe</i> está bien ahí, no tiene otra corrección (/) que sería lo más correcto	<i>piwünlongkowe</i> c'est bien comme ça, il n'y a pas de correction à faire
2	LOC 1	<i>Şankünglongkowe</i> está bien también	mais <i>ankünglongkowe</i> il est bien aussi
3	LOC 2	(silencio)	(silence)
4	LOC 3	si poh	mais oui
5	LOC x	(x) <i>ankünglongkowe</i> pi	<i>ankünglongkowe</i> dit
6	LOC 2	¿cómo?	comment?
7	LOC 1	<i>Ankünglongkowe</i>	<i>Ankünglongkowe</i>
8	LOC 4	Ş yo creo que está malo (x)	Şje pense que c'est erroné (x)
9	LOC 2	<i>Şankünglongkowe/</i> <i>ankünglongkowe</i>	<i>Şankünglonkowe,</i> <i>ankünglonkowe</i>
10	LOC 4	Ş porque está secando poh	Ş parce que ça sèche quoi
11	LOC 2	Ş bueno, yo diría que / las dos palabras <i>anküng piwün</i> vendría a ser como sinónimos / está bien, también está bien/ pero sinónimo	Ş bon, je dirais que/ les deux mots <i>anküng</i> et <i>piwün</i> sont des synonymes / c'est bon, c'est bon aussi/ mais comme des synonymes
12	LOC 1	es sinónimo	est un synonyme
13	LOC 2	no puede ser diferente	ne peut pas être différent
14	LOC 1	may	d'accord
15	LOC 2	sí	Oui
16	LOC 1	pu peñi pu lamngen, la idea es que nadie se enoje porque (risas generales) // la idea es consensuar	frères et sœurs, l'idée est que personne ne se fâche (rires généralisés) // l'idée est d'arriver à trouver un consensus
17	LOC 2	// la palabra mapuche también tiene sinónimos, antónimos, etcétera, etcétera	//la parole mapuche a aussi des synonymes, antonymes, etc., etc.
18	LOC 1	muy bien / entonces / para poder (x) dungu para que no sea tan largo, podemos consensuar que sea <i>ankünglongko</i>, porque	très bien / alors pour pouvoir (x) des mots qui ne soient pas trop longs, nous pourrions accorder que ce soit le mot <i>anküng</i> , car <i>piwün</i> est un mot

		<i>piwünlongko es maravilloso/ culturalmente / pero es muy largo / hm? / porque piwünlongkowe es hermoso</i>	merveilleux / culturellement parlant / mais il est trop long.
19	LOC 6	Pero ese es igual de larga peñi	Mais ils ont la même longueur, mon frère
20	LOC X	Pero es lo mismo	C'est la même chose
21	LOC 1	Pero es lo mismo (/) es lo mismo	C'est la même chose (/) la même chose
22	LOC 7	Pero es lo mismo porque (/) nada más que las letras están más grandes (x)	C'est la même chose parce (/) ça change seulement les lettres qui sont plus grandes (x)
23	LOC 1	Si po (/) si ahora si lo achica (x) (rires)	Bah oui (/) maintenant si vous l'écrivez plus petit (x) (rires)
24	PRES	Hágalo con letras más chicas (risas) (tos)	Ecrivez-le avec une police plus petite (rires) (toux)
25	LOC 6	Pero eso es diferente (/) dice piwünkem	Mais cela c'est différent (/) dit <i>piwünkem</i>
26	LOC 1	(x) <i>piwün piwünkem</i>	(x) <i>piwün piwünkem</i>
27	PRES	<i>Piwüchem</i>	<i>Piwüchem</i>
28	LOC 7	Porque angkün (/) angkünlongkowe puede ser que seca con cualquier cosa	Parce que <i>angkün (/) angkünlongkowe</i> peut signifier que sèche n'importe quoi
29	LOC 2	Perdóneme que insista un poquito (/) ehm (/) bueno la palabra angkün (/) angkün secar (/) pero por ejemplo se escucha se puede utilizar angkün mamüll por ejemplo	Excusez-moi pour mon insistance (/) ehm (/) bref le mot <i>angkün (/) angkün</i> sécher (/) mais par exemple on entend on peut utiliser <i>angkün mamüll</i> par exemple.
30	LOC 4	Mmmm (confirmation)	Mmmm (confirmation)
31	LOC 2	Palo seco (/)	Bois sec (/)
32	LOC 4	Si poh	Bah oui
33	LOC 2	angkün (/) entonces ahí como que no le conviene con piwün	<i>angkün (/)</i> donc dans ce cas ne convient pas à <i>piwün</i>
34	LOC 1	Si po	Bah oui
35	PRES	Mmmm	Mmmm
36	LOC 2	No anda con piwün	Ça ne marche pas avec <i>piwün</i>
37	LOC 1	Mmmm	Mmmm
38	LOC 4	Igual como decir (/) mire	C'est comment dire (/) regardez
39	LOC 2	Entonces hay una diferencia	Donc il y a une différence

Quelques précisions encore, concernant ce vif débat. Les deux groupes ont utilisé comme racine des verbes différents pour une même action : sécher. Néanmoins il y a des nuances très spécifiques entre *piwün* « sécher à l'air » ou

« sécher au vent » et *angkiin* apparemment plus proche au niveau sémantique du verbe « dessécher ». Pour les partisans du mot *piwiin* c'est correct, car l'engin sert à sécher les cheveux grâce à une turbine qui projette de l'air chaud, donc l'outil souffle sur les cheveux pour qu'ils sèchent grâce à l'air « artificiel ». Pour les adeptes du mot *angkiin*, le terme est plus près du résultat de l'action, les cheveux sont secs après l'utilisation de l'engin.

Le présentateur comprend qu'il doit clore la discussion, car les enjeux de la prise de décision sont très délicats. Mais comment peut-on faire ? Créer deux mots pour un seul objet ? Favoriser un terme de manière arbitraire ?

Les participants des deux groupes sont arrivés à une proposition suivant des logiques plausibles au niveau de la sémantique et de la culture. En conséquence, il devient très complexe de décider et de choisir « le » nouveau terme pour signifier l'objet.

Le présentateur finit donc par suggérer que l'un des critères pour choisir un nouveau mot devrait être l'économie linguistique « des mots qui ne soient pas trop longs ». Il propose d'adopter le mot *ankiing* « nous pourrions accorder que ce soit le mot *ankiing* », privilégiant ce terme plutôt que *piwiin*. Il argumente que *piwiin* est un terme « trop long », une raison qui est immédiatement réfutée par les participants qui, entre rires et blagues, remarquent que les deux termes ont la même quantité de lettres. Puis, vient une nouvelle intervention du doyen du groupe faisant un appel à la réflexion. Le locuteur 2 revient sur le sujet et affirme qu'après avoir réfléchi et analysé la « relation correcte à la recherche d'une compréhension éclairante », il pense qu'il y a des petites différences sémantiques entre les deux termes, donc le mot *piwiin* n'est pas aussi approprié qu'il le supposait. Il propose donc un retour à la case départ. La réflexion doit se poursuivre.

2.5 Discussions et polémiques, un passage vers le consensus ?

A la suite de ce long et passionnant débat – et toujours à la recherche d'une issue vers un consensus – les participants reviennent à la discussion pour trouver le mot approprié pour désigner un « sèche-cheveux » en mapudungun :

Tableau 20: séquence 10.

Nº	PART	Transcription mapudungun/ espagnol (variante chilienne)	Traduction en français
1	LOC 1	y yo voy a decir ahora algo	je vais dire quelque chose maintenant...
2	LOC 5	ya...	d'accord...
3	LOC 1	(/) cuando secamos la ropa (/) decimos (//) piwümwezakelu (//) si?	(/) lorsqu'on sèche le linge (/) on dit (/) <i>piwümwezakelu</i> (//) c'est correct ?
4	LOC 4	Si	oui
5	LOC 1	si? (//) entonces (/) podríamos poner angkünlongko (/) y piwümwezakelu	oui ? (//) alors (/) on pourrait mettre <i>angkünlongko</i> (/) et <i>piwümwezakelu</i>
6	LOC 4	oye (/) porque aquí no kütraywezakelu centrífuga poh porque kutray poh no piwun	attention (/) parce qu'ici ce n'est pas <i>kütraywezakelu</i> centrifugeuse quoi! parce que <i>kutray</i> quoi non <i>piwun</i>
7	LOC 5	şsi po (/) pero no te lo seca (x)	şbah oui (/) mais ne te le sèche pas (x)
8	LOC 4	şno po hay otro pa' secar hay otro pero...	ş bah non il y a un autre pour sécher il y a un autre mais...
9	LOC 5	ş (x) secadora	ş (x)essoreuse
10	LOC 4	şpero kütraywezakelu eso quiere decir centrífuga poh porque kütray poh...	ş mais <i>kütraywezakelu</i> ça veut dire centrifugeuse parce que <i>kütray</i> ...
11	LOC 1	ş pero cuando no había centrífuga se acuerda que kütrakewüin después angkunkewüin wezakelu mew pero cuando no había centrífuga	ş mais quand il n'y avait pas de centrifugeuse vous vous souvenez que <i>kütrakewüin</i> après <i>angkunkewüin wezakelu mew</i> mais quand il n'y avait pas de centrifugeuse
12	LOC 4	pero por supuesto que se va a secar (/) porque el pelo nosotros no lo vamos a sacar y lo vamos a ir a tender allí angkun podemos ? no poh, cierto? (risas generalizadas)	mais bien sûr que ça va sécher (/) parce nous on ne s'enlève pas les cheveux pour aller les pendre là-bas <i>angkun</i> est-ce que c'est possible cela? non, on est bien d'accord? (rires généralisés)
13	LOC 1	Ya	d'accord
14	LOC 5	la peluca si poh	la perruque oui
15	LOC 4	si poh, pero ¿ve señor? (x)	bah oui, alors, vous voyez monsieur ? (x)
16	PRES	la peluca si poh	la perruque, oui
17	LOC 4	la peluca ya (x) (risas) depende la peluca (risas)	la perruque d'accord (x) (rires) ça dépend de la perruque (rires)

18	LOC 1	entonces consensuemos ¿qué ponemos? (/) chem üytukun (x)? (risas) (xx)	alors trouvons un consensus, on met quoi? (/) comment on l'appelle? (rires) (xx)
19	LOC 5	<i>Piwün</i>	<i>piwün</i>
20	LOC 4	<i>Piwünlongko</i>	<i>piwünlongko</i>
21	LOC 1	<i>piwünlongko?</i>	<i>piwünlongko?</i>
22	LOC 2	<i>piwünlongko es una palabra que no se puede cambiar</i> (/)	<i>piwünlongko</i> c'est un mot qu'on ne peut pas changer (/)
23	APPR 1	<i>Piwün</i>	<i>piwün</i>
24	LOC 2	porque <i>piwün</i> (/) por ejemplo "ropa lavada se lleva al viento para secarse" <i>piwünwezakelu</i> (/) <i>piwün</i> entonces eso perfectamente está bien eso	parce que <i>piwün</i> (/) par exemple « le linge propre est emporté au vent pour le faire sécher » <i>piwünwezakelu</i> (/) <i>piwün</i> alors cela est parfait
25	LOC 1	muy bien, ya, pongamos <i>piwun</i>	très bien, c'est bon, prenons <i>piwün</i>
26	APPR 1	<i>Piwünlongkowe</i>	<i>piwün longkowe</i>
27	LOC 1	<i>Piwünlongkowe</i>	<i>piwünlongkowe</i>
28	LOC 5	ya (/) bien (gestos de aprobación)	ya (/) bien (gestes d'approbation)
29	LOC X	<i>ayayayayay</i> (<i>afafan</i> , grito de victoria o alegría) (risas)	<i>ayayayayay</i> (<i>afafan</i> , cri de victoire ou de bonheur mapuche) (rires)
30	LOC 1	<i>Piwünlongkowe</i>	<i>piwünlongkowe</i>
31	LOC 5	<i>¡Marichiwew!</i> (grito de victoria mapuche, literalmente ¡diez veces venceremos!) (risas)	<i>¡marichiwew!</i> (cri de victoire mapuche, littéralement dix fois nous vaincrons !) (rires)

Le doyen des locuteurs (locuteur 2), revient pour préciser que *piwün* permet de créer un mot approprié à la représentation visuelle, en suivant l'idée du linge qui sèche au vent : le mot *piwünwezakelu* (proposé par le présentateur).

Pour sa part, le locuteur 1 réalise une analogie entre « sécher le linge au vent » et « sécher les cheveux » et la possibilité d'utiliser un même champ sémantique. Le locuteur 1 n'arrive pas à dissimuler sa préférence pour le terme *angkün*, car – par rapport à sa défense – il s'agirait d'utiliser le même concept que pour sécher le linge. Mais cette proposition est tout de suite rejetée par les femmes locutrices présentes dans la discussion, car elles estiment qu'entre le « linge » et les « cheveux » il y a une différence fondamentale au niveau sémantique, le mot *angkün* renvoie à l'idée de sécher au vent, donc on ne peut pas « s'enlever » les cheveux de la tête pour les sécher au soleil, comme on le fait avec le linge. Cette nouvelle et dernière argumentation finit par convaincre tout le groupe. On adopte finalement le

terme *piwunlongkowe*, comme celui qui représente au mieux le concept de « sèche-cheveux ». Une discussion qui finit – après quelques passages de défiance entre les locuteurs traditionnels – entre rires et manifestations de bonheur de tout le groupe.

2.6 En mode de synthèse

Tous les exemples abordés dans ces extraits permettent de comprendre les enjeux de la création lexicale du point de vue idéologique et culturel, et de tenter d'analyser les postures des locuteurs concernés.

Dans la séquence 6, le discours du locuteur 1 dénote une éminente conscience de l'asymétrie entre la langue dominante et le statut de sa propre langue. Lorsqu'il dit vouloir « **remonter le prestige de la langue** » (dans le sens de renforcer), il déclare expressément souhaiter un transfert de pouvoir linguistique : supprimer le terme en espagnol pour le remplacer par un terme en mapudungun.

Dans la séquence 7, le doyen des locuteurs explique que, pour réaliser des néologismes, il faut d'abord regarder dans la langue mapuche et avoir recours aux **archaïsmes** : « il faudra l'analyser très bien, quelqu'un qui ait un mot ancien ».

Selon cette recommandation, la recherche lexicale ne dépendrait pas exclusivement de la création de nouveaux mots, mais aussi d'un travail de **récupération lexicale** : nouvel usage pour des termes tombés dans l'oubli, nécessité de les « **réaccoutumer** » et de les **replacer** dans un nouveau contexte. Pour cela, la présence des locuteurs de tout âge, et spécialement des plus âgés est clairement un atout indéniable. Toutes ces données ouvrent un vrai débat sur l'importance de la création lexicale et de la place du mapudungun dans divers domaines, comme la science et la technologie.

Dans le cas précis de la recherche pour le mot « rasoir » (séquence 8), l'attitude ferme du locuteur 2, marquée par des phrases définitives comme « **on ne peut pas dire** » ou « **rien de plus, c'est ça le mot** », ne laisse pas de doutes. Après son intervention le groupe cesse de chercher d'autres possibilités et adopte le terme proposé par le locuteur doyen. Cette décision peut s'expliquer d'abord parce que l'ensemble du groupe reconnaît le savoir de ce locuteur âgé, ensuite parce qu'il respecte, en sa personne, la figure du sage de la communauté. Légitimité du savoir du locuteur légitime...

Dans la suite de ce débat à propos du mot « rasoir », les difficultés posées par la création lexicale apparaissent clairement, l'étape de la recherche d'un consensus pour une possible validation restant la plus délicate du processus

(séquence 9 et 10). Pour faire cesser une tension palpable, le présentateur propose de trouver un **consensus**, ce qui détend l'atmosphère, d'autant plus que la « bataille » concernant la longueur des mots *angkiün* et *piwiün* prête à rire.

Cependant cet accord est long à intervenir. Ce petit jeu de « chassé croisé » autour d'un terme, pris très au sérieux par les participants, nous montre les étapes à respecter pour la création lexicale : présentation, propositions, discussion, validation, adoption et usage. Il est évident que ces étapes ne peuvent pas être franchies en une seule journée ; il s'agit plutôt d'une recherche au niveau sociolinguistique qui comporte en elle-même plusieurs possibilités.

3. Néologie mapuche : quel(s) cas type(s) de purisme ?

Dans ce sens, la recherche d'alternatives ethnocentriques et la non-acceptation de l'emprunt à la langue dominante pourraient faire partie des démarches pour créer une langue représentative de l'identité et des idéologies de la communauté linguistique. Hall (1942, *in* Niño-Murcia, 1995 : 255) éclaire la notion d'une supériorité du purisme :

Purism, in its essential nature, consists of considering one type of language (a given dialect, or the speech of a given social class or of a certain epoch etc.) as "purer" than and therefore "superior" to other types¹⁷⁷.

Comme le signale Niño Murcia (1995: 253), l'institutionnalisation d'un purisme est nocive lorsqu'elle provoque des luttes de pouvoir à l'intérieur de la communauté linguistique :

Con la creación de estos organismos 'guardianes' de la lengua, se responde, en general, a una concatenación de fenómenos socio-culturales que se engendran dentro de la lucha por el poder en la respectiva comunidad lingüística¹⁷⁸.

Par exemple, ce purisme soutenu lors de la création des organismes normatifs de la langue quechua à Cuzco (Pérou) a privilégié une seule partie de la communauté, qui dorénavant, s'est transformée en une institution qui « arbitre la

¹⁷⁷ Ma traduction : « Le purisme consiste à considérer essentiellement, un type de langue (dialecte, discours d'une classe sociale déterminée ou d'une certaine époque, etc.) comme « plus pure » donc « supérieure » aux autres types ».

¹⁷⁸ Ma traduction: « Avec la création de ces organismes 'gardiens' de la langue, on répond, en général, à un enchaînement des phénomènes socioculturels qui se créent à l'intérieur de la lutte pour le pouvoir dans la communauté linguistique concernée ».

norme », en négligeant les opinions et la manière de parler d'une grande partie des locuteurs.

Pour Thomas (1991) le purisme est intrinsèquement lié à la notion de nationalisme culturel et politique. Par exemple, en France, cette représentation peut se retrouver dans une certaine vision conservatrice de l'usage de la langue française, assiégée par la norme qui distinguera toute « différence » comme une menace et sa généralisation comme un facteur de désintégration linguistique, culturelle et donc politique.

En ce sens, et prenant en compte l'exemple de différentes langues dans le monde, Thomas (1991) identifie cinq orientations du purisme :

- archaïsant (*archaizing purism*), les locuteurs perçoivent le passé comme une époque de gloire de la langue ;
- ethnographique (*ethnographic purism*), les locuteurs idéalisent les aspects culturels de la langue et de ses dialectes ;
- élitiste (*elitist purism*), associé à des variantes nettement formelles ;
- réformiste (*reformist purism*), donc en rupture avec le passé linguistique ;
- historique et patriotique (*patriotic purism*), qui exclut tous les éléments étrangers, préférant systématiquement les termes propres aux termes exogènes.

Suivant la catégorisation de Thomas (1991) et suite à nos notations sur le terrain, on pourrait estimer qu'il existe effectivement dans notre expérience des orientations archaïsantes (« cherchons dans les mots anciens », « comment on disait auparavant ? »), élitistes (« on ne peut pas dire » ou encore « rien de plus, c'est ça le mot ») ou encore réformistes, lorsqu'il existe une proposition de changement du terme « *cuchara* » pour éviter l'espagnol (langue dominante).

Bien que la revendication de la langue et de la culture mapuche participent d'un processus identitaire, politique et territorial plus large, il est difficile d'affirmer que les changements au niveau lexical correspondent à un seul type de posture idéologique, puriste patriotique, réformiste ou encore élitiste. Cependant, dans le discours actuel des locuteurs interviewés, les lexies de forme archaïsante et ethnographique semblent les meilleures ressources pour créer de nouveaux mots, car ils seraient plus « fidèles » à l'esprit de la langue.

En définitive, et compte tenu des démarches militantes des dernières années dans le domaine de la normalisation – comme la création d'une Académie de la langue – ce type de postures pourrait s'affirmer et se développer à moyen et à long

terme. Cela dit, les postures idéologiques autour de la création lexicale en langue mapuche font partie d'un domaine qui commence à se dévoiler avec ses propres perspectives. Un « essentialisme » qui peut se comprendre comme la réponse d'une partie de cette communauté pour recréer l'image idéalisée d'une nation qui se reconstruit, récupère son territoire, sa culture et sa langue.

4. La question de la validation par la communauté linguistique

Selon Chiodi et Loncon (1999 : 107) pour avoir des chances de validation, la création néologique doit respecter quelques principes. Ainsi, les nouveaux termes doivent viser un haut degré de prédictibilité des significats, éviter les technicismes et privilégier l'économie linguistique en choisissant les mots courts. Il faut ensuite tester et valider ces néologismes auprès des locuteurs dans une situation communicationnelle, pour corroborer leur adéquation à un contexte réel.

4.1 Des critères de validation

Les travaux d'Auger et Rousseau (1979) repris par Guerrero (1995) définissent les critères suivants, susceptibles d'assurer une acceptation et une validation de nouveaux termes par une communauté linguistique :

- a) être en conformité avec le système linguistique et les règles de la langue ;
- b) présenter une amplitude sémantique assez large pour exprimer la réalité ;
- c) présenter une valeur d'intégration avec le système linguistique sur les plans paradigmatique, syntagmatique et de transformation – c'est-à-dire qui puissent s'utiliser dans la formation d'autres dérivations ;
- d) respecter le critère onomasiologique : le néologisme doit éviter de faire concurrence aux termes déjà existants, qu'ils soient néologiques ou non ;
- e) présenter une valeur sociolinguistique correspondant aux besoins réels des locuteurs.

Selon Pruvost et Sablayrolles (2012), les degrés et/ou étapes de validation d'une création lexicale sont les suivants : validation faible, moyenne et forte. Si l'on considère la « communauté linguistique » à l'échelle d'un groupe d'apprenants des ateliers observés, dans la catégorie dite de *faible validation* on trouve, par exemple,

les propositions d'apprenants qui ne sont pas retenues par le groupe parce qu'elles ne répondent pas à un ou plusieurs des critères énoncés ci-dessus. Dans le second type, dit de *moyenne validation*, on retrouvera des mots utilisés par les apprenants dans le contexte des ateliers de manière récurrente. Ces termes sont relativement récents et leur diffusion éventuelle passe par leur usage dans des documents comme les manuels d'enseignement/apprentissage. Ainsi le terme « *mütrümwe* » (téléphone portable) que l'on trouve dans le manuel *Kom kim Mapudunguaiñ waria mew* A.1.1 (2009) peut éventuellement être en train de se diffuser et, peut-être par ce biais, de s'imposer dans les usages, passant ainsi au dernier stade de validation. Enfin, dans la catégorie des termes dits de *forte validation* ou *validation confirmée* on peut classer, par exemple, « *waria* » (ville) ou « *chiñura* » (femme non-mapuche) d'usage courant et que l'on rencontre bien au-delà du réseau socio-communicatif du groupe-classe, par exemple dans la littérature depuis les premiers contacts linguistiques castillan-mapuche, à l'époque de la colonisation espagnole (cf. Coña, 1930).

Ainsi, le passage d'un hapax – en tant que lexie rencontrée rarement ou ponctuellement – vers une forme de validation moyenne ou forte, repose sur de multiples facteurs, qui rendent impossible une prédictibilité absolue en termes de validation, mais peuvent, en revanche, guider un travail didactique qui constitue, dans le même temps, une entreprise de planification par le bas.

Le travail de Villena (2010) – prenant en compte ces critères – signale en outre l'importance de la diffusion et de la vulgarisation des nouveaux termes à l'intérieur de la communauté linguistique, pour qu'ils puissent être validés, ainsi que la participation de spécialistes pour orienter le processus de création lexicale. Ces suggestions – bien qu'importantes dans le sens d'une validation sociale – restent difficiles à mettre en place dans un contexte de langue minoritaire où la communauté linguistique – sensée « valider » les nouvelles lexies – est éparpillée géographiquement et ses participants historiquement discriminés. D'où la nécessité de réfléchir aux démarches pratiques pour que ce soit effectivement la communauté linguistique elle-même qui crée, adopte et valide les nouveaux mots en s'appuyant – par exemple – sur l'expertise d'une autorité traditionnelle. Pour le cas mapuche, les figures comme les *kimche*, *machi* ou *werken*, – dans les communautés organisées de manière traditionnelle – ou les *kimelfe* – dans le contexte urbain d'enseignement du mapudungun – représentent culturellement et socialement des voix représentatives autorisées, grâce à leur niveau d'expertise de la langue, à leur connaissance de la cosmovision et de la culture mapuche.

En ce qui concerne mon travail de terrain j'ai pu d'ailleurs compter sur le soutien et l'apport de deux de ces figures-clef dans la transmission des savoirs : l'un

dans un contexte traditionnel – *kimche* (sage) – et l'autre issu du contexte éducatif contemporain – *kimelfe* (éducateur). Ceci m'a permis d'observer un solide débat autour de la langue et de ses applications actuelles. De nouvelles propositions lexicales ont surgi mais aussi, et plus important encore, s'est instauré un débat didactique et politique à propos de la création et de la rénovation lexicale.

4. 2 *Wedungun* : un espace virtuel de création et de validation néologique

Bien que les ateliers de mapudungun puissent constituer, on l'a vu, des espaces d'échange et d'apprentissage collaboratif, il reste difficile d'imaginer des séances nombreuses et régulières qui seraient dédiées exclusivement à la création lexicale. Ceci principalement pour des raisons de temps et de périodicité, sachant que les cours ont lieu une fois par semaine, pour une durée de deux heures seulement.

Partant de ce constat, et compte tenu de la familiarité du public d'apprenants avec les réseaux sociaux et de l'existence de communautés d'apprenants sur le réseau Facebook, l'équipe de formateurs a créé un groupe virtuel appelé « *Wedungun : taller virtual de creación de neologismos en mapudungun*¹⁷⁹ ».

Le dispositif est très simple : Un participant (formateur ou locuteur) présente une proposition de néologisme accompagnée d'une image, puis les participants discutent et défendent leur point de vue.

La capture d'écran ci-dessous présente quelques propositions de participants lors des premiers mois d'existence de ce site internet :

¹⁷⁹ Ma traduction : « *Wedungun* : atelier virtuel de création de néologismes en mapudungun ».

Figure 16: capture d'écran de l'atelier virtuel Wedungun.



Source © : mur facebook *Wedungun*, juin 2013.

Si l'on tient compte de l'absence d'espaces physiques légitimes pour l'usage du mapudungun, internet se présente comme un lieu d'échange et de promotion populaire, largement ouvert à un public principalement urbain. Comme on l'a signalé dans le chapitre V, plusieurs groupes virtuels impliqués dans le mouvement de revitalisation linguistique utilisent le cyberspace pour l'apprentissage et la promotion de la langue.

Le groupe virtuel *Wedungun* d'abord a été conçu pour diffuser certains néologismes proposés pendant l'expérience immersive, principalement par les assistants des ateliers de mapudungun à Santiago. Petit à petit, le public visé s'est élargi à d'autres acteurs du mouvement de revitalisation. Cependant, l'état actuel de la recherche sur l'emploi du mapudungun sur internet ne me permet pas de tirer des conclusions sur l'impact réel de ces outils sur l'usage de la langue au quotidien. Toutefois, quelques tendances notées à partir des statistiques annoncées par le site peuvent être signalées.

Au mois de mars 2014, 116 personnes se sont abonnées au groupe virtuel. Au mois d'avril 2015 ce chiffre avait considérablement augmenté avec plus de 630 internautes abonnés. Ces lecteurs sont en légère majorité des lectrices (54% de femmes contre 46% d'hommes) ; elles/ils résident le plus souvent en ville (Santiago du Chili en particulier) ; elles/ils se situent dans une tranche d'âge de 25 à 34 ans. Un profil très proche de celui des apprenants de la langue dans nos ateliers *in situ*.

En termes pratiques, les propositions lexicales émanent des administrateurs du site, ainsi que des internautes. Les discussions sont ouvertes, chacun peut y participer dans la langue de son choix.

Parmi les propositions sur le site internet apparaissent aussi des néologismes qui figurent déjà dans les manuels d'enseignement, comme par exemple le mot pour indiquer un e-mail : « *elektronikii werkuwe* » (voir chapitre VIII, figure 14). Il est donc possible que ce néologisme soit en étape de « moyenne validation » (Pruvost et Sablayrolles, 2012), et que cet espace soit un soutien pour la diffusion et validation de la nouvelle lexie.

Dans ce cadre, on peut noter également l'absence de divergences d'opinion ou de discussions passionnées comme celles vécues dans l'expérience de création lexicale (chapitre VIII). On pourrait penser que cet espace virtuel est consulté par des néo-locuteurs pour connaître un nouveau lexique ou pour échanger des propositions.

Dans la capture d'écran, présentée figure 16, on peut observer quatre collaborations. D'abord, un participant qui demande: *Chem pingeky « candidatos » mapudungun mew ?* (comment dit-on « candidats » en mapudungun), un autre qui propose un mot pour désigner la « planète », sollicitant les participants à initier un débat avec la phrase en espagnol : *¿Alguna otra proposición ?* (Une autre proposition ?). Enfin un autre participant qui partage un document sur la création de néologismes de la langue mapuche parlée à Santiago du Chili (cf. Villena, 2010).

On peut donc penser, à la lumière du premier exemple (mot « candidats »), que les réseaux sociaux pourraient servir à la divulgation et à la validation de néologismes. Par contre, pour la deuxième intervention-discussion (mot « planète »), il est moins évident d'arriver à des accords avec ce type de plateforme virtuelle. Comment pourrait-on « voter » pour le terme le plus approprié ? Qui décide ? Qui a le « mot de la fin » ?

Devant ces questions, on peut envisager une mixité des méthodes pour la création lexicale :

- une première étape de discussion à travers une **création didactisée** dans le contexte de l'enseignement/apprentissage en présentiel ;
- puis une discussion élargie aux divers acteurs à travers les réseaux sociaux ;
- une troisième étape d'expérimentation et de validation auprès des usagers de la langue ;
- enfin la diffusion et la promotion à travers les manuels d'enseignement/apprentissage et les réseaux sociaux.

Cependant, il est difficile de présager du développement futur de cette initiative qui, cependant, semble de jour en jour faire plus d'adeptes.

Ce nouveau moyen de revitalisation de la langue pourrait être une piste intéressante à suivre car, en effet, il est adapté aux modes de communication d'un public jeune qui utilise parallèlement les réseaux sociaux comme un terrain favorable – et même privilégié – pour les débats revendicatifs et identitaires évoqués dans les premiers chapitres.

Éléments conclusifs et prospectifs

1. Éléments de synthèse et conclusions

Analyser les pratiques actuelles de l'enseignement/apprentissage du mapudungun en contexte urbain pour un public d'adultes et proposer des pistes didactiques, voici les objectifs prioritaires qui sont au cœur de ma recherche. Pour les atteindre, ce travail de thèse s'est inscrit dans une approche ethnographique de type recherche-action, au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues.

1.1. En résumé: principaux résultats

La première partie a permis de cerner la situation sociolinguistique actuelle et les enjeux politiques et identitaires de l'enseignement du mapudungun, au regard d'éléments historiographiques découlant d'une révision critique des connaissances les plus couramment véhiculées. Dans cette première entreprise de contextualisation, qui convoque différents domaines des sciences humaines et sociales (histoire, anthropologie, archéologie, droit, sociolinguistique), le concept de « glottophagie », proposé par Calvet (1974, 1997, 1999), a été en particulier mobilisé pour appréhender le processus d'attrition du mapudungun au cours des deux derniers siècles. Le mouvement sociopolitique de revendication de la « revitalisation » (Hinton, 1996 ; Amery, 2001 ; Mufwene, 2001 ; Grenoble et Whaley, 2006 ; Romaine, 2008 ; Costa, 2010) de la langue mapuche a pu être ainsi défini à l'intérieur d'un mouvement plus large de « ré-ethnification générale » (Catrileo, 2005). Cette première partie souligne finalement les principaux enjeux d'une recomposition culturelle et identitaire à l'œuvre et propose d'appréhender le mapudungun comme « langue de migration », au regard des mobilités (zones rurales-urbaines) qui ont marqué l'histoire chilienne des trois dernières générations de Mapuche et descendants de Mapuche.

La deuxième partie défend une approche ethnographique collaborative et engagée (Speed, 2006) comme étant la mieux adaptée aux objectifs et aux orientations éthiques du travail entrepris. La notion de terrain est ici mobilisée selon une définition « relationnelle » (Agier, 2004 ; Lambert, 2005, 2014). Sur la base de données ethnographiques produites selon cette démarche, le mouvement de revitalisation linguistique est replacé dans un contexte élargi – notamment à

Santiago du Chili – par le biais de l’analyse des principaux acteurs du mouvement et des enjeux d’un renouveau artistique et culturel en milieu urbain.

La troisième partie se penche sur la mise en œuvre de propositions didactiques concertées, élaborées avec les acteurs du terrain. Ces propositions didactiques sont analysées sous différents angles au fil de quatre chapitres. On y suggère d’abord que, dans le contexte étudié, la revitalisation du mapudungun peut être appréhendée comme le résultat de la mise en place d’une politique et d’une planification linguistiques *par le bas* (Billiez, 1997; Boyer, 2007), où sont mis en œuvre, par les acteurs eux-mêmes, différentes pratiques dont on a proposé un état des lieux. Il en ressort en particulier le constat d’une faible place généralement accordée à l’oralité dans les ateliers. Cette oralité se révélant pourtant comme une des dimensions essentielles de l’objectif principal des apprenants : devenir des néo-locuteurs et des agents de transmission du mapudungun. Une expérience d’immersion linguistique dans une communauté rurale mapuche concernant de jeunes adultes de Santiago est alors présentée comme une proposition didactique contextualisée (Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2009). Cette expérience répond, en fait, aux demandes des apprenants désireux d’interagir en milieu dit « traditionnel ». Ce dispositif immersif fait lui-même l’objet d’une analyse critique dans le chapitre VII, en indiquant ses limites mais aussi ses aspects prometteurs. Ce dispositif permet de mettre en scène et de réaliser des échanges linguistiques entre apprenants et locuteurs experts, favorisant ainsi les échanges intergénérationnels, en plein cœur d’un pays mapuche où perdurent culture et traditions.

Les activités de création lexicale en mapudungun, auxquelles le chapitre d’analyses (chapitre VIII) est consacré, révèlent spécialement les attentes, les besoins et les pratiques de l’ensemble des participants du stage immersif : apprenants citoyens, formateurs et locuteurs experts. La créativité des apprenants – qui veulent savoir ou inventer des mots pour nommer leur environnement – et l’expertise des locuteurs – qui saisissent ces activités comme un véritable défi intellectuel – construisent une collaboration vivante autour d’un projet commun. Cette activité de rénovation lexicale, qui se fonde aussi sur la récupération d’archaïsmes, prend tout son sens avec l’intervention des locuteurs experts qui, eux aussi, s’impliquent dans la création de mots adaptés à la vie moderne. On a souligné combien cette activité, loin d’être strictement pratique, correspond bien à une démarche engagée marquée par des « postures idéologiques » distinctes (Jaffe, 2008), et par un ensemble d’actes de « lexicographie militante » (Rey, 2013).

Cette étude ethnographique approfondie concernant l’enseignement d’une langue « minoritaire », telle que nous l’avons définie en suivant Blanchet

(2002a), tente donc d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : *pourquoi, comment et que faut-il apprendre et enseigner ?*

Pour le contexte étudié, il ressort enfin que les axes de la recherche concernent autant la praxis d'une didactique contextualisée (Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2009) que la prise en compte, dans cette même perspective, d'une tension tradition/modernité. Ce travail s'est appuyé sur la littérature sociolinguistique et didactique pour mettre en lumière les enjeux de cette tension tradition/modernité, liée au *continuum* rural/urbain, tension significative tout au long de cette étude du cas de l'enseignement d'une langue minoritaire.

C'est, en effet, en grande partie l'attention accordée par l'ensemble des acteurs aux valeurs « traditionnelles » véhiculées par la langue et sa transmission familiale en danger, qui nous a conduits à expérimenter le dispositif immersif en milieu rural, avec la participation de la communauté.

Nous avons vu que ce terrain d'expérimentation didactique est marqué par la participation de divers acteurs, dont les postures idéologiques vis-à-vis du projet de revitalisation de la langue peuvent être très contrastées. Certains veulent clairement différencier les contenus transmissibles aux Mapuche de ceux qui ne devraient pas être communiqués aux « non-Mapuche » ; d'autres souhaitent que l'enseignement de cette langue n'opère pas de distinction selon des appartenances ethnicisées. Difficile question de la sauvegarde de savoirs de type « mythique » (Costa, 2010b) qui, selon la tradition, se transmettent à l'intérieur du foyer. De ce fait, le mapudungun et les « savoir-faire » de la culture mapuche sont revendiqués comme un patrimoine précieux qui doit garder toute sa pureté, et ne doit pas, lors de l'enseignement/apprentissage, se départir de son caractère original et unique.

Calvet (1999: 185) a bien souligné que la conservation d'une langue dépend de plusieurs facteurs : transmission familiale, rapports sociaux entre la langue familiale et la (ou les) langue(s) du milieu, représentations linguistiques des locuteurs, solidité des relations gravitationnelles et des interventions extérieures, en particulier celles des politiques linguistiques. Ces différents facteurs retenus par Calvet montrent combien l'éducation formelle et la transmission familiale s'avèrent des éléments indissociables dans le projet de récupération linguistique. Dans la plupart des cas, l'éducation formelle vient pallier – par le biais de la planification linguistique – l'absence de la transmission familiale. Mon terrain n'est donc pas, en ce sens, une exception.

Parmi les défis qui se posent aux didacticiens des langues minoritaires, comme le mapudungun, celui de la prise en compte de tous ces facteurs et des tensions qui peuvent interagir, nous semble de première importance.

A propos de la recherche d'une approche de l'enseignement sous-tendue par ces traditions, nous tentons de montrer combien les expériences didactiques en immersion peuvent s'avérer particulièrement adaptées aux besoins du terrain, en s'ouvrant aux stratégies de transmission familiale et/ou communautaire. Ainsi, dans l'expérience immersive observée, les tâches domestiques comme la préparation des repas ou l'abattage des animaux, représentent non seulement des situations favorisant les interactions langagières, mais participent aussi d'une validation des apprenants comme « Mapuche », gens de la terre – y compris pour les locuteurs novices qui n'ont pas d'ascendance mapuche.

Les expériences d'immersion linguistique pourraient donc faire connaître et encourager le « savoir-faire » ancestral et les traditions permettant de comprendre la cosmovision mapuche, ceci en soulignant les données identitaires et culturelles. En effet, pour les locuteurs ruraux, un « vrai » homme mapuche doit savoir tuer un animal pour subvenir aux besoins de sa famille (autosuffisance), de même qu'une « vraie » femme mapuche doit savoir cuisiner et faire du pain. Mais ces expériences, liées au domaine domestique, vont bien au-delà de la tâche anecdotique ou folklorique. Elles se situent au cœur d'une planification linguistique qui permet aux apprenants urbains, néo-locuteurs et possibles transmetteurs, à leur tour, de leurs connaissances, d'intervenir autant dans des milieux didactiques formels que dans des situations de transmission familiale et communautaire.

Cette importance accordée aux dimensions traditionnelles incite à la reconnaissance de pratiques qui perdurent à l'intérieur des familles, notamment dans le contexte rural, mais qui sont de plus en plus difficiles à adapter au milieu urbain. C'est, par exemple, le cas des apprentissages liés aux cycles de la nature et aux relations avec la terre (le terme « mapuche » signifie justement « gens de la terre »). Il est donc nécessaire, selon moi, de tenir compte de ces notions fortement liées à la culture rurale.

Au terme (provisoire) de ma quête d'une approche didactique contextualisée du mapudungun et reconnaissant une tension entre « tradition » et « modernité » dans l'apprentissage d'autres langues minoritaires, des propositions didactiques peuvent être formulées selon deux orientations principales : la revalorisation des aspects traditionnels en expérience d'immersion, et la didactisation de la création lexicale comme outil de modernisation des langues minoritaires dites « originaires » ou « indigènes ».

1.2. Quelles approches didactiques pour les langues minoritaires ?

Quelle « didactique des langues originaires » (Pérez-López, 2012) et quels cadres de référence pour les langues indigènes (Loncon et Castillo, 2013) ? Comme le soulignent Pérez-López *et al.* (2012), ces langues minoritaires posent des questions et des défis méthodologiques assez différents de ceux qui concernent les langues légitimes ou de « prestige » comme le français ou l'anglais par exemple. Ces particularités touchent des aspects didactiques variés à prendre en compte, comme l'enseignement de l'écriture, les différentes variantes géo-dialectales, les contextes communicatifs ou encore la structure des langues et les contenus (Pérez-López, 2007).

D'où la nécessité, comme on l'a montré pour le cas du mapudungun, d'une réflexion autour des stratégies contextualisées pour ce type de langues, en dialogue permanent entre les usages passés et présents, ruraux et urbains, oralité et écriture, rituels et internet.

1.2.1 Revalorisation des aspects « traditionnels » en immersion : à la redécouverte de la transmission familiale

L'étude approfondie du phénomène de transmission familiale (qui n'intéresse pas le seul mapudungun) hors du cadre de l'enseignement formel, participe, selon moi, de la recherche didactique pour les langues minoritaires.

C'est, entre autres, à partir du quotidien de cet environnement domestique que l'on peut rechercher une vitalité de l'oralité, une prépondérance des dynamiques interactives qui peut retentir sur le contexte éducatif et vice-versa : du milieu éducatif vers la famille. Compte tenu de l'intérêt de la transmission familiale dans le projet de maintien d'une langue, il est important de privilégier des approches spécifiques adaptées à ce contexte particulier et délicat, celui de l'intimité d'une famille, tellement sollicitée par ailleurs dans une dynamique offrant une juste place aux traditions.

Ces facteurs sont autant d'arguments pour l'expérimentation de dispositifs immersifs pour ce public particulier, soucieux d'adopter les « bonnes coutumes » nécessaires pour être considéré en tant que *peñi* (frère) ou *lamngen* (sœur) locuteur et locutrice de mapudungun.

Tout comme en France (Deprez de Heredia et Varro, 1991), le bilinguisme au Chili est un sujet de recherche relativement récent pour la sociolinguistique et la

didactique des langues. Par ailleurs, on peut observer que la méthode la plus couramment utilisée actuellement pour l'enseignement du mapudungun s'inspire amplement des modèles d'enseignement des « langues étrangères » fortement standardisées, que ce soit pour une question de validation du « modèle » (adaptation à un système dominant) avec l'école comme lieu symbolique de prestige (Burban et Lagarde, 2007), ou bien en l'absence d'autres propositions validées par le système éducatif.

Malheureusement, et comme le signalent, entre autres, Coyos (2005, 2007-2008), Lagarde (2006), De Houwer (2007), Ghimenton (2010), Lacroix (2014), les études actuelles sur l'enseignement/apprentissage de langues minoritaires concernent presque exclusivement le cadre scolaire. Comme l'indique Coyos (2007-2008: 205), si l'on veut, par exemple, pour le cas du basque, réaliser un état des lieux de l'enseignement de la langue, on note l'absence de la prise en compte de domaines informels comme la transmission et l'usage de la langue dans les médias ou les loisirs.

Ainsi, les études sur la complexité de la transmission linguistique familiale, dans un contexte diglossique, sont souvent négligées. Elles ne suscitent l'intérêt ni des politiques linguistiques gouvernementales ni celui des militants. La transmission familiale d'une langue « vigoureuse » semble naturelle, évidente et spontanée, car son acquisition se réalise à travers l'interaction de l'enfant avec sa famille, l'entourage social, les médias de communication ; elle se confirme formellement dans le processus d'alphabétisation et à travers une socialisation à l'école. Il en va tout autrement pour les langues minoritaires – donc socialement minorisées – dont la transmission peut être empêchée même quand la motivation des parents est forte pour maintenir un projet de bi-plurilinguisme à l'intérieur du foyer.

C'est ce milieu domestique bilingue et les résistances qui freinent parfois la transmission d'une des langues en présence, qui intéresse particulièrement mon travail et qui motive des perspectives pour mes futures recherches.

1.2.2. Vers une *didactisation* de la transmission familiale?

Selon les termes de Fishman (1991) la « socialisation langagière » est un des moyens pour assurer la survie d'une langue minoritaire, puisque la transmission aux jeunes enfants permet le renversement de la substitution linguistique (*reversing language shift*). De son côté Reyhner (1999) propose, à l'intérieur de la communauté et de la maison, le développement des espaces où l'usage de la langue minoritaire

puisse être soutenu et protégé, en encourageant les parents à parler la langue cible *avec* et *autour* des jeunes enfants.

Ces observations d'ordre sociolinguistique font écho à des pistes qui restent à approfondir sur le terrain de la didactique des langues. Réfléchir aux stratégies de transmission familiale, à leur application dans l'enseignement/apprentissage favoriserait le projet du bilinguisme à partir « de sa base » (Boyer, 2007).

Il serait notamment utile de revisiter les dynamiques de la transmission parents et grands-parents envers les jeunes enfants et d'accompagner les projets de locuteurs (experts ou néo-locuteurs) pour réintroduire le bilinguisme familial.

Il faudrait donc répondre à ces questions: comment mettre en place ces projets ? Pourrait-on évoquer la nécessité d'une *didactisation de la transmission* ?

A ce propos, les expériences de revitalisation linguistique menées par Hinton (1994, 2001) et leur systématisation à partir des dispositifs d'enseignement de langues indigènes en Californie aux Etats-Unis, amènent d'utiles propositions pour les langues en contexte minoritaire qui souffrent des conséquences de siècles de politiques glottophagiques.

Les propositions de Hinton (1994: 243-244) nous permettent d'avoir – de manière générale – un aperçu des besoins propres à ce type de contexte. L'auteure propose ainsi, pour le formateur et l'apprenant, un ensemble de stratégies : participation, interdiction d'utiliser la langue dominante, usage d'une gestuelle, prise en compte des contextes et des actions permettant de mieux communiquer, reformulation des phrases, préparation à l'écoute, instrumentalisation de la langue, et enfin attitude patiente lors du processus d'apprentissage. Cette approche rejoint celles repérées par Petit (2001: 81-122) lors des expériences d'immersion, qui incitent à une conscientisation des pratiques d'acquisition naturelle des langues (*cf.* chapitre VII) et permettent un accès à la langue, proche du cadre de la transmission familiale. Ces propositions, qui se focalisent sur les processus de l'acquisition langagière, seraient les modèles à privilégier et à développer dans le cas des langues « en panne » de transmission, et indiquent des méthodes « autres » que celles proposées dans le cadre de l'enseignement des langues standardisées. Elles se proposent d'offrir aux parents et grands-parents des ressources pour une « réimplantation » de la langue minoritaire dans un cadre domestique affectif.

La suite de mes travaux devra donc s'intéresser d'une part à ces cadres « informels » – hors milieu scolaire – s'orientant probablement vers le paradigme « *language socialization* » défini, entre autres, par Ochs et Schieffelin (1994), en faisant converger des approches de l'acquisition du langage, de la didactique et de la

sociolinguistique pour un enseignement/apprentissage adapté à une réalité complexe, alliant la pérennité d'éléments linguistiques et culturels et l'adaptation à des réalités contemporaines.

1.2.3. La création lexicale et les réseaux sociaux : des leviers pour la didactique des langues minoritaires ?

La création lexicale s'inscrit également dans la perspective d'un prolongement de ce projet de démarche didactique contextualisée. En effet, les nouveaux contextes d'usage du mapudungun en ville, qui imposent un processus de création lexicale, font apparaître de nouveaux défis pour l'enseignement du mapudungun, cette langue qui perd de sa vitalité dans la transmission intergénérationnelle et qui peut et doit se régénérer en intégrant les domaines de la technologie, ou à travers les réseaux sociaux sur internet.

Dans le monde contemporain, les langues minoritaires sont partie prenante d'une stratégie de survie (Zimmermann, 1995-1996). Ainsi, la création lexicale se situe au cœur d'un débat sur la planification linguistique et dévoile, plus encore, des postures idéologiques à l'intérieur d'un cadre didactique ; elle participe à un processus de (re)-construction de connaissances.

Le besoin de nommer le monde qui nous entoure semble être une nécessité innée. Ainsi le jeune enfant qui, en désignant la photo d'un drone – sans connaître les fonctions de cet *aérodryne télécommandé* – le nomme spontanément « machine à voler ». Cette solution langagière nous rappelle que, devant la non existence ou la méconnaissance d'un mot comme « drone » (étymologiquement « faux bourdon¹⁸⁰ »), les connaissances acquises auparavant dans le processus d'apprentissage d'une langue pourraient aider à permettre le développement d'autres compétences plus élaborées. C'est à travers le langage que l'être humain s'approprie d'abord son entourage immédiat, et ensuite plus largement les phénomènes et les concepts. L'enseignement d'une langue minoritaire, ouvrant le champ d'application vers d'autres savoirs, participe de cette appropriation.

Cette approche lexicographique, riche en partage et en échanges intergénérationnels, génère surtout un débat idéologique, orientation bien palpable lors de mon travail de terrain. La création, la diffusion et la validation d'une

¹⁸⁰ Néologisme anglo-saxon formé à partir de l'onomatopée d'un bruit de moteur qui ressemblerait au vol du bourdon.

nouvelle terminologie – née d’une langue minoritaire – répond à des attentes réelles et se présente comme une opportunité à saisir dans la survie d’une langue comme le mapudungun.

La création lexicale impose une réflexion approfondie sur les processus de planification « par le bas », celle qui, justement, se fonde sur les usages, les expériences, la culture, les attentes et les besoins linguistiques des usagers eux-mêmes (locuteurs, néo-locuteurs, apprenants) qui tous participent de cette expérience.

Depuis le début de ma recherche, les nouveaux logiciels et les sites internet se sont multipliés, les réseaux sociaux ont pris de plus en plus d’importance, et nombre d’internautes, participent, à leur façon, à ces nouvelles dynamiques. L’existence de « forums », de groupes virtuels permet d’échanger *sur* et *dans* la langue cible entre experts, néo-locuteurs ou apprenants novices. Actuellement, je constate également l’apparition de cours particuliers de mapudungun offerts sur *skype* par des néo-locuteurs. La production audiovisuelle et l’existence d’une littérature mapuche très vivante offrent aux apprenants de nouvelles possibilités pour s’approprier une langue selon des modalités, elles aussi, novatrices.

Toutes ces nouvelles approches technologiques appliquées à la connaissance d’une langue minoritaire mettent au défi les pratiques pédagogiques, et plus encore, bousculent un ordre idéologique établi. Ces nouvelles dynamiques invitent, en effet, à définir des nouvelles stratégies adaptées à ce contexte particulier de l’enseignement des langues. Même si la participation de personnes plus âgées – notamment de locuteurs ruraux – reste faible sur les réseaux sociaux, des échanges avec les nouvelles générations de néo-locuteurs, sous forme interpersonnelle, pourrait être développés. Ces jeunes locuteurs pourraient, à leur tour, accomplir un rôle de transmission intergénérationnelle à travers internet, réseau moderne et accessible. De même, Fusaro (2009) signale, à ce propos, l’intérêt de TICE dans le transfert des connaissances entre grands-parents et petits-enfants. Ces quelques exemples récents, mais très encourageants, laissent présager de profondes mutations sur les sujets qui intéressent ma recherche. Ils ne peuvent que soutenir et donner une nouvelle impulsion au phénomène de revitalisation de la langue mapuche.

Le renouvellement de cette langue implique actuellement un travail de normalisation linguistique où s’impliquent directement les utilisateurs eux-mêmes. Cette recherche, en capacité d’intégrer d’autres dynamiques, doit considérer les usages adaptés aux nouveaux – et souvent jeunes – utilisateurs, et à un nouveau contexte urbain. En ce sens, les ateliers d’enseignement/apprentissage en ville

doivent être compris comme des espaces sociaux favorisant une planification linguistique « par le bas ».

Le cas emblématique de l'enseignement/apprentissage du mapudungun à Santiago du Chili met en lumière la complexité d'une approche qui dépasse les frontières de la seule discipline didactique et ne trouve son souffle et sa nécessité que dans son intrication avec le mouvement vivant de revendication politique, culturelle et identitaire. Il s'agit donc maintenant de continuer à rechercher, à travers les dynamiques de ce mouvement, la voie d'une didactique contextualisée aux besoins et usages du XXI^{ème} siècle. Celle-ci se doit de fédérer des aspects liés à une culture et une tradition riches d'enseignements, avec les implications et nécessités du monde urbain moderne. Dans l'espoir que le parler « *des gens de la terre* » s'approprie de nouveaux contextes, non seulement pour récupérer ses racines, mais aussi pour devenir le parler « *des gens du bitume* »...

Références bibliographiques et sitographiques

1. ABARCA CARIMAN, Géraldine (2005). *Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche de Santiago de Chile*. La Paz: PROEIB Andes- Plural Editores.
2. ABASCAL, María Dolores (2004). *La teoría de la oralidad*. Málaga: Universidad de Málaga.
3. ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (2004) [1999]. *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
4. ABOU, Sélim (1995). *L'identité culturelle: relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris: Hachette.
5. ADELAAR, W. & MUYSKEN, P. (2004). *The languages of the Andes*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. AGIER, Michel (2004). *La sagesse de l'ethnologue*. Paris : L'œil neuf Editions.
7. AGIRREZABAL, L. (2010) (coord). *L'expérience basque*. Guipuskoa: Garabide Elkartea.
8. AGUILERA, D. & LECOMPTE, M. D. (2007). « Resiliency in Native languages: The tale of three Indigenous communities' experience with language immersion ». *Journal of American Indian Education*, 46 (3), p. 11-36.
9. AILLON, M. & FIGUEROA, B. (2008). « Elaboración de un texto escolar intercultural mapuche: aproximaciones didácticas ». *Revista de Estudios Pedagógicos*, XXXIV, n°1, p. 93-104.
10. AKIN, Salih (2013). « Engagement et militantisme des lexicographes de la langue kurde ». In GAUDIN, François (2013) (dir.) *La lexicographie militante: dictionnaires du XVIIIe au XXe siècle*, p.233-248. Paris: Honoré Champion.
11. ALAO, Georges (2008) (coord). *Grandes et petites langues: pour une didactique du Plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Bern: Peterlang.
12. ALBARACÍN, Leila Inés (2003). « Multiculturalismo y plurilingüismo: el derecho al uso de la propia lengua ». In *VI Jornadas Internacionales de Educación*. Concordia: Universidad Nacional de Entre Ríos.
13. ALVAREZ-SANTULLANO, Pilar (1992) « Variedad interna y deterioro del dialecto huilliche ». *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 30, p. 61-74. Universidad de Concepción, Concepción.

14. ALVAREZ-SANTULLANO, P. & FORNO, A. (1998) « Sobre morfología y estructura de la frase nominal en el chesungun ». *Revista ALPHA*, p.123-136. Universidad de Los Lagos, Osorno.
15. AMERY, Rob (2001). « Language Planning and Language Revival ». *Current Issues in Language Planning*, vol.2, n° 2-3.
16. ANAYA, James (2012). *Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Copenhague: IWGIA.
17. ANCAN, José & CALFÍO, Margarita (1999). « El retorno al país mapuche. Preliminares para una utopía por construir ». *Liwen*, n° 5, p. 43-77.
18. ANDERSEN, R. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
19. ANDERSON, Benedict (1991). [1983]. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London New York: Verso.
20. ANTILEO, Enrique (2010). « Urbano e indígena, diálogo y reflexión en Santiago warria ». *Working Paper*, Series 31 Ñuke Mapuförlaget.
21. _____. (2007). « Mapuche y santiaguino - El movimiento mapuche en torno al dilema de la urbanidad ». *Working Paper*, Series 29 Ñuke Mapuförlaget.
22. ARAVENA, Andrea (2007a). « Identidades indígenas en contexto de migración, urbanización y globalización ». *Les Cahiers ALHIM Amérique Latine Histoire et Mémoire*, n°27. [En ligne] <http://alhim.revues.org/4942>
23. _____. (2007b). « Identidades indígenas urbanas en el tercer milenio: identidades étnicas, identidades políticas de los mapuche-warriache de Santiago de Chile ». *Migraciones indígenas en las Américas* (2007). San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
24. _____. (2004). « El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche ». *Revista Estudios Atacameños*, n° 26, p. 89-96.
25. _____. (1999). « La identidad indígena en los medios urbanos ». In Boccara, G. & GALINDO, S. (ed.) *Lógica mestiza en América*, p. 165-199. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.
26. ARAVENA, A.; GISSI, N. & TOLEDO, G. (2005). « Los mapuches más allá y más acá de la frontera: Identidad étnica en las ciudades de Concepción y

- Temuco ». *Revista Sociedad Hoy*, n° 8 - 9, p. 117-132. Concepción: Universidad de Concepción.
27. ASHER, James (2000). *Learning another language through actions*. Los Gatos, Californie: Sky Oaks Productions.
28. _____. (1969). «The Total Physical Response Approach to Second Language Learning ». *Modern Language Journal*, vol. 53 (1), p. 3-17.
29. _____. (1966). «The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review». *Modern Language Journal*, vol. 50 (2), p. 79-84.
30. AUGER, P. & ROUSSEAU, L-J. (2003) [1979]. *Metodología de la investigación terminológica*. Málaga: Universidad de Málaga.
31. AYLWIN, José (2010). *Informe en Derecho: Ley Antiterrorista y Derechos Humanos*. Santiago: Observatorio Ciudadano.
32. _____. (2004). *Derechos humanos y pueblos indígenas: tendencias internacionales y contexto chileno*. Temuco: IWGIA/ WALIR/ Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera.
33. ARNAU i QUEROL, Joaquim (1992). *La Educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.
34. AUZANNEAU, M.; BENTO, M. ; FAYOLLE, V. ; LAMBERT, P. ; TRIMAILLE, C. ; AMAR, L. & FERNANDES, A. (2002). «Le rap en France et ailleurs: intérêt d'une démarche pluridisciplinaire ». In CASTELLOTTI, V. & DE ROBILLARD, D. (ed.) *Cahiers de l'institut de Linguistique de Louvain, France pays de contacts de langues*, Volume 2, p.109-130. Louvain-la-Neuve: Peeters.
35. AZOCAR, Alonso & FLORES, Jaime (2006). « Fotografía de capuchinos y anglicanos a principios del siglo XX: la escuela como instrumento de cristianización y chilenización ». *Memoria Americana*, número 14, p. 75-87.
36. BAIDER, Fabienne (2007) (ed.). *Emprunts linguistiques, empreintes culturelles, Actes de la rencontre internationale de Nicosie (2004)*. Paris: L'Harmattan.
37. BAKER, Colin (2001) [1993]. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
38. BARABAS, Alicia (2002). *Utopías Indias: movimientos socioreligiosos en México*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

39. BARANDIARAN, A. (2010) (coord.) *La estandarización de la lengua: La recuperación del euskara II*. Guipuskoa: Garabide Elkartea.
40. BARONNET, Bruno (2013). « Movimientos sociales y educación indígena en América Latina ». In BARONNET, B. & TAPIA, M. (2013) (coord) *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. Cuernavaca: CRIM-UNAM.
41. BARRIENTOS, M. (2005) (coord). *Aziümchefe: Hacia la Escritura del Mapuzugun. Potencialidad lingüística del grafemario aziümchefe*. Temuco: CONADI.
42. BARROS, A. & ARMSTRONG, E. (1975). *Aborígenes Australes de América*. Santiago: Editorial Lord Cochrane.
43. BAUDRIT, Alain (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
44. _____. (1997). *Apprendre à deux. Études psychosociales de situations dyadiques*. Paris: PUF.
45. BAZTARRIKA, Patxi (2010). *Babel o barbarie: una política lingüística legítima y eficaz para la convivencia*. Irun: Alberdania.
46. BEACCO, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots aux discours*. Paris: Hachette.
47. BEACCO J.-C. & BYRAM, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
48. BEAUD, S. & WEBER, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris: La Découverte.
49. BEHEYDT, L & HILIGSMANN, Ph. (2011) (ed). *Au travail en immersion*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
50. BEILLEROT, Jacky (1979). *Idéologie du savoir, militants politiques et enseignants*. Tournai: Casterman.
51. BELLIER, I. (2002). « Du lointain au proche. Réflexions sur le passage d'un terrain exotique au terrain des institutions politiques ». In GHASARIAN, C. (ed.) *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, p. 45-62. Paris: Armand Colin.
52. BENGGOA, José & CANIGUAN, Natalia (2011). « Chile: los mapuches y el Bicentenario ». *Cuadernos de Antropología social*, n° 34, p.7-28.

53. BENGOA, José & VALENZUELA, Eduardo (1984). *Economía mapuche. Pobreza y subsistencia en la sociedad mapuche contemporánea*. Santiago: PAS.
54. BENGOA, José (2007). *El tratado de Quilín*. Santiago de Chile: Editorial Catalonia.
55. _____. (2002). *Historia de un conflicto: El estado y los mapuches en el siglo XX*. Santiago de Chile: Editorial Planeta.
56. _____. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. México, Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
57. _____. (1996a). *Historia del Pueblo Mapuche: Siglo XIX y XX*. Santiago de Chile: Ediciones SUR.
58. _____. (1996b). *La Comunidad Perdida: Ensayos sobre identidad y cultura: los desafíos de la modernización en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones SUR.
59. _____. (1982). *La trayectoria del campesinado: elementos para su interpretación*. Santiago de Chile: GIA Academia de Humanismo Cristiano.
60. BERRAONDO, Mikel (2006) (coord). *Pueblos Indígenas y Derechos Humanos*. Bilbao: Universidad de Deusto/Instituto de Derechos Humanos.
61. BERT, Michel (2010). « Qui parle une langue en danger ? Locuteurs de francoprovençal et d'occitan en région Rhône-Alpes (France) ». In GRINEVALD, C. & BERT, M. (ed.) *Faits de langues: Linguistique de terrain sur langues en danger: locuteurs et linguistes*, n° 35-36, p. 79-117. Paris: Ophrys.
62. BERT, Michel & GRINEVALD, Colette (2010). « Proposition de typologie des locuteurs de LED ». In GRINEVALD, Colette & BERT, Michel (ed.) *Faits de langues : Linguistique de terrain sur langues en danger : locuteurs et linguistes*, n° 35-36, p. 117–132. Paris: Ophrys.
63. BERT, Michel & COSTA, James (2009). *Étude FORA: Francoprovençal et occitan en Rhône-Alpes*. Lyon: Institut Pierre Gardette Université Catholique de Lyon.
64. BILLIEZ, Jacqueline (2003) (dir.). *Contacts de langues: Modèles, typologies, interventions*. Paris: L'Harmattan.
65. _____. (2000) « Un bilinguisme minoré: quel soutien institutionnel pour sa vitalité ? ». In MARTINEZ, P. & PEKAREK DOEHLER, S. (ed.) *La*

notion de contact de langues en didactique. Notions en questions, n°4. p.21-40. Lyon : Editions ENS/Université de Bâle.

66. _____. (1997) « Poésie musicale urbaine : jeux et enjeux du rap ». In MARQUILLO-LARRUY (coord.) *Ecritures et textes d'aujourd'hui, Cahiers du Français contemporain*, p. 135-155.
67. BILLIEZ, Jacqueline & LAMBERT, Patricia (2009). « À propos d'une recherche impliquée dans un lycée professionnel: quelques réflexions sur l'observation participante ». In PIEROZAK, I. & ELOY, J.-M. (coord.) *5ème Colloque du Réseau Francophone de Sociolinguistique: Intervenir: appliquer, s'impliquer ?*, p.125-129. Paris: L'Harmattan.
68. BILLIEZ, Jacqueline & TRIMAILLE, Cyril (2001). « Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale ». *Langage et société* 4/ 2001 (n° 98), p. 105-127.
69. BLANCHET, Philippe (2009). « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs ». *Les Cahiers du GEPE. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques?*, n°1. [En ligne] <http://www.cahiersdugepe.fr/index898.php>
70. _____. (2005). « Minorations, minorisations, minorités: essai de théorisation d'un processus complexe ». In BLANCHET, P. & HUCK, D. (dir.) *Cahiers de sociolinguistique* 1/2005, n° 10, p. 17-47. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
71. _____. (2002a). *Langues, cultures et identités régionales en Provence : la métaphore de l'aïoli*. Paris: L'Harmattan.
72. _____. (2002b). « La politisation des langues régionales en France ». *Hérodote*, n° 105, 2, p.85-101.
73. _____. (1994). « Problèmes méthodologiques de l'évaluation des pratiques socio-linguistiques en langues "régionales" ou "minoritaires" : l'exemple de la situation en France ». *Langage et société*, n°69, p. 93-106.
74. BLANCHET, Ph. & CHARDENET, P. (coord.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris: Editions des archives contemporaines.
75. BLANCHET, Ph. & ASSELAH RAHAL, S. (2009). « Introduction: Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactiques de langues ». In BLANCHET, Ph. MOORE & D. ASSELAH-RAHAL, S. *Perspectives pour*

une didactique des langues contextualisée, p. 9-16. Paris: Edition des archives contemporaines.

76. BLANCHET, Ph., CALVET, L.-J. et DE ROBILLARD, D. (2007). « Un siècle après le Cours de Saussure: la linguistique en question ». *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique*, n° 1. Paris: L'Harmattan.
77. BLANCHET, Ph. & DE ROBILLARD, D. (2003). « Langues, contacts, complexité ». *Cahiers de sociolinguistique, Perspectives théoriques en sociolinguistique*, n° 8. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
78. BOCCARA, Guillaume (2007). « Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile ». *Chungara Revista de Antropología Chilena*, vol. 39, n° 2, p. 185-207.
79. _____. (2002) (ed.). *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas: (siglos XVI-XX)*. Quito: Editorial Abya Yala.
80. BOCCARA, G. & GALINDO, S. (1999) (ed.). *Lógica mestiza en América*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.
81. BOGAARDS, Paul (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier Credif.
82. BOUILLON, F.; FRESIA, M. & TALLIO, V. (2006). « Introduction: les terrains sensibles à l'une de la réflexibilité ». In BOUILLON, F.; FRESIA, M. & TALLIO, V (2006) (ed.) *Terrains sensibles: expériences actuelles de l'anthropologie*. Paris: EHESS-CEAF.
83. BOUILLON, H. & DESCAMPS, M. (2011). « L'immersion linguistique par la pratique – Le cas de l'Ecole primaire de Court-Saint-Etienne ». In HILIGSMANN & BEHEYDT (2011) (ed.) *Au travail en immersion. Actes du colloque*, p.9-31. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
84. BOULANGER, J.-C. (2010). « Sur l'existence des concepts de « néologie » et de « néologisme ». Propos sur un paradoxe lexical et historique ». In CABRÉ, M.T. ; DOMENECH, O. ; ESTOPA, R. ; FREIXA, J. & LORENTE (ed.). *In Actes del I Congrés Internacional de neologia de les Llengües Romàniques*, p.31-74. Barcelone: Universitat Pompeu Fabra.
85. _____. (2009). « Compte rendu Neologica. Revue internationale de néologie, no 1 ». *Meta journal des traducteurs*, vol. 54, n° 2, p. 372-376. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
86. BOURDIEU, Pierre (1998). *Contre-feux: Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. Paris: Raisons d'Agir Editions.

87. _____. (1991). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
88. _____. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Les éditions de Minuit.
89. _____. (1980). « L'identité et la représentation ». *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, Vol.35, n°1, p.63-72.
90. BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1987). *La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
91. BOURDIEU Pierre & BOLTANSKI, L. (1975). « Le fétichisme de la langue ». In *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1, n°4, juillet 1975, p. 2-32.
92. BOURGEOIS, Étienne & NIZET, Jean (2005) [1997]. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
93. BOUTET, J. & HELLER, M. (2007). « Enjeux sociaux de la sociolinguistique: pour une sociolinguistique critique ». *Langage et société*, 2007/3-4, n°121-122, p. 305-318.
94. BOYER, Henri (2010). « Les politiques linguistiques ». *Mots. Les langages du politique*, n° 94, p. 67-74.
95. _____. (2008). *Langue et identité: sur le nationalisme linguistique*. Limoges: Editorial Lambert-Lucas.
96. _____. (2007). « Les langues minoritaires à l'encan? De la "course à la part du marché" à l'"acharnement thérapeutique" ». Discours sur la dimension linguistique de la mondialisation ». In VIAUT, A. (éd.) *Territoires et promotion des langues*, p. 33-45. Bordeaux: MSH d'Aquitaine.
97. _____. (2004). « Le sociolinguiste peut-il/doit-il être neutre? In *Actes du Colloque INALCO Histoire Sociale des Langues de France*. [En ligne] <http://www.langues-de-france.org/boyer.html>
98. _____. (1996). *Éléments de sociolinguistique*. Paris: Dunod.
99. BOYER H. & STRUBELL M. (1994). « La Politique linguistique de la Catalogne Autonome et la Sociolinguistique Catalane: Etat des lieux ». *Lengas*, n°35, Université de Montpellier 3.
100. BRETON, Roland (2003). *Atlas des langues du monde*. Paris: Editorial Autrement.
101. BRIQUET, R. (2006). *L'immersion linguistique*. Tournai: Labor.

102. BRONCKART, J.P.; BULEA, E. & PUOLIOT, M. (ed.). (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
103. BRONCKART, Jean Paul (2009). « Les modèles de langue et leurs niveaux de réalité ». In *Actes du XV^e Congrès de l'Académie de la langue basque, Euskalgintza XXI, Mendeari Buruz XV Biltzara*, p. 15-28. Bilbao: Académie de la langue basque.
104. BULOT, T. (2004) (dir.). *Lieux de ville et identité. Perspectives en sociolinguistique urbaine*. Paris: L'Harmattan.
105. BURBAN, Crystelle & LAGARDE, Christian (2007) (ed.). *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées?* Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
106. BUSZARD-WELCHER, Laura (2001). « Can the Web Help Save My Language? ». In HINTON, L. & HALE, K. (2001) (ed.) *The Green Book of Language Revitalization Practice*, p. 331-348. San Diego: Academic Press.
107. BYRON, John (1955) [1768]. *El naufragio de la fragata Wager*. Santiago: Zig-Zag.
108. CABRE, María Teresa (2010). « La terminología en la normalización lingüística ». *Hizkuntza gutxituak administrazioan, Lengua minoritarias en la administración*, p.81-99. Vitoria-Gasteiz: Eusko Legebiltarra-Parlamento Vasco.
109. _____. (2004). « La importància de la neologia per al desenvolupament sostenible de la llengua catalana ». *Llengua catalana i neologia*, p.17-45. Barcelona: Meteora.
110. _____. (2002a). « Terminología y lenguas minoritarias: necesidad, universalidad y especificidad ». In *VIII Conferencia internacional de lenguas minoritarias. Políticas Lingüísticas e Educativas na Europa Comunitaria*, p.89-102. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Dirección Xeral de Política Lingüística.
111. _____. (2002b). « Terminología y normalización lingüística ». In *Jornadas (EHU: LEIOA) Terminología y lenguajes de especialidad. Euskara Institutua*. País Vasco: EHU-LEIOAKO CAMPUSA.

112. CABRÉ, M.T.; DOMENECH, O.; ESTOPA, R.; FREIXA, J. & LORENTE, M. (2010) (ed.). *In Actes del I Congrés Internacional de neologia de les Llengües Romàniques*, p.31-74. Barcelone: Universitat Pompeu Fabra.
113. CABRÉ, M.T.; BAYÀ M.R, BERNAL, E., FREIXA, J., SOLE, E. & VALLÈS, T. (2002). « Evaluación de la vitalidad de una lengua a través de la neología: a propósito de la neología espontánea y de la neología planificada », p.159-201. *Lexic i Neologia*. Barcelona: Observatori de Neologia. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
114. CALVÉ, Pierre (1991). « Vingt-cinq ans d'immersion au Canada, 1965-1990 ». *In Études de linguistique appliquée*, n° 82, p. 7-23.
115. _____. (1988). « Immersion: How High Will the Balloon Fly? Réflexions sur une aventure pédagogique ». In CALVE, P. (1998) (ed.) *Aspects of/de l'immersion*. Toronto: Conseil ontarien de recherches pédagogiques.
116. CALVET, Louis-Jean (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: PLON.
117. _____. (1997). « Glottophagie ». In MOREAU, M.L. (1997), *Sociolinguistique, concepts de base*, p.154-156. Liège : Mardaga.
118. _____. (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Paris: Editions Payot et Rivages.
119. _____. (1993). *La Sociolinguistique*. Paris: PUF.
120. _____. (1987). *La Guerre des langues et les Politiques linguistiques*. Paris: Payot.
121. _____. (1984). *La tradition orale*. Paris: Presses Universitaires de France.
122. _____. (1974). *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.
123. CALVET, Louis-Jean & GRIOLET, Pascal (2005) (dir.). *Impérialismes linguistiques hier et aujourd'hui. Actes du Colloque franco-japonais de Tôkyô* (1999). Aix-en-Provence: INALCO/EDISUD.
124. CAMERON, Deborah (2007). « Language Endangerment and Verbal Hygiene: History, Morality and Politics ». In DUCHENE.A and HELLER, M. (Ed.) *Discourses of Endangerment*, p. 268-285. London: Continuum.

125. _____. (1998). « Problems of empowerment in linguistic research ». *Cahiers de l' ILSL*, n° 10, p. 23-38.
126. CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, B. & RICHARDSON, K. (1993). « Ethics, Advocacy and Empowerment: Issues of Method in Researching Language ». *Language et Communication*, vol. 13, n° 2, p. 81- 94.
127. _____. (1992). *Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge.
128. CAMILLERI C., KASTERSZTEIN J., LIPIANSKY E-M., MALEWSKA-PEYRE H., TABOADA-LEONETTI, I. & VASQUEZ A. (1990) (eds.). *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
129. CANIUQUEO HUIRCAPAN, Sergio (2013). « Dictadura y pueblo mapuche 1973 a 1978: Reconfiguración del colonialismo chileno ». *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*. vol. 17, n° 1, p. 87-130. Santiago : Departamento de Historia USACH.
130. CANTER KOHN, Ruth (2013) (coord). *Pour une démarche clinique engagée*. Paris: L'Harmattan.
131. _____. (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris: PUF.
132. CANTER KOHN, R. & NEGRE, P. (1991). *Les voies de l'observation: Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris: Nathan.
133. CAÑIULEF, Eliseo (1998). *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas / Universidad de La Frontera.
134. CAÑUQUEO, L.; KROPFF, L.; RODRÍGUEZ, M. & VIVALDI, A. (2005).
« Tierras, indios y zonas en la provincia de Río Negro ». In BRIONES, Claudia (ed.). *Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Ediciones Antropofagia.
135. CARO, A. & TEREUCAN, J. (2006). « El Ngülam en el discurso intrafamiliar Mapuche ». *Revista Electrónica Iberoforum de la Universidad Iberoamericana*, n°1, [En ligne] <http://www.uia.mx/actividades/publicaciones/iberoforum/1/pdf/caro.pdf>
136. CAROL, Rita (2010) (dir.). *Apprendre en classe d'immersion. Quels concepts? Quelle théorie?* Paris: L'Harmattan.

137. CASAMIQUELA, Rodolfo (2007). *Rodolfo Casamiquela “racista anti-mapuche”...o la verdadera antigüedad de los mapuches en la Argentina*. Trelew: Edición del autor.
138. CASTELLOTTI, Véronique (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
139. _____. (1999) (coord). *Alternances des langues et construction de savoirs*. Paris: ENS Editions.
140. CASTELLOTTI, Véronique & MOORE, Danièle (2009). « Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXI^e siècle? ». In BLANCHET, P.; MOORE, D. & ASSELAH RAHAL, S. (ed.) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, p. 197-217. Paris: Edition des Archives Contemporaines.
141. CASTELLOTTI, V.; DE CARLO, M. (1995). *La Formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
142. CASTILLO, Silvia (2015). *Construcción de la noción de educador tradicional mapuche urbano desde diferentes perspectivas discursivas*. Thèse non publiée. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
143. CATRILEO, María (2005). « Revitalización de la lengua mapuche en Chile ». *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios*, n° 28, p.10-17.
144. _____. (2002). *Mapudunguyu 1. Curso de lengua mapuche*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
145. _____. (2001-2002). « Algunas notas sobre oralidad, interculturalidad y educación ». *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios*, n° 24-25, p.7-14.
146. _____. (2000). « Algunos fundamentos de la oralidad ». *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios*, n° 23, p.13-20.
147. CAYUQUEO, Pedro (2013). « Un millón y medio de razones ». *Periódico The Clinic*. [En ligne] <http://www.theclinic.cl/2013/04/03/un-millon-y-medio-de-razones/>
148. _____. (2010). « El idioma de un pueblo es su vehículo para la vida ». *Mapuexpress Informativo Mapuche*. [En ligne] <http://www.mapuexpress.net/content/publications/print.php?id=3382>
149. _____. (2008). « Hay que abrir espacios para que la gente opine sobre la Academia ». In Organización Meli Wixan Mapu. [En ligne] <http://meli.mapuches.org/spip.php?article1255>

150. Centro de Estudios Públicos (2002). « Una radiografía de los mapuches ». In *Estudio Nacional de Opinión Pública*, n° 15. Santiago de Chile: CEP.
151. _____. (2007). *Estudio Opinión Pública: los mapuches urbanos y rurales hoy. Documento de Trabajo*, n° 367. Santiago: CEP.
152. CERQUIGLINI, Bernard (1999). *Les Langues de France : rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication*. Paris: Ministère de la culture et de la communication; Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
153. CHANFRAULT-DUCHET, Marie-Françoise (2003). « Restaurer l'oralité en classe de français ». In *Didactiques de l'oral*. Basse Normandie: CRDP.
154. CHAMBEAUX, Javiera & PAVEZ, Paulina (2003-2004). *Historia de vida del Lonko Wenceslao Paillal*. Santiago: Publicaciones Organización Mapuche Meli Wixan Mapu.
155. CHIHUAILAF, Arauco (2004). « Los Mapuches y el gobierno de Salvador Allende, 1970-1973 ». In *Revista electrónica de Español y Estudios Internacionales del Departamento de Lenguas, Cultura y Estética*, n° 5. Aalborg, Dinamarca: Universidad de Aalborg.
156. CHIHUAILAF, E.; MILLAMAN, R.; DEVALPO, A.; MASSARDO, J. & RUIZ, C. (2008). *Historia y luchas del pueblo mapuche*. Santiago: Ediciones Le Monde Diplomatique /Editorial Aún creemos en los sueños.
157. CHIHUAILAF, Elicura (2009). *Sueños de luna azul*. Santiago: Cuatro Vientos.
158. CHIODI, Francesco & LONCON, Elisa (1999). *Crear nuevas palabras: Innovación y expansión de los recursos lexicales de la lengua mapuche*. Temuco: Pillan/ Universidad de la Frontera/ CONADI.
159. _____. (1995). *Por una nueva política del lenguaje: temas y estrategias del desarrollo lingüístico del mapudungun*. Santiago: Editorial Pehuén.
160. CICUREL, Francine (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris: Clé International.
161. CLOUD, L. & LE BONNIEC, F. (2012). « Entre logiques d'État et autochtonie: dynamiques de la territorialité mapuche à l'heure du droit à l'autodétermination des Peuples Autochtones ». In *QuAderns-e* de l'Institut Català d'Antropologia, n°17 (2), p. 25-43

162. COHEN, Andrew & OXFORD, Rebecca (2006). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis: MN Center for Advanced Research on Language Acquisition CARLA / University of Minnesota.
163. COÏANIZ, Alain (2005). *Langages, cultures, identités: questions de point de vue*. Paris: L'Harmattan.
164. COLOMB, Emmanuel (2012). *Premières Nations: essai d'une approche holistique en éducation supérieure. Entre compréhension et réussite*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
165. COLONNA, Romain (2014). « En contexte minoré, le sociolinguiste est-il nécessairement un acteur engagé ? Dossiers d'HEL, SHESL, *Linguistiques d'intervention. Des usages socio-politiques des savoirs sur le langage et les langues*, p.7.
166. COLONNA, R., BECETTI, A. & BLANCHET, P. (2013) (ed.). *Politiques linguistiques et plurilinguismes. Du terrain à l'action glottopolitique*. Paris: L'Harmattan.
167. COMISIÓN NACIONAL DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN (1996). *Informe Rettig*. Santiago: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación.
168. COMISIÓN VERDAD HISTÓRICA Y NUEVO TRATO CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Santiago: Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas.
169. COMUNIDAD DE HISTORIA MAPUCHE (2012). *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
170. COÑA, Pascual (2002) [1930]. *Lonco Pascual Coña: ni tuculpazugun, Testimonio de un cacique mapuche*. Santiago de Chile: Editorial Pehuén.
171. CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de références pour les langues*. Paris: Didier.
172. CORBEIL, Jean Claude (1980). *L'aménagement linguistique du Québec*. Montréal: Guérin.
173. CORNAIRE, Claudette & GERMAIN, Claude (1998). *La compréhension orale*. Paris: Clé International.
174. CORNU, Laurence & VERGNIUUX, Alain (1992). *La didactique en questions. Enjeux du système éducatif*. Paris: Hachette.

175. CORPORACION NACIONAL DE DESARROLLO INDIGENA (1993). *Ley Indígena 19.253*. Santiago: CONADI.
176. CORREA, Martín & MELLA, Eduardo (2010). *Las razones del “illkun”/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Santiago de Chile: Lom - Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas.
177. CORREA, M.; MOLINA, R. & YAÑEZ, N. (2005). *La Reforma Agraria y Las Tierras Mapuches: Chile 1962-1975*. Santiago de Chile: Lom.
178. CORTIER, Claude & CAVALLI, Marisa (2013) (ed.). *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi/plurilingue. Langues d'ici, langues d'ailleurs*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes/ Conseil de l'Europe.
179. COSNIER, Jacques (1992). « Synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle ». In *Revue Protée*, Vol. 20, p.33-39.
180. COSTA, James; LAMBERT, Patricia & TRIMAILLE, Cyril (2012). « Idéologies, représentations et différenciations sociolinguistiques: quelques notions en questions ». In *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, n° 6, p. 247-266.
181. COSTA, James & GRINEVALD, Colette (2010). « Langues en danger : le phénomène et la réponse des linguistes ». In BERT, M. & GRINEVALD, C. (2010) *Faits de langues : linguistique de terrain sur langues en danger*. Paris: Ophrys.
182. COSTA, James (2013). « Language endangerment and revitalisation as elements of regimes of truth: shifting terminology to shift perspective ». In *Journal of Multilingual and Multicultural*. London: Routledge.
183. _____. (2010a). *Revitalisation linguistique: discours, mythes et idéologies*. Thèse en Sciences du Langage (non publiée). Grenoble: Université Stendhal.
184. _____. (2010b). « Des derniers locuteurs aux néo-locuteurs : revitalisation linguistique en Europe ». In BERT, M. & GRINEVALD, C. (2010) *Faits de langues : linguistique de terrain sur langues en danger*. Paris: Ophrys.
185. _____. (2009). « Les langues régionales au cœur des travaux sur la variation langagière : cent ans de publications de l'INRP ». In *Tréma*, n° 31. [En ligne] <http://trema.revues.org/908>, consulté le 19/03/15.

186. COURSE, Magnus (2011). *Becoming Mapuche: Person and Ritual in Indigenous Chile*. Illinois: University of Illinois Press.
187. COURTIS, Corina & VIDAL, Alejandra (2007). « Apuntes para una revisión crítica del concepto de "muerte de lengua" ». In GOLLUSCIO, L. & DREIDEMIE, P. (coord.) *Signo & Señal. Prácticas comunicativas indígenas en contextos urbanos: Exploraciones teóricas y metodológicas*, n°17, p. 19-41. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
188. COYOS, Jean-Baptiste (2007-2008). « Sociolinguistique, politique linguistique et fonctionnalisme ». In *Contextos*, XXV-XXVI/49-52, p.193-209.
189. _____. (2005). « L'enseignement suffit-il à « sauver » une langue menacée? L'exemple du Pays Basque ». In *Lapurdum*, 2005, n° 10
[En ligne] <http://lapurdum.revues.org/40>, consulté le 19/03/15.
190. CRAIG, Colette (1993). « Linguistic fieldwork on endangered languages: issues of methodology and ethics ». In CROCHETIÈRE André, BOULANGER Jean-Claude & OUELLON, Conrad (ed.) *Proceedings of the XVth International Congress of Linguists*, vol. 1, p. 33-42. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
191. CROESE, Robert (1991). « Evidencias léxicas y gramaticales para una posible filiación del mapudungun con la macro-familia arawaka ». In *Revista Latinoamericana de Estudios Etnolingüísticos*, n° 6, p. 283-296.
192. CRYSTAL, David (2000). *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
193. CURIVIL, Ramón (2007a). *La fuerza de la religión de la tierra*. Santiago: Editorial Academia de Humanismo Cristiano.
194. _____. (2007b). « La religiosidad mapuche ». In DANNEMANN, Manuel. (ed.), *¿Qué es ser mapuche hoy en Chile?* Santiago: Departamento de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Chile.
195. _____. (1999). *Los cambios culturales y los procesos de reetnificación entre los mapuches urbanos*. Tesis para optar al grado de Magíster. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
196. DABÈNE, Louise (2007). « Quelques réflexions à propos de la présence d'enfants allophones dans les institutions éducatives européennes et de l'influence des langues minorées sur la recherche en didactique des

- langues ». In BURBAN, C. & LAGARDE, C. (coord) *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?* . Perpignan: PUP.
197. _____. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Paris: Hachette.
198. _____. (1990). « Pour une didactique de la variation ». In DABENE, L.; CICUREL, F; LAUGA-HAMID, M.C. & FOERSTER, C. *Variation et rituels en classe de langue*. Paris: Credif- Hatier.
199. DAMON, William (1984). « Peer education: The untapped potential ». In *Journal of Applied Developmental Psychology*, n° 5, p. 331-343.
200. DAMON, William & PHELPS, Erin (1989). « Critical distinctions among three approaches to peer education ». *International Journal of Educational Research*, Vol.13, Issue 1, p.9-19.
201. DE AUGUSTA, Félix (1903). *Gramática mapuche bilingüe*. Santiago de Chile: Séneca.
202. DE HOUWER, A. (2007). « Parental language input patterns and children's bilingual use ». In *Applied Psycholinguistics*, n° 28 (2007), p. 411– 424.
203. DELBOS, Geneviève & JORION, Paul (1990). *La transmission des savoirs*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
204. DEMERS, Pierre (2010). *Pour un enseignement efficace des langues aux autochtones: le paradigme radical en didactique des langues secondes et étrangères*. Paris: L'Harmattan.
205. DEMO, Pedro (2009). *Investigación participante: mito y realidad*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
206. DE MOESBACH, Ernesto W. (1962). *Idioma Mapuche*. Padre Las Casas: Imprenta San Francisco.
207. DEPREZ, Christine (1996). « Politique linguistique familiale: le rôle des femmes ». In JUILLARD, C. et CALVET, L.J. (ed.) *Politiques linguistiques, mythes et réalités. Actes des premières Journées scientifiques du réseau « Sociolinguistique et dynamique des langues » de l'AUF*, Dakar (Sénégal), 16– 18 décembre 1995. AUF, Fiches du Monde Arabe, p. 155–161.
208. _____. (1994). *Les enfants bilingues: Langues et familles*. Paris: Didier.
209. DEPREZ-DE HEREDIA, Christine & VARRO, Gabrielle (1991). « Le bilinguisme dans les familles ». In *Enfance*, tome 44, n° 4, p.297-304.

210. DERIVRY-PLARD, M. (2006). « Les enseignants natifs et non-natifs de langue(s): catégorisation linguistique ou construction sociale? ». In *Travaux de didactique du FLE*, n°55, p. 100-108.
211. DE ROBILLARD, Didier (1997). « Aménagement linguistique », « Corpus », « Politique linguistique ». p. 36-41, 102, 229-230. In MOREAU, Marie-Louise (ed.) *Sociolinguistique, concepts de base*. Sprimont: Mardaga.
212. DESHAIES, D. & VINCENT, D. (2004) (dir.). *Discours et constructions identitaires*. Canada: Les presses de l'Université Laval.
213. DEVELOTTE, Christine (2010). « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ». In *Etudes de linguistique Appliquée*, p.445-464.
214. DEVELOTTE C., MANGENOT F., NISSEN E. (2009) (coord). *Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne: conception, instrumentation, interactions, multimodalité)*. Grenoble: Université Stendhal.
215. DÍAZ, Raúl & VILLARREAL, Jorgelina (2009). « Extender la interculturalidad a toda la sociedad: reflexiones y propuestas desde el sur argentino ». In *Cuadernos Interculturales de la Universidad de Valparaíso*, Vol. 7, 13, p.15-26.
216. DIAZ FERNÁNDEZ, Antonio & FERNANDEZ GARAY, Ana (2011). *Investigaciones sobre lenguas indígena sudamericanas*. Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de la Pampa.
217. DIETZ, Gunther (2011). « Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad ». In *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol.6, n°1, p. 3-26.
218. DILLEHAY, Tom (2007). *Monuments, empires and resistance*. Cambridge: Cambridge University Press.
219. _____. (2002). « Una historia incompleta y una identidad cultural sesgada de los mapuche ». In BOCCARA (2002). *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas: (siglos XVI-XX)*. Quito: Editorial Abya Yala.
220. DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY Bernard (2009). *Pour un enseignement de l'oral*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editions.
221. DONOSO, A. (2008). *Educación y Nación al Sur de la Frontera: Organizaciones Mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.

222. DONOSO, Andrés & al. (2006). « Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación: Reflexiones desde Santiago de Chile ». In *Estudios Pedagógicos*, vol.32, n°1, p.21-31.
223. DORAIS, L. (2004). « La construction de l'identité ». In *Discours et constructions identitaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
224. DORIAN, Nancy (1994). « Purism versus Compromise in Language Revitalization and Language Revival ». In *Language in Society*, n° 23 (4), p. 479- 494.
225. _____. (1989). *Investigating Obsolescence: Studies in Language Contraction and Death*. Cambridge: Cambridge University Press.
226. _____. (1980). « Linguistic lag as an ethnic marker ». In *Language in Society*, vol.9, n°1, p. 33-41.
227. DRAPEAU, Lynn (2011) (dir.). *Les langues autochtones du Québec, un patrimoine en danger*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
228. DREIDEMIE, Patricia (2012). « Me gustaría que no se pierda, que adonde vayas lo lleves... El hablar quechua mezclado en migrantes bolivianos ». In MESSINEO, M. C., HECHT A.C & DANTE, P. *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas. Estudios sobre la diversidad (socio)lingüística en Argentina y países limítrofes*. Buenos Aires: EUDEBA.
229. DUCHENE, Alexandre (2008). *Ideologies across nations: the construction of linguistic minorities at the United Nations*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
230. DUCHENE A. & HELLER M. (2007) (ed.). *Discourses of Endangerment*. London/New York: Continuum.
231. DUFOIX, Stéphane (2003). *Les Diasporas*. Paris: PUF.
232. DUMONT, Renaud (2008). *De la langue à la culture : Un itinéraire didactique obligé*. Paris: L'Harmattan.
233. DURAN, Daniela (2010). *Pentecostalismo Mapuche en la Comuna de Puerto Saavedra*. Tesis para optar al grado de Magíster en Antropología, con mención en Estudios Étnicos bajo la dirección de José Bengoa. Santiago: Universidad de Humanismo Cristiano.
234. DURSTON, John (2013) (coord). *Pueblos Originarios y sociedad nacional en Chile: La interculturalidad en las prácticas sociales*. Santiago de Chile: PNUD.

235. ECHEVERRIA, B. (2003). « Language Ideologies and Practices in (En)gendering the Basque Nation ». In *Language in Society*, n° 32(3), p. 383-413.
236. EL MOUNTASSIR, Abdallah & DORAIS, Louis-Jacques (2012) (dir.). *L'enseignement des langues vernaculaires: défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques*. Paris: L'Harmattan.
237. EQUIPO INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL (2010). *Propuesta para un Kvme Felen Mapuce*. Neuquén: Confederación Mapuce Neuquina, Argentina.
238. ETXARRI LIZEAGA, Joseba (2004). « Chile y los vascos ». In *Euskaldunak Munduan/ Vascos en el Mundo*, n° 7, Eusko Jaurlaritzza Gobierno Vasco.
239. FASSIN, D. (2011). *La force de l'ordre. Une anthropologie de la police des quartiers*. Paris : Le Seuil.
240. FEBRES, Andrés (1884). *Gramática Araucana: ó sea, Arte de la Lengua General de los Indios de Chile*. Buenos Aires: Juan A. Alsina.
241. FELONNEAU, Marie-Line & BUSQUETS, Stéphanie (2001a). *Tags et graffs. Les jeunes à la conquête de la ville*. Paris: L'Harmattan.
242. _____. (2001b). « Les tags sur les murs de nos villes ». *Agora débats/jeunesses. Les jeunes entre équipements et espaces publics*, n° 24, p. 63-74.
243. FERGUSON, Charles (1959). « Diglossia ». *Word*, vol.15, p. 325-340.
244. FERNANDEZ GARAY, A. (2005). *Parlons mapuche: la langue des Araucans*. Paris: L'Harmattan.
245. _____. (1992). « Las lenguas indígenas de la Patagonia argentina ». In *Revista Patagónica*, año 11, n° 52, p.6-12. Buenos Aires: Editorial Publicaciones Especializadas S.R.L.
246. FERNANDEZ GARAY, Ana & MALVESTITTI, Marisa (2007) (ed.). *Estudios lingüísticos y sociolingüísticos de lenguas indígenas sudamericanas*. Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de la Pampa.
247. FERNANDEZ, Isabel & HERNANDEZ, Arturo (1984). « Estudio exploratorio de actitudes en situación de bilingüismo. El caso mapuche ». *Revista de lingüística teórica y aplicada*, n° 22. Concepción: Universidad de Concepción.

248. FISHMAN, Joshua A. (2001). *Can threatened languages be saved? Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
249. _____. (1999) (ed.). *Handbook of language and ethnic identity*. New York: Oxford University Press, Inc.
250. _____. (1996). « Language Revitalization ». In GOEBL, F; NELDE, P.H.; STARY, Z. & WOLCK, W. (ed.). In *An International Handbook of Contemporary Research*, p. 902-906. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
251. _____. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
252. _____. (1983). « Aménagement et norme linguistiques en milieux linguistiques récemment conscientisés ». In BÉDARD, E. AND MAURAI, J. (eds) *La Norme Linguistique*, p. 383–394. Québec/Paris: Conseil de la langue française/ Le Robert.
253. FLORIN, A. & VÉRONIQUE, D. (2002). *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*. Nantes : LABÉCD, DELCA-SYLED.
254. FOERSTER, Rolf (2005). « Pentecostalismo mapuche ¿fin o reformulación de la identidad étnica? ». In GUERRERO, Bernardo (comp.) *De Indio a Hermano: Pentecostalismo Indígena en América Latina*. Iquique: Campvs.
255. _____. (1995). *Introducción a la religiosidad mapuche*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
256. FOERSTER, R. & MONTECINO, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Santiago: CEM.
257. FRAZER, Nancy (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. Paris: La Découverte.
258. FREIRE, Paulo (2001) [1970]. *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris : La Découverte.
259. FUSARO, Magda (2009). « La communauté moodle des aînés intertic: des dimensions socio-affectives à l'établissement d'une communauté de pratique ». In DEVELLOTTE C., MANGENOT F., NISSEN E. (2009) (coord) *Actes du colloque Epal 2009 (Echanger pour apprendre en ligne: conception, instrumentation, interactions, multimodalité)*. Grenoble: Université Stendhal.
260. GAJO, Laurent. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris: Didier.

261. GALISSON, Robert; COÏANIZ, A.; DANNEQUIN, C. & al. (1995). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris: Hatier-Credif.
262. GALISSON, Robert (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.
263. GALLARDO, Andrés (2001). « La lógica de la oralidad ». *Revista Aisthesis*, n° 34, p. 92-100.
264. _____. (1984). « La situación Mapuche, problema de planificación lingüística ». *Revista Cultura, Hombre, Sociedad CUHSO*, Vol.1, n° 1, p. 151-188.
265. GALLEGO GORDON, Juan Carlos (1998-1999). « La inmersión lingüística en Canadá. El estado de la Cuestión ». *Revista Española de Lingüística Aplicada*, Vol.13, p. 345-368.
266. GARDNER, N & ZALBIDE, M. (2005). « Basque acquisition planning ». *International Journal of the Sociology of Language*, n° 174, p. 55-72.
267. GAUDIN, François (2013) (dir.). *La lexicographie militante: dictionnaires du XVIIIe au XXe siècle*. Paris: Honoré Champion.
268. GERMAIN, Claude (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues*. Québec: CEC.
269. GHIMENTON, Anna (2010). « Analyse d'interactions familiales entre trois générations dans la région italienne de Vénétie: réflexions sur les voies de la transmission des langues minorées ». *TRANEL*, n° 52, p. 109-124.
270. GISSI, Nicolás (2010). « Migración y fronteras identitarias: los mapuche en los márgenes de la metrópoli santiaguina ». *Revista Líder*, n° 17, año 12, p.19-36.
271. _____. (2006). « ¿De minoría étnica a minoría etnonacional? El pueblo mapuche, la sociedad chilena y el debate en torno a la autonomía ». *Revista América Indígena*, vol. LXII, n° 3, p.35-56.
272. _____. (2004a). « Los mapuches en el Santiago del siglo XXI desde la ciudadanía política a la demanda por el reconocimiento ». *Revista Werkén*, n° 3, p. 5-19.
273. _____. (2004b). « Segregación espacial mapuche en la Ciudad: Negación o revitalización identitarias? ». *Revista de Urbanismo*, n°9.

Santiago: Departamento de Urbanismo, Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile.

274. GOLD, R.L. (2003) [1958]. « Roles in Sociological Field Observations ». *Social forces*, 36(3), p. 217-233. [Traduction française : « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique ». In Cefaï D. (ed.) (2003), p. 340-349.
275. GOLLUSCIO, Lucía (2009). « Loanwords in mapudungun, a language of Chile and Argentina ». In M.HASPELMATH & U.TADMOR (ed.) *Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook*. Berlin: Walter de Gruyter.
276. _____. (2006). *El pueblo mapuche: Políticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Biblos.
277. _____. (1989). « Lengua-cultura-identidad: El discurso ritual mapuche, un universo de autonomía cultural ». *Sociedad y Religión*, 7, p. 29-45.
278. GOLLUSCIO, L. & DREIDEMIE, P. (2007) (coord.). *Signo & Señá, Prácticas comunicativas indígenas en contextos urbanos: Exploraciones teóricas y metodológicas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
279. GONZÁLEZ, Hebe (2007). « Formación de palabras y neologismos en tapiete (tupí-guaraní): el caso de la incorporación nominal ». In GOLLUSCIO, L. & DREIDREMIE, P. (coord.) *Signo & Señá Prácticas comunicativas indígenas en contextos urbanos: Exploraciones teóricas y metodológicas*, n° 17, p. 193-225. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
280. GONZALEZ, M.; BURGUETE, A. & ORTIZ-T, P. (2010) (coord). *La autonomía a debate: Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*. Quito: FLACSO Ecuador / GTZ/ IWGIA/ CIESAS /UNICH.
281. GONZALEZ CANGAS, Yanko (1999). *Héroes civiles y Santos laicos. Palabra y periferia: trece entrevistas a escritores del Sur de Chile*. Valdivia: Barba de Palo.
282. GOODY, Jack (1994). *Entre l'oralité l'écriture*. Paris: PUF.
283. GORDILLO, G. & HIRSCH, S. (2010) (coord.) *Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina*. Buenos Aires: La Crujía.
284. GORDON, Louise & SCHREYER, Christine (2007). « Parcourir les sentiers de nos ancêtres, un projet de revitalisation linguistique par le jeu ». *Anthropologie et Sociétés*, vol. 31, n° 1, p. 143-162.

285. GRAHAM, Mary (1972) [1822]. *Diario de mi residencia en Chile*. Buenos Aires: Francisco de Aguirre.
286. GRANDE, Sandy (2004). *Red Pedagogy. Native American Social and Political Thought*. New York: Rowman/ Littlefield Publishers.
287. GRENOBLE, L. A. & WHALEY, L. J. (2006). *Saving Languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
288. _____. (1998). *Endangered Languages: Language Loss and Community Responses*. Cambridge: Cambridge University Press.
289. GRIGGS, Peter (1999). « Marques transcodiques, communication et acquisition dans des interactions entre apprenants partageant la même L1 ». *Alternance des langues et construction de savoirs Cahiers du français contemporain*, numéro. 5, p. 9-23.
290. GRINEVALD, Colette (2007). « Linguistic Fieldwork among Speakers of Endangered Languages ». In MIYAOKA, O; SAKIYAMA, O. & KRAUSS, M. E. (Ed.). *The Vanishing Languages of the Pacific Rim*, p. 35-77. Oxford and New York: OUP.
291. GRINEVALD, Colette & BERT, Michel (2010) (ed.) *Faits de langues : Linguistique de terrain sur langues en danger : locuteurs et linguistes*. Paris: Ophrys.
292. GRINEVALD, C. & COSTA, J. (2010). « Langues en danger : le phénomène et la réponse des linguistes ». In GRINEVALD, C. & BERT, M. (2010) *Faits de langues : Linguistique de terrain sur langues en danger : locuteurs et linguistes*. n° 35-36, p. 23-37. Paris: Ophrys.
293. GRUENAI, Max-Peter (1986) (dir.). *États de langue : Peut-on penser une politique linguistique ?* Paris: Fayard / Fondation Diderot.
294. GUEVARA, Ana & LE BONNIEC, Fabien (2008). « Wallmapu, terre de conflits et de réunification du peuple mapuche ». *Journal des Américanistes*, tome 94, n° 2, p. 205-228.
295. GUEVARA, Tomás (1913). *Las últimas familias y costumbres araucanas*. Santiago de Chile: Imprenta Barcelona.
296. GUILBERT, Louis (1975). *La créativité lexicale*. Paris: Larousse Université.
297. GUMPERZ John J. (1989) *Engager la communication: Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Editions de Minuit.

298. GUMPERZ J. & HYMES D. (1972) (ed.). *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
299. GUNDERMANN, H.; CANIHUAN, J.; CLAVERÍA, A. & FAÚNDEZ, C. (2011). « El mapuzugun, una lengua en retroceso ». *Revista Atenea* (Concepción), n° 503, p. 111-131.
300. GUNDERMANN, H.; GODOY, L.; CANIHUAN, J.; TICONA, E.; CASTILLO, E.; CLAVERÍA, A. & FAÚNDEZ, C. (2009a). *Perfil Sociolingüístico de Lenguas Mapuche y Aymara en la Región Metropolitana*. Santiago: CONADI / UTEM.
301. GUNDERMANN, H.; CANIHUAN, J.; CLAVERÍA, A. & FAÚNDEZ, C. (2009b). « Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del Mapuzugun ». *Revista de lingüística teórica y aplicada*, n° 47 (1), p. 37-60.
302. _____. (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuches de la Región del Biobío, Araucanía, los Ríos y los Lagos*. Santiago: CONADI-UTEM.
303. HABOUD, Marleen (2005). « De investigados a investigadores: la sociolingüística como fuente de reafirmación identitaria ». *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales*, p. 173-192. Quito: Abya-Yala.
304. HAGÈGE, Claude (2000). *Halte à la mort des langues*. Paris: Odile Jacob.
305. HALE, Charles (2008) (Ed.). *Engaging Contradictions: Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. Berkeley: University of California Press.
306. _____. (2006). « Activist Research Versus Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology ». *Cultural Anthropology*, vol. 21, n°1, p. 96-120.
307. _____. (2004). « Construyendo la paz: Guatemala desde un enfoque comparado ». *Memoria del Congreso Internacional de la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala* (MINUGUA). Guatemala: Fundación Propaz.
308. HAMEL, Rainer (2010). « L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde ». *Télescope*, vol. 16, n° 3, p.1-21.
309. _____. (1993). « Políticas y planificación del lenguaje: una introducción ». *Iztapalapa (Políticas del lenguaje en América Latina)*, n° 29, p. 5-39.

310. HAMERS, Josiane F. & BLANC, Michel (2004) [1983]. *Bilingualité et bilinguisme*. Cambridge: Cambridge University Press.
311. HAMPTON, Mary & ROY, Joan (2002). « Strategies for Facilitating Success of First Nations Students ». *The Canadian Journal of Higher Education. La Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur*. Volume XXXII, N° 3, p. 1-48.
312. HARMELINK, Bryan (1996). *Manual de aprendizaje del idioma mapuche: Aspectos morfológicos y sintácticos*. Temuco: Universidad de la Frontera.
313. HASLER, Felipe (2012). *El sistema de la evidencialidad en el mapudungun y sus transferencias al español mapuchizado*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española. Santiago: Universidad de Chile.
314. HASLER, F.; MARIANO, H. & SALAZAR, A. (2011). « La enseñanza de mapudungun en la actualidad: Breve guía bibliográfica de materiales de enseñanza de la lengua mapuche ». In LONCON, E. & HECHT, A.C. (comp.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: Balances, Desafíos y Perspectivas*, p. 192-202. Santiago de Chile: Fundación EQUITAS-USACH.
315. HECHT, Ana Carolina (2010). *Todavía no se hallaron hablar en idioma: Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Muenchen: Lincom Studies in Sociolinguistics.
316. HELLER, Monica (1996). « L'école et la construction de la norme en milieu bilingue ». *Revue Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 7, p. 71-93.
317. HELLER, Monica, PUJOLAR, Joan & DUCHÊNE, Alexandre (2014). « Linguistic commodification in Tourism ». *Journal of Sociolinguistic*, vol. 18, issue 4, p. 425-566.
318. HELLER, Monica & DUCHÊNE, Alexandre (2007). « Discourses of Endangerment: Sociolinguistics, Globalization and Social Order ». In DUCHÊNE, A. & HELLER, M. (ed.). *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defense of Language*, p.1-13. Londres / New York: Continuum.
319. HELLER, M. & MARTIN-JONES, M. (2001). *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport et London: Ablex.

320. HERNANDEZ, Graciela (2002). « Religión e Identidad. La identidad evangélica pentecostal en un contexto migratorio de origen indígena y rural de la Patagonia argentina y de Chile, en la ciudad de Bahía Blanca ». *Actas del III Congreso Virtual de Antropología y Arqueología*.
321. HERNANDEZ, Isabel (2003). *Autonomía o ciudadanía incompleta: El pueblo mapuche en Chile y en Argentina*. Santiago de Chile: Pehuén / CEPAL Naciones Unidas.
322. HERNANDEZ SALLÉS, Arturo (1986). « Encuentro para la unificación del alfabeto mapuche: proposiciones y acuerdos ». *Revista Cultura, Hombre, Sociedad CUHSO*, vol.3, nº1, p. 195-210.
323. HERNANDEZ SALLÉS, Arturo ; RAMOS PIZARRO, Nelly & HUENCHULAF CAYUQUEO, Rosa (2006). *Gramática Básica de la Lengua Mapuche, tomo I*. Temuco : CONADI.
324. HERNÁNDEZ, ARTURO Y RAMOS NELLY (2005). *Mapuche. Lengua y Cultura. Mapudungun-español-inglés*. Santiago : Pehuén.
325. HILIGSMANN & BEHEYDT (2011) (ed.). *Au travail en immersion*. Actes du colloque, p. 9-31. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
326. HINTON, Leanne (2002). *How to keep your language alive*. Berkeley: Heylay Books.
327. _____. (1997). « Survival of endangered languages: The California Master apprentice program ». *International Journal of the Sociology of Language*, p. 123-177, nº 91.
328. _____. (2001). « Teaching methods ». In L. HINTON, & K. HALE (Eds.) *The green book of language revitalization in practice*, p. 179-189. San Diego, CA: Academic Press.
329. HINTON, L. & HALE, K. (Ed.). (2001b). *The Green Book of Language Revitalization Practice*. San Diego: Academic Press.
330. HIRSCH, S. & SERRUDO, A. (coord) (2010). *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina, identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: NOVEDUC.
331. HORNBERGER, N. H. (1987). « Bilingual Education Success, but Policy Failure ». *Language in Society*, nº 16(2), p. 205-226.
332. _____. (2008) (ed). *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. Basingstoke et New York: Palgrave Macmillan.

333. HORNBERGER, N. H. & CORONEL-MOLINA, S.M. (2004). « Quechua Language Shift, Maintenance, and Revitalization in the Andes: the Case for Language Planning ». *International Journal of the Sociology of Language*, 2004 (167), p. 9-67.
334. HORNSBY, Michael (2005). « Néo-breton and questions of authenticity ». *Estudios de Sociolingüística*, n° 6 (2), p. 191-218.
335. HYMES, Dell (2002) [1986]. « Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social ». In GOLLUSCIO, Lucía (comp) *Etnografía del habla. Textos fundacionales*. Buenos Aires: Eudeba.
336. _____. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*. London/ Bristol: Taylor & Francis.
337. _____. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Credif-Didier.
338. IDIAZABAL, Itziar & DOLZ, Joaquim (2010). « Introducción: Diversidad lingüística y formación plurilingüe ». *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*, p.9-28. País Vasco: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
339. ILDIKO, L. ; HUBER-KRIEGLER, M.; LUSSIER, D.; MATEI, G. & PECK, C. (2008). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
340. IMILAN, Walter & ALVAREZ, Valentina (2008). « El pan mapuche. Un acercamiento a la migración mapuche en la ciudad de Santiago ». *Revista Austral de Ciencias Sociales*, n° 14, p. 23-49.
341. INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS (2007). *Migraciones indígenas en las Américas*. San José de Costa Rica: IIDH.
342. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2013). *Censo 2012: Síntesis de resultados*. Santiago: INE.
343. _____. (2003). *Censo 2002: Síntesis de resultados*. Santiago: INE.
344. _____. (1992). *Censo de Población y Vivienda de Chile 1992: Resultados generales*. Santiago: INE.
345. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS Y CENSOS (2001). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI). 2004-2005- Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*. Buenos Aires: INDEC.

346. JAFFE, Alexandra (2008). « Parlers et idéologies langagières ». *Ethnologie française*, n° 38 (3), p. 517-526.
347. _____. (2007). « Discourses of endangerment: contexts and consequences of essentializing discourses ». In DUCHENE A. & HELLER M. (ed.) *Discourses of Endangerment*, p. 57-75. London/New York: Continuum.
348. _____. (2005). « Corse radiophonique élaboré et évaluation populaire: perspectives corses sur le purisme linguistique ». *Langage et Société*, n° 112/2, p.79-97.
349. KAPLAN, Robert B. & BALDAUF, Richard B. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
350. KÖNIG, Hans-Joachim (1998) (ed.). *El indio como sujeto y objeto de la historia latinoamericana: Pasado y presente*. Frankfurt/Main/Madrid: Vervuert Verlag.
351. KLOSS, Heinz (1969). *Research possibilities on Group Bilingualism: a report*. Québec: Centre international de recherche sur le multilinguisme.
352. KRADOLFER, Sabine (2011). « (Self) essentialisation of cultural differences: How peoples and States play hide-and-seek ». *Anthropological notebooks*, n° 17 (2), p.37-53.
353. KRASHEN, Stephen (1993). « Bilingual education works ». In OLLER, J. (ed.), *Methods that work: Ideas for literacy and language teachers*, p. 89-98. Boston: Heinle and Heinle.
354. _____. (2002) [1981]. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: University of Southern California.
355. _____. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
356. _____. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press Inc.
357. KROPFF, Laura (2011). « Debates sobre lo político entre jóvenes mapuche en Argentina ». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, n°1 (9), p. 83 - 99.
358. _____. (2004). « Mapurbe: Jóvenes Mapuche urbanos ». *Kairos Revista de Temas Sociales de la Universidad Nacional de San Luis*, año 8, n°14.

359. LABOV, William (1993). *Le Parler Ordinaire: La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris: Editions de Minuit.
360. _____. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Editions de Minuit.
361. LACROIX, Isabelle (2014). « Valeur symbolique de la langue au Pays basque français et choix de l'école pour les enfants de couples linguistiquement mixtes ». *Langage et société*, 2014/1 n° 147, p. 67-82.
362. LAFONT, R. (1997). *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*. Paris: L'Harmattan.
363. LAFORTUNE, Louise & MONGEAU, Pierre (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
364. LAGARDE, Christian (2008). *Identité, langue et nation : Qu'est-ce qui se joue avec les langues ?* Canet-en-Roussillon: Editions Trabucaire.
365. _____. (2006). « Assurer le " sauvetage " d'une langue: les conditions nécessaires sont-elles suffisantes? ». *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, n° 83-1, p. 59-70.
366. LAGOS ALTAMIRANO, Daniel; RIQUELME, Pablo & NUÑEZ, María Teresa (2009). « La persona satélite del mapudungun: un análisis desde la gramática del papel y la referencia ». *Nueva Revista del Pacífico*, n° 54/2009. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
367. LAGOS, Cristián (2012). « El mapudungun en Santiago de Chile: Vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos ». *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, n° 50 (1), 161-184.
368. _____. (2006). « Mapudungun en Santiago de Chile: vitalidad, lealtad y actitudes lingüísticas ». *Lenguas Modernas*, n° 31, p. 97 – 117.
369. _____. (2005). « La vitalidad lingüística del mapudungún en Santiago de Chile ». *Revista Werken*, n° 6, p. 23 – 38.
370. LAGOS, Cristián; ESPINOZA, Marco & ROJAS, Darío (2013). « Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology ». *Current Issues in Language Planning*, vol.14, Issue 3-04, p.403-418. London: Routledge.
371. LAMBERT, Brigitte (2008). *Family language transmission: actors, issues, outcomes*. Frankfurt: Peterlang.

372. LAMBERT, Patricia (2014). *Sociolinguistique et éducation. Une approche ethnographique*. Habilitation à diriger des recherches sous la direction de Claudine Moïse. Grenoble : Université Stendhal.
373. _____. (2011). « Sociolinguistique impliquée et relations ethnographiques ». In BLANCHET Ph. & CHARDENET P. (2011) *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, p. 367-377. Paris: AUF/EAC.
374. LAMBERT, P. & TRIMAILLE, C. (2004). « À travers le rap français : un exemple de processus de médiation linguistique et sociale ». In DELAMOTTE-LEGRAND (dir.). *Les médiations langagières. Des discours aux acteurs sociaux*, p. 205-216. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
375. LAMBERT, W.E. & TUCKER, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children*. Rowley: Newbury House Publishers.
376. LAMBERT, W.E. (1969). « Psychological Aspects of Motivation in Language Learning ». *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teachers Association*, may, p. 5-11.
377. LATCHAM, Ricardo (1924). « El Origen de los Araucanos ». *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Publicaciones del Museo de Etnología y Antropología de Chile, vol. III, p. 254-268.
378. LAVANCHY, Javier (1999). « Conflicto y propuesta de autonomía mapuche ». *Proyecto de documentación Ñuke Mapu*.
[En ligne] <http://www.mapuche.info/mapuint/lava1.html>
379. LE BONNIEC, Fabien (2012). « Du paysage au territoire: Des imaginaires sociaux à la lutte des Mapuche dans le sud Chili (XIX-XXIe siècle) ». *Revue Artelogie*, n° 3.
[En ligne] <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article137>
380. _____. (2002). « Las identidades territoriales o cómo hacer historia desde hoy día ». In MORALES, R. (comp.) *Territorialidad Mapuche en el siglo XX*, p.31-49. Temuco: IEI-UFRO- Ediciones Escapate.
381. LE BOT, Yvon (2004). « Le renversement historique de la question indienne en Amérique Latine ». *Les Cahiers ALHIM Amérique Latine Histoire et Mémoire*, n° 10. [En ligne] <http://alhim.revues.org/100>

382. LEE McKAY, Sandra & HORNBERGER, Nancy H. (2009) (ed.). *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
383. LENZ, Rodolfo (1940) [1912]. *El español de Chile*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
384. _____. (1895-1897). *Estudios araucanos: materiales para el estudio de la lengua, la literatura, i las costumbres de los indios mapuche o araucanos*. Santiago: Anales de la Universidad de Chile 1895-1897.
385. LEYVA, Xochitl & SPEED, Shannon (2008). « Hacia la investigación descolonizada nuestra experiencia de co-labor ». In LEYVA, X. & SPEED, S. (2008) *Gobernar (en). la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México: CIESAS- FLACSO Ecuador/Guatemala.
386. LHOTE, Élisabeth (1995). *Enseigner l'oral en interaction: Percevoir, écouter, comprendre*. Paris: Hachette.
387. LIENLAF, Leonel (1989). *Se ha despertado el ave de mi corazón*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
388. LINCOLAO, Guillermo & RUIZ, Carlos (2000). « Memoria de los mapuches urbanos: entre la integración con discriminación y la organización con identidad ». *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. Santiago: Lom.
389. LIONS-OLIVIERI, M.-L. & LIRIA, Ph. (2009) (coord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone: Diffusion-Edition Maison des Langues.
390. LIPIANSKY, M.; TABOADA-LEONETTI, I. & VASQUEZ, A. (1990). « Introduction à la problématique de l'identité ». In CAMILLERI et al. (1990) *Stratégies identitaires*. Paris: PUF.
391. LIU, Michel (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris: L'Harmattan.
392. LONCON, Elisa (2013). « La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena ». *Revista Docencia*, año XIX, n°51. [En línea] <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20131205182204.pdf>

393. _____. (2011a). *Programa de Estudio Primer Año Básico Sector Lengua Indígena Mapuzugun. Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
394. _____. (2011b). *Morfología y aspectos del mapudungun*. México: Biblioteca de Signos Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
395. _____. (2010a). « Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile ». *Revista ISEES*, n° 7, p. 79-94.
396. _____. (2010b). « Mapuche Wenufoye ». In Azkintuwe, periódico mapuche. [En ligne] http://www.g80.cl/noticias/columna_completa.php?varid=10073
397. _____. (2007). « Las propiedades de los afijos -nge y -le del mapudungun». *Anales de Antropología*, vol. 41, n°2, p.183-211. México D.F: UNAM.
398. _____. (2006). « ¿Revitalización lingüística? El negocio de Microsoft y el Windows en mapudungun ». *CEME - Archivo Chile*. [En ligne] http://www.archivochile.com/Chile_actual/02_pueb_orig/chact_po0001.pdf
399. _____. (2002a). « Mapudungun, voz de la tierra ». *Centro de Documentación Mapuche, Año LXXXVI*, n° 31. [En ligne] <http://www.mapuche.info/news/austral020303.html>
400. _____. (2002b). « El Mapudungun y Derechos Lingüísticos del Pueblo Mapuche». *Ñuke mapuförlaget Working Paper Series*, n°4. [En ligne] http://www.mapuche.info/wps_pdf/loncon020300.pdf
401. _____. (1998). « Reforma educacional y educación intercultural bilingüe en Chile, el caso mapuche ». In DE LA TORRE, Luis (comp.) *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: ponencias del foro de intelectuales indígenas del 49 Congreso de Americanistas*. Quito: Editorial AbyaYala.
402. LONCON, E. & CASTILLO, Silvia (2013). « Pilares de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Indígenas ». *Documento de trabajo*. [En ligne] <http://redeibchile.blogspot.fr/2013/10/pilares-de-referencia-para-la-ensenanza.html>

403. LONCON, E. & HECHT, Ana Carolina (2011) (comp.). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y El Caribe: Balances, Desafíos y Perspectivas*. Santiago de Chile: Fundación EQUITAS-USACH.
404. LONCON, E. & MARTÍNEZ, Christian (1998). *Nütramkawaiñ. Adümayaiñ epurume kimün*. Temuco: Siedes.
405. LÓPEZ, Luis Enrique (2003) (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz: Fundación PROEIB Andes/Plural.
406. _____. (1997). « La Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística Latinoamericana y los Recursos Humanos que la Educación Requiere ». *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 13, p. 7-98.
407. LOPEZ, L.E & JUNG, Ingrid (1998) (comp.). *Sobre las huellas de la voz: Sociolingüística de la oralidad y de la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Editorial Morata.
408. LOURDES, C. M. (2012). « Retos de la expansión de la tecnologías de la información y la comunicación en las comunidades indígenas de México ». *Etic@net Revista científica electrónica de educación y comunicación en la sociedad del conocimiento*, año 2, n° 12 (enero-junio).
409. LUCCHI, Vincent (1998) (dir.). *Des écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains : l'exemple de Grenoble*. Paris : L'Harmattan.
410. MACAIRE, Dominique (2010). « Recherche-action et didactique des langues : du positionnement du chercheur à une posture de recherche ». *Les après-midis du LAIRDIL. Didactique des langues, didactique des sciences*, n°17, p.21-32. Toulouse : LAIRDIL.
411. MADARIAGA, Ainara (2005). *Imaginarios vascos desde Chile. La construcción de imaginarios vascos en Chile durante el siglo XX*.
[En ligne] <http://www.euzkoetxeachile.cl/libros/09-imaginariosvascosdesdechile.pdf>
412. MAHMOUDIAN, Mortéza & MONDADA, Lorenza (1998) (dir.). *Les Cahiers de l'ILSL. Le travail du chercheur sur le terrain: Questionner les pratiques, les méthodes, les techniques de l'enquête*. n°10, Institut de Linguistique et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne.
413. MALVESTITTI, Marisa (2012). *Mongeléluchi zungu. Los Textos Araucanos documentados por Roberto Lehmann-Nitsche*. Berlin: Ibero-Amerikanisches Institut Preussischer Kulturbesitz/Gebr. Mann Verlag.

414. _____. (2003). *La variedad mapuche de la Línea Sur. Aspectos lingüísticos y dialectológicos*. Santa Rosa: IASED.
415. _____. (1997). « Cambio de código y poder en el discurso mapuche ». In *Memorias de las IV Jornadas de Estudio de la Narrativa Folklórica*, p. 38-48. La Pampa: Instituto Nacional de Antropología y Subsecretaría de Cultura y Comunicación Social de La Pampa.
416. MANTEROLA, Ibon, ALMGREN, M. & IDIAZABAL, I. (2012). « Basque L2 development in immersion school settings ». *International Journal of Bilingualism*, 17(3), p. 375–391.
417. MARIANO, H.; CURIN, L.; HASLER, F.; ANTILEO, E.; SALAZAR, A. et al. (2013) *Kom kim mapudunguaiñ waria mew A.1.2. Libro del estudiante*. Santiago: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.
418. MARIANO, H.; MOLINA, D.; OYARZO, C., LAGOS, C., & HASLER, F. (2010).
« ¿Mongeley kam mongelelay chi mapudungun waria mew? Vitalidad y representación social del mapudungún en Santiago de Chile ». *Romanitas, lenguas y literaturas romances*, vol. 4 (número. 2), p. 42–69.
419. MARIANO, H.; OYARZO, C.; HASLER, F. & SALAZAR, A. (2009). *Kom kim mapudunguaiñ waria mew: Todos aprenderemos mapudungun en la ciudad*. Santiago: Universidad de Chile/ LOM.
420. MARIMAN, José (1997a). « Movimiento Mapuche y Propuestas de Autonomía en la Década Post Dictadura ». *Proyecto de Documentación Ñuke Mapu*.
[En ligne] <http://www.mapuche.info/?kat=8etsida=65>
421. _____. (1997b). « La diáspora mapuche: una reflexión política ». *Liwen*, n°4. Temuco: Centro de Estudios y Documentación Mapuche Liwen.
422. _____. (1995). « La Organización Mapuche Aukiñ Wallmapu Ngulam ». *Proyecto de Documentación Ñuke Mapu*.
[En ligne] <http://www.mapuche.info/mapuint/mar950400.pdf>
423. _____. (1994). « Transición Democrática en Chile ¿Nuevo Ciclo Reivindicativo Mapuche? ». *Proyecto de Documentación Ñuke Mapu*.
[En ligne] <http://www.mapuche.info/print.php?pagina=69>

424. MARIMAN, Pablo (1995). « Actores y discursos en educación intercultural bilingüe ». *Revista Pentukun*, n° 4, p.52-72. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera.
425. MARIMAN, Pablo; CANIUQUEO, Sergio; LEVIL, Rodrigo; MILLALEN, José (2006). *¡Escucha winka!* Santiago de Chile: LOM.
426. MARTINEZ, Christian (2009). « Transición a la democracia, militancia y proyecto étnico. La fundación de la organización mapuche Consejo de Todas las Tierras (1978-1990) ». *Estudios Sociológicos*, vol. XXVII, núm. 80, mayo-agosto, p. 595-618. México: El Colegio de México.
427. Mc CARTY, T; SKUTNABB-KANGAS, T. & HENRIK MAGGA, O. (2008). « Education for Speakers of Endangered Languages ». In SPOLSKY, B. & HULT, F. (ed.) *Handbook of Educational Linguistics*, p. 297-312. Malden / Oxford / Victoria: Blackwell Publishing.
428. Mc IVOR, O. (2009). « Stratégies de revitalisation et de maintien des langues indigènes ». *Encyclopédie du développement du langage et de l'alphabétisation*, p.1-13. London: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.
429. MEJRI, Salah & SABLAYROLLES, Jean-François (2011). « Présentation : Néologie, nouveaux modèles théoriques et NTIC ». *Langages*, 3/ 2011, n° 183, p. 3-9.
430. MELUCCI, Alberto (1978). « Société en changement et nouveaux mouvements sociaux ». *Revue Sociologie et sociétés*, vol. 10, n° 2, p. 37-54.
431. MELLA ABALOS, Magaly (2001). *Movimiento Mapuche en Chile 1977-2000: Un estudio por medio de la prensa escrita*. Tesis de grado para optar al Título de Antropóloga (Bajo la Dirección del Profesor José Bengoa). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
432. MELLA SEGUEL, Eduardo (2007). *Los mapuche ante la justicia: la criminalización de la protesta indígena en Chile*. Santiago de Chile: Lom.
433. MERINO, María Eugenia & TILEAGA, Cristian (2011). « The construction of ethnic minority identity: A discursive psychological approach to ethnic self-definition in action ». *Discourse Society*, vol. 22 n° 1, p. 86-101.
434. MEYER, Lois & MALDONADO, Benjamín (2010) (ed.). *New World of Indigenous Resistance. Noam Chomsky and Voices from North, South, and Central America*. San Francisco, California: City Lights Books.

435. MEYER, Lois & SOBERANES BOJÓRQUEZ, Fernando (2009). *El nido de la lengua, orientación para sus guías*. Oaxaca: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, México.
436. MILLALEO, Ana Gabriela (2006). *Multiplificación y multiplicidad de las organizaciones Mapuche urbanas en la Región Metropolitana ¿Incremento en la participación mapuche o fragmentación organizacional ?* Tesis de grado para optar al título de Socióloga (Bajo la Dirección del Profesor Marcos Valdés). Santiago: Universidad ARCIS.
437. MINISTERIO DE EDUCACION (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: PEIB-ORÍGENES.
438. _____. (2009). *Decreto N°280*. Santiago: MINEDUC.
439. MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y COOPERACIÓN (2009). *Pueblos indígenas encuesta Casen*. Santiago: MIDEPLAN.
440. _____. (2004). *Política de Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, Derechos Indígenas, Desarrollo con Identidad y Diversidad Cultural*. Santiago de Chile: MIDEPLAN.
441. _____. (1993). *Ley Indígena*. Santiago: MIDEPLAN.
442. MOCHET, M.-A. ; BARBOT, M.-J. ; CASTELLOTTI, V. ; CHISS, C. ; DEVELLOTTE, C. & MOORE, D. (2005) (coord.). *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste*. Lyon: ENS Editions.
443. MONTECINO, Sonia (1990). « Transformación y conservación cultural en la migración Mapuche a la ciudad: invisibilidad del mapuche urbano ». *RULPA Dungu*, n° 7.
444. MOORE, Danièle (1996). « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°7. [En ligne] <http://aile.revues.org/4912>
445. MOREAU, M.-L. (1997) (dir.). *Sociolinguistique, concepts de base*. Liège : Mardaga.
446. MOYANO, Adrián (2010). *Crónicas de la resistencia mapuche*. Buenos Aires: Cooperativa Chilavert.
447. MUFWENE, Salikoko S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.

448. MUNIZAGA A. Carlos (1989-1990). « Intelectuales indígenas modernos surgidos en el contacto con la sociedad chilena ». *Revista Chilena de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales*, n° 8, p. 21-26. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
449. _____. (1961). *Estructuras transicionales en la migración de los araucanos de hoy en la ciudad de Santiago de Chile*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Antropológicos.
450. MUÑOZ CRUZ, Héctor (1998). « Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas ». In LOPEZ, L.E & JUNG, I. (1998) (comp.). *Sobre las huellas de la voz: Sociolingüística de la oralidad y de la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Editorial Morata.
451. NETTLE, Daniel & ROMAINE, Suzanne (2000). *Vanishing voices. The extinction of the world's languages*. Oxford: Oxford University Press.
452. NIÑO MURCIA, Mercedes (1995). « Política del purismo lingüístico en el Cuzco ». *Lexis: Revista de lingüística y literatura*, vol. 19, n° 2, 1995, p. 251-288.
453. NONNON, Élisabeth (2007). « Goody Jack. Pouvoirs et savoirs de l'écrit ». In PRIVAT, J.-M., KARA M.(coord.). *La littérature. Autour de Jack Goody. Revue française de pédagogie*, n°161, octobre-décembre. [En ligne] <http://rfp.revues.org/768>
454. _____. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe ». *Revue française de Pédagogie*, n°129 (octobre-décembre), p.87-131.
455. NORIN, W.; BECERRA R. ; MELLICO, F.; FAJARDO, J.; NORIN, F. ; HUENTEMIL, J. ; HUAQUILLAN O. (2013). *Folil mapudungun, Método de Enseñanza-Aprendizaje de la Lengua Mapuche*. Hualpén: Trama Impresores S.A.
456. OBSERVATORIO DE DERECHOS HUMANOS DE PUEBLOS INDÍGENAS (2011). *Informe de situación de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en la Patagonia 2010 -2011*. Neuquén: ODPHI.
457. OCHS, Elinor & SCHIEFFELIN, Bambi (1994). « Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications ». In BLOUNT, B. (ed.). *Language, culture, and society: A book of readings*, p. 276-320. Illinois: Waveland Press.

458. OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre (1995). « La politique du terrain ». *Revue Enquête. Les terrains de l'enquête*.
[En ligne] <http://enquete.revues.org/document263.html>
459. O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anne Uhl (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
460. ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2006). *Convenio n°169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Santiago: OIT.
461. OTEÍZA, Teresa & MERINO, María Eugenia (2012). « Am I a genuine Mapuche? Tensions and contradictions in the construction of ethnic identity in Mapuche adolescents from Temuco and Santiago ». *Discourse & Society*, n° 23 (3), p. 297-317.
462. OXFORD, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, MA: Newbury House.
463. OYARCE, A.; PEDRERO, M.; CARVONE, M.; COLIQUEO, P. & MELIN, M. (2012). *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile: Situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: CEPAL.
464. PAINEMAL, Necul (2010). « Política lingüística y planificación. Comisiones regionales de lengua indígena y fundación de las Academias Nacionales de lengua indígena ». *Primer congreso de las lenguas indígenas de Chile*. Santiago: Ediciones RED DELPICH.
465. PARCERISA, Artur (2008). *Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: GRAO.
466. PEREZ, Bertha (2004). *Becoming biliterate: a study of two-way bilingual immersion education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
467. PEREZ ANGULO, Martiniano & MEDINA ROCÍO, Pat (2011). « El aprendizaje de la lengua maya en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), visto como una lengua extranjera ». *Symposium on Teaching and Learning Indigenous Language of Latin America*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame.
468. PEREZ LOPEZ, María Soledad (2012). « Vers une didactique des langues originaires du Mexique ». *Revue Synergies Pays Riverains du Mékong*, n°4, p.67-79.

469. _____. (2008). « Les langues indigènes du Mexique et leur enseignement ». In ALAO, G. & al. (ed.). *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et pluriculturalisme*, p. 251-263. Bern : Peter Lang.
470. _____. (2007). « Las lenguas indígenas como segundas lenguas ». *Signos Lingüísticos*, vol. III, núm. 6, julio-diciembre, p.137.
471. _____. (2003). « Minorités et Amérique andine: quelles chances pour une éducation bilingue? ». In GOHAR-RADENKOVIC, A; MUJAWAMARIYA, D. & PEREZ, S. (dir.). *Intégration des "minorités" et nouveaux espaces interculturels*, p.209-228. Bern: Peter Lang.
472. PEREZ LOPEZ, M.S., BELLATON, P. & ELIN, E. (2012). « La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe ». [En ligne] http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/ensenanza_de_lenguas.pdf .
473. PERRICHON, Emilie (2009). « Perspective actionnelle et pédagogie du projet: De la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective ». *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n°6, p. 91-111.
474. PETIT, Jean (2001). *L'immersion, une révolution*. Colmar: Jérôme Do Bentzinger.
475. PINO, Ana & MERINO, María Eugenia (2009). « Discriminación étnica en el discurso oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco». *Revista Discurso y Sociedad*, vol.4 (1), p.103-119.
476. PLATT, Jennifer (1983). « The Development of the « Participant Observation » Method in Sociology: Origin Myth and History ». *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, n° 19, p. 379-393.
477. PORCEL, Roberto (2007). *La araucanización de nuestra pampa. Los tehuelches y pehuenches. Los mapuches invasores*. Buenos Aires: El autor.
478. PORQUIER, R. & PY, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
479. POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris: Presses Universitaires de France.
480. PRUVOST, Jean & SABLAYROLLES, Jean-François (2012). *Les néologismes*. Paris: Presses Universitaires de France.
481. PUIG MORENO, Gentil (1993). « Les Processus de standardisation dans les Pays Catalans: standards et para-standards en catalan moderne, considérés dans une perspective sociolinguistique ». In GUILLOREL, H. & SIBILLE, J.

- (eds). *Langues, dialectes et écriture: les langues romanes en France: Actes du Colloque de Nanterre*, p.202-212. Paris-Nanterre: Institut d'Études Occitanes et Institut de Politique Internationale et Européenne.
482. PUREN, Ch., BERTOCCHINI, P ; CONSTANZO, E. (2007). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
483. PUREN, Christian (1995). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE international.
484. _____. (1994). *La Didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. Paris: Credif- Didier.
485. _____. (1992). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes*, n° 3/1992, juillet-sept., p. 55-71. Paris: APLV.
486. QUIDEL, Javier & LONCON, Elisa (2012). *Programa de estudio Tercer año básico Sector Lengua Indígena: Mapudungun*. Santiago: MINEDUC.
487. QUILAQUEO, Daniel (2012). « Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches ». *Revista Atenea*, n° 505, p. 79-102.
488. _____. (2005). « Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche ». *Cuadernos Interculturales de la Universidad de Valparaíso*, vol.3 N° 4, 505, p.37-50.
489. QUILAQUEO, Daniel & QUINTRIQUEO, Segundo (2007). « Conocimientos educativos vernáculos para la innovación curricular en contexto mapuche ». *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, n°16, 1, p. 97-121.
490. QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo & CÁRDENAS, Prosperino (2005). *Educación, currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contextos mapuches*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
491. QUILAQUEO, Daniel; QUINTRIQUEO, Segundo & LLANQUINAO, Gabriel (2012). « La formation des maîtres en éducation interculturelle: les nouveaux contextes d'enseignement de la langue mapunzugun ». In EL MOUNTASSIR & DORAIS (dir.). (2012) *L'enseignement des langues vernaculaires : défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques*. Paris: L'Harmattan.

492. QUINTRIQUEO, Segundo & QUILAQUEO, Daniel (2006). « Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile ». *Cuadernos Interculturales*, Año 4, n° 7, p. 81-95.
493. REBUFFOT, Jacques (1993). *L'immersion au Canada*. Québec : CEC.
494. REDEIB (2013). « Propuestas de la Red para una nueva institucionalidad Educativa Intercultural Bilingüe ». *Documento de trabajo*.
[En ligne] <http://redeibchile.blogspot.fr/2013/08/propuestas-de-la-red-para-una-nueva.html>
495. RELMUAN, María Angélica (2005). *El mapuche, el aula y la formación docente*. La Paz: Plural / PINSEIB / PROEIB Andes.
496. REY, Alain (2013). « Préface ». In GAUDIN, François (dir.). *La lexicographie militante: dictionnaires du XVIIIe au XXe siècle*, p.9-22. Paris: Honoré Champion.
497. REYHNER, Jon (1997) (ed.). *Teaching Indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University. [En ligne] http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL_Content.html
498. REYHNER, J.; CANTONI, G.; SAINT CLAIR, R.; PARSONS YAZZIE, E. (1999) (ed.). *Revitalizing Indigenous Languages*. Flagstaff: Northern Arizona University.
[En ligne] (http://jan.ucc.nau.edu/~jar/RIL_Content.html)
499. RICHER, Jean-Jacques ; BOURGUIGNON, Claire & GRIGGS, Peter (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Paris: Maison des langues, Barcelone : Diffusion-centre de recherche et de publication de langues.
500. ROBICHAUX, David (2005). « Identidades cambiantes: "indios" y "mestizos" en el Suroeste de Tlaxcala ». *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXVI, n°104, p. 58-104. Mexico: El Colegio de Michoacán, A.C.
501. ROMAINE, Suzanne (2002). « The Impact of Language Policy on Endangered Languages ». *International Journal on Multicultural Societies*, vol. 4 (2), p. 194-212.
502. SAAVEDRA, Alejandro (2002). *Los Mapuche en la Sociedad Chilena Actual*. Santiago de Chile: Lom.

503. SABLAYROLLES, Jean-François (2003) (ed.). *L'innovation lexicale*. Paris: Honoré Champion Editeur.
504. _____. (2000). « Les Procédés Néologiques ». *La néologie en français contemporain. Examen du concept et analyse de productions néologiques récentes*, p. 207–369. Paris: Honoré Champollion.
505. SALAS, Adalberto (1996). « Las lenguas indígenas de Chile ». *Culturas de Chile. etnografía. Sociedades Indígenas contemporáneas y su ideología*. Santiago: Andrés Bello.
506. _____. (1987). « Hablar en mapuche es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua/cultura ». *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada de Concepción*, n° 25, p.27-35.
507. _____. (1983). « ¿Alfabetizar y enseñar en mapudungu?, ¿Alfabetizar y enseñar en castellano? Alternativas para la escuela rural en la Araucanía chilena ». *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, n° 21, p. 59-64.
508. SALAZAR, Andrea (2012). *El oficio de la püñeñelchefe: Memorias del parto en los relatos de tres mujeres mapuche de la comunidad Curaco Ranquil*. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura. Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
509. SALAZAR, Gabriel (2003). *La Historia, desde abajo y desde dentro*. Santiago: Universidad de Chile.
510. SALAZAR, Gabriel & PINTO, Julio (1999). *Historia Contemporánea de Chile II: Actores, identidad y movimiento*. Santiago de Chile: Lom.
511. SAMANIEGO, Augusto & RUIZ, Carlos (2007). *Mentalidades y políticas wingka. Pueblo mapuche, entre golpe y golpe (de Ibáñez a Pinochet)*. Madrid: CSIC.
512. SÁNCHEZ, Gilberto (1993). « Estado actual de las lenguas aborígenes de Chile ». In *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua*, n° 71.[En ligne] <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sitios/lenguas/estadolg.htm>
513. SANCHEZ CARRIÓN, J.M (1999). *Lengua y pueblo*. Pamplona: Ediciones Pamiela.
514. _____. (1991). *Un futuro para nuestro pasado: claves de la recuperación del Euskara y teoría social de las lenguas*. Pamplona: Ediciones Pamiela.

515. SCHREYER, Christine & GORDON, Louise (2007). « Parcourir les sentiers de nos ancêtres ». *Anthropologie et Sociétés*, vol.31, n°1, p.143-162.
516. SEPULVEDA, Bastien (2013). « Repenser le dualisme urbain / rural. Rapport à la ville et urbanité mapuche au Chili ». *Revue interdisciplinaire de travaux sur les Amériques*, n°6.
[En ligne] <http://www.revue-rita.com/villes-et-campagnes/bastien-sepulveda.html>
517. SIERRA, Z. (2004) (coord). *Voces indígenas universitarias: expectativas, vivencias y sueños*. Medellín: Colciencias/ Universidad de Antioquía/ Organización Indígena de Antioquía.
518. SILVERSTEIN, Michael (1998). « The uses and utility of ideology ». In SCHIEFFELIN, B. WOOLARD, K.A and KROSKRITY, P.V. (ed.) *Language Ideologies: Practice and Theory*, p. 123-145. New York/Oxford: Oxford University Press.
519. SIR, Jorge (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso chileno*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
520. SMEETS, Ineke (2008). *A Grammar of Mapuche*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
521. SOULE, Bastien (2007). « Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales ». *Revue Recherches Qualitatives*, vol. 27 (1), p. 127-140.
522. SPEED, Shannon (2006). « Entre la anthropología y los derechos humanos. Hacia una investigación activista y comprometida críticamente ». *Revista Alteridades*, vol. 16, n° 31.
523. SPOLSKY, Bernard (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
524. _____. (1999). « Second Language Learning ». In FISHMAN, J.A (ed.). *Handbook of Language & ethnic Identity*. New York – Oxford: Oxford University Press.
525. _____. (1995). « Conditions for Language Revitalization: A comparison of the cases of Hebrew and Maori ». *Current Issues in Language and Society*, n° 2 (3), p. 177-201.

526. _____. (1972) (Ed.). *The Language Education of Minority Children*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
527. STANFORD, James N. & PRESTON, Dennis R. (2009) (Eds.). *Variation in indigenous minority languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
528. STAVENHAGEN, Rodolfo (2003). *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y libertades fundamentales de los indígenas*. ONU/ Consejo Económico Social.
529. STILES, Dawn (1997). « Four Successful Indigenous Language Programs ». In REYHNER, J. (ed.) *Teaching Indigenous Languages*, p. 148-262. Flagstaff: Northern Arizona University.
530. STRUBELL, Miquel (2003). « La dynamisation sociale dans l'aménagement linguistique de la langue catalane ». In BOIX-FUSTER, E. & MILIAN-MASSANA, A. *Aménagement linguistique dans les pays de langue catalane*. Paris: L'Harmattan.
531. SZULC, Andrea (2009). « Becoming Neuquino in Mapuzugun: Teaching Mapuche Language and Culture in the Province of Neuquén, Argentina ». *Anthropology & Education Quarterly*, vol.40 (2), p.129-149.
532. TABOADA-LEONETTI I. (1990). « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue ». In CAMILLERI *et al.*, *Stratégies identitaires*, p. 43-83. Paris: PUF.
533. TABOURET-KELLER, A. (2007). « Politique et idéologie : le cas du bilinguisme ». In HELLER, M. (ed.). *Bilingualism: A Social Approach*, p. 346-356. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
534. TEDICK, Diane J.; CHRISTIAN, Donna & FORTUNE, Tara W. (2011) (ed.). *Immersion Education Practices, Policies, Possibilities*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
535. TEDLOCK, B. (1992). *The beautiful and the Dangerous: Dialogues with the Zuni Indians*. New York: Vikings.
536. TEDLOCK, B. (1991). « From Participant Observation to the Observation of Participation: The Emergence of Narrative Ethnography ». *Journal of Anthropological Research*, 47, p. 59-94.
537. TEILLIER, Fernando (2013). « Vitalidad lingüística del mapudungun en Chile y epistemología del hablante ». *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51 (1), II Sem. 2013, p. 53-70.

538. TELLEZ, E.; SILVA, O.; CARRIER, A. & ROJAS, V. (2011). « El tratado de Taphue entre ciertos linajes mapuches y el Gobierno de Chile [1825] ». *Cuadernos de Historia Santiago*, n° 35, p. 169-190.
539. THAMIN, N., & SIMON, D. - L. (2009). « Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières ». In HUVER, E. & MOLINIE, M. (Eds.) *Carnets D'Atelier de Sociolinguistique, Praticiens - chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique* (4).
[En ligne] <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article65>
540. THOMAS, Georges (1991). *Linguistic Purism*. London: Longman.
541. THOMASON, Sarah (2001). *Language contact: an introduction*. Washington: Georgetown University Press.
542. TOLEDO LLANCAQUEO, Víctor (2006). *Pueblo Mapuche. Derechos Colectivos y Territorio: Desafíos para la Sustentabilidad Democrática*. Santiago de Chile: Lom.
543. TOMATIS, Alfred (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Editorial Fixot.
544. TOURAINE, Alain (1978). *La voix et le regard. Sociologie des mouvements sociaux*. Paris: Les Editions du Seuil.
545. TRICOT, Tito (2009). « El nuevo movimiento mapuche: hacia la (re)construcción del mundo y país mapuche ». *Polis Revista Académica Universidad Bolivariana*, vol. 8, n°24, p. 175-196.
546. TSUNODA, T. (2005). *Language endangerment and language revitalization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
547. UNESCO (2003). *Vitalité et disparition des langues*. Paris: UNESCO.
548. UNICEF (2012). *Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de lengua indígena*. Santiago: UNICEF.
549. URBINA CARRASCO, María Ximena (2011). « La proyección colonial de Chile a la Patagonia Insular en el siglo XVIII ». *Anuario de Estudios Americanos Sevilla*, vol. 68, n°2, p. 599-622.
550. VALDÉS, G. (2001). « Heritage Language Students: Profiles and Possibilities ». In *Heritage languages in America: preserving a national resource*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

551. VALDIVIA, Luis (de) (1606). *Arte y gramática general de la lengua que corre en todo el Reyno de Chile*. Lima: Francisco del Canto.
552. VARAS, José (2005). *La creación de la identidad étnica urbana: etnificación y etnogénesis del movimiento mapuche urbano organizado en la ciudad de Santiago 1990-2000*. Tesis de post-grado para optar al título de Magíster en Antropología y Desarrollo (Bajo la Dirección del Profesor Rolf Foerster). Santiago: Universidad de Chile.
553. VERGARA, Alejandra (2011). « L'apprentissage du mapudungun dans un contexte universitaire urbain: motivations des étudiants et perspectives pour l'enseignement ». *Synergies-Chili*, 7, p. 77-91.
554. _____. (2009). *Stratégies de l'apprentissage d'une deuxième langue chez les analphabètes*. Mémoire de Master 2 Université Lumière Lyon 2 (sous la direction de Cathy COHEN).
555. VERGARA, Alejandra & LONCON, Elisa (2016, en presse). « La creación lexical en mapudungun como herramienta didáctica: hacia una perspectiva metalingüística e intercultural ». In WANG, Penny & WINSTEAD, Lisa (ed.) *Handbook of Foreign Language Research in the Digital Age*. Hershey, PA: IGI Global.
556. VERGARA, Alejandra & SALAZAR, Andrea (2012). « Didáctica de lenguas originarias: La experiencia del internado lingüístico como instrumento para la revitalización de la lengua mapuche ». *Libro de las Terceras Jornadas Internacionales de Didáctica de Lenguas y Literatura*. Bariloche: GEISE.
557. VERGARA, Jorge; GUNDERMANN, Hans & FOERSTER, Rolf (2006). « Legalidad y legitimidad: Ley Indígena, Estado Chileno y Pueblos Originarios (1989-2004) ». *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, mayo-agosto, año/Vol. XXIV, n° 002, p. 331-361.
558. VERGARA, Jorge & GUNDERMANN, Hans (2005) (coord). *Descripción del contexto sociolingüístico en comunidades indígenas de Chile*. Santiago: MINEDUC Programa EIB Orígenes.
559. VIAL, G. (1999). *La dura realidad de los 500.000 indígenas que viven en el Gran Santiago*. In *Serie Mapuches en Chile*. Santiago: Diario La Segunda [En ligne]
<http://www.lasegunda.com/edicionOnline/especiales/AFondo/mapuches/pdf/mapu4.PDF>

560. VIAUT, A. (2007) (dir.). *Variable territoriale et promotions des langues minoritaires*. Bordeaux : Editions Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
561. VIDAL, Alejandra & NERCESIAN, Verónica (2009). « Estudio del léxico wichí (mataco-mataguaya). Aportes al conocimiento de algunas situaciones de contacto y desplazamiento lingüístico en el Chaco argentino ». *Cuadernos Interculturales* 7, n° 12, p. 141-158. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
562. VILLENNA, Ana (2010). *Neologismos en la lengua mapuche de la Región Metropolitana: descripción de los procesos y recursos de creación léxica y evaluación de la vitalidad lingüística del mapudungun*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Española. Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.
563. VITAR, Beatriz (2010). « Los caminos del Wallmapu ». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXV, n° 1, p. 255-288.
564. VULBEAU, Alain (1992). *Du tag au tag*. Paris: Desclée de Brouwer.
565. WALDER, Paul (2008). « El movimiento mapuche está hoy liderado por jóvenes, entrevista a Gabriel Salazar ». Enlace Mapuche Internacional. [En ligne] <http://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-132.htm>
566. WALLACE, Anthony F. C. (1956). « Revitalization Movements ». *American Anthropologist*, vol. 58, Issue 2, p. 264- 281.
567. WALLERSTEIN, Immanuel (2007). *Universalismo europeo: el discurso del poder*. México D.F: siglo XXI Editores.
568. WALLERSTEIN, I. & BALIBAR, E. (1988). *Race, Nation et Classe. Les identités ambiguës*. Paris: Editions La Découverte.
569. WARFORD, Mark (2010). « La pedagogía de la lengua narrativa y la estabilización de idiomas indígenas ». *Acción pedagógica*, n° 19, p.52-62.
570. WIDDOWSON, Henry George (1992). *Une Approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Hatier-Didier.
571. WILLIAMSON, Guillermo (2008). « Educación universitaria y educación intercultural en Chile ». *Cuadernos Interculturales*, año 6, n° 10, p. 125-156. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
572. _____. (2004). « ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? ». *Cuadernos Interculturales*, vol. 2, n° 3. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

573. WITTIG, Fernando (2011). « Adquisición y transmisión del mapudungun en hablantes urbanos ». *Revista de Literatura y lingüística*, n° 23, p.193-211.
574. _____. (2009). « Desplazamiento y vigencia del mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos ». *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada de Concepción*, n° 47 (2), p.135-155.
575. _____. (2006). « La escritura en mapudungun: Alfabetos en uso y nuevos escenarios ». In *Centro Interdipartimentale di Studi Sull'America Indigena (CISAI)* [En ligne] <http://www.unisi.it/cisai/arealingtesti.htm>
576. ZAVALA, José Manuel (2008). « Los colonos y la escuela en la Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de la Araucanía (1887-1915) ». *Revista UNIVERSUM* Universidad de Talca, n° 23, p. 268-286.
577. _____. (2000). *Les Indiens Mapuche du Chili : Dynamiques interethniques et stratégies de résistance, XVIIIe siècle*. Paris: L'Harmattan.
578. ZIMMERMANN, Klaus (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: ensayos de ecología lingüística*. Frankfurt am Maim/ Vervuert/ Madrid: Editorial Iberoamericana.
579. _____. (1995-1996). « La “modernización” de las lenguas amerindias como estrategia de supervivencia ». *Société Suisse des Américanistes*, Bulletin 59/60, p. 189-196.
580. ZÚÑIGA, Fernando (2007). « Mapuduguwelaymi am ¿acaso ya no hablas mapudungun? Acerca del estado actual de la lengua mapuche ». *Estudios Públicos*, n° 105, p. 9-24.
581. _____. (2006). *Mapudungun, el habla mapuche*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Références sitographiques

1. ADKIMVN – Cinema mapuche, <http://adkimvn.org/>
2. AEK– Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea (coordination pour l'alphabétisation et l'euskaldunisation des adultes), <http://www.aek.eus/index.php/eu/>

3. Amulzugun – Chaîne *youtube* pour l'apprentissage du mapudungun, https://www.youtube.com/channel/UCthH6Y60vpD_MaQBAFEp4Ag
4. Atlas historiques, <http://www.atlas-historique.net/>
5. Atlas interactif des langues en danger de l'UNESCO, <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas>
6. Azkintuwe – Site des informations du pays mapuche, <https://www.facebook.com/pages/Azkintuwe/154332737315>
7. CECRL – Cadre européen commun de référence pour les langues, http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf
8. Censo – Site officiel des recensements chiliens, <http://www.censo.cl>
9. CEP – Centre d'études publiques, <http://www.cepchile.cl>
10. Commission nationale vérité et réconciliation, http://www.ddhh.gov.cl/ddhh_rettig.html
11. Commission vérité historique et nouveau traitement avec les peuples indigènes, <http://www.corteidh.or.cr/tablas/27374.pdf>
12. Corporation nationale du développement indigène, <http://www.conadi.gob.cl>
13. Conseil de l'Europe, <http://www.coe.int/fr/web/portal/home>
14. Déclaration universelle des droits linguistiques de 1996 (1998) Barcelone, http://culturalrights.net/descargas/drets_culturals388.pdf
15. EF – English Formation/ English Proficiency Index 2012, http://www.ef.com.fr/~/_/media/efcom/epi/2012/full_reports/ef-epi-2012-report-fr-lr
16. Ethnologue, <http://www.ethnologue.com>
17. Eusko legebiltarra (parlement basque), <http://www.legebiltzarra.eus/eu>
18. FEMAIE – fédération mapuche d'étudiants, <http://federacionmapuchedeestudiantes.es.tl/>
19. Garabide Elkartea – Association basque de coopération linguistique, <http://www.garabide.eus/>
20. Indigenous *tweets* – site web avec le répertoire et localisation des messages *twitter* en langue minoritaire, <http://indigenoustweets.com>
21. IEO, Institut d'Etudes Occitanes, www.ieo-oc.org/
22. IIDH – Institut interaméricain de droits de l'homme), <http://www.iidh.ed.cr/>
23. INE – Institut national des statistiques, <http://www.ine.cl>

24. Informe Misión Internacional de Investigación de los Derechos Humanos (2003) *Chile Pueblo mapuche : Entre el olvido y la exclusión*, <https://www.fidh.org/IMG/pdf/cl1103e.pdf>
25. IWGIA – International Work Group for Indigenous Affairs, <http://www.iwgia.org/>
26. Kom kim mapudunguaiñ waria mew, <https://komkim.wordpress.com/>
27. Loi indigène du Chili, <http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/legislacion-chilena/asuntos-indigenas/575-ley19253.html>
28. Liwen ñi mapu – réseau informatif des peuples indigènes et des droits de l'homme, <https://liwenmapu.wordpress.com/>
29. Mapuche – Centre de documentation, <http://www.mapuche.info/mapuint/amapuint00.html>
30. Mapuche International Link, <http://www.mapuche-nation.org/>
31. Mapuche stichting folil in Netherlands, <http://www.mapuche.nl>
32. Mapuexpress – Journal mapuche <http://www.mapuexpress.org>
33. Meli Wixan Mapu, <http://meli.mapuches.org>
34. Ministère de l'éducation chilien, <http://www.mineduc.cl/>
35. Mairie de Galvarino, <http://www.galvarinochile.cl>
36. Murales políticos (fresques politiques), <http://muralespoliticos.blogspot.com>
37. Ñuke Mapuförlaget / Ñuke Mapu – Centre de documentation mapuche en Suède, <http://www.soc.uu.se/mapuche/>
38. Observatoire des droits des peuples indigènes, <http://odhpi.org/>
39. Observatorio Ciudadano – Observatoire des droits des peuples indigènes, <http://www.observatorio.cl/>
40. ONU –Rapport spécial sur les droits de l'homme et les libertés fondamentales des peuples autochtones. http://www.unfpa.org/derechos/documentos/relator_indigenas_chile_03_000.pdf
41. Parti politique Wallmapuwen, <http://www.wallmapuwen.cl/>
42. PEIB – Programme d'éducation interculturelle bilingue, <http://www.peib.mineduc.cl/>

43. PROEIB-ANDES – Programme de formation en éducation interculturelle bilingue pour les pays andins, <http://fundacion.proeibandes.org/>
44. REDEIB – Réseau pour les droits linguistiques et culturels des peuples indigènes du Chili, <http://redeibchile.blogspot.fr>
45. SIL International – Summer Institute of Linguistics, <http://www.sil.org>
46. Teaching Indigenous Languages, <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL.html>
47. UNESCO – Safeguarding of the Endangered Languages Program, http://www.unesco.org/culture/heritage/intangible/meetings/paris_march2003.shtm
48. UNICEF – Profil des éducateurs et professeurs mentors du secteur langue indigène.
<http://unicef.cl/web/perfil-de-educadores-tradicionales-y-profesores-mentores-en-el-marco-de-la-implementacion-del-sector-de-lengua-indigena/>
49. Universidad Libre Mapuche Wenceslao Paillal – Centre d'études et de recherche, <http://ulibremapuche.blogspot.fr/>
50. Wixage Anai – émission de radio en mapudungun, <http://wixageanai.blogspot.fr>
51. Xiberoko Gai Eskola – École du soir d'euskara, <http://xiberoko-gau-eskola.eklablog.com/>

Annexes

Annexe 1: brève contextualisation historique

En 1541 Pedro de Valdivia, Capitaine général de la conquête connu comme le conquistador du Chili, fonde la ville de *Santiago del Nuevo Extremo*, – actuelle Santiago –, capitale du pays. À partir de cette date commence le déclin de la langue mapuche dans la vallée de Mapocho et ses alentours, ainsi que dans les autres régions où s'est installée l'armée espagnole. Cependant, vers le sud du pays se crée une nouvelle frontière défendue par les Mapuche, voisins au fleuve Bio-Bio, première étape de résistance contre les Espagnols, dans un conflit qui durera plus de trois siècles, appelé la *Guerra de Arauco*. Pendant des siècles, les Mapuche ont mis en place tout un système militaire stratégique contre les Espagnols. Cependant, les maladies européennes apportées par les conquistadors, font encore plus de dégâts que les armes et tuent un tiers de la population mapuche.

Selon les récits espagnols de l'époque, l'organisation du peuple mapuche considérait la famille comme principale institution sociale. Elle était constituée par le père, sa ou ses femmes et leurs enfants. Les familles se relient entre elles autour d'un *küpan* (ancêtre en commun) qui offre une « mémoire sociale » (Loncon, 2011a :48) au *lof* (communauté). Le *lof* est composé de plusieurs familles qui habitent près les unes des autres et se doivent assistance mutuelle et où le *longko* – tête en mapudungun – représente l'autorité principale. À partir de cet aménagement territorial les Mapuche peuvent établir leur *tuwün* (lieu d'origine), qui est indissociable du *küpan*. C'est-à-dire, l'appartenance à la famille et son lignage.

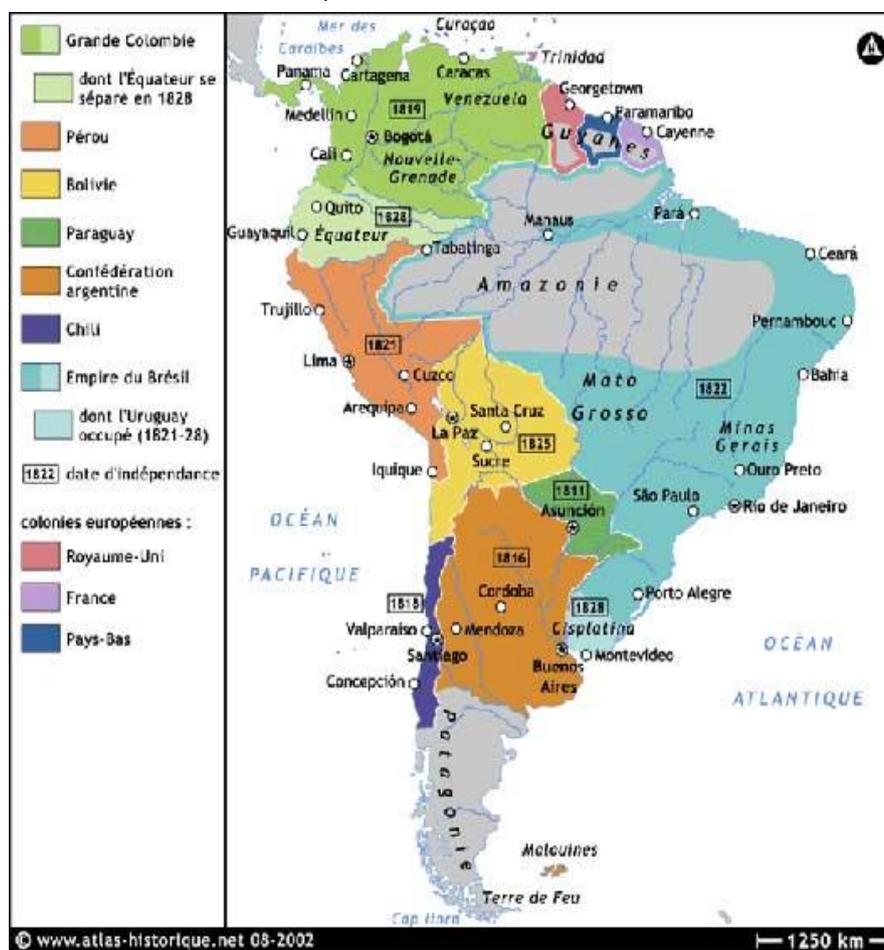
La résistance historique du peuple mapuche – similaire à celle du peuple *Guaraní* – a été sans doute une des rares manifestations d'opposition persistante d'un peuple originaire en Amérique, face à la suprématie des conquistadors européens. Cette lutte militaire et politique contre les *wingka*¹⁸¹ a contraint la Couronne espagnole à signer des traités pendant l'époque de la colonisation, appelés aussi Parlements. Il y en eut 28 en tout. Le plus célèbre fut le Parlement de Quilín¹⁸² en 1641, après presque cent ans d'affrontements belliqueux entre Espagnols et Mapuche, ce Traité ou *koyang* est interprété par le mouvement de ré-

¹⁸¹ Le terme *wingka* (*winka*, *huinca*) désigne l'envahisseur, l'étranger ou non-Mapuche. Il semblerait que l'étymologie du mot signifie le « nouvel Inca » (*we* : nouveau en mapudungun). C'est le nom donné aux Espagnols pendant la Colonie et actuellement utilisé pour nommer les Chiliens non Mapuche. Le terme peut être utilisé de manière péjorative (acception d'ennemi) ou seulement pour différencier la personne non-Mapuche (étranger). Ce terme reste très utilisé par les locuteurs contemporains du mapudungun et dans la variante de l'espagnol chilien.

¹⁸² Les actes espagnols qui évoquent des Pactes de paix de Quilín sont les seules traces écrites du célèbre Parlement, ils ont été récemment réétudiés en 2007 par l'historien chilien José Bengoa après avoir été retrouvés dans la Bibliothèque nationale d'Espagne à Madrid. Ces accords ont été ratifiés le 29 avril 1643 par le roi Philippe IV. L'importance du Pacte permet non seulement d'accéder au seul vestige du traité entre un peuple originaire d'Amérique latine et les Espagnols, mais aussi d'avoir accès à la preuve légale d'une frontière mapuche au début du XIX^{ème} siècle.

ethnification mapuche contemporain comme une reconnaissance officielle de la Nation mapuche et de ses droits politiques, territoriaux, culturels et linguistiques.

Carte 6 : carte représentative du début du XIX^{ème} siècle¹⁸³.



Source © : www.atlas-historique.net

Dans ce cadre de stabilité diplomatique entre les autorités espagnoles et mapuche, ces derniers adoptent une nouvelle économie calquée sur le système européen d'élevage extensif des animaux, ce qui provoque un important changement socioéconomique dans le commerce entre les deux côtés de la Cordillère des Andes. Cette transformation devient problématique pour les Espagnols.

Les *longko* de la région deviennent puissants et une nouvelle hiérarchie sociale s'installe. Ce pouvoir économique et politique atteint par une partie de la société mapuche est un des passages de l'histoire le plus retenu par les acteurs du mouvement de ré-ethnification actuel. On note, en effet, que c'est à partir du rattachement aux États-nations du Chili et de l'Argentine que la misère économique et sociale s'installe sur les territoires mapuche (Cf. Mariman *et al.*, 2006). Le Parlement de Negrete de 1716 ratifie la frontière et les relations

¹⁸³ Source: <http://www.atlas-historique.net/1815-1914/cartes/AmeriqueSudIndependance.html>, consulté le 13 avril 2013.

commerciales entre Mapuche et Espagnols. Ce traité stipule, entre autres, l'abandon des armes de la part des Mapuche et leur rattachement, comme vassaux, au roi d'Espagne.

En 1825 et quelques années après la déclaration d'indépendance du Chili (1818), le nouvel État indépendant oblige les autorités mapuche à régulariser leurs relations à travers le Parlement de Tapihue¹⁸⁴ (*Tapiwe*). Les articles de ce traité réaffirment la séparation entre les deux nations :

Los gobernadores o Caciques desde la ratificación de estos tratados no permitirán que ningún chileno exista en los terrenos de su dominio por convenir así al mejor establecimiento de la paz y unión, seguridad general y particular de estos nuevos hermanos¹⁸⁵ (art.18 du Tratado de Tapihue, 1825).

Ce traité est le premier pacte politique entre la république du Chili et les Mapuche. Pour le mouvement actuel de revendication mapuche, il s'agit d'une sorte de *Magna Carta* qui reconnaît les droits collectifs et territoriaux des Mapuche et permet de légitimer leurs demandes.

En 1833, le Chili rédige sa Constitution en castillan qui stipule sa qualité de République unique et indivisible, sans se prononcer sur la langue officielle. Ce document redélimite de manière unilatérale les frontières¹⁸⁶. D'autre part, l'Argentine rédige aussi sa constitution en 1853. Dans son premier chapitre elle invite les immigrants européens à rejoindre de nouveaux territoires. De cette manière les républiques du Chili et de l'Argentine, pourraient repousser ce peuple « sauvage », et finir par s'en débarrasser comme le signale Hernández (2003):

Los mapuche eran, por primera vez, después de la emancipación colonial, visualizados expresamente, como un PUEBLO, más allá de su residencia al este o al oeste de las montañas, porque era definido por ambos Estados republicanos, el chileno y el argentino, como un enemigo común¹⁸⁷ (Hernández, 2003: 98).

¹⁸⁴ Pour retrouver le Traité de Tapihue, il faut s'adresser à une des rares reproductions photographiques faite par un groupe de chercheurs chiliens en 2011. Malgré l'importance historique de son contenu, ce traité n'avait jamais été reproduit ni diffusé (cf. Tellez, Silva, Carrier et Rojas, 2011).

¹⁸⁵ Ma traduction: « Les gouverneurs ou les Caciques depuis la ratification de ces traités ne permettront qu'aucun Chilien n'existe dans les territoires de son domaine pour permettre ainsi le meilleur établissement de la paix et de l'union, de la sécurité générale et particulière de ces nouveaux frères ».

¹⁸⁶ À savoir, le désert d'Atacama est désigné comme frontière Nord et le Cap Horn comme frontière Sud, rompant ainsi les accords du Parlement de Tapihue signés huit ans auparavant, dans lequel la frontière Sud continuait d'être la rivière Bio-Bio, comme pendant la période de colonisation espagnole.

¹⁸⁷ Ma traduction: « Les Mapuche étaient, pour la première fois, après l'émancipation coloniale, considérés expressément, comme un PEUPLE, au-delà de sa résidence à l'Est ou à l'Ouest des montagnes, parce qu'il était défini par les deux États républicains, le Chilien et l'Argentin, comme un "ennemi commun" ».

La rupture des accords de la part des créoles et l'arrivée des colons européens provoquent divers conflits sur lesquels le Chili et l'Argentine s'appuient pour soutenir la nécessité d'occuper le territoire mapuche. Cette situation donne lieu aux campagnes militaires nommées « *la pacificación de la Araucanía*¹⁸⁸ » (1861-1893) et « *la conquista del desierto*¹⁸⁹ » (1878-1885)¹⁹⁰. Ainsi, le gouvernement chilien incite les colons européens, à venir occuper les terres fertiles que, dit-il, les indiens ne savent pas exploiter. Pour l'installation des colons on procède au brûlage et à l'exploitation intensive des forêts primaires.

À partir de 1884 l'Etat chilien offre aux communautés mapuche des *títulos de merced* (terres en concession), qui ne sont autre chose que des « réserves » indigènes. Pour Saavedra (2002 :57), la création de ces réserves constitue un ethnocide, car il s'agit d'une appropriation des terres et de la destruction d'un système social autonome et de ses bases culturelles. En 1927, la loi permet la division et la vente de ces terres, or cette population majoritairement analphabète se fait systématiquement escroquer par des privés avec des ventes fictives ou selon des prix ridicules. En conséquence, la seule résistance culturelle et linguistique mapuche reste liée à l'idée de « communauté ».

L'organisation communautaire reproduit le territoire ancestral, évidemment à une échelle mineure, et essaye de maintenir l'existence de la langue et de ses expressions culturelles malgré des situations géopolitiques défavorables. Les réserves apparaissent donc comme la dernière enclave de sauvegarde du mapudungun et le dernier espace où maintenir l'ancienne configuration sociale. Une démarche difficile dans un contexte quotidien de discrimination, d'usurpation et de violence. Comme le signale Bengoa (1996a: 371), pour survivre et opposer une résistance en termes physiques et sociaux il était nécessaire de fixer une barrière culturelle :

Los mapuche se transforman en una **sociedad de resistencia**, que ve en la mantención de sus costumbres, tradiciones, cultos y lengua su sobrevivencia¹⁹¹.

Comme le signale Mariman (2006 : 125), vers la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle, l'appauvrissement et la réduction du territoire, l'imposition d'un gouvernement et la négation en tant que Nation marquent l'histoire contemporaine mapuche. Dans ce contexte, les jeunes issus de familles appauvries sont obligés d'émigrer vers des villes comme Santiago, à cause de la diminution des terres à cultiver. Cette migration forcée par les circonstances sociopolitiques et économiques, aura un impact important et retiendra notre

¹⁸⁸ Ma traduction : « La pacification de l'Araucanie ».

¹⁸⁹ Ma traduction : « La conquête du désert ».

¹⁹⁰ Le plus grand génocide jamais reconnu, jusqu'à nos jours, ni par les Etats chiliens et argentins, ni par des organismes internationaux.

¹⁹¹ Ma traduction: « Les Mapuche se transforment en une société de résistance, qui voit sa survivance dans le maintien de ses coutumes, ses traditions, ses cultes et sa langue ».

attention tout au long de notre recherche, elle ne semble pas si lointaine car elle reste dans la mémoire collective de tout le mouvement mapuche contemporain.

Au cours du XX^{ème} siècle, les conflits pour la possession de terres continuent avec la réforme agraire¹⁹². Les demandes territoriales des communautés ne sont pas écoutées en tant que mapuche, mais plutôt comme partie de la paysannerie chilienne. L'arrivée au pouvoir de Salvador Allende (1971-1973) accélère le mouvement de récupération des terres avec les expropriations des latifundios. En parallèle, un mouvement mapuche indépendant parvient à reprendre possession de plus de 10 000 hectares (Correa *et al.* 2005). L'*Unidad Popular*, – coalition de gauche – intègre les communautés dans le dialogue sur la réforme agraire avec ses représentants¹⁹³, discussion qui finit en 1970 avec la proposition d'un projet de loi sur les affaires indigènes.

Cependant cette dernière période laisse entrevoir des divergences entre les demandes des Mapuche et celles des partis politiques chiliens. Comme le signalent Millamán (2008) et Toledo (2006), les partis politiques de gauche conçoivent le peuple mapuche comme une minorité ethnique et une sous-culture paysanne qui devrait s'intégrer à la notion de « peuple chilien » ; ils lui assignent un rôle politique mineur en tant que membres d'un indissoluble « paysannat chilien ». Comme le mentionnent Samaniego et Ruiz (2007 : 354), la dynamique des mobilisations des années 70 a certainement permis un changement par rapport au discours de partis politiques envers les Mapuche, mais ces diverses idéologies n'ont jamais compris ni la condition de ces populations ni leur revendications à part entière.

En 1973, après le coup d'État militaire d'Augusto Pinochet, la situation devient de plus en plus complexe pour les Mapuche. Cette dictature militaire représente la mort civile, la perte d'un espace territorial, social, identitaire et culturel, et une invisibilité aux yeux d'une société chilienne, elle aussi réprimée. La législation finit par supprimer tout type de protection des communautés indigènes. L'implantation des politiques libérales vient faciliter l'installation, dans l'ancien territoire traditionnel, des grandes entreprises forestières subventionnées par l'État. La notion de peuple mapuche est complètement effacée dans la société chilienne, comme l'exprime clairement le dictateur Pinochet en 1979 lors d'un discours: « *Ya no existen mapuches, porque todos somos chilenos* »¹⁹⁴.

¹⁹² Au Chili, la réforme est le résultat des politiques de l'État, et non de la demande sociale des paysans comme c'est le cas dans d'autres pays d'Amérique latine.

¹⁹³ Malgré la déférence avec laquelle sont traitées les communautés mapuche, la politique d'Allende ne prétendait pas concéder aux Mapuche une reconnaissance culturelle en tant que « Peuple ». La récupération territoriale a été traitée dans la même dynamique que l'expropriation des terres pour les paysans chiliens (Toledo, 2006: 37).

¹⁹⁴ Ma traduction : « Les Mapuches n'existent plus, nous sommes tous des Chiliens ».

Mais au-delà du discours et de ses conséquences dogmatiques, l'héritage sans doute le plus controversé de la dictature de Pinochet est l'application de la loi antiterroriste pour les cas judiciaires où sont impliqués des activistes mapuche, comme le précise l'anthropologue Course (2011 : 164) :

The application of the antiterrorist law denies the accused access to due process and automatically triples any punitive sentence. Since the return to democracy in 1990, this law has been applied exclusively to Mapuche activist¹⁹⁵.

La loi antiterroriste est promulguée pendant la dictature mais continue à être en vigueur dans le gouvernement démocratique de Patricio Aylwin. Cette loi –réformée partiellement en 1991 – punit les revendications sociales et permet l'existence de témoins protégés au « visage caché ». Elle permet aussi les doubles jugements et les doubles sentences (civils et militaires), ainsi que la mise automatique des inculpés en prison préventive. Cette loi a été appliquée jusque 2013, exclusivement pour les causes relatives à la revendication mapuche.

Avec la fin de la dictature de Pinochet, en 1989, et pendant sa campagne à la présidence, le candidat Aylwin signe le pacte de Nueva Imperial pour gagner la confiance et le suffrage des diverses organisations indigènes. En janvier 1990, des dirigeants mapuche – ruraux et urbains – de tout le pays, ainsi que les représentants des peuples *Aymara*, *Atacameño* et *Rapa Nui*, créent le *Consejo Nacional de Pueblos Indígenas de Chile*. Le but de cette entité est d'obliger l'État à faire face aux demandes de reconnaissance constitutionnelle et législative en faveur des peuples originaires (Mariman, 1994). Après cette initiative suit la création de l'organisation mapuche *Aukiñ Wallmapu Ngulam* (Le conseil de toutes les terres), à nos jours une des plus importantes au niveau politique. Ce Conseil travaille activement au Chili et en Argentine, en se positionnant médiatiquement à travers ses mobilisations pour la récupération de terres et les « occupations symboliques ». Son porte-parole, le *werken* (le messager) Aucán Huilcamán, devient un de ses leaders emblématiques.

D'un autre côté, en 1990, l'État chilien crée la CONADI (Corporation Nationale du Développement Indigène) et met en place la loi indigène. Parmi ses missions on trouve l'administration et la restauration des terres, le programme des bourses pour les étudiants indigènes et la commission de développement pour financer des projets.

Mais c'est à partir des années 2000 que la violence augmente. Pendant le premier mandat de Michelle Bachelet (2006-2010), la militarisation de l'Araucanie s'accélère, les violentes perquisitions de la police mobilisent même les organismes internationaux des Droits de l'homme et de l'enfance (Cf. Aylwin, 2004). La persécution politique des dirigeants, les

¹⁹⁵ Ma traduction : « L'application de la loi antiterroriste empêche la tenue d'un procès juste et triple automatiquement chaque sentence. Depuis le retour à la démocratie en 1990, cette loi a été appliquée exclusivement aux activistes mapuche ».

procédés judiciaires irréguliers et l'apparition de groupes paramilitaires dans la dénommée « zone rouge », sont des faits qui marquent un nouveau cycle de mobilisations inséré dans ce qui a été médiatiquement baptisé « le conflit mapuche¹⁹⁶ ». Le sommet de cette violence est marqué par les assassinats des jeunes mapuche Alex Lemún, Jaime Mendoza Collío et l'étudiant universitaire originaire de Santiago, Matías Catrileo, aux mains de la police chilienne pendant différentes reconquêtes de terrains. Ils deviennent des figures emblématiques, spécialement pour les jeunes qui participent de la lutte pour la reconnaissance identitaire et du mouvement mapuche contemporain.

Annexe 2: tableau GIDS: Graded Intergenerational Disruption Scale.

GIDS	(adapted from Fishman 1991)
LEVEL	DESCRIPTION
1	The language is used in education, work, mass media, government at the nationwide level
2	The language is used for local and regional mass media and governmental services
3	The language is used for local and regional work by both insiders and outsiders
4	Literacy in the language is transmitted through education
5	The language is used orally by all generations and is effectively used in written form throughout the community
6	The language is used orally by all generations and is being learned by children as their first language
7	The child-bearing generation knows the language well enough to use it with their elders but is not transmitting it to their children
8	The only remaining speakers of the language are members of the grandparent generation

Source © : Fishman (1991).

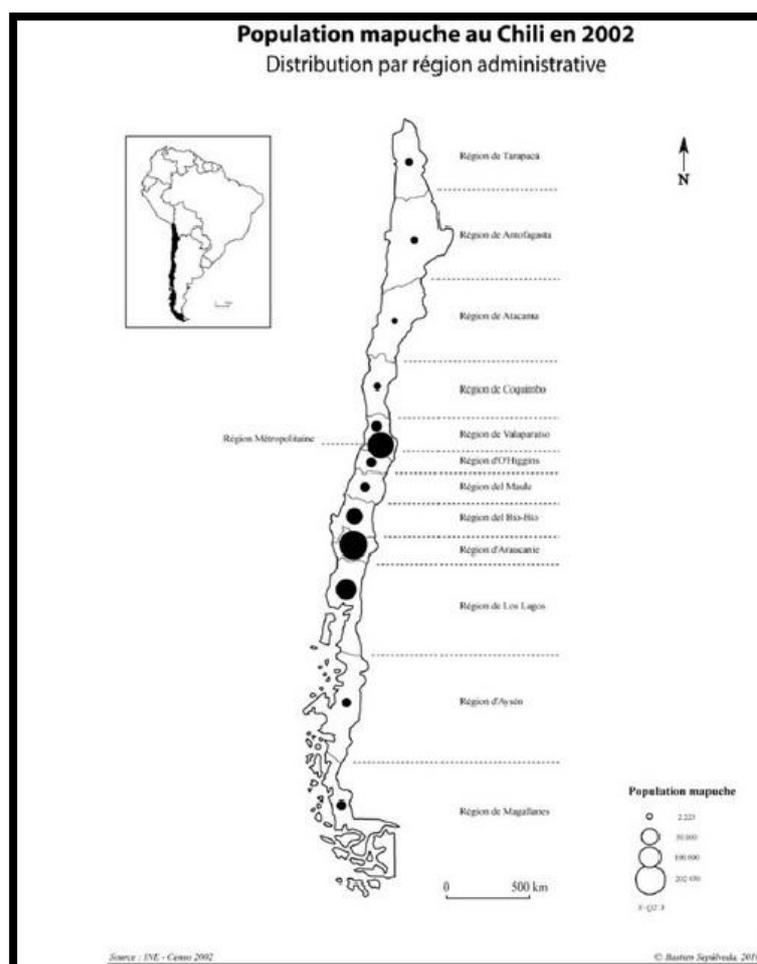
¹⁹⁶ Selon Levil (2006 : 244), le « conflit mapuche » en tant que concept apparaît dans les médias vers la fin de 1997 avec l'incendie de trois camions appartenant à une société forestière. La définition « conflit mapuche » a été durement critiquée par le monde académique à cause de l'utilisation par les médias du nom mapuche pour adjectiviser négativement un problème historique, politique, social et économique qui n'est pas exclusif à une seule partie de la société.

Annexe 3 : tableau Assessin Endangerment: Espanding Fishman's.

Degree of endangerment	Intergenerational Language Transmission
Safe	The language is spoken by all generations; intergenerational transmission is uninterrupted
Vulnerable	Most children speak the language, but it may be restricted to certain domains (e.g., home)
Definitely endangered	Children no longer learn the language as mother tongue in the home
Severely endangered	The language is spoken by grandparents and older generations; while the parent generation may understand it, they do not speak it to children or among themselves
Critically endangered	The youngest speakers are grandparents and older, and they speak the language partially and infrequently
Extinct	There are no speakers left

Source © : UNESCO, 2009.

Annexe 4 : carte représentative de la population mapuche au Chili, 2002.



Source © : Sepúlveda (2013).

**Annexe 5 : guide entretien semi-guidée aux formateurs, janvier 2011
(version française).**

1. Comment avez-vous appris le mapudungun ? Quand ?
2. À l'intérieur de votre famille y a-t-il des personnes qui le parlent ?
3. Si c'est le cas: Qui et dans quel contexte ?
4. D'une manière générale, quels sont vos motivations personnelles pour enseigner/parler le mapudungun ?
5. Si vous aviez à choisir une façon d'enseigner votre langue: Quel serait le meilleur moyen d'apprendre le mapudungun ?
6. Selon vous: Vos compétences orales sont-elles aussi développées qu'à l'écrit ?
7. Pourriez-vous me dire comment vous remarquez cette différence ?
8. Avez-vous un milieu familial ou un groupe d'amis avec lesquels vous utilisez le mapudungun ?
9. Dans quelles situations utilisez-vous la langue ?
10. Quand vous ignorez des termes ou une information en mapudungun : Utilisez-vous des gestes ou une autre langue pour les apprendre ?
11. Si c'est le cas: Pensez vous que cela représente un avantage ou un inconvénient d'utiliser d'autres stratégies ?
12. Participeriez-vous à un système d'internat linguistique en mapudungun où l'on ne parlera que votre langue tous les jours durant quelques semaines ?
13. Croyez vous qu'il serait avantageux de créer des situations comme celle-ci pour promouvoir l'usage du mapudungun ?
14. Participeriez-vous à un système de "maître - apprenti" pour accumuler des connaissances en mapudungun ? Si c'est le cas: Quelles seraient vos propositions pour le déroulement idéal de ce type d'activité ?

Annexe 6 : guide entretien semi-directif enquête préliminaire aux apprenants par skype, juillet 2011 (version française).

<p>1. Peux-tu me dire comment tu es arrivé au cours de mapudungun ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tu avais des notions de la langue auparavant ? Comment les as-tu apprises ? - Depuis combien de temps prends-tu des cours de mapudungun ? - Pourquoi suivre des cours de mapudungun ?
<p>2. Peux-tu me raconter comment cela se passe avec le mapudungun?</p> <ul style="list-style-type: none"> - À la fac, à la maison, en vacances, avec tes copains ? - Relations avec les langues, dans leurs dimensions : orale, écrite, norme, hors-norme, etc.
<p>3. Que penses-tu de la manière dont on apprend le mapudungun à l'université ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment cela se passe-t'il, avec les profs, les autres élèves, etc. ? Est-ce que c'est différent de l'enseignement des langues plus conventionnelles ? - Connais-tu des lieux et/ou des organisations où le mapudungun est parlé régulièrement ? Si oui, participes-tu aux activités proposées ?
<p>4. Peux-tu me dire si durant ces derniers jours, tu as utilisé le mapudungun ? (y compris cours, Internet, séminaires, etc.)</p>
<p>5. Combien temps es-tu prêt à investir dans l'apprentissage du mapudungun ?</p> <p>Serais-tu intéressé par une expérience d'immersion linguistique ?</p> <p>En quoi consisterait-elle pour être efficace ?</p>
<p>6. Projets : professionnels, lieu de vie, transmission des langues.</p>

Annexe 7: planning avril à décembre 2012.

AVRIL	MAI	JUIN	JUILLET	AOÛT
<ul style="list-style-type: none"> - Voyage au Chili. - Prise et reprise du contact avec les organisations. - Prise de cours particuliers de mapudungun. - Début des cours universitaires. 	<ul style="list-style-type: none"> - Début de cours milieu militant. - Rencontres avec des personnes clés du mouvement. - Participation activités culturelles et religieuses (cérémonie <i>Ngillatun</i>). - Participation réseau DELPICH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Collaboration dans la préparation stage d'immersion (planification, suggestions, intendance, etc.) - Participation activités nouvel an mapuche (<i>Wiñol Tripantu</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Stage d'immersion (vacances d'hiver) à Curaco-Ranquil (Galvarino, Temuco). - Reprise des cours. - Participation à la réunion semestrielle du réseau DELPICH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participation au lancement du Projet de loi des droits linguistiques. - Première visite aux acteurs du mouvement mapuche à Neuquén (Argentine). - Retrouvaille avec les chercheurs du centre CEPFINT de l'Universidad Nacional del Comahue, Argentine.
SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE	DECEMBRE	
<ul style="list-style-type: none"> - Continuation des cours de mapudungun. - Réunions d'équipe DELPICH et Kom kim (compte rendus visite en Patagonie). 	<ul style="list-style-type: none"> - Deuxième visite à Neuquén. (Patagonie argentine). - Participation à deux journées d'étude dans la communauté de Neuquén et CEPFINT. 	<ul style="list-style-type: none"> - Congrès international de didactique des langues, université de Río Negro à Bariloche, Argentine. - Congrès international de langues indo-américaines et journées de langue et littérature mapuche à Temuco, Chili. - Journée nationale des éducateurs traditionnels à Santiago, Chili. 	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation finale des cours étudiants. - Finalisation des cours universitaires et du milieu militant. - Compte rendu de séjour avec les équipes respectives. - Retour en France. 	

Source © : A. Vergara, 2013.

Annexe 8 : feuille de présentation sur le terrain 2012 (version française).

La situation linguistique du mapudungun au Chili est critique. La langue connaît un processus accéléré de disparition face à la suprématie du castillan. Selon la CONADI, organisme de l'Etat chilien pour les droits indigènes, en 2008 seulement 18,5% de la population mapuche déclarait parler le mapudungun. Dans l'atlas interactif des langues en danger de l'UNESCO, le mapudungun est classé dans la catégorie "en danger" (niveau de vitalité 2 dans une échelle de 0 à 5).

Dans ce contexte, nous observons l'émergence d'un mouvement social au niveau urbain, spécifiquement à Santiago du Chili. Le mouvement social de "re-ethnification générale" (Catrileo, 2005), commence à se développer non seulement au Chili, mais aussi dans toute l'Amérique latine, à partir de 1992. De nombreuses études dans le cadre de mémoires et thèses universitaires mentionnent ce processus.

Cette "re-ethnification" est un phénomène qui cherche à maintenir la culture mapuche et dans certains cas à organiser l'enseignement/apprentissage du mapudungun en ville. Il faut ajouter à cela la consolidation des associations mapuche urbaines. Il semble intéressant d'enquêter sur des modalités d'enseignement/apprentissage de cette langue, modalités liées à ce projet de revitalisation linguistique.

Le présent travail prétend formuler les questions suivantes:

- Qui sont les acteurs (organiseurs, enseignants, apprenants etc.) qui participent à ce mouvement ? Quelles sont les raisons de leur investissement personnel, politique, économique dans ce mouvement ? Quels sont les enjeux ?
- Comment l'enseignement/apprentissage de la langue est-il présenté et mis en scène dans ce mouvement ?
- Quelles méthodes sont utilisées (public de jeunes adultes) dans l'enseignement/apprentissage de la langue dans des contextes formels?
- Quelle est la place et la didactique de l'oral ? fait-elle l'objet de débats?

Réalisation du projet

Afin de mener à bien ce projet, je procéderai à une observation sur le terrain des cours et ateliers en langue mapudungun dans des contextes urbains et si possible j'enregistrerai quelques séances. Je réaliserai également des entretiens auprès des acteurs, enregistrés sur format audio, pour recueillir leurs points de vue sur le mouvement et en savoir plus sur son histoire. Les affiches, documents promotionnels sur Internet et documentaires en lien avec les cours seront récoltés, ainsi que les manuels et documents de travail.

Ethique

J'appliquerai les règles éthiques régissant les enquêtes empiriques ; je demanderai une autorisation explicite à toutes les personnes interviewées ; je travaillerai avec des pseudonymes pour conserver l'anonymat des personnes qui le souhaitent et maintiendrai les noms des institutions.

Annexe 9: questionnaire apprenants ateliers mapudungun 2012 (version espagnol).

Mari Mari Kom pu che, ustedes saben que somos testigos de un trabajo arduo y muy comprometido de la parte de nuestros *kimelfe* en la enseñanza de la lengua *mapudungun*. Como se trata de un proceso reciente y en el cual estamos todos y todas involucrados/as, les invitamos a completar este cuestionario para ayudarnos a conocer sus necesidades y expectativas. De esta manera podremos seguir mejorando y aplicar sus observaciones para los cursos. Es un cuestionario completamente **anónimo y voluntario**.

I Mis datos (*los datos con asterisco NO son obligatorios de responder)

- a) Edad:
 - b) *Actividad:
 - c) Lengua materna:
 - d) Conocimiento de otras lenguas (especificar el nivel: básico, medio, avanzado)
-

II ¿Por qué, qué y cómo?

1. Marca una o más alternativas ¿Por qué aprendes el mapudungun?

- a. Porque lo necesito para trabajar o por mis estudios
 - b. Porque me obligan a hacerlo
 - c. Porque tengo familia y amigos que hablan mapudungun
 - d. Porque vivo o trabajo en un ambiente en donde hablan la lengua
 - e. Otra razón, especifica _____
-

2. Marca la alternativa que más te represente ¿Qué quieres aprender?

- a. Quiero aprender lo básico, introducirme a la lengua y cultura mapuche (vocabulario)
 - b. Quiero aprender más verbos y poder hacer frases completas (gramática)
 - c. Quiero aprender más sobre aspectos culturales y sociales mapuche
 - d. Quiero convertirme en hablante fluido de mapudungun
 - e. Otros, especificar _____
-

3. Marca las alternativas sobre lo que puedes realizar en mapudungun

Comprensión en mapudungun

- a. Entender una conversación sobre temas de interés personal (trabajo, pasatiempos, vida familiar, gustos)
- b. Entender una conversación sobre cómo ir de un lugar a otro, indicaciones espaciales
- c. Entender una conversación sobre temas o acciones cotidianas: comprar en un almacén, pagar cuentas, etc.
- d. Entender un documento audio-visual (película, documental etc.) en mapudungun
- e. Entender la idea principal de un material exclusivamente audio (nüttram, üll, epew, etc.)
- f. Entender el lenguaje poético, hablar de emociones y sentimientos, etc.
- g. Entender las expresiones idiomáticas, las bromas, los juegos de palabra u otros.
- h. Entender si alguien me habla por teléfono en mapudungun

Expresión en mapudungun

- a. Mantener una conversación sobre temas de interés personal (trabajo pasatiempos, vida familiar, gustos)
- b. Mantener una conversación sobre cómo ir de un lugar a otro, indicaciones espaciales
- c. Expresar mis opiniones referentes a temas visto en clases en mapudungun
- d. Expresarme a través del lenguaje poético (oral o escrito), hablar de emociones y sentimientos
- e. Expresarme en mapudungun con expresiones idiomáticas
- f. Mantener una conversación por teléfono en mapudungun

4. ¿Hace cuánto tiempo participas de cursos o talleres de mapudungun?

- a. menos de 6 meses b. Entre 6 meses y 1 año c. Entre 1 y 2 años d. Más de 2 años

5. ¿Cómo supiste de los cursos de la Universidad Libre Wenceslao Paillal?

- a. internet b. amigos/as c. afiches en la calle d. otros, especificar
-

6. Marca una o más alternativa(s) ¿Cómo has ido aprendiendo la lengua?

- a. Exclusivamente en los cursos-talleres
- b. Preguntando y conversando con personas que hablan el mapudungun en mí entorno
- c. De manera autodidacta (escuchando canciones, leyendo manuales, preguntando, etc.)
- d. Visitando lugares y personas que hablan el mapudungun (inmersión)

6. Según tu opinión ¿Qué es lo que más difícil de aprender o de entender? ¿Por qué? Explica brevemente

- a. La gramática _____
- b. Los textos escritos _____
- c. Los discursos orales _____
- d. Los contenidos culturales _____
- e. Otros, especificar _____

7. Responde sí o no a las afirmaciones siguientes

- a. Pienso en castellano y luego traduzco al mapudungun
- b. Cuando hablo mapudungun y hay palabras que no conozco o no recuerdo uso el castellano
- c. Cuando hablo en mapudungun, pienso en mapudungun
- d. Creo que utilizar el castellano puede llevarme a cometer errores como por ejemplo traducir de manera literal o usar palabras que no existen en mapudungun
- e. Es más fácil aprender algo nuevo si lo comparo con mi lengua materna u otras lenguas que conozco

8. Elige la alternativa que más te represente a la hora de aprender. SOLO UNA

- a. Me gusta practicar la pronunciación, analizar y conocer las reglas gramaticales. Realizo cuadros sinópticos, resúmenes, etc. Me decido a hablar cuando me siento seguro(a) que no haré faltas
- b. Me gusta escuchar música en mapudungun, ver películas o documentales, leer libros o artículos. Me gusta hablar en mapudungun y aprovechar de practicar con alguien cuando tengo la oportunidad, intento comunicarme aunque cometa errores.
- c. Me gusta mucho escuchar, intento descifrar y entender si alguien habla en mapudungun sin necesariamente hablar e interactuar.
- d. Para aprender necesito tener contacto con objetos concretos, moverme, hacer gestos. Prefiero hacer una receta de cocina que sólo leerla.

III Estrategias del aprendizaje Marca una o más alternativa(s) sobre las estrategias que utilizas para aprender nuevos conocimientos

1. ¿Cómo memorizo?

- a) Relaciono las nuevas palabras con aquellas que ya conozco.
- b) Utilizo la memoria fotográfica, me acuerdo mejor de las cosas cuando las veo
- c) Aprendo de memoria las nuevas palabras asociándola a otra palabra
- d) Repito en voz alta o mentalmente muchas veces la palabra para memorizarlas
- e) Digo la palabra mientras realizo un gesto o un movimiento que la represente

2. ¿Cómo aprendo?

- a) Hago paralelos entre mi lengua materna y el mapudungun para comparar los usos
- b) Busco la manera de estar en contacto con el mapudungun (hablo, veo películas, leo, etc.)
- c) Mantengo relaciones con personas que hablan mapudungun e intento hablar con ellas en su lengua
- d) Cuando leo algo en mapudungun intento dividir las palabras en partes para ir comprendiendo su sentido

3. ¿Cómo compenso mis debilidades?

- a) Cuando desconozco el sentido de una palabra dentro de un discurso, intento adivinar gracias al contexto
- b) Cuando no recuerdo una palabra utilizo u otra palabra que se le parezca
- c) Cuando converso en mapudungun voy imaginando la respuesta del interlocutor antes de que me responda
- d) Si no me acuerdo de una palabra precisa le pregunto a un amigo o a alguien que pueda ayudarme

4. ¿Cómo organizo mi aprendizaje?

- a) A menudo reflexiono en mi aprendizaje, lo que sé, lo que he aprendido y lo que desconozco
- b) Me propongo objetivos claros y que puedo lograr a un plazo mediano
- c) Estoy consciente de los errores que hago y de cuáles son los aspectos más difíciles del mapudungun

5. ¿Cómo me siento al hablar mapudungun?

- a) Aunque siento ansiedad cuando hablo en mapudungun con alguien, intento relajarme
- b) Me motivo cuando hago o digo algo bien
- c) Aunque tengo miedo y vergüenza de equivocarme cuando hablo, intento aprovechar las ocasiones de hablar.
- d) Prefiero sólo escuchar, ya que aún no puedo hablar fluidamente o cometo muchos errores.

6. ¿Cómo aclaro mis dudas?

- a) Para aprender tengo que hablar en voz alta y reflexionar en solitario
- b) Cuando me hablan en mapudungun y no entiendo, pido que repitan o que hablen más lento
- c) Yo aprendo solamente cuando realizo actividades con otra persona o en grupos pequeños
- d) Le pido a mis amigos que corrijan mis errores
- e) Prefiero hablar con personas que tienen el mismo nivel de mapudungun que yo (compañeros de curso por ejemplo)
- f) Yo sólo pido explicaciones y ayuda en la lengua a mis kimelfe o a alguna persona que hable bien.

Si desean redactar algún comentario (lo que te gustaría aprender, manera de hacerlo, etc.) pueden hacerlo en estas líneas. ¡Chaltumay!

Annexe 10 : conventions de transcription.

Marque	Signifié
(/)	Pause brève
(//)	Pause longue
...	Phrase non finie
(silence)	Silence
(rires) (sons) (imitation)	Commentaires para-verbaux
(x)	Passage incompréhensible d'une syllabe
(xx)	Passage incompréhensible de plusieurs syllabes
(xxx)	Passage incompréhensible relativement long
?	Question de forme déclarative à contour intonatif montant
!	Énoncé de forme exclamative
-	Début de chevauchement
-	Fin de chevauchement
- -	Début de chevauchement impliquant plus de 2 locuteurs
--	Fin de chevauchement impliquant plus de 2 locuteurs
§	Sépare 2 conversations en parallèle
{incertain}	Transcription incertaine
Apprenant/e	APPR
Présentateur/trice	PRES
Locuteur/trice	LOC
Inconnu/e	X

Annexe 11 : immersion linguistique.



Source © : A.Vergara, juillet 2012.

Annexe 12 : échanges entre apprenants citadins et locuteurs traditionnels: présentation de la famille.



Source © : A.Vergara, juillet 2012.

Annexe 13 : échanges entre apprenants et locuteurs traditionnels: élaboration d'un potager.



Source © : A.Vergara, juillet 2012.

Annexe 14 : atelier de création lexicale



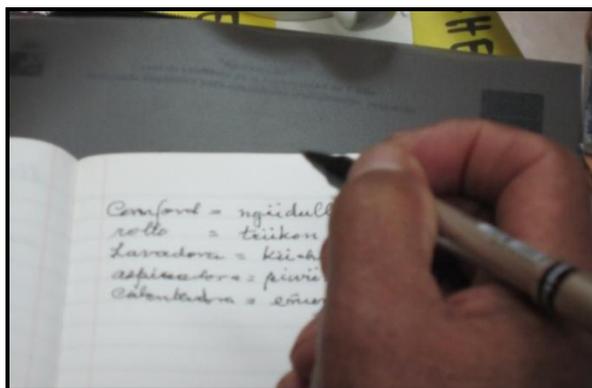
Source © : A.Vergara, juillet 2012.

Annexe 15 : atelier de création lexicale



Source © : A.Vergara, juillet 2012.

Annexe 16 : registre de propositions.



Source © : A.Vergara, juillet 2012.

Annexe 17 : narration epew (récit traditionnel).



Source © : A.Vergara, juillet 2012.

Annexe 18 : préparation de repas.



Source © : A.Vergara, juillet 2012.

Annexe 19 : Formulaire impôts en mapudungun (extrait).

 Declaración Mensual y Pago Simultáneo de Impuestos - TUKUJE CALCO -		PERIODO TRIBUTARIO		ROL ÚNICO TRIBUTARIO							
		Küyen	Tispantu	03							
		15									
		IMPUESTO AL VALOR AGREGADO D.L. 825/74		Tuntun Wirin							
KULLIETKA WELULÜN	Información de Ingresos	1	Welulün ka país	585						20	
		2	Welulün ka kam kúzaumum ka kullimaruwal konkületu chi kúzaum meu	566						142	
		3	Welulün tariegen chi kúzaumegün egün (tuniel contribuyente)	731						732	
		4	Welulün ka kam kúzaumegün nienulu kam konkületu kúzaum meu	714						715	
		5	Facturas bowel cheu ni gitael kom nünel (nünel Contribuyente) ka Factura weni wüel	515						587	
		6	Facturas gillamum bouwel bokikifkechi nünel (kom txapünüm feypilelu wirin N°14) meu							720	
	Gilliet tariegen kúzaum	Gilliet Debito			Tuntun Wirin						
			7	Facturas wüel welulün meu ka kúzaum meu	503						502
			8	Facturas y Notas de Débito welulün meu kam kúzaumegün konkületu chi kúzaum meu (kúzaumegün kam kaketu)	716						717
			9	Boletas	110						111
		10	Notas de Débito wüel konkületu chi kúzaum meu	512						513	
		11	Notas de Crédito wüel Facturas konkületu kúzaum meu	569						510	
		12	Notas de Crédito wüel Vales de máquinas autorizadas chi Servicio meu.	768						709	
		13	Notas de Crédito wüel wüel wüel meu ka kúzaum meu konkületu kúzaum meu (kúzaumegün kam kaketu)	733						734	
14	Facturas gillamum bouwel bokikifkechi nünel (kom txapünüm feypilelu wirin N°14) meu	515						587			

Source © : www.sii.cl

Annexe 20 : Affiches ateliers de mapudungun à Santiago.

Ciclo Talleres Mapuche
Gratis y para todos

Inscripciones a:
u.libre.mapuche@gmail.com
En Almirante Barroso #10
UAH.

Taller de Mapudungun
Héctor Mariano
Todos los martes desde
09 de Oct. 18.30 hrs

**Taller de Historia
y Política Mapuche**
Claudio Alvarado Lincopi
Enrique Antileo
Todos los viernes desde
19 de Oct. 18.30 hrs.

Convocan y organizan: Meli Wixan Mapu - Federación de Estudiantes Universidad Alberto Hurtado -
Equipo Kom kimapudunguain waria mew - Universidad Libre Mapuche Wenceslao Paillal

feuah

Annexe 21 : Extrait du journal chilien Las últimas noticias.

EL DÍA

Sábado 10 de agosto de 2013 / Las Últimas Noticias

"Rifche ngeyil", dice Martín Reguleo, que quiere decir "somos gente de verdad".

Decreto municipal de Galvarino así lo estableció

El mapudungun se convierte en lengua oficial

M. EUGENIA SALINAS

La comuna de Galvarino, ubicada en la Novena Región, consiguió una singular marca esta semana: se convirtió en la primera ciudad de Chile en establecer el mapudungun como idioma oficial.

Fue un través de un decreto municipal, aprobado por el concejo de manera unánime. "No queremos caer en lo simbólico y que esto signifique que sólo la señalética o las invitaciones de la municipalidad estén en mapudungun. Estamos trabajando con las comunidades para implementar esto de manera adecuada en el sistema educacional. En algunos colegios se enseña entre 1° y 4° básico, pero eso no es suficiente. Al ser una lengua oficial hay empoderamiento y eso es bueno", dice Ernesto Lincoñir, encargado del Programa Mapuche de la Municipalidad de Galvarino, quien aclara que el setenta por ciento de los residentes de la comuna es mapuche.

En esa comuna de la Novena

Source © : www.lun.cl , samedi 10 août 2013.

Annexe 22 : Extrait site web radio Bio-Bio, Chili.

biobiochile.cl

INICIO NACIONAL INTERNACIONAL ECONOMÍA DEPORTES SOCIEDAD CULTURA MÚSICA TVCINE TECNOLOGÍA

NACIONAL

Miércoles 7 agosto 2013 | 15:31 - Actualizado: 15:31

Galvarino es la primera comuna de Chile en establecer el mapudungún como su idioma oficial

6 233 Tweet 3186 Visitas

Recomendar



Publicado por Daniel Medina | La información es de Andres Pino

Galvarino tiene una población de casi 13.000 habitantes, el 70% de éstos es mapuche y sólo un tercio habla el mapudungún. Sin embargo un grupo de organizaciones mapuche se coordinó y desde inicios de año comenzaron a elaborar una propuesta para oficializar la lengua en la comuna.

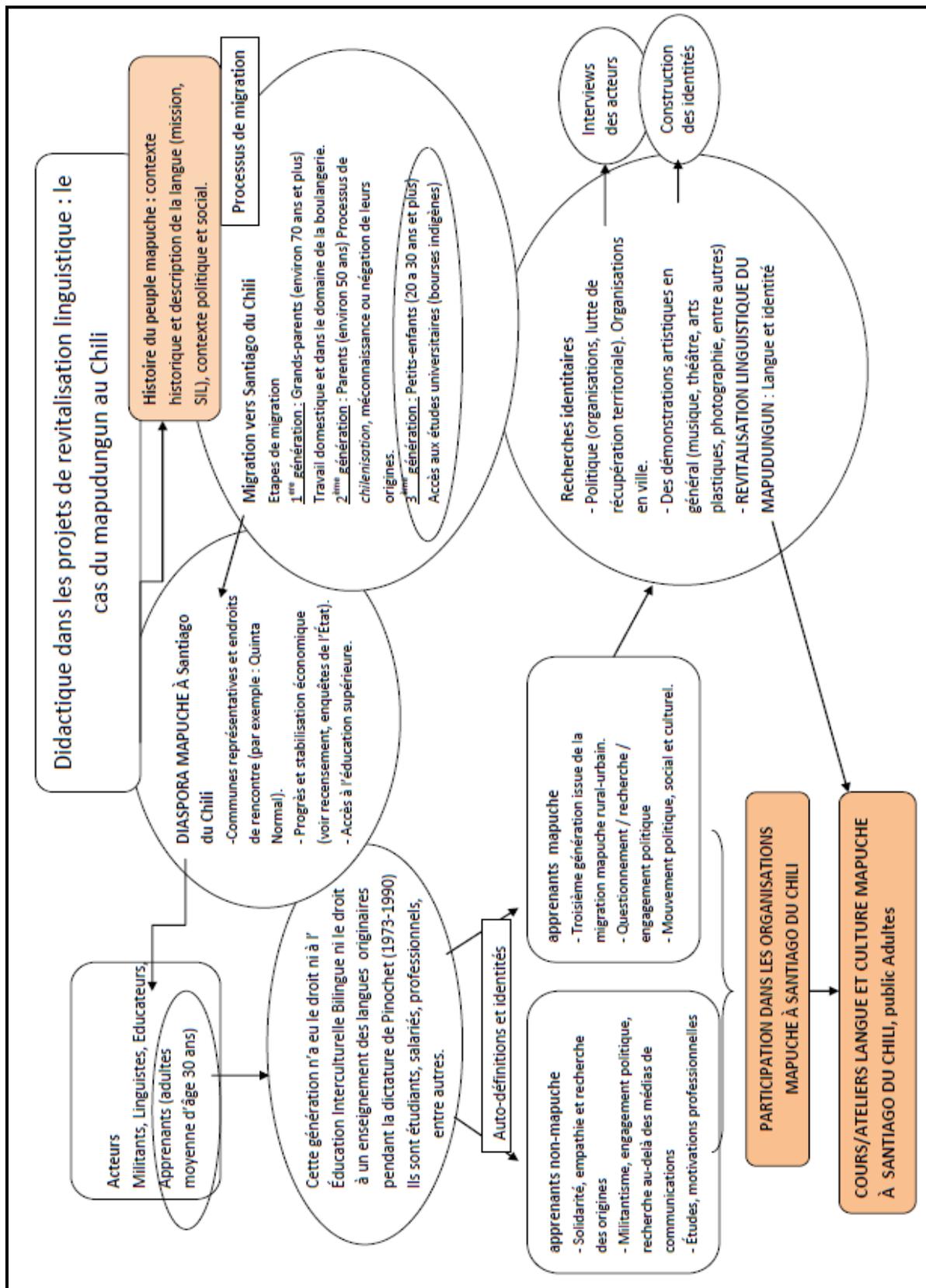
Luego de un trabajo que contó también con la participación de lingüistas, antropólogos y abogados, este miércoles en un Concejo Municipal extraordinario se votó favorablemente la propuesta de manera unánime.

Danko Marimán, director de Cultura de la Municipalidad de Galvarino, detalló que ahora comenzará un proceso de marcha blanca, pero en los próximos meses la lengua mapudungún comenzará a adoptar el mismo estatus que el español.

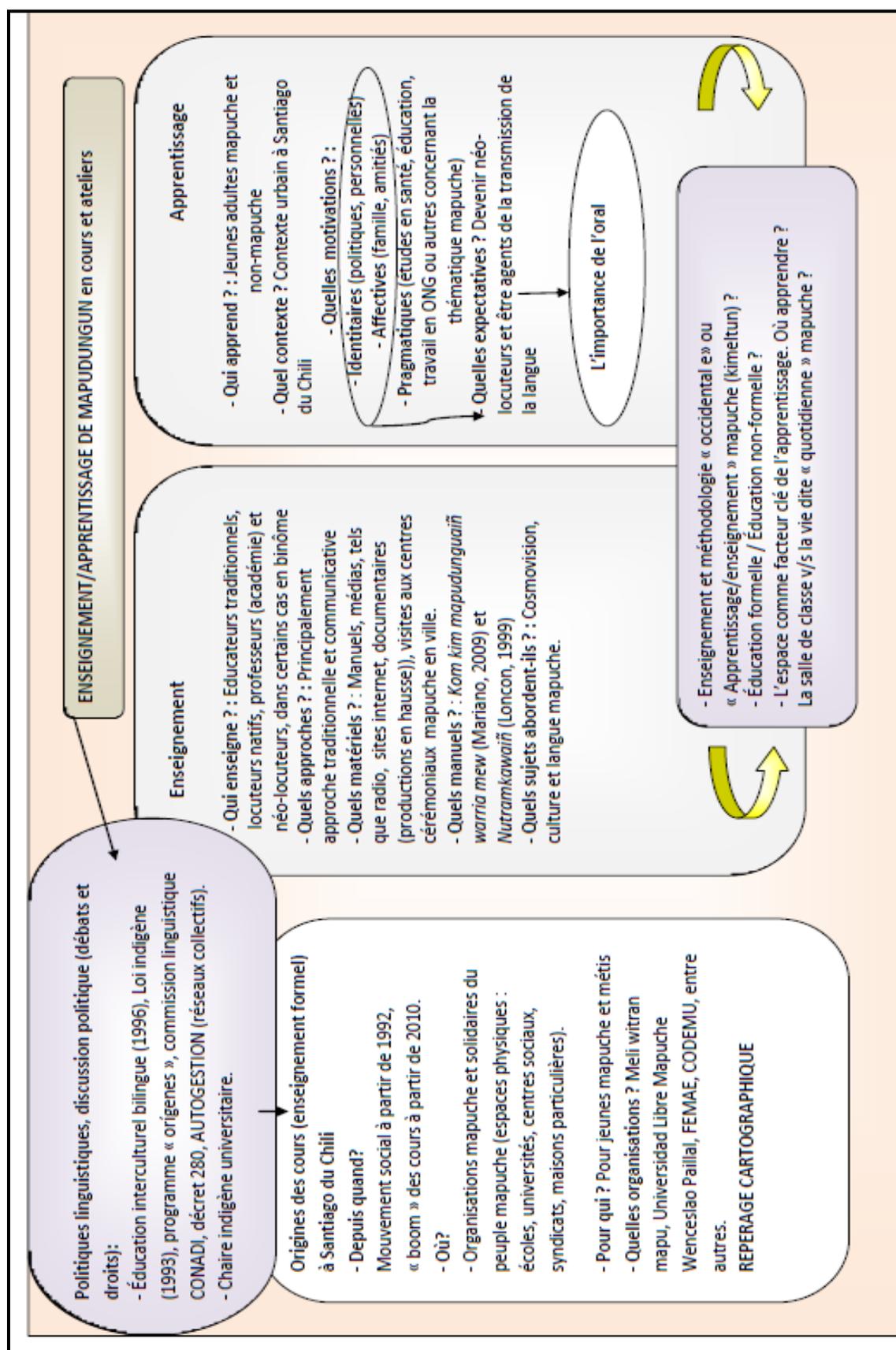
La iniciativa también contempla que el mapudungún se imparta en los establecimientos municipales de Galvarino y en todos los niveles.

Source © : www.biobiochile.cl, mercredi 7 août 2013.

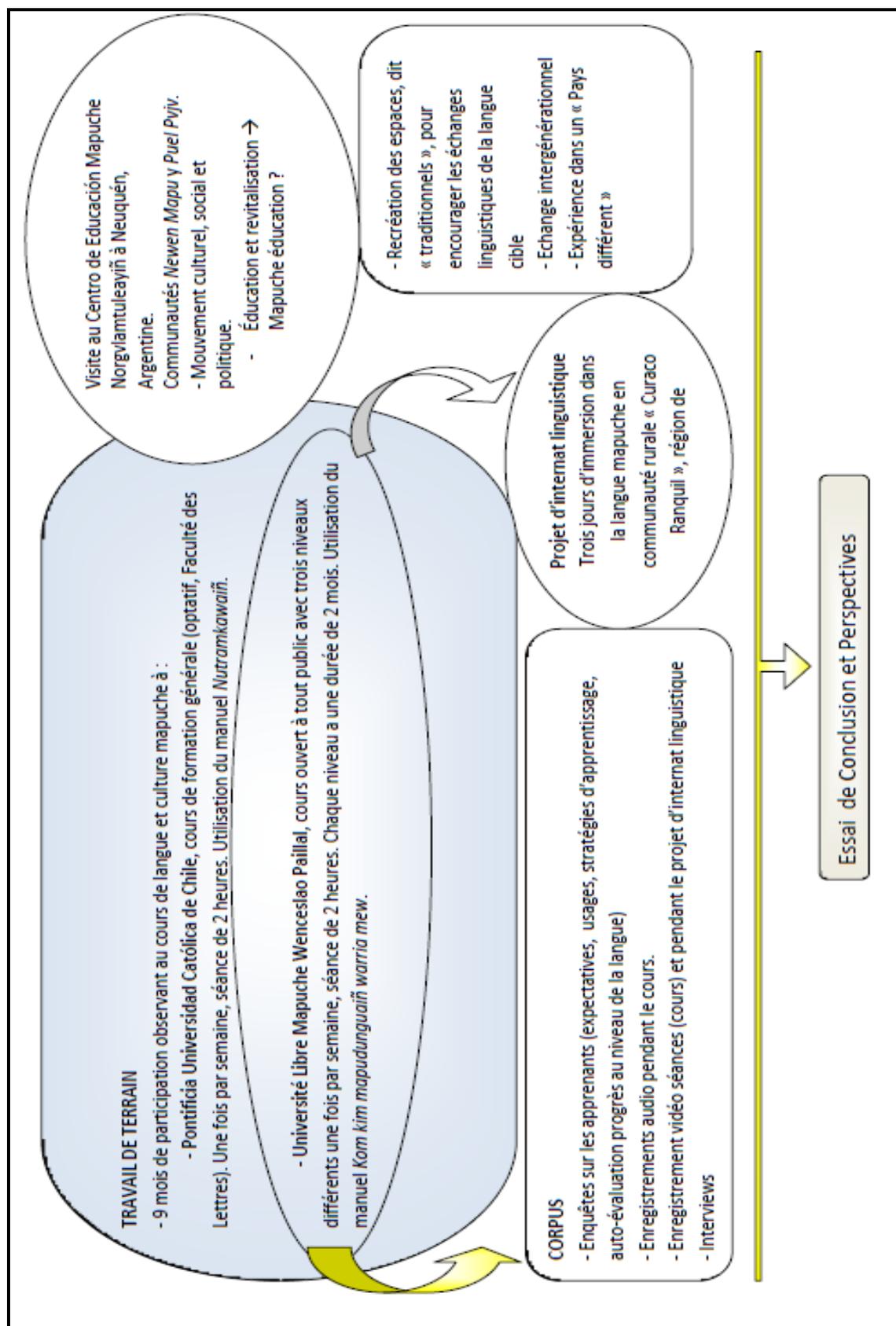
Annexe 23 : Panorama de mon terrain de recherche, 2012 (partie 1).



Annexe 24 : Panorama de mon terrain de recherche, 2012 (partie 2).



Annexe 25 : Panorama de mon terrain de recherche, 2012 (partie 3).



Index général

- acteurs, 15, 16, 18, 19, 25, 53, 54, 60, 63, 75, 91, 93, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 132, 133, 135, 137, 138, 140, 143, 160, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 178, 181, 183, 185, 203, 208, 211, 217, 224, 229, 234, 241, 253, 258, 277, 278, 282, 283, 284, 324, 350, 359, 360, 380
- apprenants, 19, 21, 25, 41, 55, 69, 105, 112, 114, 116, 117, 119, 137, 149, 150, 157, 162, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 188, 189, 192, 195, 201, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 228, 229, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 257, 259, 261, 264, 274, 276, 277, 283, 285, 290, 317, 358, 360, 361, 365, 380
- Argentine, 11, 13, 15, 16, 26, 33, 62, 67, 117, 139, 350, 351, 352, 354, 359
- ateliers, 14, 18, 19, 23, 24, 25, 65, 90, 91, 105, 106, 117, 118, 119, 125, 135, 136, 137, 164, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 196, 202, 206, 207, 210, 223, 224, 229, 237, 239, 241, 244, 245, 252, 253, 274, 276, 277, 283
- bilinguisme, 35, 42, 43, 48, 53, 68, 144, 146, 164, 190, 192, 204, 286, 288, 298, 310, 314, 319, 338
- binômes pédagogiques, 19
- Chili, 1, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 46, 47, 50, 54, 61, 62, 67, 70, 71, 79, 80, 82, 85, 90, 97, 105, 113, 115, 116, 117, 118, 123, 125, 130, 131, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 146, 156, 160, 190, 196, 224, 233, 277, 278, 282, 286, 290, 324, 337, 340, 342, 345, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 356, 359, 360, 370
- construction collaborative, 214, 217, 221
- contact intergénérationnel, 214
- contexte diglossique, 192, 257, 258, 287
- contexte urbain, 14, 18, 19, 20, 24, 25, 27, 63, 71, 83, 93, 94, 100, 128, 130, 136, 145, 156, 170, 180, 228, 229, 231, 232, 233, 241, 245, 275, 282, 290
- continuum*, 86, 109, 128, 178, 182, 230
- cours, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 46, 50, 88, 91, 106, 114, 115, 117, 120, 125, 128, 136, 140, 142, 144, 150, 164, 167, 175, 191, 199, 200, 203, 207, 209, 219, 229, 237, 240, 241, 245, 276, 282, 290, 353, 358, 359, 360, 379
- création lexicale, 27, 207, 215, 218, 226, 228, 229, 230, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 256, 257, 258, 261, 262, 271, 272, 274, 275, 276, 278, 283, 289, 290, 366, 380
- didactique contextualisée, 173, 179, 185, 284, 285, 380
- didactique de l'oral, 15, 180, 360
- didactique des langues, 1, 20, 25, 108, 115, 125, 126, 156, 157, 171, 178, 207, 229, 253, 282, 286, 288, 299, 300, 305, 310, 315, 324, 327, 332, 334, 359
- didactisation*, 256, 287, 288
- éducateur, 145, 166, 173, 195, 208, 211, 213, 218, 222, 241, 276
- emprunts, 33, 207, 228, 230, 232, 234, 235, 238, 258, 259, 263
- enseignement/apprentissage, 14, 17, 20, 21, 25, 39, 53, 79, 91, 100, 114, 115, 116, 125, 128, 132, 136, 138, 146, 156, 160, 175, 178, 185, 191, 205, 207, 208, 217, 218, 229, 231, 234, 242, 244, 245, 251, 252, 253, 258, 261, 275, 278, 282, 284, 287, 288, 290, 344, 360
- euskara, 4, 15, 16, 114, 159, 193, 203, 297, 346
- formel, 48, 149, 157, 162, 169, 172, 179, 180, 211, 215, 286
- glottophagie, 27, 30, 32, 44, 46, 56, 156, 216, 237, 282, 303, 379
- identitaire, 13, 46, 61, 65, 69, 70, 71, 74, 75, 77, 79, 81, 84, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 131, 134, 136, 141, 170, 173, 176, 179, 181, 223, 253, 258, 273, 282, 291, 353, 355
- immersion, 15, 16, 21, 24, 27, 110, 111, 117, 118, 139, 140, 176, 181, 182, 185, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 201, 202, 203, 204, 205, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 242, 244, 245, 249, 283, 285, 288, 294, 297, 300, 301, 303, 304, 320, 328, 332, 333, 335, 358, 359, 365, 380
- langue officielle, 11, 33, 146, 190, 224, 233, 351
- langues en danger, ii, 12, 13, 126, 137, 231, 298, 308, 317, 343, 360

- langues minoritaires, 11, 13, 20, 21, 27, 33, 34, 49, 50, 115, 146, 153, 156, 158, 166, 191, 192, 204, 213, 222, 228, 232, 236, 258, 283, 285, 287, 289, 301, 341
- locuteurs, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 26, 27, 34, 35, 55, 90, 91, 94, 96, 114, 125, 127, 128, 129, 130, 133, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 150, 156, 157, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 188, 190, 192, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 228, 230, 232, 233, 234, 236, 237, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 256, 257, 258, 259, 261, 263, 264, 265, 270, 271, 273, 274, 278, 283, 284, 285, 288, 290, 298, 308, 317, 349, 364, 365, 380
- Mapuche, 10, 11, 12, 13, 17, 20, 22, 27, 34, 36, 38, 45, 48, 51, 52, 62, 66, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 90, 94, 97, 99, 130, 165, 174, 175, 176, 196, 208, 210, 213, 233, 265, 284, 285, 295, 298, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 311, 312, 315, 318, 320, 322, 323, 324, 326, 328, 329, 330, 331, 332, 335, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 349, 351, 352, 353, 354
- mapudungun, 1, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 63, 65, 67, 68, 69, 71, 79, 81, 88, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 105, 106, 111, 113, 115, 116, 117, 119, 120, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 156, 157, 159, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 190, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 228, 229, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 259, 260, 261, 263, 264, 265, 266, 268, 269, 271, 275, 276, 277, 278, 282, 283, 284, 286, 287, 289, 290, 306, 309, 316, 319, 323, 326, 328, 331, 338, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 349, 352, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 368, 380
- métalinguistique, 214, 228, 229, 242, 244, 246, 250, 251, 252, 258, 266
- migration mapuche, 79, 80, 89
- milieu militant, 18, 19, 117, 118, 132, 164, 167, 170, 233, 359
- minoritaire, 11, 24, 26, 28, 79, 114, 130, 146, 154, 156, 158, 159, 160, 161, 169, 173, 178, 182, 185, 189, 204, 205, 217, 218, 223, 236, 244, 252, 256, 275, 286, 287, 288, 289, 290, 344
- modernité, 86, 88, 179, 207, 228, 233, 240, 285
- motivation, 15, 19, 168, 170, 174, 175, 176, 182, 217, 287
- motivations identitaires, 175
- mouvement mapuche, 22, 26, 27, 55, 58, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 92, 132, 148, 159, 169, 178, 353, 355, 359
- mouvement social, 13, 21, 26, 60, 63, 69, 75, 82, 100, 132, 133, 138, 233, 360
- néo-locuteurs, 114, 125, 137, 179, 201, 207, 214, 222, 232, 233, 242, 252, 257, 259, 288, 290, 308
- néologismes, 139, 207, 215, 228, 229, 234, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 250, 251, 252, 258, 271, 274, 276, 277, 278, 333
- nouvelles technologies, 149, 150, 199, 208, 214
- oralité, 16, 24, 34, 46, 177, 179, 180, 182, 185, 216, 217, 224, 283, 286, 306, 316, 379
- outils didactiques, 21, 157
- par le bas, 145, 160, 244, 253, 283, 379
- Pays basque, 14, 15, 16, 113, 114, 115, 132, 193, 323
- PEIB, 10, 23, 54, 55, 56, 62, 143, 144, 145, 146, 168, 330, 345
- peuples originaires, 16, 22, 50, 60, 66, 71, 74, 75, 84, 89, 111, 140, 142, 147, 182, 354
- planification linguistique, 75, 140, 160, 230, 234, 244, 283, 284, 285, 289, 290
- politiques linguistiques, 11, 14, 15, 27, 32, 33, 46, 57, 62, 75, 129, 134, 145, 160, 192, 204, 224, 225, 231, 233, 237, 284, 287, 297, 299, 301
- propositions didactiques, 105, 156, 166, 180, 181, 208, 249, 261, 283, 379
- public adulte, 15, 20, 24, 100, 165, 171, 193, 203, 221, 239
- purisme linguistique, 27, 162, 258, 262, 322
- recherche collaborative, 25, 108, 112
- recherche-action, 27, 107, 282, 325
- ré-ethnification générale, 13, 57, 58, 60, 63, 126, 144, 232, 233, 282, 379
- renovation lexicale, 237, 241, 252, 259, 276, 283
- répertoires asymétriques, 214
- réseaux sociaux, 131, 138, 142, 148, 209, 235, 236, 252, 253, 276, 278, 279, 289, 290
- revendications, 22, 35, 57, 60, 61, 62, 64, 67, 69, 79, 84, 89, 94, 111, 131, 138, 140, 184, 210, 233, 353, 354
- revitalisation, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 32, 35, 53, 60, 63, 68, 72, 79, 89, 91, 92, 98, 100, 101, 105, 106, 111, 113, 114, 115, 123, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 156, 158,

- 159, 160, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 180, 181, 185, 188, 191, 192, 193, 194, 201, 213, 217, 224, 231, 232, 234, 241, 253, 256, 257, 277, 279, 282, 283, 288, 290, 308, 316, 329, 360, 379
- revitalisation linguistique, 13, 126
- Santiago du Chili, 13, 18, 63
- scolarisation, 11, 22, 23, 32, 47, 145, 157, 190, 201, 212
- territoire mapuche, 11, 35, 36, 37, 38, 42, 46, 95, 113, 138, 139, 186, 223, 352
- tradition, 21, 42, 53, 98, 128, 156, 179, 180, 182, 184, 188, 206, 221, 284, 285, 291, 303, 380
- tradition orale, 21, 42, 156, 179, 180, 182, 206, 303
- transmission familiale, iv, 21, 130, 175, 176, 179, 183, 204, 211, 213, 216, 225, 284, 285, 286, 287, 288
- transmission intergénérationnelle, 127, 156, 157, 183, 194, 216, 289, 290
- UNESCO, 10, 12, 13, 50, 129, 170, 339, 343, 345, 356, 360
- vitalité linguistique, 13, 125, 129, 130
- wariache*, 81, 85, 86, 87, 88, 237

Vers une didactique des langues minoritaires ? Le cas du mapudungun au Chili

Alejandra VERGARA LOPEZ

Résumé développé

La situation sociolinguistique du Chili, historiquement marquée par un processus de glottophagie (Calvet, 1974, 1999), place actuellement le mapudungun parmi les langues originaires minorisées de cet Etat-Nation officiellement monolingue (espagnol). Le statut de cette langue mapuche et l'abandon progressif de sa transmission intergénérationnelle posent la question de sa « revitalisation » (Hinton & Hale, 2001 ; Costa, 2010) au sein de mouvements militants. Cette thèse de doctorat se fonde sur une recherche ethnographique et collaborative au long cours dans un contexte d'enseignement/apprentissage du mapudungun en direction d'un public urbain de jeunes adultes de Santiago du Chili. Analyser les pratiques pédagogiques contemporaines au sein d'un mouvement militant mapuche et en dégager des pistes pour la didactique des langues minoritaires ont constitué les objectifs prioritaires de cette recherche. La thèse est organisée en neuf chapitres répartis en trois parties.

La première partie permet de cerner la situation sociolinguistique actuelle et les enjeux politiques et identitaires de l'enseignement du mapudungun. Dans cette première entreprise de contextualisation, qui convoque des travaux issus de plusieurs domaines des sciences humaines et sociales (histoire, anthropologie, archéologie, droit, sociolinguistique), le concept de glottophagie est en particulier mobilisé pour saisir le processus d'attrition de la langue au cours des deux derniers siècles. Le mouvement sociopolitique contemporain de revendication de la revitalisation linguistique est alors appréhendé à l'intérieur du mouvement plus large de « ré-ethnification », tel que Catrileo (2005) propose de le qualifier.

La deuxième partie défend une approche ethnographique collaborative et engagée (Speed, 2006) comme étant la mieux adaptée à nos objectifs et aux orientations éthiques du travail entrepris. La notion de *terrain* est ici mobilisée selon une définition « relationnelle » (Agier, 2004 ; Lambert, 2005). Qualifier par ailleurs le terrain de la revitalisation du mapudungun de « sensible » (Bouillon *et al.*, 2006) revient à souligner ses caractéristiques complexes, notamment en raison des enjeux politiques et identitaires dont il est porteur. L'analyse d'une première partie des observables obtenus selon une combinaison de modalités qualitatives et quantitatives (observation participante, notes de terrain, procédés de recension, enregistrements audio et/ou vidéo, entretiens, questionnaire, sources écrites) permet de

proposer une classification des principaux acteurs du mouvement de revitalisation linguistique tel qu'il a été observé à Santiago du Chili.

La troisième partie présente l'analyse, sous divers angles complémentaires, des différentes orientations didactiques repérées sur le terrain. On y établit tout d'abord un état des lieux des activités de planification linguistique *par le bas* (Billiez, 1997; Boyer, 2007) des acteurs identifiés. Il en ressort en particulier le constat d'une faible place généralement accordée à l'oralité dans les ateliers de langue – se révélant pourtant être une des dimensions-clé à prendre en compte pour atteindre l'objectif principal des apprenants : devenir des « néo-locuteurs » (Bert & Grinevald, 2010) et agents de transmission du mapudungun. L'expérimentation d'une « immersion linguistique » (Bouillon & Descamps, 2011) de jeunes adultes de Santiago, désireux d'interagir en milieu dit « traditionnel », dans une communauté rurale mapuche est alors présentée comme une proposition didactique contextualisée (Blanchet, Moore & Asselah-Rahal, 2009). L'analyse critique de ce dispositif immersif en indique les limites et les aspects prometteurs. Les activités de création lexicale en mapudungun, auxquelles un chapitre d'analyses est entièrement consacré, révèlent spécialement les attentes, les besoins et les pratiques de l'ensemble des participants du stage immersif, apprenants citoyens, formateurs et autres locuteurs experts. Loin d'être strictement didactique, cette activité de création lexicale se présente bien comme une démarche engagée marquée par des « postures idéologiques » (Jaffe, 2008) distinctes, et un ensemble d'actes de « lexicographie militante » (Rey, 2013).

Il ressort au final que l'enseignement du mapudungun, comme celui d'autres langues minoritaires, concerne autant la praxis d'une didactique contextualisée que la prise en compte, dans cette même perspective, d'une tension entre tradition *vs* modernité qu'il s'agit d'intégrer pleinement à la réflexion didactique pour que le parler des « *gens de la terre* » ait quelque chance de devenir aussi celui des « *gens du bitume* ».

Résumé / Resumen

La situation sociolinguistique du Chili, historiquement marquée par un processus de glottophagie (Calvet, 1974, 1997, 1999), place actuellement le mapudungun parmi les langues originaires minorisées de cet Etat-Nation officiellement monolingue (espagnol). Le statut de cette langue mapuche et l'abandon progressif de sa transmission intergénérationnelle posent la question de sa « revitalisation » (Hinton & Hale, 2001 ; Costa, 2010) au sein de mouvements militants.

Cette thèse de doctorat se fonde sur une recherche ethnographique et collaborative au long cours dans un contexte d'enseignement/apprentissage du mapudungun en direction d'un public urbain de jeunes adultes de Santiago du Chili. Analyser les pratiques pédagogiques contemporaines au sein d'un mouvement militant mapuche et en dégager des pistes pour la didactique des langues minoritaires ont constitué les objectifs prioritaires de cette recherche.

Il ressort que l'enseignement du mapudungun, comme celui d'autres langues minoritaires, concerne autant la praxis d'une didactique contextualisée que la prise en compte, dans cette même perspective, d'une tension entre tradition *vs* modernité qu'il s'agit d'intégrer pleinement à la réflexion didactique pour que le parler des « *gens de la terre* » ait quelque chance de devenir aussi celui des « *gens du bitume* ».

La situación sociolingüística de Chile, históricamente marcada por un proceso de glotofagia (Calvet, 1974, 1997, 1999), sitúa actualmente al mapudungun entre las lenguas originarias minorizadas de este Estado-Nación oficialmente monolingüe (español). La condición de la lengua mapuche y el abandono progresivo de su transmisión intergeneracional plantea la cuestión de su “revitalización” (Hinton & Hale, 2001; Costa, 2010) al interior de movimientos militantes.

La presente tesis de doctorado se basa en una investigación etnográfica y de colaboración a largo plazo en un contexto de enseñanza/aprendizaje de mapudungun a un público urbano de adultos jóvenes en Santiago. Analizar las prácticas educativas contemporáneas dentro de un movimiento activista mapuche y desarrollar ideas para la enseñanza de las lenguas minoritarias fueron los principales objetivos de esta investigación.

Se desprende que la enseñanza del mapudungun, como la de otras lenguas minoritarias, concierne tanto la praxis de una didáctica contextualizada, como la consideración de la tensión entre tradición *versus* modernidad, con el fin de integrar plenamente una reflexión didáctica sobre el hablar de la “gente de la tierra” y el hablar de la “gente del asfalto”.