

TERMINOGRAMME

Revue de recherche et d'information
en aménagement linguistique et en terminologie

Numéro 99-100 Automne 2001

Office de la langue française

Géostratégies des langues

*Numéro préparé sous la direction de
Jacques Maurais*

LES PUBLICATIONS DU QUÉBEC

Québec 

Géostratégies des langues

Sommaire

NOTE LIMINAIRE <i>Lise Harou</i>	5
INTRODUCTION	
Vers un nouvel ordre linguistique mondial ? <i>Jacques Maurais</i>	7
PROBLÉMATIQUE DE LA COMMUNICATION À L'ÉCHELLE MONDIALE	
Les géostratégies de l'interlinguisme <i>Mark Fettes</i>	35
La constellation mondiale des langues <i>Abram de Swaan</i>	47
Les géostratégies des langues et la théorie linguistique <i>Douglas A. Kibbee</i>	69
Loi de Babel et loi du marché : géostratégies pour langues minoritaires <i>Jean Laponce</i>	81
Prévoir le destin des langues <i>William F. Mackey</i>	89
LES GRANDES AIRES GÉOGRAPHIQUES	
Géostratégie des langues en Europe centrale et orientale : bilan et perspectives <i>Ferenc Fodor et Sandrine Peluan</i>	109
L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux : le cas du MERCOSUR en Amérique du Sud <i>Rainer Enrique Hamel</i>	129
À propos du portugais brésilien dans l'intégration latino-américaine <i>Maria da Graça Krieger</i>	161
L'Afrique subsaharienne <i>Roland Breton</i>	167

L'évolution sociolinguistique dans les sociétés en mutation de l'Asie centrale <i>Birgit N. Schlyter</i>	183
Langue et écriture au Japon et dans d'autres pays d'Extrême-Orient : entre insularité et technologie <i>Stefan Kaiser</i>	213
Langues et supranationalité en Europe : l'influence linguistique de l'Union européenne <i>Claude Truchot</i>	231
Effets de l'intégration nord-américaine sur la diversité linguistique <i>Michael A. Morris</i>	249
L'Australasie et le Pacifique Sud <i>Richard B. Baldauf jr et Paulin G. Djité</i>	265
LES LANGUES	
La place de l'allemand dans le monde <i>Ulrich Ammon</i>	275
L'arabe et les nouvelles technologies <i>Foued Laroussi</i>	295
La langue russe dans le monde contemporain <i>Vida Io. Mikhal'chenko et Youlia Trouchkova</i>	315
Géolinguistique, géopolitique, géostratégie : le cas du français <i>Robert Chaudenson</i>	363
Vers une géostratégie scientifique de l'anglais <i>Grant D. McConnell</i>	373
CONCLUSION	
La quête d'une stratégie linguistique mondiale <i>Humphrey Tonkin</i>	391

Hamel, R. E. 2001. L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux: le cas du Mercosur en Amérique du Sud. *Terminogramme* 99-100 (Géostratégies des langues, Automne 2001): 129-160.

**L'APPARITION DE NOUVELLES POLITIQUES
LINGUISTIQUES
DANS LES BLOCS RÉGIONAUX :
LE CAS DU MERCOSUR EN AMÉRIQUE DU SUD**

Rainer Enrique Hamel*

Traduit de l'espagnol par Brigitte Meloche

À la mémoire de Brigitte Schlieben-Lange

1. L'Amérique latine et la mondialisation linguistique

La perspective des géopolitiques linguistiques fait présentement l'objet de discussions au sein des deux pôles du continuum plurilingue. D'une part, l'observation faite par Hale (1992) et Krauss (1992) quant à la disparition possible de 80 % ou de 90 % des langues parlées dans le monde à la fin du XXI^e siècle, en raison de la mondialisation linguistique, a renforcé et relancé un ensemble de mouvements et de préoccupations concernant les langues les plus menacées de disparition, rattachant parfois les dangers qui compromettent la biodiversité avec ceux qui compromettent la diversité linguistique (voir Harmon, 1996; Skutnabb-Kangas, 2000). En général, les auteurs plaident pour la défense de toutes les langues sans exception, revendiquant avec Fishman (1991, 2001, etc.) que la disparition d'une langue constitue une perte irréparable pour le patrimoine linguistique universel. Ils défendent en particulier le droit linguistique fondamental de chaque citoyen du monde d'obtenir une éducation

* Rainer Enrique Hamel est professeur de linguistique et de sociolinguistique au Département d'anthropologie de l'Universidad autónoma metropolitana à Mexico.

et d'autres services publics dans sa propre langue (Skutnabb-Kangas et Phillipson, 1994; Skutnabb-Kangas, 2000).

Le débat sur la mondialisation de l'anglais se situe à l'autre extrême du continuum, premier cas dans l'histoire de l'humanité où une langue se mondialise massivement, menaçant d'une manière ou d'une autre l'espace occupé par de nombreuses autres langues. Hormis le cas des langues minoritaires dans les pays anglophones, le danger causé par l'expansion de l'anglais est cependant indirect pour les langues menacées de disparition sous d'autres latitudes, compte tenu d'un réaménagement général au sein de la mosaïque plurilingue complexe de beaucoup de pays et de régions.

À l'heure actuelle, il n'existe pas de divergence importante quant au rôle de l'anglais comme langue hégémonique. Néanmoins, des points de vue différents sur ses perspectives futures persistent : en effet, peut-être la prédominance de l'anglais sera-t-elle définitive, réversible uniquement s'il survient un « tremblement de terre politique » considérable, comme l'affirme Crystal (1997), ou si, après plusieurs décennies, le statut de monopole de l'anglais peut être modifié par d'autres moyens (Graddol, 1997).

C'est ici qu'intervient le second débat, étant donné que la mondialisation de l'anglais affecte et menace en premier lieu le statut des langues de deuxième niveau qui, dans le passé et jusqu'à présent, ont joué un rôle de langues internationales. Dans cette catégorie, parmi les langues occidentales, on retrouve d'abord le français, mais aussi l'espagnol, le portugais, l'allemand, l'italien et le russe. L'importance de ces langues, dans le passé et maintenant, peut être évaluée, en gros, à partir de leur rôle dans la communication internationale, de leur portée comme langue seconde ou langue étrangère et de la fonction qu'elles occupent dans la vie des gens qui les apprennent, dans des contextes officiels ou non (les dimensions du « cercle extérieur » et du « cercle d'expansion », Kachru, 1986; Crystal, 1997; Graddol, 1997). Pour chacune des langues mentionnées, on observe un recul extrêmement significatif, même parfois fracassant, comme dans le cas du russe au niveau mondial, particulièrement en Europe centrale et orientale, depuis l'effondrement de l'Union soviétique.

Il semble que les positions ne concordent pas toutes en ce qui concerne ce débat. Même entre celles qui s'opposent à l'hégémonie complète de l'anglais, les points de vue et les divergences de stratégies persistent. Nous connaissons, d'une part, la tendance à défendre sans restrictions toutes les langues du monde et le droit de tout citoyen à recevoir une éducation dans sa langue; d'autre part, il y existe une position qui situe la contradiction principale entre l'anglais, d'un côté, et les autres langues nationales et internationales, d'un autre côté. Quelques sociolinguistes français nous préviennent des risques de renforcement des langues locales, au détriment des langues nationales et supranationales. Calvet (1999a, 1999b), dans son modèle gravitationnel, établit une typologie de quatre types de langues et de trois fonctions linguistiques auxquelles tout sujet doit avoir droit. L'anglais serait la langue hypercentrale, tandis qu'un nombre réduit de langues joueraient le rôle de langues supercentrales (par exemple, le français comme langue officielle dans les pays francophones d'Afrique), d'autres seraient centrales, comme les langues véhiculaires, et d'autres enfin,

périphériques (langues premières). Selon Calvet, les trois fonctions désignées (officielle, véhiculaire, primaire ou grégaire) correspondant à des droits linguistiques peuvent se matérialiser pour l'individu en une, deux ou trois langues, selon le cas. Contrairement à la position antérieure, selon Calvet, cela ne constitue ni un droit ni nécessairement un avantage pour toute personne de recevoir une éducation dans sa langue maternelle, vu que l'introduction de l'écriture dans cette langue brise, dans plusieurs cas, un équilibre écolinguistique préexistant et peut supplanter celle-ci plus rapidement.

Le principal argument est que l'expansion de l'impérialisme anglais ne peut pas seulement coexister avec les « petites » langues, mais sort plutôt gagnante, par ce processus, vu que le renforcement des langues locales affaiblit les langues nationales (supercentrales) qui, à leur tour, constituent un obstacle à l'expansion de l'anglais. Dans le cas européen, la résurgence des langues régionales, comme le catalan, le basque et le galicien en Espagne, contribue à l'affaiblissement de l'espagnol; la transformation de l'Union européenne, union actuelle entre des États nationaux, en une fédération de nationalités régionales pourrait faire de l'anglais l'unique langue de communication entre ces nationalités, détruisant de ce fait le principe de communication plurilingue actuel¹.

Une telle perspective possède sans aucun doute un attrait pour la discussion². Dans le cas de l'Amérique latine, le débat des vingt dernières années n'a pas pris cette direction, puisque les conditions sociohistoriques des langues et des cultures se présentent d'une autre façon. La lutte pour la reconnaissance des peuples indiens et la transformation des États nationaux, avec leur conception monoculturelle traditionnelle, en États pluriculturels a ouvert de nouveaux horizons pour la reconnaissance des droits des Indiens, y compris le droit à une éducation interculturelle bilingue fondée sur les langues indiennes. Ce sont les tenants des positions les plus conservatrices qui ont pu voir dans le renforcement des langues autochtones (et, dans le cas du Brésil, de certaines langues immigrantes), une véritable

¹ « Mon idée est que la mondialisation n'est pas gênée par les micronationalismes et les micro-États qui lui servent plutôt (paradis fiscaux, etc.), mais qu'en revanche, elle ne supporte pas les grands ensembles (type Union soviétique, aujourd'hui éclatée, ou type Europe, qui lui oppose une résistance; voir par exemple l'exception culturelle). Or, les micro-États se multiplient depuis la chute du mur de Berlin (Croatie, Serbie, Tchéquie, Slovaquie, etc.) et avec eux les micro-langues. Cette tendance se manifeste également en Europe. Sans l'Amérique latine et son réservoir d'hispanophones, l'espagnol serait en voie d'être rétrogradé en Espagne au rang de langue régionale, à côté du catalan ou du basque. C'est d'ailleurs le sens de son changement de nom dans la constitution (castillan et non plus espagnol). Et nous revoilà au corse (depuis hier, les nationalistes basques et bretons se manifestent, réclamant un statut semblable à celui qui se profile pour la Corse). Il y a là une tendance à ramener les langues supercentrales au rang de langue centrale, qui serait la ligne de force de la mondialisation linguistique. C'est à mes yeux la principale raison de lutter contre l'anglais. De ce point de vue, en termes de politologie linguistique, la promotion des langues "minoritaires" ou "régionales" ou "petites", irait dans le sens de l'impérialisme anglophone. » (communication par courriel de Louis-Jean Calvet, 22 juillet 2000).

² D'autre part, la vision de Calvet peut être utilisée objectivement afin d'appuyer la conservation d'une politique dynamique de la francophonie en Afrique et constitue en quelque sorte un discours de rectitude politicolinguistique de la francophonie même.

menace pour l'État national. Il semble cependant important de prendre en compte les considérations stratégiques globales qu'implique la vision de Calvet dans la discussion de la relation entre les divers types de langues qui se disputent les espaces dans le contexte latino-américain.

Dans ce débat, nous devons nous méfier des perspectives réductionnistes qui présentent la mondialisation en termes unidirectionnels ou dichotomiques. La mondialisation vertigineuse de la langue et de la culture hégémoniques des États-Unis entraîne en même temps la mondialisation de tout ce qui est local et l'apparition de « cultures tertiaires » déterritorialisées, en particulier pour les migrations nationales et transnationales massives et les multiples expressions de syncrétismes et d'hybridations. Il s'agit donc de dépasser une vision plutôt « militariste », comme si les langues se déplaçaient comme des troupes : là où une langue avance, les autres doivent forcément reculer.

La dynamique des langues dépend en grande partie des orientations collectives des groupes linguistiques (voir Ruiz, 1984; Hamel, 1998; 1999b) vers le monolinguisme ou le plurilinguisme enrichissant qui oppose bilinguisme additif et bilinguisme soustractif. Si l'on réussit à agrandir les *espaces discursifs* de diverses langues dans un territoire (Guimarães, 1999), il est possible de créer une plus grande densité plurilingue, comme nous le verrons dans le cas du Mercosur.

L'Amérique ibérique³ expose un panorama relativement clair dans la distribution et la dynamique de ses langues. Elle constitue le grand réservoir de l'espagnol (plus de 250 millions de locuteurs⁴) et du portugais (169 millions de locuteurs) dans le monde; l'importance et la dynamique de ces langues ont dépassé celles de leurs pays d'origine. Les deux langues connaissent d'ailleurs un développement considérable, ont un nombre croissant de locuteurs et ne sont menacées ni quant à leur dimension territoriale ni quant à leurs principaux espaces fonctionnels⁵. La stabilité linguistique de la région repose sur le rôle exercé par l'enracinement de ces deux langues. L'influence des autres groupes linguistiques – langues indiennes, langues immigrantes de même que l'anglais – se définit en relation avec la solidité linguistique des deux grandes langues du sous-continent.

³ J'utilise le terme *Amérique ibérique* plutôt qu'*Amérique latine*, étant donné qu'il renvoie exclusivement aux pays qui ont l'espagnol ou le portugais comme langue officielle.

⁴ La *Global English Newsletter (GEN)*, n° 5, 1999, nous informe que l'*Ethnologue* du Summer Institute of Linguistics a revu ses données concernant les locuteurs de l'espagnol dans le monde, qui sont passés de 266 millions en 1998 à 362 millions en 1999. La GEN considère que le SIL a corrigé une sous-estimation antérieure des locuteurs de l'espagnol, mais commente que la nouvelle donnée ne semble pas non plus réaliste.

⁵ Dans la frontière de 3000 km entre le Mexique et les États-Unis, on n'observe même pas de recul de l'espagnol. C'est plutôt le contraire qui se passe : l'espagnol est en train de conquérir de grands espaces dans les États limitrophes de l'Union américaine (voir Hamel, 1999a). Cependant, tout comme d'autres langues européennes, ces deux langues voient leur espace toujours plus réduits dans le domaine de la communication scientifique (les sciences exactes et les sciences naturelles) et internationale, de sorte que certaines revues (par ex. : la *Revista Mexicana de Física*) publient de plus en plus en anglais.

Dans presque tous les pays ibéro-américains continentaux (à l'exception de l'Uruguay), des peuples indiens qui continuent de parler leur langue ont survécu. Leur poids démographique varie entre 0,1 % de la population au Brésil et plus de 50 % au Guatemala (pour de plus amples détails, voir Maurais, 1992; Hamel, 1994a). Il est difficile d'établir leur nombre exact, à cause de leur sous-représentation systématique dans la majorité des recensements. Selon les calculs les plus optimistes (*América Indígena*, 1990), il existe un total de 30 millions d'Indiens qui parlent l'une des 400 (ou plus) langues autochtones du sous-continent. Bien qu'on observe une assimilation linguistique généralisée, un bon nombre de ces langues bénéficient d'une grande vitalité et le nombre de leurs locuteurs augmente en chiffres absolus. Dans une perspective géostratégique, il y a lieu de penser que, dans tous les pays ibéro-américains où vivent des peuples indiens, la reconnaissance des peuples autochtones et leur poids politique ont énormément augmenté pendant les vingt dernières années. Cette situation se reflète dans les changements législatifs (constitutionnels, dans la majorité des cas) qui reconnaissent leurs droits ainsi que dans des programmes d'éducation bilingue qui, au moins officiellement, visent la préservation de ces langues (voir Maurais, 1992; Hamel, 1994a; González Gutiérrez, 1999).

L'immigration européenne – et, de moindre façon, l'asiatique – a également laissé des traces linguistiques. Les grandes vagues d'immigration européenne sont arrivées entre le milieu du XIX^e siècle et du XX^e siècle et se sont concentrées en Argentine, au Brésil, au Chili, en Uruguay et, dans une proportion moindre, en Bolivie, au Pérou, en Colombie, au Venezuela et au Mexique. Surtout dans les pays du Cône Sud, l'immigration a atteint des dimensions impressionnantes. Aujourd'hui, il subsiste toujours d'importantes « colonies » d'immigrants allemands, français, anglais, danois, serbo-croates et japonais (au Brésil). Dans la majorité des cas, l'assimilation linguistique a été considérable, de sorte que le bilinguisme avec langue maternelle étrangère ne se maintient que dans très peu de cas⁶. Avec leurs collègues bilingues, ces colonies ont contribué à la formation d'une offre scolaire plurilingue, qui, à son tour, a eu une influence sur la sélection des principales langues européennes comme langues étrangères. En général, l'offre plurilingue historique, qui pouvait se présenter sous diverses formes et faisait la promotion de l'apprentissage de deux langues étrangères dans l'enseignement public, est menacée aujourd'hui par la prédominance croissante de l'anglais comme seule langue étrangère. Les langues les plus affectées dans ce processus sont, comme dans d'autres continents, le français, en premier lieu, mais aussi l'allemand et l'italien.

2. Le Mercosur : les dynamiques linguistiques régionales

Dans le contexte latino-américain, le Mercosur (le marché commun du Cône Sud [*Mercado Común del Sur*]), avec, comme membres, l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et

⁶ Il n'est pas nécessaire d'en dire davantage sur l'histoire de ces colonies. D'ailleurs, il n'existe pas non plus de données fiables, étant donné que les recensements nationaux ne contiennent pas de données démographiques relatives aux langues des immigrants dans la majorité des pays.

l'Uruguay⁷, représente un cas d'importance singulière pour l'intégration culturelle et les dynamiques géolinguistiques de toute une région, et ce, pour diverses raisons : il s'agit, d'une part, d'une communauté socioéconomique qui englobe une partie fondamentale de la principale frontière linguistique à l'intérieur de l'Amérique latine, la frontière entre l'espagnol et le portugais⁸; d'autre part, le Mercosur constitue le seul organisme américain important et solide qui fonctionne hors du contrôle des États-Unis.

Dans le Mercosur, quatre pays d'étendue, de puissance et de culture différentes se sont associés. Le Brésil, géant latino-américain dont le développement économique et technologique est le plus considérable, représente presque à lui seul un continent propre, occupant 47 % de l'espace continental. Avec ses 8 547 000 km², le Brésil comptait, en 1999, une population approximative de 169 millions d'habitants. La population est à 55 % d'origine européenne (surtout portugaise), à 38 % mulâtre, à 6 % noire, et seulement 0,1 % de la population est constituée d'Indiens, locuteurs de 195 langues différentes. L'analphabétisme s'élève à 18 % des personnes de plus de 15 ans. Le PIB (produit intérieur brut) était estimé en 1997 à 1 023 100 \$ US, ce qui représente un revenu par habitant de 6340 \$ US⁹.

L'Argentine, deuxième puissance de la région, a été le premier pays à posséder un niveau élevé de développement moderne, urbain et socioculturel de style européen à partir de la fin du XIX^e siècle, mais dont la dynamique a stagné durant la seconde moitié du XX^e siècle. L'Argentine a une superficie de presque 2 767 000 km² et une population de 35,7 millions (1997), en grande majorité de descendance européenne; seulement 1 % de la population est indien et parle l'une des 25 langues aborigènes. La population analphabète est de 5 à 7 %. Enfin, le PIB s'élève à 335 600 millions \$ US, soit 9530 \$ US par habitant.

Ensuite vient le Paraguay, avec une étendue de 406 750 km² et une population estimée à 5,1 millions en 1997; 95 % de la population est métisse et il y a 1,5 % d'Indiens, locuteurs de 21 langues, sans compter le guarani, parlé par 93 % de la population (voir plus loin). En 1997, le PIB atteignait 17 200 millions \$ US, c'est-à-dire 3480 \$ US par habitant.

Enfin, l'Uruguay est, à une exception près, le plus petit pays d'Amérique du Sud avec une superficie de 276 215 km² et une population de 3,2 millions (1997). L'Uruguay possède des caractéristiques très semblables à celles de l'Argentine, avec une population à 88 % d'origine européenne, à 8 % métisse et à 4 % noire, et seulement 4 % de population analphabète, taux le plus bas en Amérique latine. Le PIB était de 24 900 millions \$ US en 1997, l'équivalent de 7760 \$ US par habitant.

⁷ Au sein du Mercosur, le Chili et la Bolivie sont des pays associés. Dans le cadre de cet article, je vais me référer uniquement aux quatre pays membres fondateurs.

⁸ Le Mercosur embrasse les parties les plus peuplées d'une frontière de plus de 15 000 km que le Brésil partage avec 10 nations sud-américaines (toutes, sauf le Chili et l'Équateur); tous ces pays, à l'exception de la Guyanne, sont hispanophones.

⁹ Sources des données pour les quatre pays : *L'État du Monde : annuaire économique et géopolitique mondial*, Paris, La Découverte, 1999; *The Library of the Congress Country Studies*, 1997 et Grimes (1996).

Dans ce contexte, le Mercosur a été créé à l'initiative de l'Argentine et du Brésil, rivaux historiques en Amérique latine, pour faire face à l'impossibilité de continuer une politique de protectionnisme et de substitution des importations, en particulier dans le cas du Brésil, et aussi pour faire face à la mondialisation. Le 26 mars 1991, les quatre pays membres ont signé un « Traité pour la constitution d'un marché commun » qui prévoit un commerce interne sans barrières tarifaires ou non tarifaires et une politique commerciale unifiée ayant un tarif douanier externe commun (entre 0 et 20 %) à partir de 1995¹⁰. Avec le « Protocole d'Ouro Preto », signé en décembre 1994, le Mercosur acquiert une personnalité juridique internationale, fondée sur un système de consensus mutuel, sans créer d'institutions supranationales.

Selon une perspective brésilienne, l'initiative s'est développée sous l'hégémonie du Brésil en tant que nouvelle orientation pour « réagir et créer des solutions de rechange à l'intégration hémisphérique proposée par les États-Unis » (Vizentini, 1999 : 3). Alors que le Brésil accepte les orientations vers la mondialisation du Fonds monétaire international et de la Banque mondiale, abandonnant sa politique traditionnelle de développement national et la substitution des importations, il crée ainsi un organisme régional dont les objectifs vont bien au-delà du commerce en cherchant à atteindre une profonde intégration régionale et à fortifier la position internationale des pays membres.

C'est ici qu'on remarque tout de suite les différences qui existent avec l'autre marché commun du continent, l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA), entre le Canada, les États-Unis et le Mexique. Selon une vision sud-américaine, dans la dichotomie qui existe entre « panaméricanisme » (base économique sans fondement culturel) et « latino-américanisme » (réalité culturelle sans base économique), le Mercosur naît de la convergence culturelle, tandis que l'ALENA représente une simple association de marchés fondée sur la divergence culturelle (Ferré, 1997; Recondo, 1997). Il s'agit peut-être d'une vision trop manichéenne et intéressée pour qu'on puisse établir une démarcation avec le traité nordique.

Ce qu'il y a de certain, c'est que, depuis le début, le Mercosur s'est imposé un programme d'intégration éducative impliquant des aspects culturels et linguistiques. Déjà en décembre 1991, les quatre ministres de l'Éducation se sont réunis et ont constitué la Commission des ministres du secteur de l'éducation; en juin 1992, cette commission a approuvé un plan triennal (ministère de l'Éducation et de la Culture, 1997). Ce plan établit trois orientations : la formation d'une conscience citoyenne favorable à l'intégration, la formation des ressources humaines et l'harmonisation des systèmes éducatifs¹¹. Le plan inclut l'enseignement des deux langues officielles du Mercosur, l'espagnol au Brésil et le portugais en Argentine, au Paraguay et en Uruguay, à l'intérieur des systèmes éducatifs respectifs.

¹⁰ Pour une série de produits concernés ici, tels que les automobiles et le sucre, des périodes de transition sont établies jusqu'à 2001 (pour de plus amples détails, voir van Dijck, 1999 et Vizentini, 1999).

¹¹ L'information sur ce sujet est tirée de : *Zona Educativa*, Revista 19. *La educación en el mundo* (cybermagazine argentin); Recondo, 1997 et Ministerio de Educación y Cultura, 1997.

En somme, un marché entre quatre pays inégaux surgit, le Brésil y représentant 73 % du PIB, 71 % du territoire et 78,7 % de la population. Nous reviendrons d'ailleurs sur cet aspect au point 3. Pour mieux comprendre les changements, en partie radicaux, qu'entraîne la création du Mercosur pour les politiques culturelles, éducatives et linguistiques de ces pays, il faut connaître l'histoire qui les a amenés à se constituer en États nationaux et à se différencier les uns des autres.

2.1 Histoire des politiques linguistiques et éducatives des pays du Mercosur¹²

En Amérique ibérique, l'espagnol a bénéficié, dans le passé, d'un plus grand prestige que le portugais comme langue internationale, langue de développement économique, éducatif et scientifique. Historiquement, c'est l'unité hispano-américaine plus que latino-américaine qui a été préconisée, à partir des libérateurs Simón Bolívar ou San Martín au début du XIX^e siècle, en excluant toujours le géant lusophone qui a vécu, pour sa part, l'histoire de son indépendance de manière très différente. Très tôt, dans les régions plus développées du Brésil qui se trouvent dans le sud et le centre-sud (Rio, São Paulo, Rio Grande do Sul), l'espagnol a manifesté sa présence dans plusieurs domaines, notamment le système éducatif, les manuels et l'abondante littérature hispanique. Mais il n'en a pas été ainsi dans la direction opposée : les pays hispaniques ont maintenu une barrière historique face au portugais qui ne s'est jamais étendu au-delà des régions frontalières. C'est ainsi qu'une réception et une compréhensibilité unidirectionnelle entre les deux langues sont apparues, fondées sur la différence de complexité de ces dernières – le système phonologique de l'espagnol américain est sans aucun doute plus simple que celui du portugais brésilien –, mais surtout sur une asymétrie sociolinguistique de prestige. Tandis que l'espagnol a toujours bénéficié d'une reconnaissance élevée comme langue de culture, langue scientifique, langue littéraire et de communication internationale, le portugais était, pour sa part, plutôt considéré comme une langue de moindre importance ainsi que de moindre circulation internationale par les pays hispaniques, de sorte qu'il ne valait pas vraiment la peine d'investir dans son apprentissage. Cependant, sur beaucoup de frontières du Brésil, on observe une tendance en direction opposée, surtout à cause de la dynamique industrielle et commerciale de ce pays géant; ainsi, le portugais exerce une influence croissante dans les franges limitrophes des pays hispano-américains.

De toute manière, le Brésil et les pays hispano-américains se sont orientés historiquement vers d'autres langues européennes de plus grand prestige, en premier lieu le français et, ensuite, l'anglais, l'italien et l'allemand. Ils leur donnaient la préférence comme langues étrangères bien avant celle de leurs voisins.

Argentine

Les politiques culturelles de l'Argentine ont visé, depuis son indépendance en 1810, la construction d'un État national homogène fondé sur sa population d'origine européenne et sur le monolinguisme espagnol. Jusqu'à nos jours, l'Argentine est le

¹² Je tiens à souligner l'appui magnifique et solidaire que m'ont témoigné Leonor Acuña et Roberto Bein d'Argentine, Graciela Barrios et Beatriz Gabbiani d'Uruguay, et Gilvan Müller de Oliveira du Brésil, pour la collecte des données.

pays latino-américain qui a cherché avec le plus d'intensité à se constituer en nation européenne et à se distinguer ainsi du reste du continent latino-américain. À partir de 1853, l'État a implanté une importante politique d'immigration européenne, en même temps qu'il a organisé des expéditions militaires pour anéantir, réduire et assujettir la population indienne dans le sud du pays. Tous les immigrants de descendance européenne faisaient partie de l'imaginaire de l'identité nationale, mais non les aborigènes, les « premières nations ». L'immigration a alors connu un essor entre 1895 et 1914, quand la proportion des étrangers au sein de la population entière a atteint 42,7 %, et, qu'à Buenos Aires, la population étrangère dépassait la moitié (Bein, 1999). En dépit du poids du nombre, l'assimilation linguistique a été même plus rapide qu'aux États-Unis, à la même époque, surtout dans le cas des Italiens (Fotanella de Weinberg, 1979) qui, par leur importance numérique (32 % de la population de Buenos Aires), auraient pu constituer une solide enclave linguistique et préserver leur langue.

Cette assimilation rapide et pacifique a été facilitée par un développement socio-économique impressionnant, fondé principalement sur l'agriculture et l'élevage, qui fournissait aux immigrants paysans et aux ouvriers un niveau de vie de loin supérieur à celui de la majorité des pays européens. Buenos Aires s'est constituée en capitale européenne, construisant son métro presque en même temps que ceux de Londres, de Paris et de Berlin, alors que, dans les autres capitales latino-américaines, les citoyens arrivaient encore à dos de cheval sur la place d'Armes. C'est d'ailleurs sur ce développement économique, social et culturel que se fonde le sentiment de supériorité¹³ qui caractérise l'identité argentine face aux autres nations latino-américaines jusqu'à présent, malgré le constant déclin économique qu'a connu le pays durant la seconde moitié du XX^e siècle.

Divers auteurs argentins (Arnoux et Bein, 1997; Bein, 1999; Bein et Varela, 1998; Varela, 1999; Axelrud, 1999) sont d'accord pour dire que le succès de la politique d'assimilation des grands contingents d'immigrants et la construction d'une identité argentine autour du monolinguisme espagnol sont attribuables, en grande partie, à une politique d'enseignement efficace, c'est-à-dire au développement précoce d'un système public de bon niveau scolaire et scientifique, fondé sur les modèles du positivisme européen.

Cette politique linguistico-éducative comprenait une composante d'enseignement des langues étrangères qui reflétait les orientations générales vers l'Europe et l'influence des principaux groupes immigrants. Le français a été la première langue étrangère pendant la majeure partie des XIX^e et XX^e siècles, suivi de l'anglais et, plus loin derrière,

¹³ Ce sentiment se reflète dans des stéréotypes sur eux-mêmes et sur leurs voisins : « l'Argentine est l'Europe d'Amérique », « l'Uruguay est une province de l'Argentine », « les Brésiliens sont drôles, noirs, les Paraguayens, ignorants »; on retrouve même ces stéréotypes dans des documents officiels : « l'Argentine, qui maintient un leadership culturel évident face à toutes les communautés hispanophones... » (Vanossi « Anteproyecto de Ley del Idioma », cité en entier dans : Axelrud, 1999 : 63).

de l'italien et de l'allemand (Bein, 1999)¹⁴. Le système éducatif traditionnel – 7 ans au primaire et 5 ans au secondaire – comportait une « offre plurilingue », c'est-à-dire le choix d'une première langue étrangère pendant trois ans, pour ensuite continuer avec une seconde langue étrangère pendant deux autres années. Depuis les années 80 déjà, la demande pour l'anglais dépassait celle pour toutes les autres langues. Le portugais n'a, pour sa part, jamais occupé la place d'une langue étrangère de grande envergure, bien qu'en 1935, on ait introduit une chaire pour l'enseigner (Bein, 1999).

Au terme de la dictature militaire (1976-1983), une nouvelle politique en ce qui a trait aux groupes indiens du pays (1 % de la population parlant 25 langues¹⁵) a vu le jour. Les récentes réformes constitutionnelles (1994) reconnaissent la préexistence ethnique et culturelle des peuples indiens et le droit à une éducation bilingue interculturelle, avec enseignement dans la langue maternelle indienne durant les trois premières années du primaire (loi 23 302 de 1985; voir González Guerra, 1999). Cependant, ces réformes, aussi importantes qu'elles aient été, n'ont pas modifié l'identité argentine collective qui ne reconnaît pas la place de la population autochtone (« En Argentine, il n'y a pas d'Indiens »).

En somme, les politiques linguistiques, culturelles et éducatives ont contribué à forger une culture relativement homogène et une identité nationale propre, liée aux principales cultures européennes (espagnole, italienne, française et anglaise), et un monolinguisme fondé sur la variété argentine de l'espagnol qui alimente un sentiment de supériorité et de démarcation vis-à-vis de ses voisins.

Uruguay

Le plus petit pays du Mercosur a connu une histoire semblable à celle de l'Argentine. En fait, en matière culturelle et linguistique, il appartient à une culture commune au Rio de la Plata, du moins dans sa région centre-sud. C'est le seul pays ibéro-américain qui n'a plus de population indienne. Enclavé entre deux géants, l'Argentine et le Brésil, l'Uruguay a été marqué historiquement par ses efforts pour défendre ses frontières et arriver à une homogénéité interne suffisante pour se constituer une identité propre en tant qu'État, dans un espace géographique qui a souffert des conflits perpétuels entre le royaume d'Espagne et celui du Portugal, et entre deux pôles linguistiques, l'un situé à Buenos Aires, capitale de la vice-royauté espagnole, et l'autre dans la zone lusophone, dans le Río Grande do Sul (Elizaincín, 1996).

L'indépendance de l'Uruguay (1828) n'a pas résulté de l'action politique d'une nation clairement définie et homogène en matière linguistique et culturelle, puisque ce pays

¹⁴ Selon diverses sources (information officielle du gouvernement, communication personnelle de Roberto Bein), il n'existe pas de données fiables relativement à l'enseignement des langues étrangères. L'Alliance française rapporte une augmentation du nombre d'élèves de français dans cet établissement d'enseignement entre 1990 (36 172) et 1994 (45 846) et une forte diminution par la suite, baissant à 31 878 en 1997. Ces changements peuvent probablement s'expliquer par les hauts et les bas liés à l'économie du pays et ne représentent pas une tendance générale sûre.

¹⁵ Selon *Ethnologue*, 13^e édition, 1996. *América Indígena*, vol. 50, 1990, avance qu'il existe 16 langues indiennes.

s'était constitué par l'union de deux régions ayant des traditions culturelles et linguistiques différentes (Barrios, 1995; 1996). Le Centre-Sud, où se trouve la capitale Montevideo, et la frange occidentale ont l'espagnol comme substrat, de même qu'une forte influence d'immigrants européens, comparable à la situation de la région de Buenos Aires en Argentine. Le Nord-Est, par contre, avait été peuplé par des groupes de paysans portugais qui sont restés dans le territoire uruguayen au moment où ses frontières ont été établies définitivement¹⁶. L'intégration de cette région s'est développée avec la colonisation, depuis Montevideo, durant la seconde moitié du XIX^e siècle, quand le gouvernement a fondé plusieurs villes à la frontière du Brésil, de façon à protéger cette dernière. La Loi sur l'éducation commune de 1877 a établi le caractère obligatoire de l'enseignement en espagnol au primaire, sur tout le territoire.

La politique linguistique du gouvernement s'est orientée, tout au long de l'histoire, vers l'homogénéisation du pays autour de la variété émergente de l'espagnol uruguayen, utilisant comme principal véhicule l'éducation publique. Au sud, cette politique visait les divers groupes d'immigrants, tandis qu'au nord, elle tendait à l'assimilation de la population de locuteurs portugais. Jusqu'à présent, il existe toujours une population rurale qui parle les « dialectes portugais de l'Uruguay » – DPU –, comme les linguistes uruguayens les appellent (Elizaincín, 1981; 1992; Elizaincín et autres, 1987; Barrios et autres, 1993). Ces dialectes peu prestigieux se distinguent clairement du portugais parlé par les Brésiliens et sont précisément, par leur composition linguistique, le produit de la colonisation hispanique de la population lusophone par l'État uruguayen. Ainsi, la population paysanne est passée d'un monolinguisme portugais à un bilinguisme espagnol – DPU. Par ailleurs, on peut également observer un bilinguisme espagnol – portugais parmi la classe moyenne uruguayenne vivant à la frontière, du fait de l'influence du Brésil.

L'enseignement des langues étrangères dans l'éducation publique en Uruguay suit une tradition semblable à celle de l'Argentine, faisant partie des politiques d'assimilation qui s'exercent dans les deux directions déjà mentionnées. Les langues européennes de plus grand prestige et d'importance pour les groupes immigrants qui les parlent sont enseignées (le français, l'anglais et l'italien). Cependant, les fondements de leur enseignement ont toujours été d'ordre instrumental, sans référence aux groupes ethniques d'immigrants, vu que la politique générale de l'éducation visait l'unilinguisme espagnol. Le français se justifiait alors par l'influence culturelle de cette nation, l'anglais par son importance commerciale et l'italien par son importance en droit et en médecine (Gabbiani, 1995). Néanmoins, les écoles bilingues privées (en anglais, en français, en allemand, etc.) tenues par leur groupe d'origine jouent un rôle important dans l'éducation, surtout celle des élites socio-économiques.

Avant que n'existe le Mercosur, il y avait plusieurs options et on faisait la promotion de l'apprentissage de deux langues étrangères. Par exemple, à partir de 1885, on enseignait le français et l'anglais au premier cycle du secondaire (de la 7^e à la 9^e année)

¹⁶ Le premier recensement national de 1860 faisait état d'une population totale de 200 000 habitants dont 40 000 lusophones (Barrios et autres, 1993).

et l'italien au second cycle (de la 10^e à la 12^e année) (Gabbiani, 1995). Il est significatif que, jusqu'à ce que naisse le Mercosur, le portugais, autre langue européenne de culture et de très grande valeur commerciale, était perçu comme une menace. Il a donc toujours été exclu de l'éducation publique, étant donné qu'il représentait un risque pour l'unité du pays ainsi que pour son homogénéité linguistique (Barrios, 1999).

À l'heure actuelle (1997-1999), une réforme de l'éducation est en train de transformer la composition et le poids de chaque langue. Les controverses gravitent autour de la préservation d'une offre plurilingue, c'est-à-dire de la possibilité pour les élèves d'apprendre plus d'une langue étrangère, d'une part, et de choisir entre plusieurs options, d'autre part; sinon, l'anglais pourrait être introduit comme seule langue obligatoire, annulant ainsi la place faite aux autres langues étrangères. Au premier cycle (lycée), déjà réformé, l'anglais est la langue obligatoire et il existe des cours optionnels de portugais, d'italien et de français dans un centre d'enseignement des langues secondes étrangères basé dans la capitale, Montevideo, mais ayant quelques succursales en province. La demande la plus considérable touche le portugais, suivi de l'italien et ensuite du français. Au second cycle, même sans réforme, on continue d'enseigner l'italien comme langue obligatoire, et comme langue seconde étrangère, l'anglais ou le français, selon le choix des élèves¹⁷.

En somme, les politiques linguistiques de l'Uruguay ont visé avec succès l'unification et la standardisation de l'espagnol, ainsi que l'assimilation de la population linguistiquement différente : les lusophones au nord et les immigrants au sud. Ces politiques exercent à la fois une fonction homogénéisante vers l'intérieur et séparatiste vers l'extérieur, surtout face à son puissant voisin brésilien.

Brésil

Bien que l'histoire du Brésil, dans sa lutte pour l'indépendance et pour sa constitution comme nation, ait suivi un chemin différent de celui des pays hispano-américains, il partage avec eux un trait fondamental : il a également forgé sa nation dans une perspective de création d'un État national homogène, monoculturel et distinct de ses voisins. Au début de la colonisation, le Portugal a opté pour une politique expansionniste, annexant des territoires qu'un arbitrage papal avait accordés à la couronne espagnole. Sa politique linguistique imposa l'enseignement du portugais et du latin dans une tentative claire de se démarquer de la colonisation espagnole (Pagliuchi da Silveira, 1999). Cette expansion a créé la nécessité de normaliser le portugais dont les premières grammaires sont apparues au XVI^e siècle (Fernão d'Oliveira, 1536; João de Barros, 1540). Le clergé a cherché à établir une *lingua geral* indienne pour la mission religieuse, qui a connu une expansion significative et a été ensuite remplacée durant la seconde moitié du XVIII^e siècle par le portugais (Baranow,

¹⁷ Communication personnelle de Graciela Barrios y Barrios (1996). Il a été impossible d'obtenir des données sur les élèves inscrits. Encore une fois, l'enseignement du français à l'Alliance française a diminué, passant de 3588 étudiants en 1990 à 665 en 1997.

1988). Dans un premier temps, la création d'un immense territoire colonial a enraciné le développement d'un purisme portugais européen, pour défendre l'unité interne vis-à-vis de la menace externe de l'Espagne et des invasions françaises et hollandaises.

Le Brésil a connu deux types d'immigration massive très différents : l'importation de 3,8 millions d'esclaves africains pendant 300 ans jusqu'au XIX^e siècle, et l'immigration volontaire d'environ 5 millions d'Européens et de Japonais durant les XIX^e et XX^e siècles. L'assimilation forcée des esclaves qui parlaient des langues très différentes a conduit à l'abandon rapide de ces langues. Les immigrants européens, par contre, ont, jusqu'à présent, conservé partiellement leurs langues.

Parmi les pays latino-américains, le Brésil représente un cas typique qui a combiné, dans ses politiques indigénistes, le génocide systématique avec la ségrégation et la tutelle paternaliste – en termes juridiques et politiques – de la population indienne. Celle-ci était d'environ 2,5 millions à 5 millions au début de la colonisation et a diminué à plus ou moins 200 000 durant les années 1990, ce qui représente 0,17 % de la population totale¹⁸. À l'heure actuelle, approximativement 195 langues réparties en 26 familles linguistiques ont survécu (Rodrigues, 1986). Diverses études historiques (Orlandi, 1993) démontrent de quelle manière la construction idéologique de la « brésilienneté » a effacé systématiquement l'existence de l'Indien de l'identité nationale, depuis l'époque de la colonie. Contrairement aux pays andins et au Mexique, ce processus a mené à la formation d'une identité d'exclusion entre les Brésiliens et les Indiens, situation semblable à ce qui s'est passé en Argentine.

En 1980, seulement 5 des 195 groupes linguistiques comptaient sur une éducation spécifique de la part de l'État, et seulement 10 % de la population indienne était scolarisée (Melià, 1979; Montserrat, 1989; Varese et Rodriguez, 1983). Cette situation a changé significativement durant les vingt dernières années. La nouvelle constitution de 1988 a étendu considérablement les droits des peuples indiens et reflète un changement quant à l'optique du traitement qui leur est accordé (Hamel, 1994a,b). L'article 210 stipule en effet que la langue d'enseignement dans le système public est le portugais, mais on accorde aux peuples indiens le droit d'utiliser leurs propres langues et leurs propres méthodes pédagogiques à l'école primaire. *Les directives et les règles de base de l'éducation nationale* (1994) et un *Programme de référence* (1998) ont établi une optique bilingue et interculturelle pour l'éducation indienne qui doit appuyer et renforcer la préservation des langues autochtones. Cependant, dans un pays dont l'idéologie dominante est axée sur un idéal d'unilinguisme, l'existence réelle d'un bilinguisme social et d'une éducation bilingue passe inaperçue dans l'imaginaire national (Cavalcanti, 1999).

Quand le Brésil est passé de la colonie à l'empire avec, en tête, la famille royale portugaise qui s'est établie au Brésil en 1808, avec l'aide des Anglais, ce pays a commencé à s'ouvrir au commerce avec l'Europe. C'est alors qu'est apparu l'enseignement du français comme langue européenne privilégiée. Au XIX^e siècle,

¹⁸ Ce n'est qu'à partir de 1930 que la population indienne a recommencé à augmenter à nouveau en nombres absolus (Rodrigues, 1986).

l'immigration massive de colons européens a commencé, ce qui a mené à l'adoption d'une politique linguistique plurilingue. L'État a appuyé le désir des immigrants de préserver leur langue d'origine et a rendu officiel dans les écoles, en plus de celui du portugais et du latin, l'enseignement du français, de l'anglais, de l'espagnol, de l'allemand et de l'italien comme langues optionnelles (Pagliuchi da Silveira, 1999 : 432). Au même moment, le portugais brésilien s'est consolidé comme langue nationale et s'est éloigné du portugais ibérique.

Seuls les recensements de 1940 et de 1950 fournissent des données sur les locuteurs de langues immigrantes puisque, par la suite, ces données ont été exclues des recensements nationaux pour des raisons politiques (Oliveira, 1998). Au sud du Brésil, un bilinguisme étendu entre le portugais et plusieurs langues immigrantes s'était établi. Les deux recensements comptent plus de 500 000 locuteurs de l'allemand nés au Brésil, suivis de ceux de l'italien et du japonais. La politique répressive du gouvernement envers les minorités d'immigrants, depuis les années 1930, a tenté de forcer leur assimilation accélérée, interdisant leurs écoles bilingues et l'usage de leurs langues dans les lieux publics. Quand le Brésil est entré dans la Deuxième Guerre mondiale contre les puissances représentant ces langues, il y a eu une recrudescence de la répression, ce qui a mené à une chute de 37 % dans l'usage de l'italien et de 14 % dans celui de l'allemand, entre 1940 et 1950. Ainsi, l'État brésilien a mis en œuvre, durant cette période, une politique d'assimilation marquée envers ses minorités autochtones et immigrantes, contraire à toute éducation bilingue. Cependant, durant la première moitié du XX^e siècle, une politique plurilingue dans l'enseignement des langues étrangères s'est maintenue, privilégiant toujours le français et l'anglais au détriment de l'espagnol.

Dans un troisième temps, après la Deuxième Guerre mondiale, la politique linguistique s'est transformée dans un double sens. D'une part, dans sa planification, l'État brésilien s'est éloigné encore plus du Portugal. Contrairement au monde hispanique qui, jusqu'à présent, a maintenu l'unité orthographique, le Brésil a rompu avec l'unité linguistique, établissant ainsi ses propres normes pour la grammaire, l'orthographe et la terminologie linguistique. Bien que quelques auteurs affirment que l'unité du portugais demeure significative jusqu'à ce jour, avec des tentatives de conserver ou de rapprocher des normes divergentes (Baranow, 1988), le Brésil a sans contredit établi son hégémonie dans le monde lusitanien. Par ailleurs, le Brésil s'est orienté de façon plus importante vers les États-Unis, ce qui a mené à un abandon de sa politique plurilingue en faveur d'une optique unilingue, de sorte que, à partir des années 1960, seulement l'anglais est obligatoire dans l'enseignement public (Pagliuchi da Silveira, 1999). Cette tendance reflète une nouvelle distanciation par rapport à l'Amérique hispanique.

Pour les auteurs brésiliens (Ribeiro, 1995), la construction d'une identité nationale est passée par des chemins différents de celui des nations du Río de la Plata. Alors que l'Argentine et l'Uruguay sont vus comme des « peuples transplantés », de caractéristiques européennes, le Brésil, comme « peuple nouveau », possède une identité propre et différente, fondée sur son homogénéité culturelle de base, qui dépasse de beaucoup son hétérogénéité sociale et raciale.

En résumé, il se développe, au Brésil, une politique d'homogénéisation interne dans la perspective de la construction d'un État national, avec de fortes impulsions d'assimilation linguistique de ses minorités aborigènes et immigrantes. Ce pays cherche, tout comme ses voisins du sud, un éloignement du monde hispanique et privilégie historiquement l'enseignement des langues européennes de plus grand prestige.

Paraguay

Parmi les quatre pays formant le Mercosur, le Paraguay est celui qui se distingue le plus du modèle européen de l'État-nation. Il s'agit du seul pays américain dont le bilinguisme national massif constitue l'axe de l'identité nationale (voir Corvalán, 1997) et où une langue indienne urbanisée – le guarani – est parlée par plus de citoyens que l'espagnol. Dans une certaine mesure, le Paraguay est né d'un « État » jésuite qui a établi le guarani comme « langue générale » de la mission, de l'alphabétisation et du gouvernement (Barros, 1993). Durant son existence et jusqu'à l'expulsion des Jésuites, en 1767, à la suite du fameux arbitrage papal, la communauté a développé une activité fébrile d'usage oral et écrit, d'édition et de publication en guarani (Melià, 1969; 1995; 1999). Cet enracinement historique du guarani, bien qu'ayant avorté comme projet politique, constitue le fondement de sa stabilité ainsi que de son extension singulière. C'est ainsi que la situation linguistique du Paraguay est devenue une référence de la sociolinguistique depuis ses débuts, comme un cas paradigmatique de bilinguisme social massif, mais asymétrique (par ex. : Garvin et Mathiot, 1956; Rubin, 1968).

Les deux recensements disponibles – de 1950 et de 1992 – font apparaître des résultats significatifs : en 1950, 50 % de la population était unilingue, c'est-à-dire qu'elle ne parlait que le guarani, tandis que les locuteurs monolingues de l'espagnol se limitaient à 4 %. En 1992, le guarani conservait 37 % de locuteurs monolingues, alors que seulement 7 % se déclaraient unilingues en espagnol et 50 % affirmaient parler habituellement les deux langues; en outre, 6 % parlaient des langues d'immigrants (Corvalán, 1997 : 39). Ces données, absolument uniques dans les Amériques, bien que révélant un léger recul du guarani¹⁹, montrent également la grande stabilité de la relation entre les langues et le niveau de bilinguisme massif qui touche toutes les couches sociales.

À l'heure actuelle, un des principaux défis du Paraguay consiste à incorporer son bilinguisme national et à le transformer en une ressource pour la modernisation de son éducation. Malgré la diffusion importante du guarani, l'enseignement s'est fait exclusivement en espagnol jusqu'à tout récemment. En 1983, des programmes de transition bilingues ont été mis sur pied. Ces programmes, fondés sur une alphabétisation initiale en guarani, ont échoué, selon Corvalán (*op. cit.*), et ont mené à l'abandon des tentatives d'éducation bilingue pendant un bon moment. La nouvelle constitution de 1992, promulguée dans un contexte démocratique, accorde au guarani,

¹⁹ Pour Gynan (1997), ces données montrent un recul tendanciel évident du guarani; cependant, il arrive à la conclusion que selon les tendances actuelles, le guarani pourrait se maintenir encore pendant 120 ans.

pour la première fois dans l'histoire, le statut de langue officielle, au même titre que l'espagnol²⁰. L'éducation primaire se fait donc maintenant dans la langue officielle maternelle de chaque enfant et l'enseignement des deux langues est obligatoire dans l'éducation publique²¹. Contrairement aux programmes antérieurs de transition, on implante maintenant un programme de conservation bilingue, avec un traitement d'égalité dans les deux langues. Les deux formes – pour les élèves parlant le guarani et ceux qui ont l'espagnol comme première langue – sont en train d'être implantées graduellement depuis 1996; la forme « guarani-espagnol », destinée à la population rurale et urbaine populaire, connaît un développement plus considérable et un impact de nouveauté (Melià, 1999). L'enseignement et l'élaboration des contenus scolaires dans la langue maternelle se réaffirment comme principes de politique linguistique, ce qui exige au niveau de l'aménagement du code linguistique un développement significatif du guarani. Cette normalisation ne renvoie pas seulement à la création d'une langue de l'enseignement et de la science, mais aussi à l'élaboration d'une base linguistique qui permette l'expansion du guarani aux domaines de l'administration publique et de la justice, dont cette langue était absente, à l'exception des traductions orales vers le guarani.

Le guarani – tout comme c'est le cas pour les langues indigènes des autres pays (voir Albó, 1999, dans le cas de la Bolivie) – a été présent dans les médias, surtout à la radio, mais aussi à la télévision, au bulletin de nouvelles et dans d'autres émissions. Plusieurs revues ont aussi été publiées en guarani, mais dans l'immédiat, surtout à des fins d'enseignement, pour les enseignants et les élèves (Corvalán, 1997 : 40-41).

L'enseignement des langues étrangères a connu un développement limité dans un pays à prédominance rurale, où l'enseignement supérieur était limité et les contacts avec l'étranger non hispanophone réduits²². Les recommandations de la Commission nationale du bilinguisme reconnaissent ce domaine comme une tâche en suspens de la politique et de l'aménagement linguistiques et suggèrent un programme graduel d'enseignement des langues étrangères centré sur l'anglais et le portugais (Corvalán, 1997 : 46). Sans aucun doute, le passage à la démocratie, la reconnaissance officielle du guarani (*Comisión nacional de bilingüismo*, 1997; Melià, 1997) et les réformes éducatives visent la revalorisation du guarani, non seulement comme valeur fondamentale (« *core value* », cf. Smolicz, 1981; 1994) de l'identité paraguayenne, comme elle l'a d'ailleurs

²⁰ Article 140 : « Des langues. Le Paraguay est un pays pluriculturel et bilingue. Ses langues officielles sont le castillan et le guarani. La loi établira les modalités d'utilisation de l'une ou l'autre de ces langues. Les langues indiennes, ainsi que celles des autres minorités, font partie du patrimoine culturel de la nation » (cité dans González Guerra, 1999, p. 588). Au Paraguay, on reconnaît 18 langues indiennes pour un total de 94 456 locuteurs représentant 1,96 % du total de la population (*op. cit.* p. 598-599). Il est intéressant de constater que le guarani n'est pas considéré comme une langue indienne, ce qui correspond à la réalité d'un guarani « désindigénisé » depuis très longtemps.

²¹ Article 77 : « De l'enseignement de la langue maternelle. L'enseignement au début de la scolarité se fera dans la langue officielle maternelle de l'élève. Il sera aussi instruit dans la connaissance et l'emploi des deux langues officielles de la République. Dans le cas des minorités ethniques dont la langue maternelle n'est pas le guarani, on pourra choisir l'une ou l'autre des deux langues officielles » (*op. cit.*, p. 586).

²² Il a été impossible d'obtenir des données fiables quant à l'enseignement des langues étrangères dans ce pays.

toujours été, distinguant les Paraguayens de tous leurs voisins, mais aussi comme langue des domaines officiels de l'éducation et de la vie publique.

Face à un tel panorama, dans le contexte du Mercosur, l'innovation technologique et l'intégration régionale posent d'importants défis au Paraguay en tant que pays dont le développement moderne, urbain et industriel est moindre. Le contact de ses deux langues avec le portugais est perçu comme un obstacle à surmonter dans le système d'enseignement et en relation avec la formation de la main-d'œuvre. La présence du « portugais en expansion complète et vigoureuse sur toute la zone frontalière avec le Brésil » (Corvalán, 1977 : 39) est considérée comme une menace pour l'identité culturelle et linguistique du Paraguay, sans doute à cause de la supériorité économique et technologique significative qu'elle représente.

Dans ce contexte, au Paraguay, il est urgent de procéder à une modernisation générale qui comprenne une réforme de l'enseignement, de manière à diminuer les désavantages du Paraguay par rapport à ses principaux associés au sein du Mercosur.

3. Les dynamiques de l'intégration et les changements dans les politiques de l'État : conflits et contradictions

Quelles ont été les dynamiques et les nouvelles politiques d'intégration culturelle, éducative et linguistique des quatre pays depuis la fondation du Mercosur?

Comme point de départ, on peut observer quatre pays qui, bien que partageant des traits importants comme sujets collectifs d'une histoire latino-américaine, ont construit leur propre identité nationale, chacun d'eux incorporant de manière créative les éléments les plus significatifs de ses composantes historiques (héritage autochtone, modèles de colonisation et d'immigration, langues et cultures), cherchant toujours l'homogénéisation intérieure et la démarcation – parfois le séparatisme – par rapport à ses voisins. Ces politiques ont connu du succès selon le point de vue de l'État, dans la formation d'une identité linguistique nationale, fondée sur des variétés standardisées et largement acceptées de l'espagnol (Argentine et Uruguay) et du portugais (Brésil), et d'une symbiose particulière et unique de l'espagnol et du guarani comme répertoire communicatif bilingue dans le cas du Paraguay.

Or, la dynamique de l'intégration régionale pousse ces quatre pays à abandonner ou, tout au moins, à nuancer une bonne partie de leur tradition culturelle, éducative et linguistique qui leur a donné de la stabilité, dans le passé, afin de se démarquer des autres, ce qui les place dans une situation paradoxale (Barrios, 1996; 1997). L'Argentine, le Paraguay et l'Uruguay qui ont vécu la présence du portugais à l'intérieur de leurs frontières comme une menace – surtout l'Uruguay, du fait de la présence historique de dialectes portugais sur son territoire – se voient aujourd'hui dans l'obligation de promouvoir le portugais comme langue d'intégration sur leur territoire, ce qu'ils avaient auparavant combattu. Au Brésil, là où l'on avait toujours considéré l'Argentine comme une rivale dans tous les domaines, les militaires avaient empêché l'installation d'industries importantes sur une frange de 100 km tout le long

de la frontière, pour en faire une zone de repli militaire. Maintenant, ces pays sont enjoins d'ouvrir ces « frontières-démarcations » et de multiplier les contacts de part et d'autre.

Il y a lieu d'avancer que les dynamiques favorables à l'intégration qui sont apparues dans les secteurs sociaux les plus variés, en particulier dans les zones frontalières, ont dépassé non seulement les attentes, mais aussi les politiques parfois timorées de leurs propres gouvernements. Avant de relater les diverses activités entreprises, nous nous arrêterons sur les politiques officielles en matière d'éducation, de culture et de langue qui ont cours dans le Mercosur.

3.1 Les politiques éducatives et linguistiques depuis 1991

En ce qui a trait aux initiatives institutionnelles, les protocoles, les accords, la création d'organismes et, en général, les propositions pour l'avenir abondent. La mise en marche de ces projets est très lente et il est presque impossible, selon les experts du Mercosur, de compter, à l'heure actuelle, sur des données fiables ou sur des résultats consolidés.

Nous décrivons ici quelques-unes des principales initiatives institutionnelles d'intégration éducative, culturelle et linguistique.

Le Plan triennal pour le secteur de l'enseignement du Mercosur constitue le principal et le premier instrument; il fut approuvé en 1992 et renouvelé depuis tous les trois ans. Il considère l'intégration éducative et culturelle comme préalable à toute intégration économique et politique²³ et établit, comme nous l'avons déjà dit, trois programmes avec leurs sous-programmes respectifs (ministère de l'Éducation et de la Culture, 1997) :

1. La formation de la conscience citoyenne favorable au processus d'intégration, dont un sous-programme portant sur :
 - 1.1 l'information et la réflexion sur l'impact du processus d'intégration du Mercosur;
 - 1.2 l'apprentissage des langues officielles du Mercosur (l'espagnol et le portugais).
2. La formation de ressources humaines pour contribuer au développement, comprenant quatre sous-programmes pour les différents niveaux éducatifs, la recherche et les études supérieures.
3. La « compatibilisation » et l'harmonisation des systèmes éducatifs qui recherchent l'harmonisation scolaire, juridique et administrative, ainsi que celle des systèmes d'information.

²³ Il y a lieu de signaler la différence d'avec les deux autres blocs dans le monde occidental. Dans la Communauté européenne, les questions relatives à l'intégration éducative et culturelle se sont posées plusieurs années après sa création et l'ALENA, bien que contenant quelques éléments à ce sujet, ne s'est pas donné un programme substantiel dans ce domaine, comme pourraient l'être l'harmonisation des diplômes pour la libre circulation de la main-d'œuvre ou l'établissement des langues officielles et leur enseignement au sein des systèmes d'enseignement.

En 1997, le représentant du MEC uruguayen (ministère de l'Éducation et de la Culture, 1997 : 29) considérait que l'objectif d'une première étape était atteint, avec la consolidation institutionnelle, l'homologation des titres et des permis, et l'harmonisation des sous-systèmes d'éducation, à l'exception du système d'éducation supérieure.

Je me concentrerai maintenant, pour ce qui suivra, sur les politiques linguistiques. Leur principale proposition, l'enseignement des deux langues officielles dans les systèmes d'éducation respectifs, a été appliquée de façon très lente et même, en 2001, on ne peut parler de mise en application massive et fructueuse. Selon la même source, déjà en 1993, « un programme de formation pour l'enseignement des langues officielles a été créé, avec l'engagement de le financer adéquatement » (ministère de l'Éducation et de la Culture, 1997 : 19).

Comme élément d'intégration, l'Association des universités du groupe de Montevideo (AUGM) est créée en 1991; elle est composée d'universités publiques des pays membres et se définit comme une université virtuelle ou comme un « espace universitaire commun élargi » (Guerrero, 1995). En 1995, cette association comprend les universités nationales du Paraguay et de l'Uruguay, ainsi que cinq universités d'Argentine et cinq du Brésil (Guerrero, 1995). Parmi ses 11 antennes, celle nommée « Éducation pour l'intégration » s'occupe de définir des politiques linguistiques et de préparer les fondements pour implanter l'enseignement de l'espagnol et du portugais comme langues étrangères dans les pays du Mercosur. Le groupe de travail sur les politiques linguistiques s'occupe de l'analyse des données liées à cette question et de l'intervention en faisant des recommandations et en jouant un rôle de conseil en la matière auprès des acteurs politiques. Un diagnostic du groupe de travail sur l'enseignement de l'espagnol et du portugais (Gabbiani, 1999) a d'ailleurs établi qu'en 1999, cinq ans après en avoir pris la décision politique (Plan triennal), l'enseignement des langues officielles n'avait pas encore été incorporé dans les programmes d'études des systèmes d'enseignement dans les pays membres. On constate en plus un manque évident d'enseignants qualifiés et d'examens nationaux de connaissances basés sur les variétés locales des langues. C'est pourquoi on recommande de pousser les recherches sur ces questions, en y incluant des enquêtes sur l'image et les attentes concernant les langues dans le Mercosur, l'élaboration de recensements linguistiques et d'examens adéquats. En général, on s'entend pour promouvoir une offre plurilingue dans le système d'enseignement, c'est-à-dire pour maintenir à chaque niveau plusieurs choix de langues étrangères.

En ce moment, il est difficile d'évaluer la mise en œuvre et les résultats de ces recommandations. Dans l'ensemble de la documentation publiée et de l'information personnelle disponible, il ressort qu'un nombre impressionnant d'instances ont été créées et de réunions tenues durant les dernières années, mais on sait peu de choses sur les expériences concrètes ainsi que sur la mise en œuvre des recommandations qui, de toute évidence, a été extrêmement lente.

Par ailleurs, il existe une série d'initiatives très intéressantes. Citons, à titre d'exemple, la création de cours spécifiques d'enseignement de l'espagnol et du portugais à São Paulo (Pagliuchi da Silveira, 1999), ou la formation d'enseignants en coopération à l'Université de la République, en Uruguay, et à l'Université de Campinas, au Brésil (Gabbiani, 1999).

Dans un premier temps, en Uruguay (Gabbiani, 1995) et en Argentine, des programmes de formation pour les professeurs au niveau universitaire ainsi que des cours de langues dans ces institutions ont été mis sur pied. Une grande partie de la demande de cours est absorbée par des institutions privées (*op. cit.* et Varela, 1999).

Selon divers critiques argentins, il y a un manque de volonté politique en ce qui concerne l'implantation de l'enseignement du portugais dans leur pays (Arnoux, 1999; Varela, 1999). Axelrud (1999) affirme que le gouvernement argentin n'essaie pas véritablement d'assurer une intégration régionale, mais préfère plutôt s'adapter à la mondialisation sous l'hégémonie des États-Unis. Les mêmes critiques soutiennent, par ailleurs, que le Brésil applique une politique plus déterminée d'intégration linguistique. À cela s'ajoute le fait que, dans les systèmes éducatifs, le portugais fait concurrence aux autres langues étrangères établies et retarde, dans plusieurs cas, les réformes en marche. Les disputes sur les offres politiques en matière de langues étrangères – offre plurilingue ou unilingue, importance spécifique et séquence de l'enseignement de ces langues – reflètent des orientations politiques et culturelles divergentes.

En résumé, dans le domaine des politiques éducatives et des politiques linguistiques, il ressort des accords fondamentaux des instances politiques que ces dernières visent une intégration régionale au-delà de l'intégration économique. Cette intégration inclut les programmes d'harmonisation entre les systèmes éducatifs, les campagnes de sensibilisation pour susciter une attitude favorable à l'intégration et à la décision d'enseigner les langues officielles – l'espagnol et le portugais – dans tout le Mercosur. En ce qui concerne la mise en œuvre, cependant, les ressources nécessaires manquent et le rythme est si lent que plusieurs observateurs doutent de la volonté des gouvernements de réaliser une véritable intégration culturelle. Il est clair, d'une part, que les aspects culturels, éducatifs et linguistiques sont clairement subordonnés aux décisions et aux dynamiques économiques de l'intégration; d'autre part, il est évident qu'il existe beaucoup de résistance à l'intégration même et que cette résistance, parmi les acteurs politiques et les gouvernements des pays membres, tient autant aux réticences historiques vis-à-vis des voisins qu'à une orientation vers une mondialisation panaméricaine sous l'égide des États-Unis.

3.2 Les dynamiques d'intégration dans la société civile

Contrairement aux actions plutôt timides des gouvernements nationaux qui semblent souvent vouloir freiner les processus, la création du Mercosur a déclenché des dynamiques sans précédent en faveur de l'intégration dans les secteurs les plus variés de la société civile. Ces initiatives, présentes surtout dans les zones frontalières, vont bien au-delà des politiques gouvernementales dans chaque État.

Une demande massive de cours de portugais est apparue en Argentine et en Uruguay (et, dans une moindre mesure, au Paraguay), mais aussi une demande de cours d'espagnol au Brésil. Cette demande, que les institutions étatiques ont été incapables de satisfaire, a créé un marché dynamique et croissant pour l'initiative privée. Bien que, parmi les multiples académies et écoles qui ont poussé comme des champignons, on puisse observer beaucoup de déficiences (voir la critique de Varela, 1999), on ne peut nier qu'elles remplissent une fonction positive aux fins de l'intégration.

La dynamique d'intégration, de mondialisation et de transformation des frontières mérite une attention particulière. En effet, dans l'imaginaire traditionnel, les frontières marquent une ligne au-delà de laquelle tous les paradigmes changent abruptement. Les États nationaux ont toujours considéré les frontières comme des lieux stratégiques et menacés, où il fallait renforcer la présence militaire, humaine, culturelle et linguistique de la nation²⁴. Conséquemment, ces zones ont été l'objectif de politiques d'homogénéisation.

La réalité dans les zones frontalières mêmes projette en général une image très différente. Plus que des lignes qui divisent, elles se présentent comme des zones anciennes d'interaction qui se sont constituées comme des franges de contact fluide et ont produit des cultures et des systèmes de communication hybrides. Elizaincín (1998) a qualifié cette situation de « préintégration » qui prépare le terrain pour les politiques d'intégration du Mercosur²⁵.

Aux frontières, le contact ainsi que l'échange commercial et culturel se sont renforcés considérablement, en même temps que se sont réaffirmés des régionalismes opposés au pouvoir central de chaque pays. Pour cette raison, beaucoup de propositions de coopération éducative transfrontalière (Barrios, 1996; Fedatto, 1996; Trinidad et Behares, 1996; Behares, 1998) s'opposent aux politiques homogénéisantes liées aux deux langues officielles du Mercosur et plaident pour un enseignement particulier qui tiendrait compte des variétés locales, comme les dialectes portugais dans le nord de l'Uruguay ou les dialectes régionaux de l'espagnol.

Tout compte fait, ce qui ressort le plus de tout cela, ce sont les dynamiques d'intégration qui se manifestent dans différents domaines économiques et culturels et qui, très souvent, contrastent avec les actions lentes des gouvernements et les instances multilatérales du Mercosur. Aux frontières, des positions régionales en

²⁴ Dans les recensements brésiliens de 1940 et de 1950 déjà mentionnés, les données sur les locuteurs de langues immigrantes, parmi lesquels les Allemands, les Italiens et les Japonais totalisaient 1,3 millions en 1940, ont été incluses afin de fournir au gouvernement une base de données servant à l'évaluation de la « menace à la nationalité » (Oliveira, 1999) dans le contexte de la Deuxième Guerre mondiale. Et dans les capitales respectives de l'Uruguay et du Paraguay, la présence de locuteurs de portugais dans le territoire frontalier éveillait des préoccupations semblables.

²⁵ Grimson (1999) nous met cependant en garde contre une vision romantique et essentialiste des frontières comme zones de fraternité et d'interaction fluide, vision voulant que les frontières n'existent que sur les cartes. Il relate d'ailleurs le cas d'un pont au-dessus de la rivière Paraná unissant deux communautés, l'une argentine et l'autre paraguayenne : à cet endroit, des conflits limitrophes relatifs aux tarifs douaniers se sont accentués, provoqués par les politiques douanières et intégratives du Mercosur.

contact s'affirment, positions qui prennent leur distance d'avec les gouvernements nationaux. Comme les politiques linguistiques, l'intégration se concentre sur la diffusion des deux langues officielles dans les pays membres. Le rôle du guarani, langue officielle d'usage généralisé au Paraguay et langue indienne aussi parlée en Argentine et au Brésil, reste quant à lui en suspens.

4. Perspectives géolinguistiques de la région du Mercosur

Nous avons observé, lors de la formation du Mercosur, une dynamique d'intégration et un repositionnement des quatre pays, ce qui exerce une influence dans l'ensemble des relations culturelles, éducatives et linguistiques. Celles-ci constituent à leur tour un fondement substantiel de l'intégration même. Dans le Mercosur, il s'est créé une série de mesures et de dispositions dans ce domaine; leur mise en pratique, cependant, se fait très lentement, et c'est pourquoi de nombreux observateurs considèrent qu'il n'existe pas de véritable volonté d'intégration profonde dans les gouvernements et les autres instances institutionnelles et sociales des pays membres (Arnoux/Bein, 1997; 1999). Ils signalent également l'absence de correspondance entre les propositions contenues dans les discours politiques et les mesures spécifiques destinées à les concrétiser (Axelrud, 1999).

Les résistances représentent, d'une part, les inerties historiques d'une politique d'État national fondée sur l'unilinguisme, l'homogénéisation culturelle et la ségrégation des pays voisins. Il n'est pas facile – tout comme dans l'Union européenne et sous d'autres latitudes – de passer de la planification d'une identité nationale fondée sur une langue à une identité régionale fondée sur l'intégration de différentes cultures et, dans le cas du Mercosur, un bilinguisme espagnol-portugais auquel s'ajoutent d'autres langues et des variétés sociales et dialectales dans beaucoup de régions. Par ailleurs, il existe de multiples oppositions internes et externes, parfois voilées, qui ne perçoivent pas l'intégration actuelle du Mercosur, avec son hégémonie latino-américaine, comme la meilleure solution pour les intérêts des pays visés, et selon lesquelles une intégration panaméricaine sous la gouverne des États-Unis serait préférable.

Il ne faut pas oublier que le Mercosur a été conçu comme mesure défensive dans une époque marquée par une mondialisation fulminante sous l'hégémonie étatsunienne. Pendant les années 1990, les pays membres, en particulier l'Argentine et le Brésil, ont vécu un processus de reconversion néo-libérale de leur économie et de leurs politiques qui a causé de grands ravages sociaux, une perte de souveraineté et entraîné une réorientation culturelle et linguistique vers les États-Unis.

Cette orientation contradictoire – vers une région en train de se construire et vers une nouvelle subordination à l'hégémonie impériale nord-américaine – exerce une influence sur les tensions entre les langues nationales, internationales et régionales, indiennes, immigrantes et étrangères, et ne se réduit pas à une opposition bipolaire. Comme nous l'avons vu, les dynamiques observées ne redéfinissent pas seulement les espaces occupés par chacune des langues, mais aussi les conceptions que l'on se fait d'elles et de leurs relations avec les autres langues. Voilà qui révèle l'importance des idéologies et des représentations linguistiques comme éléments constitutifs des politiques et des luttes relatives aux langues (Williams, 1992).

Dans le passé, l'enseignement du français, de l'italien ou de l'allemand se justifiait par le fait qu'on les considérait comme des « langues de culture » en Argentine, au Brésil et en Uruguay, sans même faire référence explicitement aux groupes considérables d'immigrants parlant ces langues. Mais, dans le Brésil des années 1940 et 1950, ces langues sont qualifiées de « langues d'immigrants » qui présentent une menace pour l'unité nationale, même s'il s'agit de Brésiliens de quatrième ou de cinquième génération. La mention *bilingue* est attribuée à une personne appartenant à une communauté allophone (aborigène ou immigrante), sans même qu'on évalue les véritables compétences dans la langue en question; mais elle n'est toutefois pas attribuée à qui aurait appris une langue étrangère et la maîtriserait bien (Arnoux et Bein, 1999). Le concept de « langue de communication étendue » peut comprendre le guarani au Paraguay, aussi bien que l'espagnol et le portugais au niveau régional (supranational). De nouvelles définitions apparaissent : on parle de « langues d'intégration » ou de « participation » (Barrios, 1996). Comme nous l'avons déjà vu, les conceptualisations et les redéfinitions jouent un rôle important – comme référence et comme instrument - dans les débats en matière de politiques linguistiques et éducatives.

Le noyau de la controverse au plan des orientations idéologico-culturelles et de l'aménagement linguistique réside dans l'opposition entre l'anglais, d'un côté, et le binôme espagnol-portugais, de l'autre, comme langues prioritaires de l'enseignement. Cette juxtaposition se situe dans le contexte des recommandations relatives à l'enseignement, bien qu'elle les dépasse aussi. Particulièrement en Argentine et en Uruguay, on trouve deux positions opposées : l'une plaide en faveur d'une proposition plurilingue, y voyant soit l'enseignement de plus d'une langue étrangère pour chaque élève, soit au moins le maintien de plusieurs langues à étudier comme langues étrangères uniques; l'autre favorise plutôt une seule langue étrangère par élève (Arnoux et Bein, 1999). Le programme plurilingue qui existe historiquement dans les systèmes d'enseignement de l'Argentine et de l'Uruguay est aujourd'hui menacé par les réformes éducatives qui visent l'unilinguisme et préconisent alors dans les faits l'anglais comme seule option.

Les partisans de l'anglais comme principale ou unique langue étrangère justifient leur proposition par la valeur de l'anglais comme langue de communication internationale ou *lingua franca*²⁶. Ils considèrent que l'enseignement traditionnel des langues européennes de « culture » ne se justifie plus face au caractère impératif d'un anglais fonctionnel pour le commerce et dans les autres sphères d'activités internationales, dans le contexte de la mondialisation.

²⁶ Varela (1999 : 587) cite un document officiel du gouvernement argentin de 1996 qui fait référence aux langues étrangères : « l'anglais, langue de communication internationale, qui unit et intègre une communauté universelle d'usagers sans frontières géographiques ni politiques... L'anglais est peu à peu devenu la *lingua franca* naturelle et, de ce fait, s'est éloigné de ses racines culturelles ». Nous pouvons observer ici l'idéologie du *Many Englishes*, de l'anglais déterritorialisé et neutralisé qui n'appartient plus à personne et, par conséquent, qui appartient à tout le monde, comme s'il pouvait désormais compter sur une armée et une flotte militaire commune.

Les partisans de l'introduction de l'espagnol et du portugais dès le primaire, quant à eux, s'opposent à l'hégémonie totale et exclusive de l'anglais et sont en faveur de la préservation d'une offre plurilingue qui maintienne plusieurs options ouvertes. Des experts argentins, par exemple Arnoux, Bein et Varela, associent les positions en faveur de l'anglais ou du portugais avec une opposition entre deux projets d'intégration et y voient même un conflit entre une identité latino-américaine et une identité panaméricaine, qui dépasse la valeur fonctionnelle de chaque langue :

« Il s'agit surtout de la construction de l'identité – latino-américaine ou panaméricaine – dans laquelle l'anglais ne se réaffirme pas par son caractère de langue internationale; dans la mesure où l'anglais empêche l'enseignement du portugais, il assume la valeur de symbole de soumission à l'hégémonie des États-Unis d'Amérique » (Arnoux et Bein, 1997 : 52)²⁷.

Si la controverse se pose réellement dans le Mercosur comme une opposition d'exclusion entre l'anglais et l'espagnol ou le portugais, d'autre part, il peut surgir des conflits significatifs qui freineraient, en dernière instance, l'intégration culturelle et linguistique de cette union régionale. Pour cette raison, d'autres auteurs (Barrios, 1999, de l'Uruguay) proposent de neutraliser l'opposition en montrant que les deux groupes de langues – l'anglais d'une part, et l'espagnol et le portugais d'autre part – servent des fonctions différentes et complémentaires. Ils redéfinissent les langues officielles du Mercosur, non en termes de langues étrangères, comme l'est l'anglais, mais plutôt comme langues d'intégration et de participation. Pour créer une nouvelle identité régionale du Mercosur, on aura aussi besoin d'un nouveau type de bilinguisme massif qui permette la libre communication à l'intérieur du marché. Ce qui est intéressant, c'est que cette intégration repose non pas sur la base d'une seule langue de communication et d'identification comme dans la francophonie, mais sur le fondement d'un système bilingue comprenant deux langues à la fois nationales, régionales et internationales, sur un pied d'égalité.

La viabilité et les limites d'une telle proposition se verront déterminées par la capacité réelle des systèmes éducatifs de même que par les marchés de l'offre extrascolaire et de la demande. Il reste à voir si les systèmes d'enseignement ont la capacité de maintenir une offre réelle – pas seulement fictive – qui comprenne l'anglais, l'espagnol ou le portugais, le français, l'italien et l'allemand comme options. Un point faible de la formule plurilingue, selon moi, tient au fait qu'elle cherche à placer toutes ces langues sur un pied d'égalité formelle qui, en fait, n'existe plus. Les perdantes seraient de toute manière les langues étrangères traditionnelles, entre autres parce que les mécanismes de sélection intrascolaire et le marché extrascolaire ont déjà opté clairement pour l'anglais et le binôme espagnol-portugais, pour lesquels il existe une demande réelle et croissante. Maintenir l'offre des langues européennes traditionnelles

²⁷ Il n'est pas surprenant que ces mêmes auteurs proposent l'enseignement du portugais ou d'autres langues européennes (le français et l'italien) comme première langue étrangère à partir de la quatrième année du primaire, reléguant au secondaire l'enseignement d'un anglais rudimentaire (Arnoux, 1999).

pour faire à ce point concurrence à la langue étrangère hégémonique de même qu'aux langues d'intégration régionale pourrait paralyser l'implantation institutionnelle et la diffusion massive des langues régionales elles-mêmes.

Pour cette raison, une orientation plurilingue et d'intégration latino-américaine devrait favoriser, d'après moi, une proposition bilingue réaliste qui permettrait l'enseignement des deux groupes de langues : l'espagnol-portugais et l'anglais. Il faudra alors chercher à diminuer à la fois la bipolarité, en faisant valoir qu'il s'agit de langues qui n'ont pas à être nécessairement en compétition, étant donné qu'elles occupent déjà des fonctions instrumentales et identificatoires très différentes et potentiellement complémentaires.

La tension multipolaire qui existe dans le Mercosur entre les langues nationales, les langues indiennes locales, les langues régionales (supranationales) et les langues territoriales comme l'espagnol et le portugais, les langues internationales extraterritoriales européennes et une langue hégémonique mondiale, peut se conceptualiser à l'aide du schéma d'une écologie de langues (Calvet, 1999a, b), comme nous l'avons mentionné au tout début. L'anglais tient lieu de langue hypercentrale, l'espagnol et le portugais, en raison de leur nombre de locuteurs et de leur diffusion multinationale, constituent des langues supercentrales, et le guarani serait une langue véhiculaire au Paraguay, avec des ramifications en Argentine et au Brésil; en plus, un grand nombre de langues indiennes et immigrantes locales continuent de se maintenir comme langues vernaculaires. Les autres superlangues européennes (le français, l'italien, l'allemand, etc.) voient diminuer leur « cercle externe » comme langues de la communication internationale et, dans l'enseignement, comme langues étrangères. Dans ce cas, l'espagnol et le portugais se trouveraient à remplir une fonction de barrière contre l'hégémonie internationale de l'anglais, même si l'hyperlangue ne menace pas leurs fonctions classiques dans chaque territoire national ou dans la communication régionale. L'expansion de l'anglais – surtout dans les milieux de l'enseignement – pourrait plutôt déranger la diffusion et l'enracinement des langues ibériques comme langues secondes d'intégration et de participation régionale. Et on ne voit pas de quelle manière le renforcement des langues locales d'Indiens ou d'immigrants pourrait compromettre la vitalité des langues nationales.

Une telle vision souffre cependant d'une conception trop statique des territoires et des espaces linguistiques. Dans le Mercosur, comme dans beaucoup d'endroits, le défi consiste à transformer, dans les orientations linguistiques (voir Ruiz, 1984) et dans les politiques, une position de multilinguisme *de facto* (le multilinguisme comme problème), en une perspective plurilingue qui permette de considérer plutôt la diversité linguistique comme une ressource enrichissante pour les États et les nations présentes dans la région (voir Hamel, 1998). Ainsi, les dynamiques de changement sociolinguistique ne seraient pas une opération à somme nulle – là où entre une langue, les autres disparaissent –, mais représenteraient plutôt une nouvelle intégration qui renforce les possibilités de chacune d'elles.

Autrement dit, il existe un besoin de contrecarrer l'idéologie de l'unilinguisme comme idéal, tellement nocive pour la diversité culturelle et les langues subordonnées,

idéologie qui s'exprime par la croyance en l'incompatibilité des langues dans un espace ou un territoire déterminé. Le caractère inévitable d'un bilinguisme soustractif au niveau de l'individu, c'est-à-dire l'idée si enracinée que l'enfant doit abandonner sa propre langue indienne ou immigrante pour pouvoir bien apprendre la langue nationale, s'avère fallacieux, tout comme la croyance voulant qu'une langue doive se substituer à une autre dans les différents espaces sociaux.

La nouvelle relation qui émerge entre l'espagnol et le portugais dans le Mercosur reflète d'ailleurs une orientation qui prétend élargir et renforcer les « champs énonciatifs » (Guimarães, 1999) des deux langues et créer un bilinguisme et un plurilinguisme additifs. Une politique linguistique valorisant cet objectif ne pourrait pas se restreindre aux politiques traditionnelles d'homogénéisation de l'État national qui s'est limité à standardiser les langues respectives dans leurs territoires nationaux. Elle devra plutôt se développer, dans un concept d'interculturalité et de communication au sein d'espaces hétérogènes, pour créer une politique sociolinguistique qui admette, dans leurs champs et leurs domaines respectifs, une grande diversité de dialectes, de sociolectes, de registres et d'interlectes entre les deux langues, tout comme des modèles d'alternance de langues ou de communication basés sur le bilinguisme passif.

Résumé

L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux : Le cas du Mercosur en Amérique du Sud

L'auteur analyse dans ce texte les dynamiques linguistiques et politiques de la langue qui peuvent être observées dans le MERCOSUR, Marché commun entre l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et l'Uruguay, qui recherche, depuis 1991, à établir une intégration régionale, non seulement dans le domaine économique, mais aussi pour le politique et le culturel. Ce pacte a déchaîné une dynamique qui affecte l'ensemble des langues présentes dans ce groupe de pays, c'est-à-dire les langues nationales (espagnol et portugais), les langues minoritaires subalternes (indigènes et immigrantes) et les langues enseignées comme langues étrangères. L'un des effets les plus spectaculaires est l'écroulement des vieilles barrières entre l'espagnol et le portugais qui formaient des ancrages dans la construction des États nationaux depuis la Colonie; chaque État ayant constitué son identité linguistique et culturelle en opposition à l'autre bloc linguistique, particulièrement l'Argentine et l'Uruguay à l'égard du Brésil et réciproquement. Si, dans le passé, ni l'espagnol au Brésil, ni, encore moins, le portugais dans les trois pays hispanophones, ne jouaient un rôle significatif, comparable à celui des langues étrangères traditionnelles, maintenant, les pays qui composent le Mercosur considèrent la possibilité d'introduire « l'autre » langue nationale comme langue d'intégration et d'enseignement obligatoire dans son système d'éducation de base. En même temps, au sein d'une dynamique d'intégration régionale, une énorme demande pour le portugais est apparue en Argentine et en Uruguay, et pour l'espagnol au Brésil, dynamique qui dépasse l'action souvent lente et timorée des gouvernements nationaux.

La nouvelle géopolitique régionale secoue les politiques linguistiques traditionnelles dans chaque pays, étant donné qu'elle se place dans un champ de tensions plus vaste : d'une part, par rapport aux politiques nationales face aux langues indigènes (Argentine, Brésil, Paraguay) et immigrantes; d'autre part, par une redéfinition du système de langues étrangères qui s'orientait, traditionnellement, vers des langues européennes comme le français et l'italien, en plus de l'anglais.

Dans le continent américain, le Mercosur, avec le reste de l'Amérique latine, pourrait constituer un bloc contre-hégémonique. En développant des modèles plurilingues dans des régions et des États

multiculturels, l'intégration et la cohabitation de plusieurs types de langues dans des espaces de communication divers se présenteraient comme un contre-modèle face à la globalisation absolue autour de l'anglais et face à la prédominance du monde anglo-saxon.

Abstract

The Emergence of New Linguistic Policies in Regional Zones : The Case of Mercosur in South America

In this article the author analyzes the linguistic dynamics and the language policies observable in MERCOSUR, the Common Market established between Argentina, Brazil, Paraguay, and Uruguay. Since 1991, this group has promoted regional integration not only in the economic domain but in political and cultural areas as well. The treaty has unleashed a dynamic that affects all the languages present in this group of nations, i.e. national languages (Spanish and Portuguese), subordinate minority languages (indigenous and immigrant), and languages taught as foreign languages. One of the most spectacular effects has been the collapse of old divisions between Spanish and Portuguese – divisions which once served as anchorages during the building of nation-states in the post-colonial period. Each State had established a linguistic and cultural identity that stood in opposition to the other linguistic zone. This was particularly true of Argentina and Uruguay with regards to Brazil (and vice-versa). In the past, as compared with the status of the traditionally studied foreign languages, no significant role was played by Spanish in Brazil, and Portuguese received even shorter shrift in the three hispanophone nations. But the nations which form Mercosur are now considering the possibility of introducing the "other" national language as an integral and obligatory part of its system of basic education. At the same time, within a dynamic of regional integration, a huge demand has appeared for Portuguese in Argentina and Uruguay and for Spanish in Brazil. This dynamic exceeds the often sluggish and timid responses of the national governments concerned.

The new geopolitical conditions within these regions are shaking up traditional language policies in each country, although these conditions are of course part of a much wider arena of tensions. The effects are seen both in national policies with regards to immigrant and indigenous languages (Argentina, Brazil, Paraguay), and in the redefining of the system of foreign language study, which was traditionally oriented towards European languages like French and Italian in addition to English.

The Mercosur nations, along with the rest of Latin America, could constitute a counter-hegemonic bloc on the American continent. By developing multilingual models in culturally diverse regions and states, the integration and cohabitation of many types of languages in varied contexts of communication would represent a counter-model in opposition to unlimited globalization based on English and to the predominance of the Anglo-Saxon world.

Resumen

La aparición de nuevas políticas lingüísticas en bloques regionales : el caso del Mercosur en América del Sur

El autor analiza en este texto las dinámicas lingüísticas y políticas del lenguaje que se observan en el MERCOSUR, Mercado Común entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay que busca, desde 1991, una integración regional no sólo en lo económico, sino también en lo político y cultural. Este pacto ha desencadenado una dinámica que afecta el conjunto de lenguas presentes en el grupo de países, es decir, las lenguas nacionales (español y portugués), las lenguas minoritarias subalternas (indígenas e inmigrantes) y las lenguas enseñadas como extranjeras. Uno de los efectos más llamativos consiste en el hecho que se están derrumbando las viejas barreras entre el español y el portugués que formaban núcleos claves en la construcción de estados nacionales desde la Colonia; cada estado fue constituyendo su identidad lingüística y cultural en oposición al otro bloque lingüístico, particularmente Argentina y Uruguay frente a Brasil y vice versa. Si en el pasado ni el español en Brasil, ni mucho menos el portugués en los tres países hispanos jugaban un papel relevante, comparable al de las lenguas extranjeras tradicionales, ahora los países integrantes del Mercosur consideran introducir la "otra" lengua nacional como idioma de integración y de enseñanza obligatoria en su sistema de educación básica. Al mismo tiempo, surge una

enorme demanda por el portugués en Argentina y Uruguay, y por el español en Brasil, como parte de una dinámica de integración regional que rebasa la acción muchas veces lenta y timorata de los gobiernos nacionales.

La nueva geopolítica regional sacude las políticas lingüísticas tradicionales en cada país, ya que se ubica en un campo de tensiones más amplio : por un lado, en relación con las políticas nacionales frente a las lenguas indígenas (Argentina, Brasil, Paraguay) e inmigrantes; por otro lado, por una redefinición del sistema de lenguas extranjeras que se orientaba tradicionalmente hacia lenguas europeas como el francés e italiano por encima del inglés.

En el continente americano el Mercosur, junto con el resto de América Latina, podría constituir un bloque contra-hegemónico. Al desarrollar modelos plurilingües en estados y regiones pluriculturales, la integración y convivencia de varios tipos de lenguas en espacios comunicativos diversos se presentaría como un contra-modelo frente a la globalización absoluta en torno al inglés y el predominio del mundo anglosajón.

Bibliographie

ALBÓ, Xavier (1999). « Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación », dans : López, Luis Enrique et Jung, Ingrid (dirs), *Sobre las huellas de la voz*, Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación, Madrid/Cochabamba/Bonn, Éditions Morata/PROEIB-Andes/DSE, p. 126-156.

América Indígena, L, 1, 1990.

ARNOUX, Elvira Narvaja de (1999). « Las políticas lingüísticas en los procesos de integración, con particular referencia a la República Argentina », dans : *Actas de la 1ª Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas*, Buenos Aires, UBA, p. 17-22.

ARNOUX, Elvira Narvaja de et Roberto BEIN (1997). « Problemas político-lingüísticos en la Argentina contemporánea », dans : *Quo vadis Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik*, Vienne, Université de Vienne, p. 50-65.

ARNOUX, Elvira Narvaja de et Roberto BEIN (1999). « En torno al consenso glotopolítico », dans : *Actas de la 1ª Reunión de la Universidad de Buenos Aires sobre Políticas Lingüísticas*, Buenos Aires, UBA, p. 191-196.

AXELRUD, Brenda Carol (1999). « Alcances y proyecciones de la integración regional en Argentina », dans : *Políticas lingüísticas para América Latina, Actas del Congreso Internacional 1997*, Buenos Aires, UBA, p. 59-72.

BARANOW, Ulf Gregor (1988). « Brazil (Brasiline) », dans : Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus J. Mattheier (dirs), *Sociolinguistics – Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Berlin/New York, Walter de Gruyter, p. 1263-1274.

BARRIOS, Graciela (1995). « Planificación lingüística y Mercosur : el caso uruguayo », dans : Associação de Universidades Grupo Montevideo, *Anais do Encontro sobre políticas lingüísticas*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, p. 41-49.

BARRIOS, Graciela (1996). « Planificación lingüística e integración regional : el Uruguay y la zona de frontera », dans : Aldema Menice Trinidad et Luis Ernesto Behares (dirs), *Fronteiras, educação, inegração*, Santa María, Pallotti, p. 83-110.

BARRIOS, Graciela (1998). « Planificación lingüística en zonas de frontera », dans : Behares, Luis Ernesto (dir.), *Segundo Seminario sobre Educação y Lenguaje en Areas de Frontera*, Montevideo, Universidad de la República, p. 21-26.

BARRIOS, Graciela (1999). « Minorías lingüísticas e integración regional : La región fronteriza uruguayo-brasileña », dans : *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997*, Buenos Aires, UBA, p. 85-92.

BARRIOS, Graciela, Beatriz GABBIANI, Luis Ernesto BEHARES, Adolfo ELIZAINCÍN, Susana MAZZOLINI (1993). « Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay », dans : *Políticas del lenguaje en América Latina, Iztapalapa*, n° 29, Rainer Enrique Hamel (dir.), México, UNAM, p. 177-190.

BARRIOS, María Cándida D. M. (1993). « La palabra de Dios en la lengua del otro », dans : *Políticas del lenguaje en América Latina, Iztapalapa*, n° 29, Rainer Enrique Hamel (dir.), México, UNAM, p. 4053.

BEHARES, Luis Ernesto (1998). « El nacionalismo constitutivo de los Estados, los sistemas educativos y la integración fronteriza », dans : Luis Ernesto Behares (dir.), *Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera*, Montevideo, Universidad de la República, p. 27-29.

BEIN, Roberto (1999). « El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica », dans : Elvira Narvaja de Arnoux et Roberto Bein (dirs), *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba, p. 191-216.

BEIN, Roberto et Lía VARELA (1998). *Bases para la determinación de una política lingüística de la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, manuscrit.

CALVET, Louis-Jean (1999a). *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

CALVET, Louis-Jean (1999b). *Langues maternelles, nationales, de l'État. Un modèle gravitationnel pour une écologie des langues*, Tokyo, texte de conférence.

CAVALCANTI, Marilda C. (1999). « Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contexto de minorias lingüísticas no Brasil », dans : *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada (DELTA)*, vol. 15, número spécial, São Paulo, p. 385-418.

COMISIÓN NACIONAL DE BILINGÜISMO (1997). *Ñane ñe' e. Paraguay bilíngüe*, Políticas lingüísticas y educación, Asunción, MEC.

CORVALÁN, Graziella (1997). « Políticas lingüísticas e integración en el Paraguay », dans : Comisión Nacional de Bilingüismo (1997). *Ñane ñe' e. Paraguay bilíngüe*. Políticas lingüísticas y educación, Asunción, MEC, p. 38-47.

CRYSTAL, David (1997). *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press.

DIJCK, Pitou van (1999). « Mercosur : Economic Achievements and Challenges ahead », dans : *Mercosur. Facing the Millenium*, The Hague, The Clingendael Institute, manuscrit.

ELIZAINCÍN, Adolfo (1981). « Marginación y discriminación en situaciones de contacto lingüístico », dans : D. Cvitanovic, et María Beatriz Fontanella de Weinberg (dirs), *Simposio internacional de lenguas y literaturas hispánicas*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur, p. 193-202.

ELIZAINCÍN, Adolfo (1992). *Dialectos en contacto. Español y portugués en España y América*. Montevideo, Arca.

ELIZAINCÍN, Adolfo (1996). « As pesquisas nas áreas de fronteira Brasil-Uruguaí. Histórico », Aldema Menice Trindade et Luis Ernesto Behares (dirs), *Fronteiras, educação, integração*, Santa María, Pallotti, p. 13-24.

ELIZAINCÍN, Adolfo (1998). « Investigación lingüística y educacional integrada en los países del Mercosur », dans : Behares, Luis Ernesto (dir.), *Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera*, Montevideo, Universidad de la República, p. 75-79.

ELIZAINCÍN, Adolfo, Luis Ernesto BEHARES et Graciela BARRIOS (1987). *Nos falemos brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*, Montevideo, Amesur.

FEDATTO, Nilce Aparecida da S. (1996). « Educação, cultura, fronteira: um estudo do processo educativo-cultural na fronteira Brasil-Paraguai », dans : Aldema Menice Trindade et Luis Ernesto Behares (dirs), *Fronteiras, educação, integração*, Santa María, Pallotti, p. 111-120.

FERRÉ, Alberto Methol (1997). « Una bipolaridad cultural : Mercosur-Nafta », dans : Gregorio Recondo (dir.), *Mercosur. La dimensión cultural de la integración*, Buenos Aires, Ediciones Ciccus, p. 23-48.

- FISHMAN, Joshua A. (1991). *Reversing Language Shift*, Clevedon et Philadelphia, Multilingual Matters.
- FISHMAN, Joshua A. (dir.) (2001). *Can Threatened Languages Be Saved?* Clevedon et Philadelphia, Multilingual Matters.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz (1979). *La asimilación lingüística de los inmigrantes*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur.
- GABBIANI, Beatriz (1995). « Situación de la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras en el Uruguay », dans : Associação de Universidades Grupo Montevideo (dir.), *Anais do Encontro sobre políticas lingüísticas*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, p. 81-87.
- GABBIANI, Beatriz (1999). « Las políticas lingüísticas regionales del Mercosur: Propuestas, obstáculos y avances en los últimos cinco años », *Políticas lingüísticas para América Latina, Actas del Congreso Internacional 1997*, Buenos Aires, UBA, p. 271-280.
- GARVIN, Paul L. et MATHIOT, Madeleine (1956). « The urbanization of the Guaraní language: a problem of language and culture », dans : A. F. C. Wallace (dir.), *Men and Cultures; Selected Papers of the Fifth International Congress of Anthropological and Ethnological Sciences*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, p. 783-790.
- GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, Gisela (dir.) (1999). *Derechos de los pueblos indígenas. Legislación en América Latina*, Mexico, Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- GRADDOL, David (1997). *The Future of English?*, London, The British Council.
- GRIMES, Barbara (1996). *Languages of the World*, 13th Edition, Dallas, Summer Institute of Linguistics.
- GRIMSON, Alejandro (1999). « El puente que separó dos orillas. Notas para una crítica del esencialismo de la hermandad », dans : *Seminario Internacional, Fronteras, Naciones e Identidades*, Buenos Aires, 5, 1999, manuscrit, p. 26-28.
- GUERRERO, Hugo (1995). « A Associação de Universidades Grupo Montevideo », Associação de Universidades Grupo Montevideo (dir.), dans : *Anais do Encontro sobre políticas lingüísticas*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, p. 14-20.
- GUIMARÃES, Eduardo (1999). « Política de línguas na América Latina », dans : *Políticas lingüísticas para América Latina, Actas del Congreso Internacional 1997, Conferencias Plenarias*, Buenos Aires, UBA, p. 297-304.
- GYNAN, Shaw N. (1997). « El futuro del bilingüismo nacional del Paraguay », dans : Comisión Nacional de Bilingüismo (1997), *Ñane ñe' e. Paraguay bilíngüe*, Políticas lingüísticas y educación, Asunción, MEC, p. 19-23.
- HALE, Ken (1992). « On Endangered Languages and the Safeguarding of Diversity », *Language*, vol. 68, n° 1, p. 1-3.
- HAMEL, Rainer Enrique (1994a). « Indigenous education in Latin America : policies and legal frameworks », dans : Tove Skutnabb-Kangas et Robert Phillipson (dirs), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, p. 271-287.
- HAMEL, Rainer Enrique (1994b). « Linguistic rights for Amerindian peoples in Latin America », dans : Tove Skutnabb-Kangas et Robert Phillipson (dirs), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter, p. 289-303.
- HAMEL, Rainer Enrique (1998). « Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena », dans : IEEPO (dir.), *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*, Oaxaca, Huaxyácac, p. 106-136.
- HAMEL, Rainer Enrique (1999a). « Los derechos lingüísticos de los hispanohablantes en California », dans : Javier Wimer (dir.), *La lengua española en los Estados Unidos de América*, México, FCE/CONACULTA/Union Latine, p. 60-73.

- HAMEL, Rainer Enrique (1999b). « Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: La relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EEUU », dans : *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997, Conferencias Plenarias*, Buenos Aires, UBA, p. 177-215.
- HARMON, David (1996). « The status of the world's languages as reported by the *Ethnologue* », dans : *Southwest Journal of Linguistics*, vol. 14, n^{os} 1-2, p. 1-28.
- KACHRU, Braj (1986). *The Alchemy of English : The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*, Oxford, Pergamon Press.
- KRAUSS, Michael (1992). « The world's languages in crisis », dans : *Language*, vol. 68, n^o 1, p. 4-10.
- MAURAS, Jacques (1992). « La situation des langues autochtones d'Amérique », dans : *Les langues autochtones du Québec*, Mauras, Jacques (dir.), Québec, Conseil de la langue française, p. 1-59.
- MELIÀ, Bartomeu (1969). *La création d'une langue chrétienne dans les réductions des Guaraní au Paraguay*, 2 volumes, Strasbourg, Université de Strasbourg, Faculté de Théologie, thèse.
- MELIÀ, Bartomeu (1979). *Educação indígena e alfabetização*, São Paulo, Edições Loyola.
- MELIÀ, Bartomeu (1995). *Elogio de la lengua guaraní. Contextos para una educación bilingüe en el Paraguay*, Asunción, Centros de Estudios Paraguayos « Antonio Guasch ».
- MELIÀ, Bartomeu (1997). « Aprender guaraní ¿para qué? », dans : *Ñane ñe' e. Paraguay bilingüe*, Políticas lingüísticas y educación, Asunción, MEC, p. 59-64.
- MELIÀ, Bartomeu (1999). « Problemas del bilingüismo en Paraguay », dans : *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997, Conferencias Plenarias*, Buenos Aires, UBA, p. 161-176.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (dir.) (1997). *Mercosur educativo*, Montevideo, MEC.
- MONTERRAT, Ruth (1989). « Cojuntura atual da educação indígena », dans : OPAN - Operação Anchieta (dir.), *A conquista da escrita*, São Paulo, Iluminuras, p. 245-255.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de (1998). « Última fronteira: a língua portuguesa no Brasil meridional. Reflexões sobre um corpus lingüístico diacrônico », *Para uma história do português brasileiro*, vol. 1, p. 211-277.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de (1999). « Políticas lingüísticas no Brasil meridional », dans : *Políticas lingüísticas para América Latina Actas del Congreso Internacional 1997*, Buenos Aires, UBA, p. 405-416.
- ORLANDI, Ení P. (1993). « La danza de las gramáticas. La relación entre el tupí y el portugués en Brasil », dans : *Políticas del lenguaje en América Latina, Ixtapalapa*, n^o 29, Rainer Enrique Hamel (dir.), México, UNAM, p. 54-74.
- PAGLIUCHI DA SILVEIRA, Regina Célia (1999). « Políticas lingüísticas no cone sul-americano : um desafio interinstitucional Brasil-Argentina », dans : *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997*, Buenos Aires, UBA, p. 429-436.
- RECONDO, Gregorio (1997). « El Mercosur y la cultura », dans : Gregorio Recondo (dir.), *Mercosur. La dimensión cultural de la integración*, Buenos Aires, Ediciones Circus, p. 75-113.
- RIBEIRO, Darcy (1995). *O povo brasileiro : A formação e o sentido do Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras.
- RODRIGUES, Aryón Dall'Igna (1986). *Línguas brasileiras*, São Paulo, Edições Loyola.
- RUBIN, Joan (1968). *National Bilingualism in Paraguay*, The Hague, Mouton.
- RUIZ, Richard (1984). « Orientations in language planning », dans : *NABE Journal*, vol. 8, n^o 2, p. 1534.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah, NJ., London, Lawrence Erlbaum.

- SKUTNABB-KANGAS, Tove et Robert PHILLIPSON (dirs) (1994). *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- SMOLICZ, Jerzy J. (1981). « Core values and cultural identity », dans : *Ethnic and Racial Studies*, vol. 4, n° 1, p. 75-90.
- SMOLICZ, Jerzy J. (1994). « Australia's language policies and minority rights : a core value perspective », dans : Tove Skutnabb-Kangas, et Robert Phillipson (dirs), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, Berlin, Mouton de Gruyter, p. 235-252.
- TRINIDADE, Aldema Menice et Luis Ernesto BEHARES (dirs) (1996). *Fronteiras, educação, integração*, Santa María, Pallotti.
- VARELA, Lía (1999). « Mi nombre es nadie. Política lingüística del estado argentino », dans : *Políticas lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997*, Buenos Aires, UBA, p. 583-590.
- VARESE, Stefano et Nemesio RODRIGUEZ (1983). « Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectivas », dans : Nemesio Rodríguez, J. K. Elio Masferrer et Raúl Vargas Vega (dirs), *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, vol. I et II, Mexico, UNESCO-III, p. 3-56.
- VIZENTI, Paulo (1999). « Mercosul : a brazilian strategy towards the world reorganization », dans : *Mercosur. Facing the Millenium*, La Haye, The Clingendael Institute, manuscrit.
- WILLIAMS, Glyn (1992). *Sociolinguistics. A Sociological Critique*, London/New York, Routledge.