

Observatoire international des droits linguistiques

---

# **Le pluralisme linguistique**

L'aménagement de la coexistence des langues

Sous la direction de Michel Doucet

Actes du colloque tenu à Québec lors du 1<sup>er</sup> Forum  
mondial de la langue française, juillet 2012 .

**ÉDITIONS YVON BLAIS**

© 2014 Thomson Reuters Canada Limitée

**MISE EN GARDE ET AVIS D'EXONÉRATION DE RESPONSABILITÉ** : Tous droits réservés. Il est interdit de reproduire, de mémoriser sur un système d'extraction de données ou de transmettre, sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, électronique ou mécanique, photocopie, enregistrement ou autre, tout ou partie de la présente publication, à moins d'en avoir préalablement obtenu l'autorisation écrite de l'éditeur, Editions Yvon Blais.

Ni Éditions Yvon Blais ni aucune des autres personnes ayant participé à la réalisation et à la distribution de la présente publication ne fournissent quelque garantie que ce soit relativement à l'exactitude ou au caractère actuel de celle-ci. Il est entendu que la présente publication est offerte sous la réserve expresse que ni Éditions Yvon Blais, ni l'auteur (ou les auteurs) de cette publication, ni aucune des autres personnes ayant participé à son élaboration n'assument quelque responsabilité que ce soit relativement à l'exactitude ou au caractère actuel de son contenu ou au résultat de toute action prise sur la foi de l'information qu'elle renferme, ou ne peut être tenu responsable de toute erreur qui pourrait s'y être glissée ou de toute omission.

La participation d'une personne à la présente publication ne peut en aucun cas être considérée comme constituant la formulation, par celle-ci, d'un avis juridique ou comptable ou de tout autre avis professionnel. Si vous avez besoin d'un avis juridique ou d'un autre avis professionnel, vous devez retenir les services d'un avocat, d'un notaire ou d'un autre professionnel. Les analyses comprises dans les présentes ne doivent être interprétées d'aucune façon comme étant des politiques officielles ou non officielles de quelque organisme gouvernemental que ce soit.

## **Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Le pluralisme linguistique : l'aménagement de la coexistence des langues  
« Observatoire international des droits linguistiques ».

Textes présentés lors d'une conférence tenue le 3 juillet 2012 à Québec dans le cadre du 1<sup>er</sup> Forum mondial de la langue française.

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-89730-016-6

1. Droits linguistiques – Congrès. 2. Aménagement linguistique – Congrès.  
3. Multilinguisme – Congrès. I. Doucet, Michel, 1955- . II. Université de Moncton. Observatoire international des droits linguistiques. III. Forum mondial de la langue française (1<sup>er</sup> : 2012 : Québec, Québec).

K3259.A6 2012

344.09

C2014-940586-3

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada accordée par l'entremise du Fonds du livre du Canada (FLC) pour nos activités d'édition.

Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 2014  
Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
Bibliothèque et Archives Canada  
ISBN : 978-2-89730-016-6



**THOMSON REUTERS**

**Éditions Yvon Blais, une division de Thomson Reuters Canada Limitée**

C.P. 180 Cowansville  
(Québec) Canada  
J2K 3H6

Service à la clientèle :  
Téléphone : 1-800-363-3047  
Télécopieur : 450-263-9256  
Site Internet : [www.editionsyvonblais.com](http://www.editionsyvonblais.com)

## TABLE DES MATIÈRES

L'État et le pluralisme linguistique – *Michel Doucet* . . . . . 1

**Les fondements théoriques de la coexistence des langues dans le monde.** . . . . . 15

Agir sur les représentations. Le cas du français en milieu minoritaire – *Annette Boudreau* . . . . . 17

Quelques éléments de fondement d'un droit pour la coexistence des langues dans le monde : un contrat social langagier – *Patrick Chardenet* . . . . . 35

Langue française et minorités – *Philippe Suinen*. . . . . 47

**Les locuteurs francophones et le pluralisme linguistique : la coexistence des langues dans l'espace francophone** . . 55

L'évolution de la politique linguistique québécoise : à la recherche d'un équilibre entre la défense et la promotion de la langue française et les droits des minorités – *José Woehrling* . . . . . 57

L'Acadie du Nouveau-Brunswick, une analyse selon le modèle de l'autonomie culturelle – *Rodrigue Landry* . . . . 75

La route vers l'autonomie culturelle de la communauté acadienne du Nouveau-Brunswick : de l'individuel au collectif – *Serge Rousselle* . . . . . 107

Les contradictions du pluralisme linguistique en France – *Eneritz Zabaleta* . . . . . 131

La Belgique, ou le pays du compromis et du paradoxe – *Joëlle Sautois* . . . . . 169

Le pluralisme linguistique en Suisse : au-delà des idées reçues – <i>Nicolas Schmitt</i> . . . . .	199
La Loi concernant l'usage de la langue française, de 2010, dans la république et canton du Jura (Suisse) – <i>Michel Hauser</i> . . . . .	219
La gestion de la diversité linguistique au Maghreb : le cas de l'amazighe – <i>Ahmed Boukous</i> . . . . .	235
La politique linguistique en Algérie et l'enjeu des chiffres – <i>Nouredine Bessadi</i> . . . . .	245
Les locuteurs francophones et le pluralisme linguistique : la coexistence des langues dans l'espace francophone : cas de la Côte d'Ivoire – <i>Noël Kouassi Ayewa</i> . . . . .	253
Perspectives sur l'éducation plurilingue dans le contexte océanien – <i>Michel Wauthion</i> . . . . .	283
<b>À l'extérieur de la francophonie : différentes langues, mêmes difficultés !</b> . . . . .	305
L'aménagement de la diversité linguistique en Amérique latine : défis pour le pluralisme – <i>Rainer Enrique Hamel</i> . . . . .	307
Pluralisme linguistique et aménagement de la coexistence des langues en Espagne – <i>José Carlos Herreras</i> . . . . .	331
Droits linguistiques entre réglementations, représentations et pratiques : le cas du Val d'Aoste, région autonome italienne – <i>Marisa Cavalli</i> . . . . .	355
La transformation du cadre législatif de la langue au Pays de Galles – <i>Colin H. Williams</i> . . . . .	385
Langues et cultures : les trois voies d'une protection des droits linguistiques dans un droit international en pleine évolution – <i>Fernand de Varennes</i> . . . . .	407
Réflexion de synthèse – <i>Michel Bastarache</i> . . . . .	421

# **Les Caraïbes et l'Amérique centrale**

## **L'AMÉNAGEMENT DE LA DIVERSITÉ LINGUISTIQUE EN AMÉRIQUE LATINE : DÉFIS POUR LE PLURALISME**

**Rainer Enrique HAMEL\***

### **I – L'ÉTAT DES AFFAIRES : DU MONOLINGUISME COMME IDÉOLOGIE VERS LE PLURILINGUISME**

L'Amérique latine s'est battue entre des tendances centripètes et centrifuges d'intégration depuis l'indépendance de ses États membres au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Jusqu'à nos jours, la signification et l'extension du terme « Amérique latine » restent ambiguës et ses bornes sont peu claires<sup>1</sup>. Pour analyser les politiques linguistiques et pour dessiner quelques traits communs, je me limiterai à tenir compte des pays ibériques souverains, donc les pays colonisés par l'Espagne et le Portugal<sup>2</sup>. Ce découpage inclut 17 pays avec plus de 530 millions d'habitants dont quelques 28 millions (11 %) appartiennent à la population indigène ou autochtone.

Tous les pays de l'Amérique latine sont aujourd'hui multilingues d'une façon ou d'une autre, mais tous partagent depuis leur sou-

---

\* Universidad Autónoma Metropolitana, México, D.F.

1. Les démarcations du subcontinent ne sont guère claires et s'entrecroisent avec d'autres délimitations conceptuelles et géographiques : Nord – Centre – Sud, Iberoamérica, Hispanoamérica et Lusoamérica. L'Amérique latine, dénomination poussée par la France au XX<sup>e</sup> siècle, ne comprend pas le Québec, mais inclut Belize, Surinam et Guyane, sans racine latine. Et il n'est pas trop clair si l'Amérique latine inclut les Caraïbes.
2. J'exclurai aussi les pays hispanophones des Caraïbes, étant donné qu'ils ne présentent plus de population indigène et que leur histoire est différente de celle des pays continentaux.

veraineté une histoire de construction d'États nationaux idéalement monolingues et homogènes, fondés sur des modèles européens, notamment le modèle de l'État français. Cette orientation idéologique impliquait le déploiement de politiques linguistiques d'assimilation dirigées aux peuples autochtones et, d'une façon différenciée, aux immigrants. Jusqu'aujourd'hui, le poids de cette orientation homogénéisante constitue l'obstacle le plus sévère qui empêche une transition vers des États pluralistes qui reconnaissent leur diversité culturelle et linguistique comme valeur positive, un trait qui pourrait enrichir leurs sociétés toutes entières. Pour l'Amérique latine et ses pays, l'aménagement de la diversité linguistique dans l'ère de la mondialisation pose donc des défis multipolaires et complexes.

Les espaces les plus importants où les politiques linguistiques deviennent saillantes se trouvent premièrement dans les communautés qui pratiquent un bi ou un multilinguisme social. Deux types de communautés linguistiques en Amérique latine ont créé leurs propres domaines de communication bilingue, y compris l'enseignement : les peuples autochtones et les communautés d'immigrants. Les deux groupements existent comme des enclaves bilingues dans les formations socio-historiques de construction de l'État-nation orientée vers le monolinguisme. Dans la plupart des pays latino-américains, l'idéologie linguistique dominante s'attend à ce que leurs citoyens soient monolingues en langue nationale et, dans les classes moyennes et supérieures, qu'ils acquièrent une certaine maîtrise d'une langue étrangère. Par contre, les citoyens qui parlent d'autres langues comme *langues maternelles* au foyer en deuxième génération et après, éveillent des soupçons au sujet de leur loyauté nationale, même s'ils sont également ou encore plus compétents dans la langue du pays. Les langues étrangères sont les bienvenues tant qu'elles ne possèdent pas une base territoriale, ce qui octroie souvent un statut contradictoire aux langues telles que l'italien ou l'allemand, (mais aussi le français et l'anglais). Le rôle actuel et futur de l'anglais en Amérique latine mérite une analyse à part.

Les régions et les traditions qui pratiquent un plurilinguisme naturel sont fréquemment exclues de la reconnaissance publique et ses discours. Parmi eux se trouvent les zones indigènes dans la forêt tropicale qui présentent une diversité linguistique extraordinaire où les gens parlent quatre langues ou plus d'une façon naturelle. De la même manière, le multilinguisme indigène urbain, qui a augmenté

au cours des dernières décennies en raison de la migration vers les grandes villes, et les enclaves linguistiques d'immigrants, sont essentiellement demeurés invisibles dans l'image construite par les États modernes et leurs métropoles.

En somme, les instances de multilinguisme social sont considérées comme une exception en Amérique latine, plus encore dans la « communauté imaginée »<sup>3</sup> de la nation que dans les pratiques langagières. Toute communauté – autochtones ou immigrées – qui cultive un bi ou un multilinguisme stable est donc confrontée à des conditions sociolinguistiques et idéologiques adverses et devra développer des justifications idéologiques, culturelles et linguistiques exceptionnelles pour préserver ses domaines bilingues.

Des contradictions fondamentales persistent souvent entre les politiques linguistiques explicites des États et les pressions politiques contraires, impulsées par des forces vigoureuses de la société civile. Pendant l'époque coloniale et le début de l'ère républicaine, les régions de population indigène massive et les zones isolées ont résisté aux pressions des États visant l'assimilation et l'éradication des langues autochtones. À l'inverse, les politiques gouvernementales modernes qui favorisent la diversité et les perspectives d'enrichissement sont fréquemment confrontées à une forte résistance de la société dominante et aussi de la part des instituteurs autochtones qui parfois s'opposent à l'enseignement bilingue, car ils ont profondément intériorisé l'idéologie dominante du monolinguisme<sup>4</sup>.

L'analyse du champ complexe des politiques linguistiques en Amérique latine exige un cadre conceptuel plus large que celui des modèles traditionnels de la politique linguistique, de la planification ou de la gestion qui réduisent généralement leur objet aux interventions ouvertes de l'État visant à modifier le cours « naturel » du développement des langues. Dans notre cadre d'analyse, les politiques linguistiques seront plutôt comprises comme des processus socio-

---

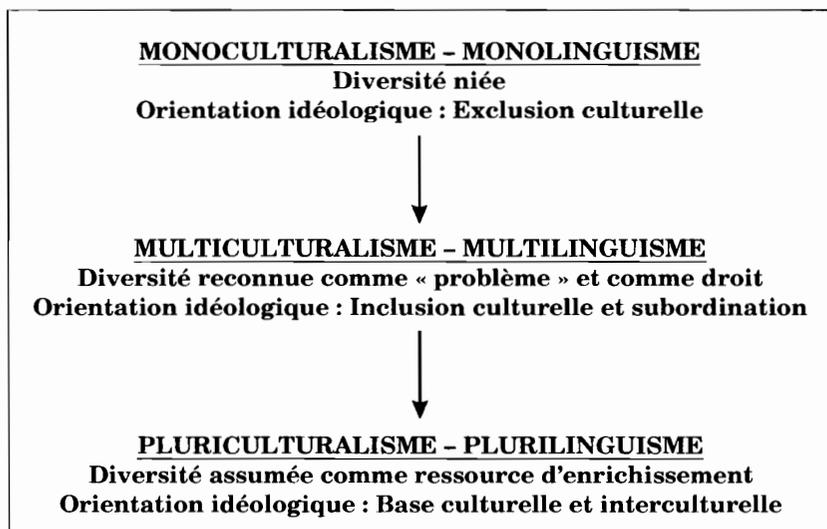
3. B.R. O'G. Anderson, *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*, London, Verso, 1983.

4. R.E. Hamel, « Indigenous language policy and education in Mexico » dans S. May et N.H. Hornberger, dir., *Encyclopedia of language and education* 2<sup>e</sup> éd., vol. 1, *Language Policy and Political Issues in Education*, New York, Springer, 2008, 301-313 ; R.E. Hamel, « Bilingual education for indigenous communities in Mexico » dans J. Cummins et N.H. Hornberger, dir., *Encyclopedia of language and education*, 2<sup>e</sup> éd., vol. 5, *Bilingual Education*, New York, Springer, 2008, 311-322 [Hamel, « Bilingual education for indigenous communities in Mexico »].

historiques qui changent les constellations linguistiques (*i.e.* l'ensemble des systèmes de communication) où interviennent tant les institutions étatiques comme d'autres forces sociales. Ces processus impliquent non seulement des transformations des structures et des usages discursifs et linguistiques (*e.g.* la normalisation, la diffusion, le déplacement ou la revitalisation) ; plus fondamentalement, ils engagent un changement des idéologies linguistiques et des relations que les locuteurs entretiennent avec les constellations linguistiques en vigueur dans le cadre des relations de pouvoir globales<sup>5</sup>.

Dans l'historique de l'Amérique latine nous pouvons identifier trois grandes orientations idéologiques qui correspondent à des phases historiques et qui ont défini des politiques linguistiques et culturelles (voir tableau 1).

**Tableau 1**  
**Orientations idéologiques des politiques linguistiques et culturelles**



5. Voir Rainer Enrique Hamel, « Plurilingual Latin America: Indigenous languages, immigrant languages, foreign languages – towards an integrated policy of language and education » dans C. Hélot et A.-M. De Mejia, dir., *Forging multilingual spaces: integrated perspectives on majority and minority bilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2008, 58-108 ; Rainer Enrique Hamel, « L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde » (2010) 16(3) *Télescope* 1-21 pour une discussion plus large.

La colonisation développait le *monoculturalisme* et le *monolinguisme* comme position dominante qui a été renforcée par les républiques naissantes, après l'indépendance. Cette orientation niait le droit d'exister aux populations autochtones en tant que peuples, comme c'était le cas en Argentine et au Chili au XIX<sup>e</sup> siècle. Dans le cas du Brésil, cette orientation a effacé la visibilité des peuples amérindiens depuis le début de la colonisation<sup>6</sup>. Cette idéologie a été contestée depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle par une orientation rivale que je propose encadrer comme *multiculturalisme* et *multilinguisme*. Cette orientation reconnaît l'existence de minorités ethniques, mais elle définit la diversité négativement comme un problème (« le problème indien »). Les expressions culturelles et linguistiques des minorités autochtones et d'autres sont reconnues à la fois comme un problème et comme un droit, mais leur existence est toujours considérée comme un obstacle à l'unité nationale<sup>7</sup>.

Le *pluriculturalisme* et le *plurilinguisme* représentent une troisième orientation fondée sur une perspective d'enrichissement. Cette vision partage avec le multiculturalisme la reconnaissance de la diversité comme un fait empirique, mais en diffère dans son appréciation. Ici, la diversité est considérée comme un atout et un potentiel de capital culturel pour la nation dans son ensemble. Sa théorie politique et culturelle fournit les fondements théoriques de la diversité et de l'éducation interculturelle bilingue<sup>8</sup> qui fonde aujourd'hui les programmes officiels pour la population autochtone dans la plupart des pays latino-américains.

Chacune des orientations était donc hégémonique à un moment donné et marquait certaines étapes historiques. Mais aucune d'elles n'a disparu complètement. Elles ont plutôt survécu à nos jours où elles rivalisent dans les sociétés contemporaines. Le multilinguisme est sans doute la force hégémonique, mais elle perd de la force dans de nombreux pays où s'impose, peu à peu, une orientation pluraliste.

---

6. E.P. Orlandi, *Terra a vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo*, São Paulo, Cortez Editora, 1990 ; E.P. Orlandi, *La danza de las gramáticas. La relación entre el tupí y el portugués en Brasil*, 1993 ; R.E. Hamel, dir., « Políticas del Lenguaje en América Latina », (1993) 29 Iztapalapa 54-74.

7. Voir R. Ruiz, « Orientations in language planning » (1984) 82 NABE Journal 15-34, pour une conceptualisation classique différente.

8. En Amérique latine, la conception de l'éducation interculturelle bilingue a été formulée la première fois par E.E. Mosonyi et F. Rengifo, « Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe » dans N.J. Rodríguez, E. Masferrer et R. Vargas Vega, dir., *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, México, UNESCO-III, 1983, 209-230.

Le défi fondamental de nos jours est de trouver des routes de transition d'une orientation multilingue et multiculturelle qui reconnaît la diversité, mais qu'elle considère comme un problème, à une position d'enrichissement plurilingue et pluriculturelle dans le contexte plus large des transformations sociales en Amérique latine. Une telle transition ne peut pas être le résultat d'un acte de bonne volonté. Elle implique des changements profonds dans l'économie, la société, l'éducation, le droit, et, surtout, les relations de pouvoir<sup>9</sup>.

En Amérique latine, nous pouvons identifier trois domaines nationaux, ainsi que trois espaces supranationaux où interviennent les politiques et les programmes d'aménagement linguistique : au niveau des états nationaux, ce sont les relations entre la langue nationale d'origine européenne et 1) les langues autochtones, 2) les langues de l'immigration, et 3) les langues étrangères. Dans les espaces supranationaux, nous tiendrons compte des effets linguistiques de la mondialisation, d'une part, et des processus d'intégration régionale (MERCOSUR, UNASUR, ALÉNA) de l'autre. En troisième lieu, l'intervention des organismes de politiques linguistiques externes (British Council, Alliance Française, Instituto Cervantes Goetheinstitut) a exercé un certain effet sur les constellations linguistiques.

Puisqu'en Amérique latine l'éducation est sans doute le champ le plus saillant des interventions d'aménagement linguistique, je me limiterai à décrire, tout d'abord, l'histoire et les caractéristiques générales des systèmes d'éducation indigène et celles des écoles bilingues d'origine immigrante, pour terminer avec quelques observations sur les politiques des langues étrangères et les effets des organes supranationaux au niveau régional et mondial.

Comme nous le verrons tout au long de nos discussions, la dynamique de la mondialisation et la nature changeante de la diversité ont ébranlé les politiques traditionnelles contrôlées par les États nationaux qui séparaient clairement les différents domaines : les nations ou ethnies officielles, les peuples autochtones, les groupes d'immigrés, les espaces nationaux et internationaux.

---

9. C'est justement la position de diversité qu'ont adoptée, en principe, les institutions de la Francophonie. Mais, d'une façon partiellement comparable avec celle de l'Amérique Latine sur ce point, il y aura encore un long chemin à parcourir et il faudra mettre sur place des mesures précises d'aménagement linguistique pour faire justice à une telle position abstraite.

La question de politique linguistique qui se pose aujourd'hui pour les gouvernements et la société civile en Amérique latine est la suivante : comment aménager la diversité linguistique interne et externe, et comment les pays d'Amérique latine, qui appartiennent aux Tiers Monde et à une communauté linguistique vigoureuse (Hispanophonie, Lusophonie), peuvent-ils intégrer la mondialisation « hégémonisée » par les États-Unis et l'anglais ?

## II – LES RELATIONS ENTRE LA LANGUE NATIONALE ET LES LANGUES AUTOCHTONES : POLITIQUE LINGUISTIQUE ET ÉDUCATION AUTOCHTONE

Vers l'année 2000, plus de 500 langues autochtones étaient parlées par les 28 millions d'autochtones qui habitaient l'Amérique latine. Nous pouvons distinguer trois groupements principaux parmi les peuples amérindiens, tenant compte de leur grande hétérogénéité ethnique et linguistique. Plus de 80 % de la population indigène appartient à une de deux macro-ethnies situées dans des régions où des sociétés hautement développées existaient avant la conquête européenne. L'une occupe le plateau mésoaméricain comprenant le centre et sud du Mexique, Guatemala et Belize. Environ 80 langues sont parlées par cette famille ethnique, les langues mayas (6,2 millions de locuteurs) et le nahuatl moderne (1,4 million de locuteurs) étant les plus importantes. L'autre macro-ethnie est située dans la région des Andes, qui s'étend du sud de la Colombie jusqu'au nord du Chili, concentrée dans la Bolivie, le Pérou et l'Equateur. Ici deux langues, le quechua (12 millions de locuteurs) et l'aymara (3 millions de locuteurs), sont dominantes<sup>10</sup>. Le deuxième groupe est subdivisé en plus de 300 langues dont les locuteurs sont dispersés sur l'ensemble du territoire latino-américain. Leurs domaines de résidence principaux se situent en Amérique centrale (à l'exception du Guatemala et Belize), la côte caraïbe de l'Amérique du Sud, le bassin amazonien, et l'extrême sud du continent. Différent du premier, cet ensemble de micro-ethnies amérindiennes se caractérise par une faible densité démographique, une diversité linguistique considérable, et une grande variété d'étapes sur le continuum d'assimilation, allant des sociétés de chasseurs et de cueilleurs encore relativement isolées à des groupes presque entièrement assimilés. Le troisième groupe-

---

10. Les données et les descriptions les plus récentes et les plus fiables à ce sujet se trouvent dans « Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina », I. Sichra, dir., *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina*, Cochabamba, PROEIB Andes, UNICEF & AECID, 2009.

ment beaucoup plus récent vit une croissance rapide au détriment des deux autres : il comprend la population autochtone urbaine de plusieurs millions qui partage les conditions de vie du sous-prolétariat urbain qui habite les énormes bidonvilles qui entourent les grandes villes d'Amérique latine.

Dès le début de la Conquête en 1492, les colonisateurs espagnols et portugais ont préconisé l'une de deux stratégies vis-à-vis des peuples autochtones – l'assimilation versus la préservation subalterne – qui s'est matérialisée dans l'éducation générale et l'enseignement de l'espagnol ou du portugais. Ces stratégies ont survécu jusqu'à nos jours. La première vise l'assimilation linguistique et culturelle à travers l'imposition directe de la langue européenne à l'aide de programmes de submersion ou de transition rapide. La deuxième stratégie, toujours subordonnée à la première, utilisait certains programmes exceptionnels de préservation linguistique. Dans la plupart des cas, des méthodes bilingues diverses ont été employées, où les langues autochtones jouaient un rôle subalterne comme langues d'instruction et d'alphabétisation initiale.

Aujourd'hui, le débat sur l'éducation autochtone s'articule autour de deux questions fondamentales. Sur le plan macro-politique et anthropologique, une puissante alternative à l'assimilation a émergé qui se bat pour la transformation des États-nations existants en entités politiques plurilingues et pluriculturelles qui devrait aborder la diversité existante dans une perspective d'enrichissement. Cette orientation propose que les nations autochtones, l'origine africaine et l'europpéenne participent en tant que trois racines distinctes dans la forge d'un nouveau type de nation et d'intégration latino-américaine qui devrait concilier l'unité nationale avec la préservation de la diversité culturelle et linguistique. La deuxième question renvoie à la dimension micro-politique du curriculum et de l'organisation culturelle, pédagogique et linguistique des écoles. Compte tenu des échecs précédents avec des programmes de submersion et de transition rapide, des modalités nouvelles ont vu le jour depuis les années 1970. Dans la plupart des pays, les programmes bilingues et biculturels conçus pour aider à préserver et promouvoir les langues autochtones ont cédé leur place au nouveau concept d'« éducation

interculturelle bilingue » (EIB) dans les années 1990<sup>11</sup>, sauf en Colombie, qui conserve sa terminologie propre d'« ethno-éducation ».

Ces systèmes reconnaissent le droit de la population scolaire à l'alphabétisation et à l'enseignement en langue maternelle autochtone ainsi qu'en espagnol ou en portugais comme langue seconde. La plupart des pays ont adopté quelques dispositions au niveau de leur Constitution et de leur législation générale ou spécifique : loi sur les droits linguistiques, loi sur l'éducation, etc. Le statut des langues varie d'une reconnaissance très vague comme « langues nationales » (Mexique) jusqu'à un statut de langues co-officielles au niveau régional ou national (voir tableau 2).

Le pays le plus avancé au niveau de la reconnaissance et de la participation politique de la population autochtone est sans doute la Bolivie qui se définit, dans sa nouvelle Constitution (2009), comme un pays multinational (donc composé par plusieurs nations) et d'une population majoritairement autochtone. La Constitution accorde des droits collectifs très étendus aux nationalités autochtones. Elle reconnaît leur autonomie territoriale, administrative et juridique et leur participation dans l'éducation publique qui se définit comme « interculturelle et bilingue » dans tout le pays. Une nouvelle Constitution à l'Équateur (2008) accorde des droits presque aussi étendus aux nations autochtones. Comme c'est le cas en Bolivie, elle reconnaît le principe de « pluralisme juridique ».

---

11. Pour des définitions plus spécifiques du terme, voir X. Albó et A. Anaya, *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia*, La Paz, CIPCA & UNICEF, 2004 ; L.E. López, *De resquicios a boquerones. La EIB en Bolivia*, La Paz, GTZ, UNICEF & Plural Editores, 2005 [López, *De resquicios a boquerones*] ; L.E. López, *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America*, Commission Background Study for EFA Global Monitoring Report 2009, UNESCO, en ligne : <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186620e.pdf>> (page consultée le 30/03/2011) ; S. Schmelkes, « La interculturalidad en la educación básica » (2006) 3 Revista PRELAC 120-127 [López, *Reaching the unreached*].

**Tableau 2**  
**Peuples autochtones, population et**  
**langues en Amérique latine<sup>12</sup>**

Pays et date du dernier recensement disponible avec des chiffres sur la	Population nationale totale	Peuples indigènes autochtones	Population indigène		Langues indigènes	Statut politique des langues
			#	%		
Argentine (2010) l'éducation	40.117.096	30	1.236.640	3.1	15	Langues de
Bolivie (2001)	10.389.913	36	3.686.929	62.0	33	Co-officielles avec l'espagnol
Bésil (2010)	190.755.799	241	817.963	0.4	186	Langues de l'éducation
Chili (2002)	15.116.435	9	692.192	4.6	6	Langues de l'éducation
Colombie (2005)	42.888.594	83	1.378.884	3.4	65	Co-officielles avec l'espagnol
Costa Rica (2011)	4.301.712	8	104.143	2.4	7	_____
Equateur (2010)	14.483.499	12	1 018.176	7.3	12	Utilisation officielle régionale
El Salvador (2007)	5.744.113	3	13.926	0.2	1	_____
Guatemala (2010)	14.099.032	24	5.975.473	44.4	24	Langues nationales
Honduras (2001)	7.510.662	7	471.505	6.3	6	Langues de l'éducation
Mexique (2010)	112.322.757	67	6.695.228	6.0	68	Langues nationales
Nicaragua (2005)	5.699.472	9	567.861	10.0	6	Utilisation officielle régionale
Panama (2010)	3.454.857	8	423.572	12.3	8	Langues de l'éducation
Paraguay (2002)	6.297.414	20	106.232	1.7	20	Guarani comme co-officiel
Pérou (2008)	29.285.927	43	4.243.431	14.5	43	Utilisation officielle régionale
Uruguay (2004)	3.930.144	0	183.260	4.7	0	_____
Venezuela (2001)	26.938.187	37	206.789	0.8	37	Co-officielles avec l'espagnol
<b>Amérique latine</b>	<b>533.395.613</b>	<b>637</b>	<b>28.000.043</b>	<b>10.8</b>	<b>533</b>	

12. Adapté et mis à jour de López, *Reaching the unreached*, *ibid.* à la p. 3.

Un discours plus radical a émergé depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle qui propose la décolonisation de la société et de l'éducation pour surmonter la soumission historique de la culture indigène et l'exclusion de ses fonds de savoir. Il exige la reconnaissance d'un statut égal pour les deux visions du monde et des droits épistémiques pour les peuples autochtones, c'est-à-dire le droit de produire des connaissances propres dans tous les domaines du savoir, et le pouvoir de proposer et diffuser cette connaissance et l'interprétation du monde dans toutes les institutions<sup>13</sup>.

Quel curriculum, quelle approche pédagogique et quel usage des langues seront capables d'intégrer les objectifs culturels et linguistiques généraux avec la réussite scolaire et la participation autochtone, dans le contexte de relations de pouvoir toujours asymétriques en vigueur ?

Le modèle EIB adopté officiellement établit le droit à l'alphabétisation en langue maternelle et l'enseignement des matières scolaires dans cette langue, ainsi que le droit à apprendre l'espagnol (ou le portugais au Brésil) comme langue seconde<sup>14</sup>. Sans doute un tel programme serait plus approprié, tant d'un point de vue pédagogique et psycholinguistique, comme du point de vue des objectifs de préservation, voire de revitalisation, des langues autochtones. Cependant, la discrimination historique et une idéologie diglossique omniprésente, profondément enracinée dans la conscience des enseignants et des parents autochtones, élève des barrières contre la mise en œuvre de tels programmes. Bien que des programmes pédagogiques qui montrent les avantages de l'enseignement en langue maternelle autochtone aient été proposés depuis les années 1980<sup>15</sup>, ils ne pourraient vaincre la résistance que dans des cas exceptionnels. En particulier, dans les macro-ères andines et méso-américaines, les

- 
13. A. Quijano, « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina » dans E. Lander, dir., *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Caracas, CLACSO, 2000, 201-245.
  14. X. Albó, *Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo*, La Paz, Ministerio de Educación, UNICEF & CIPCA, 2002.
  15. R.E. Hamel. « Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe » (1988) *Signos. Anuario de Humanidades*, México, UAM-I, 319-376 ; L.E. López, « La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües » (1997) 34(99) *Revista Paraguaya de Sociología* 27-62 ; López. *De resquicios a boquerones*, supra note 11.

programmes officiels d'EIB ne constituent pas encore une pratique éducative solide, bien organisée et acceptée par les acteurs<sup>16</sup>. Dans l'ensemble, l'éducation autochtone contribue encore plus au déplacement et à la perte des langues qu'à leur préservation et leur revitalisation.

### III – LES RELATIONS ENTRE LA LANGUE NATIONALE ET LES LANGUES DE L'IMMIGRATION : DES ÉCOLES COMMUNAUTAIRES À L'ÉDUCATION BILINGUE D'ÉLITE

L'histoire de l'immigration européenne à l'Amérique latine est bien documentée, et elle nous enseigne que l'Argentine, le Brésil, le Chili, le Paraguay et l'Uruguay ont absorbé environ 90 % des nouveaux arrivants. Pendant la période d'immigration massive (1875-1930), les Espagnols et les Italiens représentaient les groupes les plus nombreux d'immigrants dans la plupart des pays, suivis par les Britanniques, les Allemands, les Polonais, les Yougoslaves (principalement les Croates), et les Français<sup>17</sup>. En Argentine, l'assimilation rapide et pacifique dans les villes et la construction d'une identité nationale fondée sur le monolinguisme de l'Espagnol argentin était en grande partie due à la force intégrative du développement socio-économique impressionnant et le haut niveau académique de l'enseignement public<sup>18</sup>. Les Italiens et les Polonais des classes basses se sont assimilés plus rapidement que les immigrants britanniques, français ou allemands de classe moyenne. Dans les zones rurales, en revanche, les migrants européens ont formé de grandes communautés d'enclave qui ont préservé leur loyauté ethno-linguistique jusqu'à la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

- 
16. Hamel, « Bilingual education for indigenous communities in Mexico », *supra* note 4.
  17. Au cours de cette époque, environ 1,5 million d'Italiens ont migré vers l'Argentine, et le même nombre au Brésil. Plus de 100 000 citoyens britanniques (principalement gallois et irlandais) et environ 120 000 allemands se sont installés en Argentine. 250 000 Allemands au Brésil et 200 000 au Chili (voir S. Baily et E.J. Míguez, dir., *Mass migration to modern Latin America*, Wilmington, Delaware, Scholarly Resources, 2003). Pour 1990, les estimations établissent quelque 500 000 locuteurs allemands et près de 12 millions de descendance allemande au Brésil, 300 000 locuteurs et un million de descendants pour l'Argentine, et 20 000 locuteurs parmi 200 000 descendants pour le Chili.
  18. B.C. Axelrud, « Alcances y proyecciones de la integración regional en Argentina » dans *Políticas Lingüísticas para América Latina. Actas del Congreso Internacional 1997*, Buenos Aires, UBA, 1999, 59-72.

Dans tous les pays latino-américains, c'étaient surtout les colons britanniques (anglais, gallois et irlandais), francophones et germanophones qui ont fondé leurs propres écoles et autres institutions sociales pour préserver leurs langues, leurs traditions et leurs relations de parenté endogamiques. La plupart de ces écoles sont passées par trois phases historiques, et certaines d'entre elles ont atteint une quatrième étape<sup>19</sup>. Fondées pendant une première phase en tant qu'écoles communautaires monolingues d'héritage au XIX<sup>e</sup> ou au début du XX<sup>e</sup> siècle, elles devaient offrir une éducation appropriée aux enfants des colons, en particulier dans les zones rurales où aucune instruction n'était disponible. L'enseignement se menait entièrement dans la langue des immigrants, et des élèves extérieurs à la communauté ethnolinguistique étaient rarement admis.

Pendant une deuxième phase, les colons amenaient des professeurs de leurs pays d'origine pour professionnaliser l'enseignement, et la langue nationale du pays s'introduisait presque comme une langue étrangère pour fournir les compétences linguistiques nécessaires pour traiter avec la société externe. Une troisième phase menait les écoles d'immigrants à affaiblir progressivement leur caractère d'écoles communautaires d'enclave et à s'intégrer au groupe d'écoles nationales d'élite. Par conséquent, ils ouvraient leurs portes aux enfants des élites économiques et politiques des pays d'accueil. Bien que de nombreux diplômés devinrent des personnalités publiques au fil du temps, les écoles, avec l'appui formel de leur pays d'origine, n'ont jamais perdu leur statut ambigu d'être considérées à la fois nationales et étrangères. En raison de la diminution de l'immigration et du déplacement continu des langues d'héritage, l'enseignement adoptait peu à peu des caractéristiques bilingues. Des négociations permanentes et la tentative de concilier les orientations parfois divergentes ont conduit à un large éventail de programmes bilingues. Dans la plupart des cas, un double système de programmes s'est développé en parallèle dans chacune des langues, chacune avec son propre collège et sa propre gestion.

Dans une quatrième phase, quelques écoles associées à des communautés de langues internationales de prestige se sont transformées en « écoles de langues globales »<sup>20</sup> au cours de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Le déclin de l'éducation publique dans l'ère néolibérale

---

19. C. Banfi et R. Day, « The evolution of bilingual schools in Argentina » (2004) 7(5) *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 398-411.

20. *Ibid.*

a augmenté le poids des écoles bilingues dans le cadre du petit groupe d'instituts privés d'élite qui offrent une éducation internationale moderne ainsi que la promesse de former les futurs dirigeants de l'entreprise et de la politique au niveau national et international. Seules les anciennes écoles d'héritage qui étaient en mesure de suivre la dynamique de la mondialisation ont pu rivaliser avec d'autres grandes écoles privées pour absorber les enfants de l'élite économique et politique.

La plupart des écoles bilingues privées combinent essentiellement deux types d'approches. Au début, les élèves bilingues d'origine immigrante sont exposés à une forte composante d'alphabétisation et d'enseignement dans leur première langue (L1), tandis que le groupe monolingue de langue nationale est souvent scolarisé en programme d'immersion ou des programmes intensifs d'enseignement dans la langue étrangère (L2). Ces programmes intègrent donc les avantages du développement en L1 dans un cas et d'immersion dans la langue d'immigrants/étrangère dans l'autre comme un moyen de développer un bilinguisme de haut niveau et dans une perspective d'enrichissement. Une fois un niveau de seuil avancé est atteint dans les deux langues, les deux cohortes peuvent être intégrées dans un certain nombre de matières qui peuvent être enseignées dans l'une ou l'autre langue.

La transition entre le statut d'écoles bilingues encore enracinées dans leurs communautés d'immigrants vers des institutions d'élite moderne liées au développement éducatif global est toujours en cours<sup>21</sup>. Les programmes plurilingues intensifs constituent un atout important dans la concurrence avec d'autres écoles privées d'élite, ainsi que les opportunités d'échange et d'études à l'étranger qui améliorent les perspectives d'emploi pour leurs diplômés. Les écoles représentant des langues internationales de deuxième rang comme le français, l'allemand ou le japonais, offrent l'anglais comme une troisième langue et s'annoncent comme des écoles trilingues.

Les écoles bilingues d'élite pratiquent un modèle de plurilinguisme d'enrichissement comme perspective sociale et de bi ou multilinguisme additif comme objectif individuel. Aucune des langues concernées est menacée ou stigmatisée comme inadéquate pour

---

21. A.-M. de Mejía, « Enrichment bilingual education in South America » dans J. Cummins et N.H. Hornberger, dir., *Encyclopedia of language education*, vol. 5, *Bilingual education*, New York, Springer, 2008, 323-331.

l'enseignement des contenus avancés ou de la communication. Et les étudiants sont systématiquement encouragés, reconnus et récompensés pour leur compétence bi ou trilingues qu'ils développent dans les « bonnes » langues du monde.

Dans le processus d'intégration progressive de leurs communautés dans la société du pays d'accueil, les écoles d'immigration sont devenues une force importante pour le développement national. Dans certains cas, elles fournissaient des modèles pour la conception du système scolaire public. Dans le même temps, leur développement a parfois donné lieu à des conflits et à des négociations constantes avec les autorités éducatives nationales. Ces deux aspects des cultures et des programmes éducatifs divers ainsi que l'intégration et le transfert réciproque ont façonné leurs identités et leurs rôles. Le fait que le plurilinguisme s'établisse comme une empreinte visible et positive dans un domaine de prestige social a contribué à introduire une perspective d'enrichissement et à atténuer les politiques latino-américaines visant la construction des États-nations homogènes et monolingues.

#### **IV – LES DÉFIS DANS L'ÈRE DE LA MONDIALISATION : LANGUES ÉTRANGÈRES VERSUS LANGUES D'IMMIGRANTS, INTÉGRATION RÉGIONALE VERSUS INTÉGRATION GLOBALE**

Depuis l'indépendance, les politiques de langues étrangères témoignent de l'intérêt généralisé en Europe et l'influence des principaux groupes d'immigrants, d'une part, et l'objectif de construire des États-nation le plus homogènes possible, de l'autre part. Au-delà de la population immigrante, l'apprentissage des langues étrangères était limité à la petite élite qui avait accès à l'éducation secondaire et tertiaire. Les langues européennes les plus prestigieuses offertes dans l'enseignement public coïncident avec la présence de groupes d'immigrants d'origines française, anglaise, italienne et allemande. Toutefois, le raisonnement officiel derrière l'enseignement de ces langues était généralement de nature instrumentale, sans référence aux groupes d'immigrants qui les parlaient, étant donné la politique générale qui soutenait un monolinguisme national en espagnol ou en portugais. L'enseignement du français se justifiait par le poids culturel de la France, l'anglais par son importance commerciale, l'italien comme le langage du droit et de la musique, et l'allemand représentait la philosophie et les sciences naturelles. Cette distinction idéolo-

gique entre les sphères publiques et privées comme soutien de la politique linguistique reflète une divergence des politiques et idéologies linguistiques qui a conservé sa pertinence presque au bout du XX<sup>e</sup> siècle. L'apprentissage des langues étrangères était façonné comme une compétence qui ne se rapportait pas à une base territoriale et ne représentait aucune menace pour l'identité nationale, l'unité et la loyauté des citoyens dans la mesure où les langues apprises n'étaient pas à la fois les *langues maternelles* de personne. La même langue, cependant, lorsqu'elle était cultivée comme langue maternelle et d'identité dans les communautés immigrantes, déclenche des attitudes bien différentes et suscitait facilement de profondes craintes de désintégration nationale, comme en témoigne la période de répression linguistique des immigrants au Brésil entre 1935 et 1955<sup>22</sup>.

Depuis les années 1990, la politique linguistique en Amérique du Sud<sup>23</sup> a été contestée par des orientations contradictoires entre l'intégration globale véhiculée par l'anglais vis-à-vis l'intégration régionale à travers le développement d'un bilinguisme espagnol-portugais massif. D'une part, les États-Unis, et ses alliés en Amérique latine, poussaient l'intégration panaméricaine à travers la création de la Zone de libre-échanges des Amériques (ZLEA), projet échoué définitivement en 2005. D'autre part, quatre pays – l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et l'Uruguay – créent le Mercosur (Marché commun du Cône Sud) au début des années 1990 qui doit intégrer non seulement leurs économies, mais aussi leurs peuples et leurs cultures<sup>24</sup>. Le portugais et l'espagnol sont déclarés langues officielles du

22. G. Seyferth, « Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo » dans D. Pandolfi, dir., *Repensando o Estado Novo*, Rio de Janeiro, FGV, 1999.

23. Avec la signature de l'ALÉNA en 1993 par le Mexique, la diplomatie brésilienne et d'autres pays sud-américains ont perdu l'espoir d'une intégration latino-américaine. En effet, le Mexique avait déjà abandonné sa politique traditionnelle de non-alignement international et d'intégration latino-américaine pendant les années 1980. Il s'était intégré graduellement à l'Amérique du Nord en qualité de partenaire subordonné. Depuis, le Brésil comme pouvoir hégémonique en Amérique du Sud a repris sa politique historique de considérer l'Amérique du Sud, et non l'Amérique latine, sa sphère d'influence et de privilégier l'intégration sud-américaine avec la création du MERCOSUR et plus récemment l'UNASUR. C'est pourquoi les liens latino-américains se sont affaiblis et qu'il est plus difficile aujourd'hui d'y percevoir une politique linguistique latino- ou ibéro-américaine.

24. Le Mercosur s'est élargi récemment par le Venezuela et la Bolivie. Comme expression de l'intégration croissante de l'Amérique du Sud, un nouvel organisme, l'UNASUR, est surgi en 2008 qui intègre 12 pays de la région (68 % de la population de l'Amérique latine) et qui pourrait éventuellement absorber le Mercosur (J.A. Sanahuja, *Multilateralismo y regionalismo en clave suramericana: el caso de Unasur*, *Pensamiento Propio* 33, monográfico *Desafíos del multilateralismo*

Marché. Une rivalité très ancienne entre l'Argentine et le Brésil commence à s'écrouler et à déchirer les barrières linguistiques que les pays hispanophones et le géant lusophone avaient érigées auparavant. Tout d'un coup, tout le monde voulait apprendre l'« autre » langue des deux côtés de la frontière linguistique. Une politique linguistique commune a évolué, laquelle a poussé pour une intégration régionale basée sur un bilinguisme portugais-espagnol généralisé qui devrait être développé le plus tôt possible dans l'enseignement public<sup>25</sup>. La politique linguistique du Mercosur représente une tentative unique à l'intégration culturelle et géolinguistique dans toute la région, ce qui inverse une longue tradition fragmentaire et postule de nouvelles perspectives pour le plurilinguisme<sup>26</sup>.

Pour créer une nouvelle identité régionale, un système de communication tout à fait inédit est encouragé, basé sur le bilinguisme réceptif généralisé, ce qui devrait permettre une interaction approfondie au sein du Marché commun. La différence intéressante avec les communautés de langues internationales comme le Commonwealth anglophone ou la Francophonie ou l'Hispanophonie, c'est que, dans le cas du Mercosur, l'intégration ne se construit pas autour d'une seule langue hégémonique, mais sur la base d'un système bilingue de communication et de construction identitaire, fondé sur deux langues étendues qui ont à la fois un statut régional, national et international.

Une influence de la mondialisation intervient à travers la politique impériale de l'Espagne et son *Instituto Cervantes* qui vise à conquérir le marché de l'enseignement de l'espagnol au Brésil (et aux États-Unis), en essayant de repousser les voisins hispaniques du Brésil en tant que fournisseurs naturels, et de subordonner le professorat brésilien d'enseignement de l'espagnol<sup>27</sup>.

---

*en América Latina*, 2011, 117-160, en ligne : <[www.cries.org/wp-content/uploads/2011/07/pp33-web.pdf](http://www.cries.org/wp-content/uploads/2011/07/pp33-web.pdf)> (page consultée le 22/02/2013).

25. G. Barrios, « Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera » dans A.M. Trinidad et L.E. Behares, dir., *Fronteiras, educação, integração*, Santa Maria, Pallotti, 1996, 83-110 [Barrios, « Planificación lingüística »].
26. Barrios, « Planificación lingüística », *ibid.* ; E. Arnoux et R. Bein, « Problemas político-lingüísticos en la Argentina contemporánea » (1997) 3 *Quo Vadis Romania? Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik* 50-65 ; R.E. Hamel, « L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux : le cas du Mercosur en Amérique du Sud » dans J. Maurais et M.A. Morris, dir., (2001) *Les géopolitiques dans le monde, Terminogramme*, Québec, n<sup>os</sup> 99-100, 129-160.
27. J. Del Valle et L. Villa, « Spanish in Brazil: language policy, business and cultural propaganda » (2006) 5 *Language Policy* 369-392.

## V – LES LANGUES ÉTRANGÈRES : DU PLURILINGUISME RESTREINT AU MONOLINGUISME DE L'« ENGLISH ONLY » ?

Au cours du XX<sup>e</sup> siècle, la prépondérance historique du français comme langue étrangère et une politique plutôt plurilingue ont fait place à la montée de l'anglais comme la première, et de plus en plus, la seule langue étrangère dans l'enseignement public<sup>28</sup>. En termes généraux, l'apprentissage des langues étrangères a joué un rôle mineur dans l'enseignement public jusqu'à présent. Le Mexique, qui partage trois mille kilomètres de frontière avec les États-Unis, a traditionnellement montré peu d'intérêt à investir dans l'enseignement de l'anglais. La position relativement faible de l'anglais au Mexique<sup>29</sup> met en question des vues simplistes sur l'impérialisme linguistique et ne peut être interprétée que comme une politique linguistique couverte, basée sur le nationalisme mexicain et une profonde méfiance des États-Unis, enracinée dans l'histoire mexico-étatsunienne. Dans le passé, l'enseignement avancé des langues étrangères avait été relégué dans une large mesure à l'éducation privée.

Un nombre croissant de pays tentent de surmonter leur déficience historique en matière de langues étrangères. L'intégration à la mondialisation, c'est apprendre l'anglais aussi tôt que possible. Parmi eux, la Colombie et le Mexique ont élaboré des programmes visant à introduire une langue étrangère obligatoire dans l'enseignement primaire, qui est généralement l'anglais. En 2004, la Colombie a lancé le « Programa Nacional de Bilingüismo », un plan ambitieux visant à transformer la Colombie en un pays bilingue d'ici 2019. En 2012, la mise en œuvre était toujours en cours et la recherche a dévoilé<sup>30</sup> que le programme a rencontré un certain nombre

28. Néanmoins, d'autres langues étrangères conservent un rôle important dans les écoles bilingues d'élite et dans les institutions de langues européennes. Un nouveau joueur en pleine expansion est le mandarin et l'Institut Confucius, avec plus de 100 institutions aux Amériques en 2013.

29. M. Hidalgo, B. Cifuentes et J. A. Flores, « The position of English in Mexico: 1940-1993 » dans J.J. Fishman, dir., *Post-imperial English: Status change*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 1996, 187-213.

30. A.-M. de Mejía et M.E. Montes Rodríguez, « Points of contact or separate paths: A vision of bilingual education in Colombia » dans C. Hélot et A.-M. de Mejía, dir., *Forging multilingual spaces: integrated perspectives on majority and minority bilingual education*, Clevedon, Multilingual Matters, 2008, 109-139 ; A.-M. de Mejía, « English language as intruder: The effects of English language education in Colombia and South America: A critical perspective » dans V. Rapatahana et P. Bunce, dir., *English language as hydra: Its impacts on non-English language cultures, linguistic diversity and language rights*, Clevedon, Multilingual Matters, 2012, 244-254.

d'obstacles, y compris la résistance des enseignants, des étudiants et des parents, en particulier dans les classes inférieures des écoles publiques, qui ne prévoient aucune perspective d'utiliser réellement l'anglais.

De la même façon, le gouvernement mexicain a lancé une réforme de son éducation de base (pré-primaire à la classe 9) en 2008<sup>31</sup>. Comme une innovation majeure, elle introduit l'enseignement de l'anglais dans l'éducation primaire, aux élèves âgés de cinq ans, qui devrait se poursuivre jusqu'à l'école secondaire. La mise en œuvre prendra encore plusieurs années, mais une série de problèmes conceptuels et structurels sont déjà en vue<sup>32</sup>, y compris une résistance politique de certains secteurs populaires qui considèrent l'imposition de l'anglais comme une pièce parmi d'autres d'une réforme néolibérale qu'ils rejettent.

Malgré quelques problèmes de mise en œuvre et les coûts, d'autres pays en Amérique latine suivront l'exemple ou avaient déjà pris des initiatives en ce sens. L'intégration dans la globalisation sera clairement véhiculée par l'anglais, selon les acteurs politiques. Comme le prévoit le futurologue de l'anglophonie<sup>33</sup>, l'anglais cessera d'être une langue étrangère dans de nombreux pays, au moins dans le sens coutumier, pour devenir une pièce de la « triple alphabétisation » de l'avenir : l'alphabétisation traditionnelle en lettres, l'alphabétisation numérique et celle de l'anglais.

Les programmes latino-américains ne se prononcent pas sur des questions vivement débattues en Europe. L'âge initial pour commencer une langue étrangère était traditionnellement 10 ans dans les pays européens ayant une longue tradition de succès de l'enseignement des langues étrangères. Si l'apprentissage de l'anglais commence aussi tôt que prévu dans les nouveaux programmes latino-américains, il y aurait de l'espace suffisant au secondaire pour

---

31. Secretaría de Educación Pública, *Curricular foundations: Preschool, elementary school, secondary school*, México, Secretaría de Educación Pública, 2010.

32. Au fait, la langue introduite s'appelle « langue supplémentaire » dans le programme et est mise en concurrence avec les langues autochtones qui occupent le même espace dans le système bilingue (voir Rainer Enrique Hamel, « Language policy and ideology in Latin America » dans R. Baley, R. Cameron et C. Lucas, dir., *The Oxford handbook of sociolinguistics*, Oxford, Oxford University Press, 2013, 609-628 pour une analyse plus détaillée).

33. D. Graddol, *English next. Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*, London, The British Council, 2006.

apprendre d'autres langues étrangères, soit d'autres langues internationales, des langues voisines ou d'élection personnelle<sup>34</sup>.

## VI – L'ÉDUCATION PLURILINGUE COMME UNE PIERRE DE TOUCHE POUR LES ÉTATS PLURICULTURELLES

Lorsque nous analysons les politiques linguistiques concernant les différents types de multilinguisme social et d'éducation bilingue en Amérique latine, nous nous rendons compte que la question commune qui permet une interprétation intégrée est la relation entre les communautés allophones, l'État et la société majoritaire. Les forces nationalistes conservatrices considèrent encore le multilinguisme comme un problème, même si certains droits linguistiques sont reconnus, et l'assimilation des minorités est toujours leur objectif global. Pour eux, les minorités ethnolinguistiques constituent une menace car leur loyauté envers l'État est remise en question. Beaucoup de membres des minorités ont intériorisé cette idéologie hégémonique et affichent des attitudes défensives quant à la légitimité de leurs langues et leurs pratiques langagières. Dans ce cas, une nouvelle politique linguistique devrait avoir pour but de développer des stratégies pour transformer la relation asymétrique que les acteurs dominants et subordonnés maintiennent vis-à-vis de la constellation langagière prédominante.

Les communautés bilingues et leurs écoles qui se trouvent aux deux pôles de la stratification sociale ont l'opportunité de contribuer de manière significative à cette transformation de leurs propres manières. Ils peuvent joindre leurs voix à celles des secteurs croissants, dans la plupart des sociétés latino-américaines, qui apprécient de plus en plus la diversité comme un atout pour l'enrichissement de la société toute entière et pour l'élargissement de la démocratie. En particulier, ils peuvent montrer comment les fonds de connaissances issues de leurs langues et cultures ancestrales – autochtones ou immigrants – pourraient contribuer encore plus que dans le passé à la formation de nouvelles sociétés enrichies par la diversité. L'incontestable leadership éducatif des écoles bilingues de l'élite dans le développement d'un plurilinguisme additif peut aider à éroder davantage les idéologies insoutenables du mono- ou multilin-

---

34. Voir la proposition élaborée pour l'Europe par A. Maalouf *et al.*, *Un défi salutaire : comment la multiplicité des langues pourrait consolider l'Europe*, 2008, en ligne : <[http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf\\_report\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf_report_fr.pdf)> (page consultée le 28/10/2010).

guisme restreint. Et l'incontestable légitimité des revendications des autochtones d'être reconnus en tant que peuples et que leurs droits linguistiques et éducatifs soient respectés, converge avec une prise de conscience croissante du rôle que jouent les peuples autochtones dans l'enrichissement culturel de la nation. Ces processus peuvent travailler vers le même but à partir des pôles différents de la société.

Comme nous le voyons, quelques effets de la mondialisation sont en train de bousculer les propositions d'aménagement linguistique traditionnelles et leurs instruments. Au début de notre texte nous nous étions posé la question à savoir quelles seraient les conditions et les possibilités d'aménagement linguistique dans des conditions où les dynamiques récentes des migrations et d'intégration à la fois régionale et mondiale posent de nouveaux défis qui requièrent des instruments et des politiques inédits. Je ne mentionne que quelques problèmes à dénouer en Amérique latine, mais qui se présentent d'une façon comparable dans d'autres régions.

Le vieux principe de la territorialité qui se trouvait à la base de beaucoup de règlements de conflits entre l'État et les peuples autochtones ou entre eux, ne résout plus les problèmes qui se produisent avec les migrations multiples de la haute modernité. Autrefois, il était possible de protéger une minorité linguistique en bardant son territoire<sup>35</sup> quand il s'agissait d'un peuple qui pouvait réclamer des droits primordiaux sur un territoire donné. La dernière cinquantaine d'années a connu, cependant, de nouvelles vagues de migrations à l'intérieur des pays latino-américains, de la campagne vers les villes, et aussi d'une migration internationale massive vers les États-Unis, le Canada et l'Europe. Dès qu'un pourcentage élevé de la population autochtone habite aujourd'hui les grandes villes, surtout les bidonvilles qui poussent autours des grands centres urbains, il n'est plus possible de sauvegarder leurs droits linguistique à l'éducation bilingue et à l'utilisation de leurs langues dans d'autres institutions. Les

---

35. La discussion autour des principes de territorialité et de personnalité pour la protection des droits linguistiques est bien connue. Voir les premières formulations par H. Kloss, « Territorialprinzip, Bekenntnisprinzip, Verfügungsprinzip: Über die Möglichkeiten der Abgrenzung der völkischen Zugehörigkeit » (1965) *Europa Ethnica* 22-52, pour le Canada J. Laponce, *Langue et territoire*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1984 et la reformulation critique de D.G. Réaume, « Beyond personality: The territorial and personal principles of language policy reconsidered » dans W. Kymlicka et A. Patten, dir., *Language rights and political theory*, Oxford, Oxford University Press, 2003, 271-295 [Réaume, « Beyond personality »].

dynamiques de la migration généralisée nous montrent donc que les groupes linguistiques – autochtones ou immigrés – ne peuvent plus être territorialisés de façon satisfaisante. Par conséquent, la vieille association du principe territorial avec les garanties d'unilinguisme pour la population protégée ne tiennent plus, sans qu'elles soient remplacées par la transportabilité des droits, caractéristique du principe de la personnalité. Les migrants autochtones qui se réjouissent de la protection de leurs droits linguistiques dans leurs territoires, perdent leurs privilèges au moment de migrer aux grandes villes dans leur propre pays.

D'une façon comparable, les pressions combinées de la migration et de la mondialisation rendent de plus en plus insoutenable la préservation des institutions monolingues, censées être indispensables pour garantir la survie d'une langue subalterne, qu'il s'agisse d'un centre culturel communautaire dans un village indigène ou d'une université hispanophone à Puerto Rico ou francophone à Montréal.

Une autre contradiction qui devient de plus en plus aiguë est la distinction entre les groupes légitimes et les groupes illégitimes pour ce qui concerne les droits linguistiques et autres : entre les groupes autochtones ou d'immigration historique et les groupes d'immigration récents. Cette distinction est renforcée dans quelques pays officiellement bi ou multilingues où les premiers se réjouissent d'amples droits linguistiques, tandis qu'aux derniers, presque aucun droit linguistique n'est accordé. Dans la mesure où les pourcentages d'immigrés allophones surpassent largement les taux de quelques minorités protégées, cette situation devient de plus en plus conflictuelle. Aux États-Unis, avec une population permanente de 35 millions de locuteurs de la langue espagnol en 2010, les mesures juridiques et politiques de confinement de l'espagnol ne tiennent plus.

En Amérique latine et ailleurs se présente l'urgence de concevoir comment aménager la coexistence de différents groupes dans des territoires partagés. L'anthropologie juridique nous apprend que l'on ne fait pas justice quand le même modèle de justice (code civil, code pénal) est appliqué à ceux qui sont structurellement divers. La reconnaissance de la diversité – qui est toujours une diversité collective – requiert une pluralité de systèmes de gouvernement et de droit. Cette prise de conscience nous mène à reconnaître la nécessité de mettre en

place des systèmes de pluralisme juridique<sup>36</sup>, comme c'est déjà le cas en Bolivie et, dans un cadre plus limité, en Equateur, au Mexique<sup>37</sup> et dans un nombre croissant d'autres États latino-américains. Ces types de réformes profondes passent par la reconnaissance de l'autonomie collective des peuples autochtones, c'est-à-dire la reconnaissance des peuples comme sujets collectifs de droit. Une telle perspective se heurte encore à une énorme résistance de la part des secteurs politiques et sociaux qui se situent toujours dans le cadre de l'État-nation, qui ne concède des droits collectifs à aucun groupe. Cependant, les débats sur les droits linguistiques et, d'une façon plus générale, les droits autochtones, montrent très clairement les limitations quand un tel système de droit est formulé exclusivement en termes de droits individuels<sup>38</sup>.

Dans le terrain de l'éducation, que nous avons analysé en détail dans ce texte, nous trouvons une résistance à la diversification comparable à celle dans le champ du droit. Beaucoup de pays, y inclus des États fédéraux comme le Mexique, continuent à appliquer un seul curriculum national à toute la population scolaire au primaire et au secondaire. Et nous voyons au jour le jour de quelle façon l'application d'un seul modèle national d'éducation ne fournit pas de justice éducative ou pédagogique à ceux qui sont structurellement différents. Une telle critique se voit renforcée par les revendications d'autonomie territoriale, juridique et éducationnelle des peuples autochtones et par leur défi de ne plus reconnaître comme universel le système épistémologique de l'Occident et de lui juxtaposer les systèmes de savoir amérindien dans le champ de l'éducation.

- 
36. B. de S. Santos, *Toward a new common sense. Law, science and politics in a paradigmatic transition*, New York & London, Routledge, 1995 ; R.Z. Yrigoyen Fajardo, « El horizonte del constitucionalismo pluralista: del multiculturalismo a la descolonización » dans C. Rodríguez Garavito, dir., *El derecho en América Latina. Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2011, 139-160.
37. M.T. Sierra, « Pluralismo jurídico e interlegalidad. Debates antropológicos en torno al derecho indígena y las políticas de reconocimiento » dans V. Chenaut, M. Gómez, H. Ortiz et M.T. Sierra, dir., *Justicia y diversidad en América Latina. Pueblos indígenas ante la globalización*, México & Quito, CIESAS & FLACSO Ecuador, 2011, 385-406.
38. Réaume, « Beyond personality », *supra* note 33 ; R.E. Hamel, « Indigenous education in Latin America: Policies and legal frameworks » dans T. Skutnabb-Kangas et R. Phillipson, dir., *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 1994, 271-287 ; R.E. Hamel, « Linguistic rights for Amerindian peoples in Latin America » dans T. Skutnabb-Kangas et R. Phillipson, dir., *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 1994, 289-303.

Ces dynamiques et perspectives nous montrent clairement que les politiques linguistiques et éducatives pour les majorités et les minorités ne peuvent plus être mises de côté en tant qu'éléments marginaux de la politique de l'État. Ils sont devenus une pierre de touche pour évaluer la qualité de la démocratie, l'engagement pour le pluriculturalisme et la diversité, et la construction d'États modernes en Amérique latine et ailleurs dans le monde.