

Thèse de doctorat  
de l'Université Sorbonne Paris Cité  
Préparée à l'Université de Paris  
**Ecole Doctorale Science du Langage 132**  
*Laboratoire CLILLAC-ARP*

# Politique linguistique et enseignement de langues étrangères au *Cono Sur*

Par José Ramírez de Arellano

Thèse de doctorat de Linguistique

Dirigée par José Carlos Herreras

Présentée et soutenue publiquement à Paris Diderot le 27 septembre 2019

BUJ, Serge, Professeur, Université de Rouen

GLEDHILL, Christopher, Professeur, Université de Paris

GREGORIO, Daniel, Maître de Conférences / HDR, Université de Valenciennes

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador, Professeur, Université de León (Espagne) / Real Academia Española

HERRERAS, José Carlos, Professeur, Université de Paris

PINEIRA-TRESMONTANT, Carmen, Professeur, Université d'Artois



## REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans l'aide et le soutien de certaines personnes, que je tiens ici à remercier.

Tout d'abord, à mon Directeur de Thèse, José Carlos Herreras, dont la disponibilité, le conseil et l'engagement ont été bien au delà de ce que sa fonction exige. Aussi à d'autres personnes de l'UFR EILA qui m'ont soutenu à de différents moments de ce long parcours, dont Jean-Michel Benayoun et Natalie Kübler spécialement.

Je remercie les chercheurs qui ont facilité ce travail avec leur disponibilité, leurs pistes et leurs informations : Gonzalo Abio, Roberto Bein, Fernanda Castelano Rodrigues, Adrián Pablo Fanjul, John Humbley, Rainer Enrique Hamel, Göz Kaufmann, Robert Phillipson et très spécialement Lía Varela.

Je remercie aussi des amis qui ont eu la générosité de réviser la correction linguistique de certaines parties du texte et de quelques expressions algébriques, ainsi que de traduire les résumés : Mariano D'Ambrosio, Ida Gardiner, Cécile Gobbo, Mihai Petcu et Stéphane "Tiou" Varnier.

Je profite pour saluer mes compagnons de doctorat, dont certains sont déjà docteurs aujourd'hui : Ariadna Barroso, Najet Boutmgharine, Mariano D'Ambrosio, Óscar García Marchena, Hanna Martikainen et Rafael Zapata.

Je remercie, enfin, ma compagne, Silvia et nos filles dont le soutien a été implicite et constant, ainsi que ma grand-mère, Carmina.



## RÉSUMÉ

Cette thèse analyse les changements produits dans l'enseignement d'espagnol et de portugais en tant que langues étrangères dans les systèmes éducatifs du Brésil, de l'Argentine et de l'Uruguay pendant la *Décennie Dorée* latino-américaine, comprise entre 2003 et 2012. Pendant cette période un certain nombre de lois ont été promulguées, comme la Loi 11 161 / 2005 au Brésil, qui obligeait tous les lycées du pays à proposer l'espagnol comme matière d'étude ; la Loi 26 468 / 2009 en Argentine, qui prévoyait la même obligation pour le portugais ; et la Loi 18 437 / 2008 en Uruguay, qui reconnaissait les dialectes de base portugaise du nord du pays. Ces lois supposent une transformation historique des rapports entre ces deux langues ibériques, jusqu'alors caractérisés par une mutuelle marginalité dans le domaine scolaire. Pourtant, les projets dessinés par ces lois constituent vont se heurter à des réalités d'ordre budgétaire, logistique, idéologique et géopolitique entre autres, qui vont compromettre leur réalisation finale. Tout au long de ce travail nous allons essayer d'identifier les tensions, les acteurs, les forces et les obstacles qui se sont alignés autour de ces langues dans ces trois pays.

En partant des schémas théoriques habituels intégrant la notion de politique linguistique, nous proposons un modèle en trois plans, corpus, statut et gravitation, qui permet d'appréhender la spécificité de ce cas d'étude : ces deux langues sont les seules au monde à présenter à la fois un tel degré d'intelligibilité et d'importance sociolinguistique, et jamais on n'avait implémenté leur enseignement réciproque de manière généralisée. Ainsi, nous avons aussi essayé de répondre à un certain nombre d'interrogations : (1) Comment le fait d'être des langues proches détermine leur relation glottopolitique et leur insertion dans le système d'enseignement ; (2) quels discours accompagnent celles-ci comme d'autres langues étrangères scolaires et quels projets politiques elles représentent ; enfin, (3) quels sont leurs traits gravitationnels internes, leur projection externe et vers quelles autres langues elles affichent des préférences dans leurs flux de traduction. Nous avons pu ainsi tirer des conclusions sur les vicissitudes gravitationnelles de l'espagnol et du portugais, ainsi que donner des pistes sur les écueils et les ressources rencontrés par les langues super-centrales en général dans leur quête d'espaces internationaux.

Cette analyse permet une meilleure caractérisation de la dichotomie entre deux modèles de globalisation linguistique en tension, hyper-centraliste et super-centraliste : l'un unipolaire avec un anglais hégémonique et des langues super-centrales reléguées à des sphères locales, l'autre pluripolaire où ces langues partagent avec l'anglais leur présence internationale et où prévaudrait l'horizontalité glottopolitique.

**MOTS CLEFS :** Sociologie du Langage, Géostratégie des Langues, Langues Super-centrales, Langues ibériques, Théorie Glottopolitique, Horizontalité, Langues Étrangères Scolaires, Amérique latine.

## RESUMEN

Esta tesis estudia los cambios producidos en la enseñanza de español y portugués como lenguas extranjeras en los sistemas educativos de Brasil, Argentina y Uruguay durante la llamada *Década Dorada* latinoamericana, situada aproximadamente entre 2003 y 2012. Medidas como la Ley 11.161/2005 en Brasil, que obligaba a todos los liceos del país a disponer de español como asignatura; la Ley 26.468/2009 en Argentina, que establece la misma obligación para el portugués; y la Ley 18.437/2008 en Uruguay, que reconoce los dialectos de base portuguesa del norte del país, suponen una transformación histórica de las relaciones entre estas dos lenguas ibéricas, relaciones hasta entonces caracterizadas por una mutua marginalidad en el sector escolar. Sin embargo, los proyectos que las leyes mencionadas conforman chocan con realidades presupuestarias, logísticas, ideológicas y geopolíticas entre otras, que comprometen su realización final. A lo largo de este trabajo intentaremos identificar qué actores, qué fuerzas y qué obstáculos se alinearon en torno a estas lenguas en estos tres países.

Partiendo de los esquemas teóricos habituales en los que se integra la noción de política lingüística, proponemos un modelo en tres planos, corpus, estatus y gravitación, que permite aprehender la especificidad de este caso de estudio : Ningún otro par de lenguas en el mundo presenta a la vez este nivel de inteligibilidad y de importancia sociolingüística, y nunca se había implementado una enseñanza recíproca generalizada de ellas. Así, habremos también de profundizar en : (1) Cómo el hecho de ser lenguas próximas determina su relación glotopolítica y su inserción en el sistema educativo; (2) qué discursos acompañan a estas y a otras lenguas extranjeras escolares y qué proyectos políticos representan; (3) cuáles son sus características gravitacionales internas, su proyección y por cuáles otras lenguas muestran preferencia en sus flujos de traducción. De esta manera extraeremos conclusiones sobre las vicisitudes gravitacionales del español y del portugués, así como dar pistas sobre los escollos y los recursos con que se encuentran las lenguas supercentrales en general en su búsqueda de espacios internacionales.

Este análisis permite una mejor caracterización de la dicotomía entre dos modelos de globalización lingüística en tensión: hipercentralista y supercentralista. Uno unipolar con un inglés hegemónico y unas lenguas supercentrales relegadas a esferas locales, y otro pluripolar en el que estas lenguas comparten con el inglés su presencia internacional, primando la horizontalidad glotopolítica.

**PALABRAS CLAVE :** Sociología del Lenguaje, Geostrategia de las Lenguas, Lenguas Supercentrales, Lenguas ibéricas, Teoría Glotopolítica, Horizontalidad, Lenguas Extranjeras Escolares, América Latina.

## RESUMO

Esta tese estuda os cambiamenti produzidos no ensino de espanhol et de português como línguas estrangeiras nos sistemas educativos do Brasil, da Argentina e do Uruguay durante a chamada *Década Dorada*, situada aproximativamente entre 2003 e 2012. Medidas como a Lei 11.161/2005 no Brasil, qui obrigaba todos os liceus do país a dispor da asignatura de espanhol; a Lei 26.468/2009 na Argentina, que estabelece a mesma obrigação para o português; e a Lei 18.437/2008 no Uruguay, que reconhece os dialetos de base portuguesa do norte do país, supõem uma transformação histórica das relações entre estas duas línguas ibéricas, relações até agora caracterizadas por uma mutua marginalidade no setor escolar. Porém, os projetos que as leis mencionadas conformam chocam com várias realidades orçamentárias, logísticas, ideológicas e geopolíticas entre outras, que comprometem a sua realização final. Ao longo deste trabalho tentaremos de identificar que tensões, que atores, que forças et que obstáculos alinharam-se em torno a estas línguas nos países apontados.

Partendo dos esquemas teóricos habituais nos quais integra-se a noção de política lingüística, propomos um modelo em três planos, corpus, estatus e gravitação, que permitirá apreender a especificidade deste caso de estudo : Nenhum outro par de línguas no mundo apresenta ao mesmo tempo este nível de inteligibilidade e de importância sociolingüística, e nunca tinha-se implementado um ensino recíproco generalizado delas. Assim, aprofundamos também nas seguintes questões : (1) Como o facto de serem línguas próximas determina a sua relação glotopolítica e su inserção no sistema educativo; (2) que discursos acompanham estas e outras línguas estrangeiras escolares e que projetos políticos representam; (3) quais são as suas características gravitacionais internas, su projeção e por quais outras línguas mostram preferência nos seus fluxos de tradução. Deste modo tiramos conclusões sobre as vicissitudes gravitacionais de espanhol e de português, assim como dar pistas sobre que entraves e que recursos encontram as línguas supercentrais em geral na sua procura de espaços internacionais.

Esta análise permite uma melhor caracterização da dicotomia entre dois modelos de globalização lingüística em tensão: hipercentralista e supercentralista. Um unipolar com um inglês hegemônico e umas línguas supercentrais relegadas a esferas locais, e outro pluripolar onde estas línguas compartilham com o inglês uma presença internacional, primando a horizontalidade glotopolítica.

**PALAVRAS-CHAVE** : Sociologia da Linguagem, Geoestratégia das Línguas, Línguas Supercentrais, Línguas ibéricas, Teoria Glotopolítica, Horizontalidade, Línguas Estrangeiras Escolares, América Latina.

## RIASSUNTO

Questa tesi analizza i cambiamenti prodotti nell'insegnamento dello spagnolo e del portoghese come lingue straniere nei sistemi educativi del Brasile, dell'Argentina e dell'Uruguay durante il *Decennio Dorato* latino-americano, compreso tra il 2003 e il 2012. Misure come la Legge 11 161 / 2005 in Brasile, che obbligava tutti i licei del paese a proporre l'insegnamento dello spagnolo; la Legge 26 468 / 2009 in Argentina, che estendeva lo stesso obbligo al portoghese ; e la Legge 18 437 / 2008 in Uruguay, che riconosceva i dialetti di base portoghese del nord del paese, presuppongono una trasformazione storica dei rapporti tra le due lingue iberiche, rapporti fino a quel momento caratterizzati da una reciproca marginalità in ambito scolastico. Tuttavia, i progetti definiti dalle suddette leggi si scontrano con diverse istanze di bilancio, logistiche, ideologiche e geopolitiche, tra le altre, che compromettono la loro messa in opera finale. In questo lavoro, tenteremo di identificare quali attori, forze, discorsi e ostacoli si sono allineati attorno a queste due lingue nei tre paesi summenzionati.

Per studiare queste realtà, partendo dagli schemi teorici classici che integrano la nozione di politica linguistica, proponiamo un modello su tre piani, corpus, status e gravitazione, che permetterà di cogliere la specificità di questo caso di studio: nessun'altra coppia di lingue al mondo presenta al contempo questo livello di reciproca intellegibilità e di importanza sociolinguistica, e mai era stato implementato in modo così sistematico il loro insegnamento reciproco. Dunque, andremo ad approfondire: (1) Come la loro natura di lingue prossime determina la loro relazione glottopolitica e la loro inserzione nel sistema di insegnamento; (2) quali discorsi accompagnano queste e altre lingue straniere insegnate a scuola e quali progetti politici rappresentano; infine, (3) quali sono le loro caratteristiche gravitazionali interne, la loro proiezione esterna e per quali altre lingue esse mostrano delle preferenze nei loro flussi di traduzione. In questo modo speriamo di poter tirare delle conclusioni sulle vicissitudini gravitazionali dello spagnolo e del portoghese, oltre che indicare delle possibili piste su quali scogli e quali risorse incontrano, in generale, le lingue super-centrali nella loro ricerca di spazi internazionali.

Questa analisi permette una migliore caratterizzazione della dicotomia tra i due modelli di globalizzazione linguistica in tensione, quello ipercentralista e quello super-centralista: l'uno unipolare, con un inglese egemonico e delle lingue super-centrali relegate a delle sfere locali; l'altro pluripolare, con una presenza internazionale condivisa tra le lingue super-centrali e l'inglese, e in cui prevarrebbe l'orizzontalità glottopolitica.

**PAROLE CHIAVE :** Sociologia del Linguaggio, Geostrategia delle Lingue, Lingue Supercentrali, Lingue iberiche, Teoria Glottopolitica, Orizzontalità, Lingue Straniere Scolastiche, America Latina.



## ABSTRACT

This thesis focuses on changes that took place in the teaching of Spanish and Portuguese as foreign languages in the education systems of Brazil, Argentina and Uruguay during the so-called *Golden Decade* spanning approximately from 2003 to 2012. Measures like the Law 11.161/2005 in Brazil, which compelled high schools to offer Spanish as an optional subject; the Law 26.468/2009 in Argentina, which established the same requirement for Portuguese; and the Law 18.437/2008 in Uruguay, which recognises Portuguese-based dialects spoken in the north of the country, imply a historical transformation of the relationship between these two Iberian languages, which had thus far been characterised by mutual marginality in school systems. However, the projects embodied in these laws clash with several budgetary, logistic, ideological and geopolitical realities which compromise their final achievement. Throughout this work we will try to identify which actors, forces and obstacles align around these languages in these three countries.

Based on standard theoretical schemes integrating the notion of Language Planning, we propose a three-plane model where corpus, status and gravitation will allow us to apprehend the specificities of this case study: No other pair of languages in the world presents this level of both intelligibility and sociolinguistic importance, and never before had a generalised reciprocal teaching of them been so seriously attempted. Therefore this inquiry will focus on : (1) How does the fact that they are closely related languages determine their glottopolitical relationship and their insertion into education systems; (2) Which discourses accompany these and other foreign languages taught in schools and which political projects do they represent; (3) What are their internal gravitational characteristics, their projection and for which languages do they show preference in their translation flows. We thus hope to draw valid conclusions on gravitational vicissitudes of Spanish and Portuguese, as well as to shed some light on the challenges faced and resources found by supercentral languages in their quest for international spaces.

This analysis should allow a better characterisation of the dichotomy between two models of linguistic globalisation: hypercentralist and supercentralist. One is unipolar, with English as the hegemonic language and supercentral languages relegated to local levels; the other is pluripolar, with these languages sharing their international presence under a prevailing glottopolitical horizontality.

**KEYWORDS :** Sociology of Language, Geostrategy of Languages, Supercentral Languages, Iberian Languages, Glottopolitical Theory, Horizontality, Foreign School Languages, Latin America.



# TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction</b> .....	17
<b>PARTIE I</b> .....	21
<b>1. Problématique Théorique</b> .....	23
1.1. Politique Linguistique : problématique et évolution d'un concept .....	23
1.1.1. Le sujet glottopolitique .....	27
1.1.2. Intentionnalité et explication .....	28
1.1.3. Aspectualité .....	32
1.1.4. Le sort des langues .....	35
1.2. Proposition d'une grille d'analyse glottopolitique .....	38
1.2.1. Trois plans du langage : Corpus, Statut, Gravitation .....	38
1.2.1.1. Le plan du Corpus .....	38
1.2.1.2. Le Plan du Statut .....	38
1.2.1.3. Le Plan Gravitationnel .....	39
1.2.2. Trois tensions glottopolitiques .....	41
1.2.2.1. Tensions définitoires .....	41
1.2.2.2. Tensions d'accès .....	44
1.2.2.3. Tensions corticales .....	47
<b>2. Thématique de l'étude</b> .....	51
2.1. Deux langues proches .....	51
2.1.1. La mesure de l'abstand .....	51
2.1.1.1. Mesure par bits .....	51
2.1.1.2. L'intelligibilité comme critère .....	54
2.1.2. Abstand et enseignement .....	57
2.1.2.1. Illusion d'équidistance .....	57
2.1.2.2. Illusion de répertoire .....	64
2.2. Deux langues à enseigner : Glottopolitique des langues étrangères scolaires .....	67
2.2.1. Langue(s) d'école .....	67
2.2.1.1. Langues étrangères et intérêts de l'apprenant .....	68
2.2.1.2. Langues étrangères et émancipation .....	71
2.2.2. La valeur nouvelle des langues étrangères scolaires .....	72
2.2.2.1. Un enjeu géopolitique croissant .....	73
2.2.2.2. Des maîtres et des zones de communication .....	77
2.3. Deux langues Super-centrales : Glottopolitique et Mondialisation .....	81
2.3.1. Le modèle gravitationnel .....	81
2.3.2. Politiques linguistiques ascendantes, horizontales, descendantes .....	85

2.3.3. Tensions gravitationnelles super-centrales .....	89
2.3.3.1. Solidarité de rang .....	89
2.3.3.2. Un ère centripète .....	91
2.3.3.3. La bataille super-centrale et l'horizontalité .....	92
2.3.3.4. Une hyper-centralité de longue haleine .....	100
2.3.4. Des discours glottopolitiques de la mondialisation .....	103
2.3.4.1. Le "plurilinguisme" hyper-centraliste .....	103
2.3.4.2. Langue hyper-centrale = Langue Globale .....	105
2.3.4.3. Écolinguisme .....	109

## **PARTIE II** ..... 113

### **1. Le Mercosur en tant que projet d'intégration** ..... 115

1.1. Un tissu complexe d'associations supranationales .....	115
1.2. Le Mercosur/l et son versant éducationnel .....	121
1.3. Projets Internationaux .....	136
1.3.1. Le projet Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira .....	136
1.3.2. L'Université Fédérale d'Intégration Latino-américaine (UNILA) .....	138

### **2. L'enseignement de langues étrangères au Brésil** ..... 141

2.1. Aperçu général du système d'enseignement brésilien .....	142
2.2. Historique de l'enseignement de langues étrangères .....	150
2.3. Contexte social et législatif de la <i>Lei</i> 11.161/2005 .....	162
2.3.1. <i>La faim d'espagnol</i> .....	162
2.3.2. <i>O Vestibular</i> .....	163
2.3.3. <i>La Lei de Diretrizes e Bases</i> .....	167
2.3.4. Antécédents .....	171
2.3.5. La route enfin dégagée .....	173
2.4. La Loi 11 161/2005 .....	175
2.4.1. Répercussion de la <i>Lei do Espanhol</i> .....	182
2.4.2. Les OCEM .....	185
2.5. Problématique de l'application de la loi .....	189
2.5.1. De l' <i>Ensino Fundamental</i> .....	190
2.5.2. Du manque de professeurs .....	191
2.5.2.1. Incohérence des chiffres .....	193
2.5.2.2. Qualité du professorat .....	195
2.5.2.3. Polémiques .....	198
2.5.2.4. Des matériels .....	205
2.5.2.5. L'espagnol à l'Université .....	210
2.6. Echéance et fin .....	214
2.6.1. L'espagnol dans la Région Nord .....	223
2.6.2. L'espagnol dans la Région du Nord-est .....	229

2.6.2.1. Le Bahia .....	230
2.6.2.2. Maranhão, Pernambouc et Rio Grande do Norte .....	232
2.6.2.3. Ceará et Piauí .....	236
2.6.2.4. Alagoas, Sergipe et Paraíba .....	238
2.6.3. L'espagnol dans la Région du Centre-ouest .....	241
2.6.4. L'espagnol dans la Région du Sud-est .....	247
2.6.4.1. Espírito Santo .....	248
2.6.4.2. Minas Gerais .....	248
2.6.4.3. Río de Janeiro .....	251
2.6.4.4. São Paulo .....	254
2.6.5. L'espagnol dans la Région Sud .....	261
2.6.5.1. Paraná .....	262
2.6.5.2. Rio Grande do Sul .....	265
2.6.5.3. Santa Catarina .....	268
2.7. Autres cadres d'enseignement .....	270
2.7.1. Les institutions liées à d'autres pays .....	270
2.7.2. Les académies privées .....	274
2.8. Après la mort de la Loi 11.161/2005 .....	276
<b>3. L'enseignement de langues étrangères en Argentine .....</b>	<b>277</b>
3.1. Cadre sociolinguistique .....	277
3.2. Aperçu général du système d'enseignement argentin .....	283
3.3. Historique de l'enseignement de langues étrangères avant le Traité d'Asunción .....	289
3.4. Du Traité d'Asunción à la Loi 26.468/2009 .....	295
3.4.1. La <i>Ley Federal de Educación</i> , 1993 .....	295
3.4.2. <i>Contenidos Básicos Comunes</i> (1995) .....	297
3.4.3. Accord Cadre pour l'Enseignement de Langues .....	300
3.4.4. <i>Ley de Educación Nacional</i> , 2006 .....	306
3.5. Ley 26.468/2009 .....	310
3.6. Évolution récente et situation actuelle .....	312
3.6.1. L'Enseignement Supérieur .....	315
3.6.2. Comparaison des données de 2008 et de 2012 .....	318
3.7. Distribution Territoriale .....	326
3.7.1. Ville et Province de Buenos Aires .....	328
3.7.1.1. Ville Autonome de Buenos Aires .....	328
3.7.1.2. Province de Buenos Aires .....	333
3.7.2. Région Centre .....	336
3.7.2.1. Córdoba .....	337
3.7.2.2. Santa Fe .....	339
3.7.2.3. Entre Ríos .....	341
3.7.3. Région du Nord Grand Argentin. <i>Noreste</i> .....	343
3.7.3.1. Misiones .....	344
3.7.3.2. Corrientes .....	347
3.7.3.3. Chaco .....	348

3.7.3.4. Formosa .....	350
3.7.4. Région du Nord Grand Argentin. <i>Noroeste</i> .....	352
3.7.4.1. Tucumán .....	354
3.7.4.2. Salta .....	355
3.7.4.3. Jujuy .....	356
3.7.4.4. Catamarca .....	357
3.7.4.5. Santiago del Estero .....	358
3.7.5. Région de Nuevo Cuyo .....	359
3.7.5.1. Mendoza .....	359
3.7.5.2. San Juan .....	361
3.7.5.3. San Luis .....	362
3.7.5.4. La Rioja .....	363
3.7.6. Région de la Patagonie .....	364
3.7.6.1. La Pampa .....	365
3.7.6.2. Neuquén .....	366
3.7.6.3. Río Negro .....	367
3.7.6.4. Chubut .....	367
3.7.6.5. Santa Cruz .....	368
3.7.6.6. Tierra del Fuego .....	369
3.8. Dynamiques et domaines de chaque langue .....	370
3.8.1. L'Anglais .....	370
3.8.2. Le Français .....	372
3.8.3. L'Italien .....	373
3.8.4. Le Portugais .....	375
3.8.5. L'Allemand .....	376
3.8.6. Autres .....	377
<b>4. L'enseignement de langues étrangères en Uruguay</b> .....	<b>379</b>
4.1. Cadre sociolinguistique .....	380
4.1.1. Une population d'origine européenne .....	380
4.1.2. Les Dialectes Portugais de l'Uruguay .....	382
4.1.2.1. Rapports diglottiques dans le nord de l'Uruguay .....	384
4.1.2.2. Des <i>Dialectes Portugais de l'Uruguay</i> et le <i>Brésilien</i> au <i>Portugais de l'Uruguay</i> .....	387
4.2. Historique de l'enseignement de langues étrangères .....	390
4.3. L'enseignement de langues étrangères au XXI Siècle .....	395
4.3.1. Des réformes éducatives en cours .....	396
4.3.2. Loi Générale de l'Éducation (Ley 18.347) .....	405
4.3.3. L'enseignement des langues dans le nord aujourd'hui .....	410
4.3.3.1. Les débuts d'un changement .....	410
4.3.3.2. Des programmes pour aboutir à un enseignement bilingue .....	411

<b>PARTIE III</b>	415
<b>1. L'Abstand espagnol-portugais dans l'enseignement</b>	417
1.1. Abstand espagnol-portugais	417
1.2. <i>Estudar espanhol!? Precisa mesmo!?</i>	421
1.3. L'espagnol en tant que langue difficile	424
1.4. Proximité problématique vs proximité vertueuse	426
1.5. Langue sans altérité, langue sans sujet, langue sans intérêt	430
<b>2. Approches et alignements des langues au Cône sud. Des agents et des discours</b>	435
2.1. Des plaidoyers bien différenciés	435
2.1.1. Statuts discursifs au marché aux langues	436
2.1.2. Le rôle de l'Espagne dans les représentations	439
2.1.3. Une idéologie propre au plurilinguisme	442
2.1.4. Les discours de la convergence ibérique	447
2.2. Deux projets opposés pour le continent... et l'Espagne	451
2.2.1. Une histoire d'intervention	451
2.2.2. Apparition de l'Espagne	453
2.2.3. Vigueur de l'intégration régionale	459
<b>3. Dynamiques internes, externes et réciproques de l'espagnol et du portugais</b>	463
3.1. L'aire hispanophone : une langue polycentrée	464
3.1.1. Un réseau étiré	464
3.1.2. Une prise en charge en évolution	470
3.1.3. Vers une norme plus représentative	473
3.2. L'aire lusophone	476
3.2.1. Héritage, disparité, dispersion	476
3.2.2. Internationalité enfin prise en charge, substrat débordant	479
3.3. Les rapports super-centraux	483
3.3.1. Espagnol et portugais et dynamiques super-centrales générales	483
3.3.1.1. Rayonnements généraux	483
3.3.1.2. Horizontalité supercentrale et distance culturelle, géographique ou historique	485
<b>Conclusion</b>	491
<b>Bibliographie</b>	497
Ouvrages et articles spécialisés	497

Presse générale, sites, blogs et portails divers .....	519
Textes et rapports institutionnels, administratifs et légaux .....	534
<b>Index</b> .....	545
Index des tableaux .....	545
Index des cartes .....	548
Index des graphiques .....	549
Index des figures .....	550
<b>Annexes</b> .....	551
Annexe 1 : Accord d'Admission de Titres et Diplômes chez Mercosur .....	553
Annexe 2 : Loi 11 161/2005, Brésil .....	556
Annexe 3 : Lettre de l'APEESP au Ministre de l'Éducation, Fernando Haddad .....	557
Annexe 4 : Arrêté conjoint Cenp / DRHU du 19/05/2010 .....	559
Annexe 5 : Loi 26 468 / 2009, Argentine .....	562
Annexe 6 : Da Costa, J. P., 04/04/2008 . "O que interessa é a Língua Portuguesa e não a Língua à portuguesa". <i>Semanário</i> (Portugal) ...	564



# Introduction

Le fait sociolinguistique majeur de notre époque est l'extension des domaines et des fonctions prises à l'échelle planétaire par une seule langue, l'anglais, nommée langue hyper-centrale. Derrière elle se trouve une dizaine de langues rayonnant à l'échelle internationale, les langues super-centrales. Ensemble, langue hyper-centrale et langues super-centrales représentent en tant que L1 à peu près la moitié de la population mondiale. C'est donc dans la symétrie ou asymétrie des relations qui se construisent à l'intérieur de ce groupe de langues que se déterminent les rapports glottopolitiques canoniques, d'égalité ou d'inégalité entre les différentes communautés de locuteurs du monde.

Parmi les domaines où cette relation se définit, l'enseignement scolaire de langues étrangères acquiert une importance croissante. Génératrice principale des répertoires linguistiques *L2*, l'école fait apparaître un dilemme encore irrésolu où la présence, incontestée, de l'anglais comme langue enseignée peut être, soit exclusive, soit complémentée par la présence d'une ou de plusieurs autres langues, le plus souvent super-centrales. C'est sur ce dilemme -derrière lequel il est impossible de ne pas soupçonner deux paradigmes géopolitiques, unipolaire et multipolaire-, que ce travail s'interroge fondamentalement.

Nous avons choisi d'étudier la mise en pratique d'un projet de généralisation de l'enseignement de deux des langues super-centrales dans des systèmes scolaires. Ce cas d'étude est défini par l'intersection entre ces deux langues, espagnol et portugais ; un mode d'institution glottopolitique, l'enseignement de langues étrangères ; trois pays, l'Argentine, le Brésil et l'Uruguay ; et une période parfois nommée la "Décennie Dorée".

C'est pendant cette décennie, le plus souvent située entre 2004 et 2013 que, face à l'enseignement monopolistique de l'anglais, ces trois pays ont mis en oeuvre plusieurs mesures pour favoriser l'inclusion scolaire de l'espagnol (au Brésil) et du portugais (en Argentine et en Uruguay). Dans le cadre d'accords bilatéraux et du Marché Commun du Sud (MERCOSUR ou MERCOSUL) pointant vers une plus grande intégration

économique, politique, sociale et culturelle des pays membres, le Brésil a promulgué en août 2005 une loi obligeant tous les lycées du pays à disposer de l'offre d'espagnol langue étrangère. En janvier 2009 une loi similaire est promulguée en Argentine pour le portugais. En Uruguay, après des siècles de déni et de refus, les formes vernaculaires de portugais des départements du nord du pays commencent à être reconnus et à coexister avec l'espagnol à l'école à partir de 2008 avec la Loi Générale de l'Éducation.

Appuyés sur une conjoncture politique favorable, avec des gouvernements partisans de renforcer les liens entre les pays de la région, ces projets ont dû faire face à de nombreux obstacles d'ordre logistique, économique, éducatif et, surtout, politique. Plus que de dresser un bilan final -ce qui ne pourra être fait qu'après plusieurs années vue la lenteur typique de ces processus en Amérique comme en Europe-, il s'agira ici d'identifier les différents acteurs mobilisés, leurs intérêts et, plus généralement, les différentes forces antagonistes en jeu, dans le but de tirer des enseignements valables sur la nature et le comportement glottopolitique des langues super-centrales et sur les enjeux particuliers de leur insertion dans les systèmes d'enseignement.

Dans une première partie, nous exposerons l'appareillage théorique qu'il a été nécessaire de mettre en place dans le double objectif d'appréhender au mieux dans leurs dimensions fondamentales ces faits particuliers, et de rendre possible l'intégration de l'analyse empirique dans le dialogue scientifique propre aux domaines de recherche généraux qu'elle touche.

En partant des définitions diverses du terme "politique linguistique" et d'autres typologies dans la tradition des sciences du langage un modèle théorique est esquissé distinguant trois plans, à savoir, corpus, statut et gravitation. Cette tripartition fondamentale sera croisée avec deux autres : celle de tensions normatives, qui peuvent être sur la *définition* de la norme, sur l'*accès* à la norme ou sur le rapport (externe ou *cortical*) entre plusieurs normes ; et celle des *politiques linguistiques* qui pourront être descendantes (renforçant la langue forte face à la langue faible), horizontales (renforçant les deux langues mises en contact) et ascendantes (renforçant la langue faible face à la langue forte).

Les trois plans corpus, statut et gravitation, permettront ensuite de saisir les spécificités de ce cas d'étude. Sur le plan du corpus, il est question de la proximité et l'intelligibilité

linguistiques ; sur le plan du statut, il est question de l'enseignement de langues étrangères comme mode d'institution glottopolitique ; sur le plan gravitationnel, il est question de deux tendances, hyper-centraliste et super-centraliste, en concurrence sur le versant sociolinguistique de la mondialisation. C'est ainsi que deviennent saillantes quelques particularités : aucun autre binôme de langues ne présente en même temps ce degré d'affinité codique et ce poids sociolinguistique. Alors que l'espagnol et le portugais sont les deux langues les plus proches ayant un poids si important, jamais n'avait été envisagé l'enseignement généralisé de l'une aux locuteurs de l'autre de manière aussi vigoureuse que dans ces trois pays pendant la *Décennie Dorée*.

Mais les faits étudiés montrent d'autres spécificités, notamment celle d'une *symétrie* multiple dans les rapports entre l'espagnol et le portugais. Les deux langues, qui se confondent souvent sur le plan du corpus, ont aussi une égalité dans leur appartenance au même rang gravitationnel super-central. À ceci il faudra ajouter dans le cas étudié une troisième symétrie, celle d'une *réciprocité* de mise en contact, une loi argentine ayant répondu à la loi brésilienne, symétrie d'autant plus saillante que c'est le pays le plus puissant, aspirant au leadership régional (le Brésil représente à lui seul deux tiers de Mercosur en termes de PIB et de population) qui a eu le premier l'initiative d'intégrer la langue des autres. Ce sont cette affinité, cette égalité et cette réciprocité qui nous ont appelé à mobiliser le concept fort d'*horizontalité* comme définissant le cadre spécifique de l'épanouissement des langues super-centrales face au rétrécissement de fonctions que l'on constate ailleurs et, notamment, en Europe, suite à des politiques descendantes favorisant l'anglais comme seul moyen d'expression internationale.

Dans la deuxième partie, la plus longue, un premier chapitre sera consacré à l'organisation supra-nationale de l'Amérique latine et, plus précisément, au Mercosur. Les chapitres suivants sont dédiés à chacun des trois pays concernés en commençant par une introduction à leur histoire sociolinguistique et glottopolitique. Cette aire géographique présente pour la solidité de l'analyse l'avantage d'une grande simplicité, l'Amérique Latine constituant l'une des plus vastes zones linguistiquement unifiées du monde. On peut en effet parcourir la presque totalité de ses 21 millions de kilomètres carrés en n'utilisant que l'espagnol et le portugais. Le pourcentage de locuteurs de langues amérindiennes est estimé à 7%' et ils sont pour la plupart bilingues dans une langue ibérique.

On trouvera ensuite un suivi de l'évolution rapide des rapports entre portugais et espagnol pendant la *Décennie Dorée*. Dans ce suivi on identifiera les alignements politiques, les problématiques à l'oeuvre et les acteurs principaux des événements. Finalement on essaiera de faire, grâce aux données disponibles, une analyse et une estimation des changements que ces politiques horizontales ont engendrés.

La troisième partie développera les thèmes glottopolitiques fondamentaux de l'étude à la lumière de la deuxième partie et d'autres recherches complémentaires dans le but de mieux déterminer les vicissitudes gravitationnelles de l'espagnol et du portugais, ainsi que les écueils et les ressources dans la gravitation des langues super-centrales en général. En suivant la tripartition de l'espace sociolinguistique esquissée dans la première partie et dont chacun des plans pointe vers des faits différents, nous nous interrogerons, en premier lieu sur la manière dont la proximité des deux *corpus* -enjeu majeur dans les rapports glottopolitiques- des langues en question détermine le domaine didactique, les attitudes, les choix et les identités. Ensuite nous poserons le regard sur les forces alignées par les langues, les projets géopolitiques et idéologiques et les discours spécifiques en rapport avec leur inclusion dans les systèmes d'enseignement et, donc, avec leur *statut*. Enfin nous essaierons d'évaluer les modalités et la force de leur rayonnement et le nombre de leurs points de contact en tant que langues super-centrales, autrement dit, leur *gravitation*.

Cette troisième partie permettra de bien estimer la portée et le signifié des politiques horizontales menées au Cône Sud pendant la *Décennie Dorée*. Nous exposerons, enfin, dans la conclusion finale de cette étude des possibilités d'une horizontalité super-centrale à travers l'institution de l'espagnol et du portugais comme langues étrangères scolaires au Brésil, en Argentine et en Uruguay pendant la *Décennie Dorée*, notre attente d'avoir contribué au progrès de la connaissance sur l'orographie de l'espace glottopolitique.

# PARTIE I

## **1. Problématique Théorique**

## **2. Thématique de l'étude**



# 1. Problématique Théorique

## 1.1. Politique linguistique : problématique et évolution d'un concept.

Il semble normal que la notion de "Politique Linguistique" en soit venue à regrouper des phénomènes toujours plus divers. Les transformations subies par ces représentations ne sont, en sociolinguistique, pas autant attribuables à l'apparition de nouvelles réalités qu'à l'élargissement du regard de la discipline rendu possible, entre autres, par l'augmentation pure et simple (et néanmoins extraordinaire) du volume des recherches conduites et à leur conséquente diversification. Aujourd'hui, de fait, on compte, dans le champ sémantique *latu sensu* de la Sociolinguistique, des disciplines telles que la Linguistique de Contact, la Sociologie du Langage, ou la Glottopolitique; lesquelles, de surcroît, intègrent avec une nouvelle optique certains des contenus autrefois propres à la Dialectologie ou à la Linguistique Diachronique. L'effort a été constant ces dernières décennies pour délimiter et énumérer les termes, ainsi que pour dessiner de nouveaux cadres conceptuels permettant de les intégrer.

Haugen<sup>1</sup> donnait déjà une définition de *Language Planning* en 1959 basée exclusivement sur le travail prescriptif et/ou standardisant des organisations à cet effet constituées (*language academies and committees*). D'autres dénominations sont apparues à mesure que le domaine émergeait : *Language engineering*, *language development*, *language*

---

<sup>1</sup> « Par Planification Linguistique [*Language Planning*] j'entends l'activité de préparer une orthographe, une grammaire et un dictionnaire normatifs pour l'orientation d'écrivains et locuteurs dans une communauté de parole non homogène ». HAUGEN, Einar, 1959. "Planning for a Standard Language in Modern Norway", *Anthropological Linguistics*, 1, 3. Haugen reprenait le terme employé par Uriel Weinreich pendant un séminaire dans l'Université de Columbia en 1957. Plus tard, en 1969, Haugen redéfinissait *Language Planning* comme comprenant « le travail normatif des académies et commissions linguistiques, toutes les formes de cultiver la langue [*language cultivation*] (Ger. Sprachpflege, Dan. sprogrøgt, Swed. Språkvård), et toutes les propositions de réforme ou standardisation linguistique ». HAUGEN, Einar, 1969. "Language planning, theory and practice". In GRAUR, A. (ed.), *Actes du Xe Congrès International des Linguistes : Bucarest, 28 août - 2 septembre 1967*. Bucarest : Éditions de l'Académie de la République Socialiste de Roumanie. Vol. I, p. 701-11. Pour un historique plus exhaustif des fluctuations du concept, voir l'ouvrage de Robert L. Cooper, (1989) *Language Planning and Social Change*, à travers lequel nous avons eu connaissance de ces définitions premières.

*regulation...*<sup>2</sup> C'est en 1969 que Heinz Kloss<sup>3</sup> établissait la fameuse distinction entre *Corpus Planning* et *Status Planning*<sup>4</sup>, ouvrant le regard vers l'action sur le statut des langues. En dehors de cette catégorie, il s'agissait d'une action sur la langue qui pourrait être restrictive ou créative, mais qui restait le plus souvent focalisée sur la définition, par certains agents sociaux, du *corpus* d'une langue.

Cependant, dans toute conception complète de la langue, on est obligé de considérer qu'une *politique de la langue ne peut être qu'une politique des langues, ou plus exactement une politique de relations entre les langues*<sup>5</sup>. La preuve en est que la distinction de Kloss s'avéra assez fertile et récurrente, au moins en ce qu'elle séparait une activité facile à appréhender et à délimiter, d'une autre heuristiquement plus problématique. La multiplicité des définitions qui ont suivi montre à quel point le signifié de *Status Planning*, d'une intuition pourtant assez claire, trouve difficilement une caractérisation précise.

Prenant en compte ou non la distinction (ou l'ajout) de Kloss, les définitions qui circulaient par la suite, comme celles de Das Gupta (1973) et de Rubin et Jernudd (1975), mettaient l'accent sur le caractère organisé et délibéré du *Language Planning* :

Rubin et Jernudd, 1971: "[*Language planning*] est le changement linguistique délibéré; c'est à dire, le changement dans les systèmes linguistiques du code ou de la parole ou des deux qui est planifié par des organisations"<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> COOPER, Robert L., 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press, p. 29. Lorsqu'un document est cité pour la première fois, on trouvera en bas de page la référence complète. Les fois suivantes on trouvera entre parenthèses l'auteur, l'année et la page, selon l'us habituel.

<sup>3</sup> KLOSS, Heinz, 1969. *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Québec, International Centre for Research on Bilingualism. p. 81.

<sup>4</sup> Aussi appelé *External language planning* (Wurm, 1977), or *language-status planning* (Kloss, 1969), is concerned with artificially interfering with existing status relations between languages in contact. (HAMERS, Josiane F., BLANC, Michel, 2000. *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : P. Mardaga. 498 p.). La problématique de la définition de *Language Planning* est ici déléguée à la notion d'*artificialité*, ce qui laisse le problème loin d'être résolu.

<sup>5</sup> Propos attribués à Xavier North.

<sup>6</sup> RUBIN, J. & JERNUDD, B.H., 1971. "Introduction: language planning as an element in modernization". In RUBIN, J. & JERNUDD, B.H. (eds.), *Can Language Be Planned? sociolinguistic theory and practice for developing nations*. Honolulu: The University Press of Hawaii, p. xiii-xxiv. Cité par COOPER (1989 : 29). Nous avons traduit en français toute citation originalement en autre langue. Le lecteur pourra distinguer les passages en français original de ceux traduits par nous en regardant la langue du titre du document cité.



Das Gupta, 1973: “[*Language planning*] fait référence à un ensemble d'activités délibérées conçues systématiquement pour organiser et développer les ressources linguistiques de la communauté dans un ordre temporel programmé”<sup>7</sup>

Dans une ligne similaire, on trouve une focalisation initiale sur l'expression obscure de *language problem*. Ainsi, tout *Language Planning* apparaîtrait seulement après la constatation d'un *problème* lié à la langue :

Fishman, 1974 : "Le terme [*language planning*] fait référence à la quête organisée de solutions à des problèmes linguistiques, le plus souvent au niveau national”<sup>8</sup>.

Weinstein, 1980 : “un effort conscient, autorisé par un gouvernement et maintenu sur le long terme, pour altérer la propre langue ou changer les fonctions d'une langue dans une société dans le but de résoudre des problèmes de communication”<sup>9</sup>.

C'est ici aussi que l'on peut situer la définition de Grin, plus récente<sup>10</sup> :

Un effort systématique, rationnel et fondé sur une analyse théorique [qui] se situe au plan de la société, et vise à résoudre les problèmes liés à la langue en vue d'accroître le bien-être. Elle est habituellement dirigée par les autorités ou leurs mandataires et vise une partie ou la totalité de la population placée sous leur juridiction<sup>11</sup>.

Or, outre l'aspect arbitraire (problème pour qui?) de toute qualification de *problème*, ces définitions demeurent insuffisantes en ce qu'elles laissent dehors les politiques comme celles que nous étudierons ici, à savoir, l'enseignement des langues étrangères, où aucun problème préalable ne semble exister. Si l'on peut toujours trouver, ne serait-ce que par

---

<sup>7</sup> DAS GUPTA, J., 1973. "Language planning and public policy: analytical outline of the policy process related to language planning in India". In Roger Shuy (ed.), *Report of the Twenty-Third Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington : Georgetown University Press, p. 157-65. Cité par COOPER, R. (1989 : 29).

<sup>8</sup> FISHMAN, J.A., 1974. "Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning". In FISHMAN, J.A. (ed.). *Advances in Language Planning*. La Haye: Mouton, p. 79-102. Cité par COOPER (1989 : 29).

<sup>9</sup> WEINSTEIN, B., 1980. "Language planning in Francophone Africa". *Language Problems and Language Planning*, 4 (I). p. 55-77. Cité par COOPER (1989 : 29-30).

<sup>10</sup> Nous trouvons que plusieurs actes de politiques linguistique tels que l'interdiction ou marginalisation institutionnelle d'une langue resteraient en dehors de cette définition, puisqu'il n'est pas clair s'ils sont fondés sur une analyse théorique et encore moins s'ils visent à "résoudre des problèmes en vue d'accroître le bien-être". Le bien-être de qui ?

<sup>11</sup> GRIN, François, 2005. *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Université de Genève, SRED, p. 25, 2005. Dans son ouvrage de 2003, *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional of Minority Languages* (Londres : Palgrave-Macmillan), il affirmait plus succinctement que "la politique linguistique vise, en fin de compte, à modifier notre environnement linguistique dans un sens jugé souhaitable".

une opération tautologique, un *problème* ou motif derrière toute action humaine, cela ne fait que montrer le caractère superflu, au mieux, de cette notion. Une prémisse similaire, la caractérisation des politiques linguistiques par le but d'améliorer la communication, provoquait la réaction de Robert L. Cooper (1989 : 34-5) :

“il est difficile de penser à un cas où la planification linguistique ait été menée dans le seul but d'améliorer la communication, [...] il est préférable, à mon avis, de définir la planification linguistique, non comme des efforts pour résoudre des problèmes linguistiques mais plutôt comme des efforts pour influencer le comportement linguistique”.

et sa conséquente définition (1989:45)

“[*Language planning*] fait référence à des efforts délibérés pour influencer le comportement des autres par rapport à l'acquisition, la structure ou la répartition fonctionnelle de leurs codes linguistiques”

Tout en gardant l'aspect *délibéré* de l'action, Cooper semble avoir réagi contre une idéalisation philanthropique en utilisant la formule, neutre et plus générale, "*to influence language behaviour*". On commence donc à chercher un élargissement du champ, une caractérisation plus générique des faits à étudier en évitant des conditions comme « systématique », « fondé » ou « solution ». Calvet<sup>12</sup> proposait aussi dans une ligne holistique (il écrit "ensemble des choix conscients") et neutre, une distinction entre Politique Linguistique et Planification Linguistique :

Nous considérons la politique linguistique comme l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale, et la planification linguistique comme la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique.

Tout comme celle de Cooper, cette approche laisse voir un dépassement des notions finalistes qui circulaient autour du concept de politique linguistique, notamment l'attribution à celle-ci d'une intentionnalité morale positive.

---

<sup>12</sup> CALVET, Louis-Jean, 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, 1999 : Hachette Littératures. p. 154-6.

### 1.1.1. Le sujet glottopolitique

Une autre nouveauté des ces dernières définitions consiste dans l'effacement d'un sujet *a priori* de la politique linguistique, celle-ci consistant désormais en une action, d'effort d'influencer ou de choix à effectuer, dont l'agent reste indéterminé. La tendance à relativiser le monopole de l'État dans la notion de politique linguistique était déjà latente dans les définitions précédentes, bien qu'elles caractérisaient cette action de « organisée », « systématique » ou « autorisée par le gouvernement ». Sauf pour ce dernier cas, même s'il est probable que ces définitions entendaient par « organisé », « étatique », elles semaient déjà la prise en compte des cas d'action glottopolitique non étatique. Par exemple, la politique de diffusion de l'anglais au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, appuyée sur une certaine connaissance des tendances sociolinguistiques, a été soutenue par une pluralité d'entités, dont notamment les Fondations Ford et Rockefeller<sup>13</sup>. D'autre part, certains États sont trop faibles pour que l'on puisse leur attribuer une grande marge d'action glottopolitique et ne font, de ce fait, que le choix de suivre des tendances marquées par d'autres<sup>14</sup>.

Inversement, il n'est pas difficile d'imaginer des actions étatiques ne visant pas directement les langues et qui pourraient pourtant avoir des effets sociolinguistiques bien plus nets que d'autres à vocation purement linguistique. Comment et pourquoi les exclure alors du domaine polito-linguistique ? Par exemple, le fait que la langue anglaise est très traduite et traduit, en proportion, très peu n'est pas dû seulement à sa position de force mais aussi à une inertie de fonctionnement. Le fait que l'économie des Etats-Unis se soit développée, soit née, grandie, dès le tout-début autour de son marché intérieur fait qu'elle produise, d'abord pour elle-même, des produits audiovisuels dans leur propre langue, ciblant un énorme espace de 300 millions d'habitants. Autre exemple : le fait que l'on interdise le doublage ou qu'on l'impose - comme c'était le cas en Espagne sous Franco, où la VO sous-titrée était interdite -, malgré ses fortes conséquences sociolinguistiques, est premièrement une question de censure idéologique. Il faut donc s'interroger sur à quel point il faut tenir compte du caractère délibéré ou non des actions ayant des conséquences sur les langues, car peu importe, en fin de comptes. si la décision était prise dans le but

<sup>13</sup> PHILLIPSON, R., 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press, p. 160.

<sup>14</sup> BEIN, R., 2012. *La política lingüística respecto de las lenguas extranjerías en la Argentina a partir de 1993*. Thèse de doctorat. Université de Vienne. p. 16.

d'influencer les rapports entre les langues, les représentations des gens ou par d'autres raisons d'un ordre tout différent : ce qui compte (pour notre champ d'étude) c'est que ces actions ont eu des conséquences lourdes sur le plan linguistique.

### 1.1.2. Intentionnalité et explicitation

Plus problématique encore que ces politiques qui ne sont qu'indirectement linguistiques serait la question de la motivation et de la délibération. Si le caractère organisé de l'action peut être isolé à partir du moment où l'on spécifie de quelles organisations on parle, son caractère délibéré reste, en revanche, toujours impossible à déterminer, puisque *délibéré* ne veut pas dire *explicite* et, de surcroît, le motif réel peut ne pas être (et souvent ne peut pas être) le motif allégué. Par exemple, une institution pourrait multiplier ses communiqués et déclarations officielles en faveur du plurilinguisme. On serait alors amenés à croire en la vocation plurilinguiste de cette institution sans analyser dans un cadre plus large la signification véritable de ces vœux pour la diversité, qui pourrait bien être celle de se revêtir d'une certaine image de tolérance, de veille sur les droits humains cruciale même pour sa propre légitimité, etc., tout en laissant les questions liées au sort réel de ces langues sur un plan secondaire.

Ainsi, bien qu'il faille reconnaître à Cooper un élargissement du champ d'analyse tout comme un positionnement plus scientifique, descriptif, en considérant l'existence ou, au moins, la possibilité d'existence de politiques linguistiques "malvéillantes", ces exemples montrent que restreindre la définition de politique linguistique au but de "influencer le comportement linguistique" c'est peut-être déjà aller trop loin. Quinze ans après avoir publié le paragraphe cité plus-haut évoquant un "ensemble de choix conscients", Calvet écrit que "dans une politique linguistique (...) la conscience peut ne pas couvrir toutes les implications des choix : bien souvent les décideurs ignorent ce qu'ils font, ou du moins ne perçoivent pas la cohérence idéologique générale de leurs choix empiriques"<sup>15</sup>.

Une autre contribution importante de Cooper, cependant, est sa typologie, dont les trois domaines d'action esquissent trois dimensions sociolinguistiques bien distinctes, comme

---

<sup>15</sup> CALVET, Louis-Jean, 2002. *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon. p. 23.

nous essayerons de le montrer dans la section 1.3. En effet, *Corpus*, *Statut* et *Acquisition* font une typologie des politiques linguistiques qui, tout en étant très solide, doit être intégrée dans un cadre conceptuel dépassant le concept de *planification*. Un exemple de l'inadéquation de ce concept ainsi que de l'optique institutionnelle nous le donnent aussi les cas de politique linguistique passive. C'est ce que Lía Varela exprime de manière éloquente sur la politique linguistique de l'Argentine, dans un article au titre non moins éloquent de : *Mi nombre es nadie. La política lingüística del Estado Argentino*<sup>16</sup>.

Encore une fois, donc, entreprise et État se réunissent pour effacer les traces de l'intervention politique sur la langue. L'État donne de soi-même l'image démocratique et pluraliste de celui qui ouvre un espace pour ensuite laisser faire aux autres, grâce à un discours intégrant, par pure juxtaposition, des fragments de très diverses provenances (cf. Bein et Varela, 1996), réussissant à faire coexister des lignes d'action incompatibles entre elles (obligation du portugais, ou de l'anglais *lingua franca* et l'offre *plurilingue et multiculturelle*) pendant qu'il encourage par la propagande une orientation bien définie : *anglais et informatique*, selon les sanctions de la nature et les lois du marché [...]

Politique libérale, ou néolibérale, ou privatiste, qui tantôt se veut n'être que de la pure technique, tantôt que de la nature innocente ; c'est, en somme, *la politique que nous avons* et essayer de lui donner un nom c'est déjà tout un défi pour la théorie et l'action politico-linguistique.

Le problème se pose donc, de manière de plus en plus claire, de la difficulté d'intégrer les politiques linguistiques explicites avec d'autres formes d'imposition linguistique, plus tacites. La nécessité de cette intégration a été reconnue par plusieurs chercheurs. Ainsi, le linguiste brésilien Chaves da Cunha (1996)<sup>17</sup> décrit la Politique Linguistique comme « un ensemble complexe de réalités de tous ordres, de gestions de ces réalités et d'actions. Elle peut être implicite, voire obscure et nécessite une approche large, aussi bien sur le plan empirique que sur le plan théorique. La *Planification Linguistique* en est un sous-ensemble explicite. » Cette reconnaissance de l'obscurité de certaines politiques permet d'appréhender les cas éventuels de politiques inconscientes, inavouables ou indirectement linguistiques que nous mentionnions plus haut. Un enjeu d'autant plus important que ce qui détermine le caractère explicite ou implicite d'une politique n'est

<sup>16</sup> VARELA, L., 1999. "Mi nombre es Nadie. La política lingüística del Estado argentino", *Actas del Congreso Internacional "Políticas lingüísticas para América Latina"*. Buenos Aires : Instituto de Lingüística. UBA, 1999, t. II.

<sup>17</sup> CHAVES DA CUNHA, José Carlos, 1999. "Politique linguistique et didactique des langues". *Espace Créole* n° 9. Revue du GEREC. 1999, éd. Ibis Rouge / PUC / GEREC-F / 246 p.

souvent rien d'autre que l'intérêt des décideurs selon que la politique en question leur résulte valorisante où dévalorisante devant la société. Comme l'exprime Calvet :

Mais, dans une politique linguistique, au sens large où nous l'entendons ici (c'est à-dire au sens des interventions sur les situations linguistiques), la conscience peut ne pas couvrir toutes les implications des choix : bien que souvent les décideurs ignorent ce qu'ils font, ou du moins ne perçoivent pas la cohérence idéologique générale de leurs choix empiriques. Et ce point est de la plus haute importance pour la politologie linguistique qui va précisément chercher à révéler ce qu'il y a derrière une politique linguistique, (...) <sup>18</sup>.

Dépasser la restriction réductive du domaine d'analyse qu'impose la notion centrale de *planification*, implique de dépasser aussi le jugement des politiques en termes d'efficacité pure et simple. Assumer les buts affichés par les décideurs d'une politique linguistique pour valider ou non ensuite son efficacité limite la recherche à un positionnement subjectif ou *emic*, aveuglant face au caractère sociolinguistique de ces politiques. La quête d'un positionnement objectif ou *etic* permettant de juger le sens véritable de telle ou telle politique oblige à situer la politique linguistique non pas dans les institutions mais dans une dynamique complexe intégrant toute la société. À ce propos, le modèle de Christiane Loubier <sup>19</sup> distingue les *dynamiques de régulation sociolinguistique officielle* des *dynamiques d'autorégulation sociolinguistique*. Ces dernières se sous-diviseraient en *Force symbolique* ou *représentation*, *Force démographique* ou *nombre* <sup>20</sup> (relevant essentiellement du nombre de locuteurs), *Force fonctionnelle* ou *utilisation* et *Force évolutive* ou *temps*.

Le modèle a l'avantage indéniable d'insérer l'action glottopolitique dans un cadre sociolinguistique *dynamique* où agissent des *forces*, ce qui nous permet de caractériser cette action et, aussi, de mieux nous demander si elle peut renverser, contrebalancer, retarder voire n'avoir aucun effet sur les pulsions sociolinguistiques existantes. Pour notre thème, l'enseignement de langues étrangères, ceci revêt d'une importance particulière, à partir du

### **Figure 1. L'aménagement linguistique selon Chrisitane Loubier.**

<sup>18</sup> CALVET, Louis-Jean, 2017. *Les langues, quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : CNRS. p. 25.

<sup>19</sup> LOUBIER, C., 2008. *Langues au pouvoir. Politique et symbolique*. Paris: L'Harmattan, 2008.

<sup>20</sup> La notion de contact et la typologie des réseaux sociaux dans lesquels les échanges linguistiques ont lieu, nous paraissent nécessaires pour comprendre la force démographique sociolinguistique, plutôt que le "nombre" en brut.

*élément sous droit, diffusion non autorisée*

["Aménagement linguistique"] : "organisation des situations sociolinguistiques qui résulte de l'action d'un double processus d'ajustement d'un espace social à la dynamique des forces qui l'anime : l'autorégulation (adaptation) et la régulation officielle (intervention) de l'usage des langues". (Loubier 2008 : 31)

moment où une politique linguistique datant d'une autre époque mais toujours en vigueur peut nonobstant devenir un facteur décisif dans les rapports de force entre les langues là où elle n'était qu'un élément d'éveil de l'esprit (à côté du Latin ou de la Philosophie), et ceci seulement parce que la situation sociolinguistique qui l'entoure n'est plus la même, vue l'augmentation des flux de commerce et de communication à l'échelle internationale que nous connaissons depuis quelques décennies.

### 1.1.3. Aspectualité

Cette prise en compte nous permet donc, en bref, d'évaluer avec justesse le sens et la portée d'une politique linguistique. C'est, d'ailleurs, ce que Fishman signalait déjà en 1974 comme l'objet véritable de ce domaine de recherche<sup>21</sup> :

[...] le problème à confronter dans le future *n'est pas* si la langue *doit* ou *peut* être planifiée (puisque, de toute évidence, elle *sera* planifiée par ceux enclins à le faire dû à des développements sociétaux plus larges avec lesquels une telle planification est *toujours* liée), mais plutôt, comment le faire de la manière la plus efficace selon des critères de succès préalablement spécifiés.

L'approche de Loubier présente, cependant, par l'emploi du terme *officielle*, le risque d'un idéalisme impliquant un hiatus excessif entre la société et l'État, comme s'il existait des forces "autorégulatrices" non imprégnées ni définies d'emblée par un rapport à la politique de l'État (et d'autres *intervenants* puissants). Même si l'on circonscrit à l'État l'intervention glottopolitique, la séparation nette entre « autorégulation » et « force d'intervention » reste problématique, puisqu'on ne saurait pas imaginer les « forces d'autorégulation » de manière indépendante à la « force d'intervention » tout comme il ne paraît pas facile d'imaginer une société sans État ou autre genre d'institution régulatrice. D'autre part, le terme « intervention » paraît se conjuguer en aspect parfait, comme une action accomplie dont le début et la fin sont faciles à discerner. En ceci son modèle présente un problème semblable à celui de Cooper, dont la typologie est cependant plus solide. L'enjeu n'est pas insignifiant devant le risque d'une conception des actions forcément discontinue, détachée - l'inclusion initiale du mot "deliberate" dans les définitions n'y est pas pour rien -, où la politique linguistique serait toujours une réaction face à une réalité donnée et non une part intrinsèque, constitutive d'une interaction dynamique de forces<sup>22</sup>.

En revenant sur la typologie de Cooper, elle s'appuie sur la dichotomie classique entre *Corpus Planning* et *Status Planning* de Heinz Kloss et y ajoute un troisième type, *Acquisition Planning* dont l'équidistance par rapport aux deux autres pourrait, *a priori*, paraître douteuse, *Acquisition Planning* semblant être une forme particulière de *Status Planning*. Au premier abord on pourrait donc argumenter que, sur le plan ontologique,

<sup>21</sup> FISHMAN, J.A., 1974. "Language planning and language planning research: the state of the art". In *Advances in language planning*. La Haye : Mouton. p. 26.

<sup>22</sup> Il propose aussi une liste, très utile et nécessaire, de 24 affirmations sur « language planning » à partir de régularités constatées à travers de différentes configurations.



détacher *Acquisition planning* et *Status Planning* relève d'une approche empiriste négligeant des forces et tendances sociales au profit des formes qu'elles prennent dans leurs manifestations les plus fréquentes et visibles. Or nous essayerons de montrer dans la section suivante que les trois types peuvent bien être l'expression de dimensions inhérentes au langage. Le problème n'a pas trait à la distinction entre les trois types, mais bien avec des termes comme *planning* ou *policy* et la limitation heuristique qu'ils imposent en entraînant une conception statique où le rôle institutionnel reste délimité, trop isolé du devenir constant de la langue, en réduisant *Energeia* dans *Ergon*, selon les termes de Humboldt. Un biais qui doit peut-être quelque chose à la traditionnelle exclusion du mot *politics* dans la linguistique appliquée anglophone, au profit de *planning* et *policy*. On ne peut, en tout cas, qu'y percevoir la persistance d'un certain idéalisme considérant les institutions comme agissant *sur* les tensions sociales et non à *l'intérieur* même d'elles. Cet isolement excessif ne se pose pas dans les langues romanes, où sous le terme « politique » se signifient autant l'action administrative que la tension entre de différents intérêts sociaux. Cooper a bien raison de critiquer la naïveté philanthropique des premières définitions de politique linguistique, mais c'est un fait tout naturel que de considérer la Planification comme une action bienfaitrice ou, au moins, bien intentionnée, lorsqu'on ne l'envisage que d'elle-même, par elle-même et selon ses propres discours. Et c'est pourquoi, bien qu'il faille reconnaître à Cooper un mérite d'exhaustivité typologique, sa définition ne nous semble pas définitive.

La notion de *planning* pose donc le problème de représenter le rôle de l'État, la base politique du devenir linguistique, comme étant quelque chose de ponctuel, voire étranger. La nécessité d'un examen critique des rôles joués par l'État dans les dynamiques sociolinguistiques (c'est à dire, sa *politique linguistique* à proprement parler) demande un regard holistique et dynamique sur la configuration sociolinguistique dont l'action publique ne peut que faire partie. C'est pourquoi Lía Varela (1999) demande :

Un État peut-il ne pas avoir de politique linguistique? Autrement dit, un État peut-il s'abstenir de décider? Ou en tout cas, ne serait-ce déjà une décision le choix de ne pas assumer une responsabilité impossible à déléguer ? Pour avancer les réponses, je voudrais démontrer que l'État a bien décidé et que, peut-être, l'efficacité de sa politique se trouve dans la stratégie de ne jamais se révéler en tant que telle. C'est pourquoi, pour commencer à la caractériser, il est improductif (et même fonctionnel à la stratégie officielle) de se précipiter dans la recherche de témoignages explicites de la politique linguistique de l'État, ou de l'action d'institutions que l'on juge responsables de ce champ de décisions.

Nous préférons donc voir la politique linguistique, plutôt que comme un ensemble d'actions visant un objectif particulier, comme un *champ* parcouru de tensions contradictoires, ou il est impossible de ne pas jouer son rôle, notamment pour l'État mais aussi pour d'autres acteurs. En effet, les noyaux de concentration de pouvoir dans une société ne sont, comme nous l'avons vu, pas exclusivement d'ordre public et l'exercice du pouvoir ne se limite pas - ni peut se limiter - à celui légalement sanctionné. Or il existe bel et bien des cas spéciaux - dont celui qui nous occupe - où une action politique est explicite et aux contours institutionnels, territoriaux et temporels bien définis. Même dans ces cas, nous le montrerons, les contours institutionnels deviennent plus flous à mesure qu'on raffine l'analyse. L'opposition proposée par Loubier, comme celle de « action in vivo » / « action in vitro », proposée par Calvet<sup>23</sup>, peuvent, en partie, rendre compte de cette problématique, pourvu que les deux soient intégrées dans une perspective générale où tout est *politique*. C'est justement dans ce but, "pour rendre compte de tout ce qui concerne la « gestion des pratiques langagières »" que Guespin et Marcellesi (1986 : 5) proposaient il y a une trentaine d'années le concept de *Glottopolitique* :

Il [le terme *glottopolitique*] désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente : aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français et des langues minoritaires par exemple ; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel ; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen : *Glottopolitique* est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique<sup>24</sup>.

En établissant un cadre de définition vaste mais peut-être définitif, la glottopolitique couvre non seulement les aspects micro- et macro- sociolinguistiques<sup>25</sup> mais vient donc à l'encontre de l'insuffisance, du caractère vague (ou, au contraire, trop restreint) du concept de *planification* ou même d'*intervention* sociolinguistique.

<sup>23</sup> La même dissociation est courante aujourd'hui associant au terme "politique linguistique" les processus entrepris par les États (top-down) et au terme "aménagement linguistique" les gestions langagières de l'ensemble des espaces sociaux, y compris la famille, les réseaux sociaux de base, etc.

<sup>24</sup> GUESPIN, L., MARCELLESI, J. B., 1986. "Pour la Glottopolitique". *Langages* n° 83. *Glottopolitique*. p. 5-34.

<sup>25</sup> "Elle va des actes quotidiens (reprendre un enfant, prétendre parler la norme, choisir telle forme linguistique etc) jusqu'aux interventions les plus globales du pouvoir politique sur les langues (lois, programmes éducatifs)."

### 1.1.4. Le sort des langues

Plus que des *interventions* ponctuelles agissant sur un état des choses, c'est le sort entier de toute langue (ou d'une variété de -) qui s'avère être une question politique<sup>26</sup>. Ceci dit, par cette même généralisation totale du caractère politique des pratiques langagières, on risque de tomber dans une vision aplatie d'un politique existant partout comme nulle part et qui perd ainsi toute signification. Il est difficile de surestimer, à ce propos, le poids des hiérarchies socio-politiques dans les devenirs linguistiques. Varela (1999) avance l'hypothèse que, pour le cas argentin, "les changements sociolinguistiques en marche sont dans une grande mesure l'effet de la politique linguistique étatique", en plein accord avec les propos de Fishman (1974 : 26) déjà cités, selon lesquels la langue *sera* toujours planifiée par quelqu'un.

Et pourtant cette idée rencontre souvent des résistances, voire des négations complètes, qui ne sont pas sans entente avec le mythe de la langue tantôt autogérée, tantôt impossible à gérer puisque "ce sont les locuteurs qui font de la langue ce qu'ils veulent". Dans le même esprit que Varela, Calvet (1987 : 159) constate :

Or le discours de la linguistique a toujours plus ou moins sous-entendu le contraire. Opposant norme et description, la linguistique moderne se pose en effet comme une science dont la finalité n'est pas de dire la règle, de fixer le bon usage, mais de décrire les usages et les règles. Et l'évolution, qu'il s'agisse de l'évolution de la langue ou des rapports entre les langues, relève du fait social et non pas de l'intervention dirigiste: le linguiste l'explique mais ne la provoque pas. C'est pourquoi l'idée même de planification linguistique constitue comme un défi à la linguistique.

Dans une ligne semblable, Deborah Cameron<sup>27</sup> caractérise comme suit ce discours dominant dans la linguistique du XXème siècle:

---

<sup>26</sup> Bourdieu signale, à propos des rapports entre la langue et l'espace dans le *Cours de linguistique générale*, que "Entendant prouver que ce n'est pas l'espace qui définit la langue, mais la langue qui définit son espace, Saussure observe que ni les dialectes ni les langues ne connaissent des limites naturelles, telle innovation phonétique, la substitution du *s* au *c* latin par exemple, déterminant elle-même son aire de diffusion par la force intrinsèque de sa logique autonome, au travers de l'ensemble des sujets parlants qui acceptent de s'en faire les porteurs. Cette philosophie de l'histoire, fait de la dynamique interne de la langue le seul principe des limites de sa diffusion, occulte le processus proprement politique d'unification au terme duquel un ensemble déterminé de « sujets parlants » se trouve pratiquement amené à accepter la langue officielle". BOURDIEU, Pierre, 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil. p. 69.

<sup>27</sup> CAMERON, Deborah, 1995. *Verbal Hygiene*. London : Routledge. p. 3, 7.

[...] L'attitude la plus typique envers cela [*prescriptivism*] parmi les linguistes parcourt toute la gamme allant du désespoir devant l'ignorance des normalisateurs, à l'outrage devant leur bigoterie, et elle est résumée de manière adéquate - et apocalyptique - par le titre d'un ouvrage de Robert Hall en 1950, *Leave Your Language Alone*.

[...] La plupart des linguistes rejetterait toute accusation d'autoritarisme, puisqu'ils prétendent avoir abjuré par principe toute prescription. Pourtant, si "laissez votre langue tranquille" n'est pas une prescription, qu'est-ce donc?

L'enjeu n'est pas des moindres puisque, dès lors que l'on accorde à la politique un rôle décisif dans les destins des langues, celles-ci n'apparaissent plus comme l'objet purement *naturel* que l'on s'est donné tant de peine à construire. Quand on pense que cette connotation de naturalité est cruciale pour le prestige de la linguistique, devenue la plus stricte des sciences sociales à la manière des sciences du vivant, on comprend bien que ce ne sont pas seulement les langues qui ont trait au politique, mais bien la linguistique elle-même<sup>28</sup>.

L'implication intégrale du politique dans la langue ne peut, enfin, que nous mener au travail linguistique de Pierre Bourdieu (2001 : 88), notamment au *champ linguistique* (constitué par les "rapports de force proprement linguistiques fondés sur la distribution inégale du capital linguistique"), que Kasuya Keisuke<sup>29</sup> associe au concept gramscien d'*hégémonie* et que Gramsci lui-même appliquait à la langue en disant que « le pouvoir linguistique et le pouvoir politique existent de façon spontanée et diffuse avant qu'ils ne soient codifiés de façon explicite ». Cela ne fait aucun doute que, si un groupe exerce une hégémonie sociale avec un versant linguistique, alors cette hégémonie constitue un fait glottopolitique, auquel correspond nécessairement une politique linguistique. Il reste à

---

<sup>28</sup> BOURDIEU (2001 : 55), qui ne nie pas la pertinence et l'utilité de l'étude grammaticale à proprement parler, décrit cette situation comme suit : "Il fallait donc tirer toutes les conséquences du fait, si puissamment refoulé par les linguistes et leurs imitateurs, que « la nature sociale de la langue est un de ses caractères internes », comme l'affirmait le *Cours de linguistique générale*, et que l'hétérogénéité sociale est inhérente à la langue. Cela, tout en sachant les risques de l'entreprise, et que le moindre n'est pas l'apparence de grossièreté qui s'attache aux plus subtiles et aux plus rigoureuses des analyses capables – et coupables – de travailler au retour du refoulé ; bref, qu'il faut choisir de payer la vérité d'un coût plus élevé pour un profit de distinction plus faible".

Sur les liens idéologiques entre linguistique "interne" ou grammaticaliste et pouvoir politique on peut aussi voir DE ROBILLARD, Didier, 2008. *Perspectives alterlinguistiques. Volume 1 - Démons*. Paris : L'Harmattan. Chap. 4.

<sup>29</sup> KEISUKE, Kasuya, 1999. "L'hégémonie linguistique". In CALVET, Louis-Jean, GRIOLET, Pascal (dirs.), 2005. *Impérialismes Linguistiques hier et aujourd'hui. Actes du colloque granco-japonais de Tôkyô (21, 22, 23 novembre 1999)*. Aix-en-Provence : INALCO / Edisud. p. 67.

déterminer en quoi consiste cette politique, quels sont les mécanismes dont un groupe social dispose et se sert pour imposer son hégémonie linguistique. Suivant Bourdieu :

Voilà ce que j'entends par rapports de force linguistiques : ce sont des rapports qui sont transcendants à la situation, qui sont irréductibles aux rapports d'interaction tels qu'on peut les saisir dans la situation... La description interactionniste des rapports sociaux, qui est en soi très intéressante, devient dangereuse : si l'on oublie que ce qui se passe entre deux personnes, entre une patronne et sa domestique, ou entre deux collègues, entre un collègue francophone et un collègue germanophone, ces relations entre deux personnes sont toujours dominées par la relation objective entre les langues correspondantes, c'est-à-dire entre les groupes parlant ces langues<sup>30</sup>.

Devant cette problématique, nous avons fait le choix de situer notre recherche dans un cadre qui, tout en prenant la typologie de Kloss-Cooper, la resitue sous la forme d'un champ glottopolitique ou, au lieu des différentes *politiques (planning)* nous avons des *tensions* normatives de trois types : de corpus, de statut et gravitationnelles.

---

<sup>30</sup> BOURDIEU, Pierre, 1980. *Questions de Sociologie*. Paris : Les Éditions de Minuit. 1984/2002. p. 127.

## 1.2. Proposition d'une grille d'analyse glottopolitique.

### 1.2.1. Trois plans du langage : Corpus, Statut, Gravitation

Il va de soi que les trois types établis par Cooper, Corpus, Statut et Acquisition, ont leur part dans tout fait de politique linguistique : tout sociolinguiste sait qu'une réforme de l'orthographe a des retombées directes sur l'acquisition de la langue, que l'édition de grammaires pour certaines langues va de pair avec une promotion de statut, que les programmes d'acquisition d'une langue étrangère confèrent à celle-ci un statut qu'elle n'aurait pas autrement, etc. C'est pourquoi nous parlerons ici, non pas de trois types d'action glottopolitique mais de trois dimensions ou plans du langage. Un autre changement que nous opérerons sera l'élargissement du plan de l'Acquisition à toute la thématique gravitationnelle.

#### 1.2.1.1. Le Plan du Corpus

La tripartition du langage en ces plans permet, entre autres, de considérer, si besoin, la langue dans son aspect codique de manière autonome à ses autres aspects, sans pour autant l'en couper ni la concevoir comme un système fermé à la manière des métaphores algorithmiques (à la Chomsky) ou échiquiennes (à la Saussure). Le corpus de la langue, par la matérialité du signe énoncé, impose ses propres contraintes au monde qui l'entoure et aux sujets parlants qui le créent.

#### 1.2.1.2. Le Plan du Statut

Les problèmes que nous avons traités au chapitre précédent obligent à dépasser une optique purement institutionnelle, raison pour laquelle nous considérerons, de manière très générique, comme statutaire d'une langue toute réalité associée à elle, tout domaine

où son usage s'inscrit. Cette dimension consiste donc en des injonctions variés (comme celle décrite par Cameron) et, plus généralement en des associations, par cooccurrence ou par identification explicite, entre les formes linguistiques et le monde matériel. L'association par cooccurrence concerne toute réalité accompagnant la langue, une langue sans statut étant ainsi impossible. La langue peut être donc associée à un certain pays comme à une certaine époque, situation, classe sociale, activité professionnelle, etc. L'association par identification explicite s'opère différemment, sans que la langue en question soit nécessairement présente (ou même, existante). Il ne s'agit donc pas seulement d'un texte légal établissant les domaines d'usage de telle ou telle langue. Un cas tout aussi représentatif est le propos connu, vrai ou faux, de Charles V, quand il affirme : « Je parle en italien avec les ambassadeurs ; en français avec les femmes ; en allemand avec les soldats ; en anglais avec les chevaux et en espagnol avec Dieu ». Un texte légal n'est rien de plus qu'une opération d'identification avec certaines particularités (pouvoir éventuel de sanction, etc.) mais, en réalité, sans d'autres conséquences nécessaires (c'est à dire sans application) jusqu'à ce qu'on ne prouve le contraire, comme nous le verrons dans les cas du Brésil et de l'Argentine.

### 1.2.1.3. Le Plan Gravitationnel

Le passage d'une optique de planification à une optique de plans ne permet pas de transposer la catégorie *Acquisition* telle que Cooper la présente. Cependant, il n'est pas difficile d'observer, avec un certain recul, que la particularité de *Acquisition Planning* face aux autres deux types est en ce qu'on y touche aux sujets parlants eux-mêmes. Les trois plans esquissent ainsi une tripartition sous-jacente du langage en sujet-code-objet qui présente l'avantage non négligeable d'entrer en dialogue, de manière extrapolée, avec les essences de la grammaire (sujet-verbe-objet) et, surtout, de manière directe, avec des modèles trinitaires du signe tels que celui de Peirce, Bühler ou Morris, ainsi qu'avec des modèles épistémologiques plus généraux, comme la Théorie de la Clôture Catégorielle de Bueno et l'École d'Oviedo<sup>31</sup>. Voyons, par exemple, comment les trois notions se trouvent recueillies (avec les sujets à la tête même de la syntaxe) dans la définition que donnent

---

<sup>31</sup> Voir, par exemple, BUENO, G., 1992. *Teoría del cierre categorial. I. Introducción general. Siete enfoques en el estudio de la Ciencia (Parte I, sección I)*. Oviedo : Pentalfa Ediciones. p. 110-116.

Auroux et Mazière<sup>32</sup> du concept d'*hyperlangue*, comme "un ensemble d'individus munis d'aptitudes linguistiques et plongés dans un environnement social et une partie du monde".

Le plan du Statut étant délimité par l'association entre la langue et des réalités, ce plan des locuteurs comme sujets du langage touche non seulement leur(s) appartenance(s) linguistique(s), leurs répertoires, leurs niveaux de compétence, etc. mais aussi les flux d'émissions et réceptions au sein d'une communauté, le réseau qui s'établit à travers l'échange. La structure réticulaire des communautés (centralisée ou non, dense ou non...) permet de prévoir l'avenir de la langue<sup>33</sup> en s'appuyant sur les données du Statut (prestige, officialité, domaines...), et du Corpus (morphologie, lexique, phonologie, abstand...) complémentaires mais de nature différente. Et c'est justement cette nature clairement distincte des autres deux plans qui appelle à élargir la catégorie de l'Acquisition au delà des répertoires, aux réseaux constitués par l'existence ou non, le sens (émission ou réception) et la langue des interactions verbales.

Les catégories du modèle gravitationnel<sup>34</sup>, basées sur les données objectives des types de polyglottisme et des flux de traduction, fournissent une bonne partie de l'appareillage heuristique nécessaire à la description de ce plan du langage, ce pourquoi celui-ci mérite, faute de mieux, d'en prendre le nom. Bien entendu, pour en faire un plan du langage il faudrait tenir compte de ces rapports réticulaires aussi à l'intérieur d'une seule communauté linguistique, comme cela a été fait bien avant l'apparition du modèle gravitationnel. Autrement dit, le choix du terme *gravitationnel* pour ce plan du langage a quelque chose d'un abus. Nous tenons cependant à souligner que ce choix a été fait, au contraire, dans l'esprit d'élargir le concept en suivant sa propre logique plutôt que d'employer d'autres termes imposant une nouvelle sémantique sans égard pour la

<sup>32</sup> AUROUX, Sylvain, MAZIÈRE, Francine, 2006. "Hyperlangues, modèles de grammatisation, réduction et autonomisation des langues". In *Histoire Epistémologie Langage, Tome XXVIII, Fascicule 2, (2006). Hyperlangues et fabriques de langues*. Paris : SHESL.

<sup>33</sup> Pour les rapports complexes entre Statut et Réseaux, on peut consulter le classique de MILROY, Lesley, 1980. *Language and Social Networks*. Oxford : Basil Blackwell. 218 p. En ce qui concerne la diachronie, TRUDGILL, P., 2011. *Sociolinguistic Typology. Social Determinants of Linguistic Complexity*. Oxford : Oxford University Press. 236 p., établit un lien de causalité entre la structure réticulaire d'une communauté et l'âge, infantile ou adulte, d'acquisition d'une langue, et son évolution vers une morphosyntaxe plus analytique ou plus synthétique.

<sup>34</sup> DE SWAAN, A., 2001. "La constellation mondiale des langues". In MAURAIS, Jacques (dir.) *Terminogramme, n. 99-100 Géostratégies des Langues*, Automne 2001. Québec : Office de la langue française.



tradition sociolinguistique. D'autre part, la lisibilité qu'apporte ce terme déjà bien répandu est d'autant plus pertinente ici que notre cas d'étude porte sur les rapports entre langues diverses, *étrangères*, ce à quoi a été consacré le modèle gravitationnel établi par De Swaan et développé et popularisé par d'autres sociolinguistes (notamment, Calvet), c'est à dire comme un modèle pour décrire le système linguistique mondial.

## 1.2.2. Trois tensions glottopolitiques

Cette partition de la réalité linguistique en trois plans ou dimensions viendra se croiser avec une autre, celle des tensions glottopolitiques dont l'objet ne sera pas le langage ou les langues mais la *norme*, la notion de Norme se trouvant au centre de toute étude glottopolitique, de manière quelque part analogue à l'État dans les études en politologie. En effet, c'est autour de la ou les Normes que s'articulent des luttes linguistiques tendues, que nous classerons en trois types : tensions définitoires, tensions d'accès et tensions corticales. On remarquera peut-être une certaine gradualité des trois types, qui correspondraient à être dans la norme, sous la norme et hors de la norme, ce qui n'est pas sans rappeler d'autres schémas, comme par exemple, celui des cercles de Kachru. Même si notre ébauche est particulière, il s'agit de notions qui, sous formes différentes, se dessinent de manière répétée dans la littérature sociolinguistique. La combinaison de plans linguistiques et tensions glottopolitiques donnera ainsi lieu à une grille d'analyse sociolinguistique composée de neuf espaces.

### 1.2.2.1. Tensions définitoires

Il s'agit des tensions concernant la définition d'une langue. Sur le plan du corpus il y aurait les tensions sur à quoi ressemble ou doit ressembler la Norme, quelles formes sont légitimes, acceptables ou représentatives de la langue en question.

Sur le plan du statut, il s'agit de l'inscription de la langue dans le domaine matériel, dans lequel les Académies de la langue, les dictionnaires, les manuels de style, etc. ne sont que des acteurs parmi d'autres tels que les écoles, textes légaux, glottonymes et autres

*instituteurs* selon le cas, autour desquels prennent forme et s'articulent des positions différentes et des intérêts concrets. L'institution définitoire peut avoir lieu de différentes manières : punitive, avec des contraintes par la force, sanctions explicites légales, scolaires ou autres ; séductrices, par des qualités esthétiques ou par le capital distinctif (charisme, charme, etc.) de ceux qui l'emploient ; savantes, lorsque l'expression correcte est déterminée par les personnes reconnues socialement compétentes dans les champs sémantiques concernés (professionnels, spécialistes, experts, érudits ou autres) ; morales (langues sacrées, usages politiquement correctes...), etc. ; Ces formes renvoient à autant de types d'autorité ou, plus généralement, d'attributions et, donc, à autant de types de statut.

Une autre problématique, qui garde peu de rapport avec le travail présent, est celle autour des tensions nominales, c'est à dire, autour de la dénomination, que Weisgerber considérait comme "la fonction primordiale de la capacité langagière de l'Homme"<sup>35</sup>. L'exemple suivant, tiré de l'ouvrage classique d'Edward Bernays, *Propaganda*<sup>36</sup>, suffit à illustrer l'enjeu majeur que supposent les réseaux de polysémie que tel ou tel signifiant active :

En Grande-Bretagne, pendant la guerre, les hôpitaux d'évacuation ont fait l'objet d'une quantité considérable de critiques à cause de la manière sommaire dans laquelle ils traitaient les blessés. Le public assumait qu'un hôpital donne une attention prolongée et consciencieuse à ses patients. Lorsque le nom a été changé pour "postes d'évacuation" la réaction critique s'est volatilisée. Personne n'attendait plus qu'un traitement d'urgence adéquat pour une institution ainsi nommée.

Nous trouvons ainsi des tensions très diverses sur les représentations dans la langue, dont notamment la catégorisation de groupes sociaux – par exemple, s'il faut ou non *pouvoir* dire « la médecin » ou « l'avocate » -, etc. Problèmes glottopolitiques s'il en est, ils ne sont pas en rapport avec le statut de la langue mais avec le statut des personnes ou des choses à travers elle. Or la question, dans ce travail, n'est pas comment les langues signifient la réalité mais comment la réalité signifie les langues. Cependant, les deux choses peuvent se présenter à la fois, la langue elle-même étant constituée de réalités

---

<sup>35</sup> WEISGERBER, Leo, 1958, "Ein Markstein Angewandter Sprachwissenschaft ! Begegnung mit Eugen Wüster : Eugen Wüster zum 60 Geburtstag". *Sprachforum* 3/2 (1958), p. 92-95 reproduit dans PICHT, SCHMITZ (dirs.) *Terminologie und Wissensordnung*. Vienne : TermNet Publisher. Cité dans HUMBLEY, John, 2004. "La réception de l'oeuvre d'Eugen Wüster dans les pays de langue française". <halshs-00276087>

<sup>36</sup> BERNAYS, Edward, 1929. *Propaganda*. New York : Horace Liveright, 1928. p. 51.

matérielles, ses signifiants, qui peuvent signifier, entre autres choses, les langues. Ainsi, la manière dont on se réfère aux langues est une question définitoire et de statut, qui trouve son expression la plus concentrée dans la glottonymie. Sur son caractère fortement statutaire, Pascale Casanova témoigne, par rapport aux rapports latin-langues romanes au Moyen-Âge, que "Le principal facteur de fixation du glossonyme était l'existence d'un corpus littéraire - on voit la proximité avec la description du concept d'Ausbau que donnait Kloss -, (...) c'est d'ailleurs une caractéristique des enquêtes sociolinguistiques que les locuteurs de langues autres que la langue officielle soient souvent incapables de nommer leur langue"<sup>37</sup>. Outre des propos comme ceux de Charles V cités plus haut ou comme ceux, tout aussi célèbres, de Rivarol (« Ce qui n'est pas clair, n'est pas Français »), la problématique glottonymique des langues yougoslaves, celle de l'aire catalanophone, les dichotomies français/patois, *italiano/dialetti*, ainsi que des termes comme *langue* ou *dialecte*, ne sont que le résultat de consensus sociaux plus ou moins disputés dans une tension à laquelle, d'ailleurs, l'activité des linguistes « descriptivistes » ne saurait pas échapper. Par exemple, Behares<sup>38</sup> décrit comme un net progrès le passage au Nord de l'Uruguay de la dénomination de *Fronterizo* à celle de *Dialectos Portugueses del Uruguay* ou *DPU*. Ce dernier glottonyme a l'avantage de la pluralité et de la reconnaissance de la base lusophone des parlers de la frontière. Parler des langues, c'est déjà agir sur le champ définitoire.

Sur le plan gravitationnel les tensions définitoires interrogent l'identité des locuteurs d'une langue donnée et celle de ceux qui ne la parlent pas, sur le vernaculaire de qui est basée la langue standard, etc. Il s'agit de l'intérêt pour les locuteurs d'exister, de se voir reflétés, exprimés, représentés, dans la norme, pour qu'elle leur ressemble le plus possible.

---

<sup>37</sup> CASANOVA, Pascale, 2015. *La langue mondiale. Traduction et domination..* Paris : Seuil. p. 25-26.

<sup>38</sup> BEHARES, Luis Ernesto, 1985. *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo : Instituto Interamericano del Niño. Cité dans CELADA, M<sup>a</sup> Teresa, 2002. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Thèse de doctorat, USP. p. 44.

### 1.2.2.2. Tensions d'accès

Parallèlement aux tensions sur la définition d'une langue (c'est à dire, d'une norme), nous trouvons d'autres tensions qui ne remettent pas en question la norme établie mais expriment une dispute pour y accéder. Un groupe social ayant le pouvoir de définir une norme, tendra vers un corpus qui lui soit facile d'accès (et parfois, de préférence, difficile d'accès aux autres !) mais cet accès peut prendre plusieurs formes : par exemple, si la norme coïncide avec un acrolecte existant, le groupe dominant n'aura besoin de plus pour régner dans la langue ; si, par contre, elle ne coïncide avec aucun vernaculaire, même celui du groupe dominant, ce dernier aura un certain intérêt à ce qu'elle soit compliquée, capricieuse, savante, archaïsante, etc. au point (et non au-delà) que son capital intellectuel lui en assure une acquisition privilégiée hors de la portée d'un enseignement scolaire universalisé. Les tensions d'accès touchent à l'aspect, strictement relationnel, de la distribution sociale du capital linguistique : il y a des lectures jouissant d'une plus grande légitimité que d'autres sur des domaines jouissant, à leur tour, d'une plus grande légitimité que d'autres. Le répertoire lectal diffère d'un individu à un autre, ce qui crée des inégalités d'accès à la parole, auxquelles que l'institution scolaire peut prétendre ou non de pallier :

La grammaire reçoit, par l'intermédiaire du système scolaire, qui met à son service son pouvoir de certification, une véritable efficacité juridique s'il arrive que la grammaire et l'orthographe (par exemple, en 1900, l'accord du participe passé conjugué avec le verbe *avoir*) fassent l'objet d'*arrêtés*, c'est qu'à travers les examens et les titres qu'elles permettent d'obtenir, elles commandent l'accès à des postes et à des positions sociales.

(Bourdieu, 1982 : 23-58)

Cette inégalité d'accès peut être, si on le veut, estompée par des processus descendants, c'est à dire, en assurant l'accès égal pour toute la communauté à l'usage considéré comme correct (politiques linguistiques d'alphabétisation, éducation publique, etc.); et aussi, dans le sens inverse, par des processus définitoires ascendants, c'est à dire, par l'incorporation d'éléments populaires à la norme prescrite. Les intérêts liés à ces deux possibilités sont extrêmement complexes. Sur le plan du corpus, dans les cas de diglossie de Ferguson (lorsqu'un écart certain mais graduel et surmontable existe entre le corpus prescrit et le vernaculaire populaire), les partisans d'un processus démocratisant auront tendance à plaider pour un corpus normatif plus proche de "l'usage effectif" du vernaculaire. Dans les cas de diglossie de Fishman (quand le corpus prescrit est, d'un point de vue Abstand, "une autre langue" que celle ou celles parlées au quotidien par la population concernée,

qu'il y ait ou non de la parenté entre les deux), on aura tendance à plaider pour une scission avec la création et promotion d'un tout nouveau Ausbau à partir des vernaculaires minorés, s'il n'existe pas déjà, apte à substituer l'autre Ausbau comme norme légitime.

Nous voyons alors que les rapports entre les deux types de tensions, définitoires et d'accès, nous permettent déjà de distinguer certains types de politique linguistique. En effet, le plus souvent, une politique s'accompagne d'un discours focalisé sur l'un ou l'autre des types des tensions, et c'est chez les groupes dominés que ce rapport peut prendre la forme d'un véritable antagonisme schizophrène entre des intérêts collectifs et individuels : devons-nous parler notre dialecte stigmatisé avec fierté, véhiculer et exiger sa normalisation (tensions définitoires)... sous peine de dépourvoir nos enfants d'opportunités futures de travail, d'intégration, etc. du fait qu'ils ne maîtrisent pas la norme dominante (tensions d'accès) ? Bien sûr, cette schizophrénie est commune à toutes sortes de prestige social où l'enjeu se présente pour beaucoup, de choisir entre revendiquer (promouvoir, définir) leur identité et d'y renoncer, au moins sur certains aspects, pour grimper sur une échelle sociale standardisée par d'autres identités. Au-delà du politiquement correct, c'est à dire, du vœu, mélange de souhait et de feinte, que toutes les identités soient reconnues et que tous les individus aient accès aux canons légitimes, le bon choix demeure souvent difficile à discerner.

Face à une éventuelle surestimation du pouvoir des élites sociales sur la langue<sup>39</sup>, il faut distinguer dans les tensions définitoires les luttes de différents groupes pour leur existence, des formes de *contre-norme* (ou *covered prestige*) qui ne se définissent elles-mêmes que par leur refus même de la Norme dominante et de son échelle d'accès. C'est ce qui est décrit par Labov dans l'anecdote qui suit (Milroy, 1980 : 28) :

Labov note, en fait, que le contrôle que les groupes de pairs exercent sur le vernaculaire est si strict et sa supervision si serrée, qu'un locuteur affichant un seul écart des normes du groupe peut faire l'objet de moqueries pendant des années. Même la force physique peut être employée dans l'exercice de ce contrôle. Par exemple, un garçon de Belfast, légèrement plus âgé que les membres du groupe de pairs de Harlem, a rapporté avoir été frappé par un collègue du chantier naval, apparemment à cause d'avoir manqué de parler dans une variante vernaculaire (Maclaran, 1976).

---

<sup>39</sup> voir la critique à Bourdieu de CHAREILLE, Samantha, 2004. "Aspects de la situation linguistique de l'Uruguay : Le cas du portuñol". *Glottopol n° 4 - Juillet 2004, Langues de frontières et frontières de langues*, p. 125-35.

Les pulsions de ce type, en agissant sur le corpus, agissent sur le domaine définitoire, mais au lieu de constituer la défense d'une identité contingente (celle d'une minorité linguistique ou ethnique), sont commandées en réalité par les tensions d'accès. Comme l'exprime très clairement Bourdieu (2001 : 140) :

Forme distinguée - aux yeux mêmes de certains des dominants - de la langue "vulgaire", l'argot est le produit d'une recherche de la distinction, mais dominée, et condamnée, de ce fait, à produire des effets paradoxaux, que l'on ne peut comprendre lorsqu'on veut les enfermer dans l'alternative de la résistance ou de la soumission, qui commande la réflexion ordinaire sur la "langue (ou la culture) populaire". Il suffit en effet de sortir de la logique de la vision mythique pour apercevoir les effets de contre-finalité qui sont inhérents à toute position dominée : lorsque la recherche dominée de la distinction porte les dominés à affirmer ce qui les distingue, c'est-à-dire cela même au nom de quoi ils sont dominés et constitués comme vulgaires, selon une logique analogue à celle qui porte les groupes stigmatisés à revendiquer le stigmate comme principe de leur identité, faut-il parler de résistance? Et quand, à l'inverse, ils travaillent à perdre ce qui les marque comme vulgaires, et à s'appropriier ce qui leur permettrait de s'assimiler, faut-il parler de soumission?

Ces propos reflètent bien que, si les implications mutuelles sont nombreuses, il s'agit bien de deux questions nettement différentes, à savoir, d'une part, de définir une norme et, d'autre part, d'accéder ou non à une norme définie. En simplifiant au maximum, les tensions définitoires concernent comment et combien la Norme se rapproche, s'ajuste au locuteur, tandis que les tensions d'accès concernent comment et combien le locuteur peut se rapprocher, s'ajuster à la Norme. Pour l'enseignement de langues étrangères, les tensions d'accès posent la question de comment ou dans quelle mesure le système d'enseignement assure l'accès et à qui, aux langues socialement valorisantes à l'intérieur même de l'espace scolaire mais aussi en dehors de celui-ci. En ceci, les contrastes entre le secteur public et le privé sont spécialement révélateurs. La question se pose aussi de savoir quels sont les modes et les niveaux de compétence sanctionnés, pour chaque langue, quelle place occupe la langue maternelle des apprenants dans l'enseignement des langues étrangères, etc.

En somme, une norme donnée n'est jamais maîtrisée à égalité par toutes les personnes qu'elle touche. Ces différents niveaux de maîtrise génèrent des tensions d'accès à la norme. Le corpus peut être très représentatif du vernaculaire plus ou moins exclusif de l'élite sociale (acrolecte), ou il peut s'inspirer du vernaculaire majoritaire de la population et essayer de s'y rapprocher au maximum, comme ce fut le propos explicite de Vuk Karadžić pour la standardisation orthographique de la langue serbe. Ainsi, sur le plan du

corpus, la norme peut être plus facile ou plus difficile à acquérir pour un individu donné, plus proche ou plus lointaine de son vernaculaire, etc. ; sur le plan du statut, une norme peut donner accès à tel ou tel domaine, prestige, etc., et l'individu disposer de tel ou tel moyen de l'acquérir ; sur le plan gravitationnel une personne peut être plus ou moins en contact avec la norme donnée, ou avoir un gain potentiel de communication plus ou moins grand en l'adoptant.

### 1.2.2.3. Tensions corticales

Il existe une pluralité de normes au monde et les rapports qu'elles entretiennent font les tensions corticales. Sur le plan du corpus, il s'agit de la comparaison entre deux langues et, notamment, de leur *abstand* ; sur le plan du statut, des rapports de force qu'entretiennent leurs institutions respectives : États, productions culturelles.... Certes, pour comparer deux normes il faut d'abord qu'elles soient définies, instituées d'une manière ou d'une autre et, comme nous l'avons vu, un premier élément d'institution nous est donné par l'existence de glottonyme ou par la considération dans le discours de ce qui est *langue* et ce qui ne l'est pas. Le premier sociolinguiste à avoir abordé en profondeur l'arbitraire (certes, longtemps reconnu) de la notion même de langue est peut-être Heinz Kloss, avec sa distinction, aujourd'hui classique, des deux critères fondamentaux pour appeler quelque chose "une langue" ; une distinction qui n'est pas sans liens avec notre distinction entre les plans du Statut et du Corpus : Langue *Ausbau* et Langue *Abstand*<sup>40</sup> :

Le terme *Ausbausprache* peut être défini comme "langue par développement". Les langues appartenant à cette catégorie sont reconnues comme telles par le fait d'avoir été façonnées ou refaçonnées, modelées ou remodelées - selon le cas - dans le but qu'elles deviennent des outils standardisés pour l'expression littéraire.

Une langue *Abstand* est une unité linguistique qu'un linguiste serait obligé d'appeler une langue même si jamais un seul de ses mots n'a été écrit.

Il paraît évident que les *Ausbau* ou langues instituées, en tant qu'agents centripètes servant de commune référence à l'intérieur de leurs aires respectives [donc en tant que

---

<sup>40</sup> KLOSS, H., 1967. "‘Abstand Languages’ and ‘Ausbau Languages’". In *Anthropological Linguistics*, Vol. 9, No. 7 (Oct., 1967). p. 29-41.

*Dachsprachen*, pour suivre toujours Kloss], façonnent l'espace linguistique bien au delà des apologies du "bon usage". Comme l'exprime Jensen<sup>41</sup> :

Le linguiste britannique William Entwistle (1953[31]), en décrivant ce qui fait de deux formes de parole des langues plutôt que des dialectes, affirmait que "l'aisance mutuelle ou la difficulté de compréhension n'est pas la première considération. Norvégiens et suédois, espagnols et portugais, peuvent se comprendre assez bien dans leurs différentes langues".

Or, malgré ces propos et malgré l'insuffisance de la définition, trop subjectiviste, que Kloss donne de *Abstandsprache*, l'(in-)intelligibilité entre les locuteurs demeure un fait objectif déterminant les perceptions et par là les tensions définitoires<sup>42</sup>. L'abstand, véritable point de départ de tout travail sociolinguistique, parcourt toutes les tensions glottopolitiques sur des angles divers en tant que degré d'intelligibilité ou de non ressemblance des corpus pour des langues apparentées ou non, comme nous le verrons dans les chapitres suivants.

Quant au plan gravitationnel, les tensions corticales consistent très justement en tout ce qui a été décrit par le modèle gravitationnel : rapports périphérique / central / super-central / hyper-central, asymétrie des flux de traduction, type et quantité de contacts, etc. Nous décrirons plus en détail ces rapports dans le chapitre suivant.

Nous avons proposé, dans ce chapitre, une division de l'espace sociolinguistique en trois dimensions : corpus, accès et gravitation. Une première manifestation de la pertinence de cette division est en ce que ses trois composantes servent à exprimer au mieux la grande particularité de notre cas d'étude, où les langues en jeu sont l'espagnol et le portugais dans le cadre de leur enseignement scolaire en tant que langues étrangères dans trois pays. Sur le plan du corpus, il s'agit de deux langues séparés par un très faible abstand, dont l'intelligibilité est bien réelle, bien que partielle et problématique, comme nous le verrons. Sur le plan gravitationnel, il s'agit de deux langues super-centrales, des formidables ausbau regroupant chacun des centaines de millions de locuteurs aux parlers très divers sur une étendue de plus d'un sixième de la superficie terrestre, avec des littératures millénaires et prestigieuses plus vivantes que jamais. Ce dernier aspect appartient au plan

---

<sup>41</sup> JENSEN, John B. , 1989. "On the Mutual Intelligibility between Spanish and Portuguese". *Hispania* 72. p. 848.

<sup>42</sup> Il serait néanmoins souhaitable de pouvoir établir des barèmes solides pour un système de mesure de l'Abstand standardisé, basé sur la valeur 1 comme seuil déterminant d'intelligibilité, 2 comme seuil de perception *emic* de la parenté, etc.



du statut mais, sur ce plan, il s'agira dans notre étude de leur place en tant que langues étrangères respectives dans les systèmes scolaires des trois pays.

On remarquera bien qu'aucune autre paire de langues ne combine les deux premières conditions, faible abstand et haut rang gravitationnel, dans cette mesure<sup>43</sup>. Il nous restera à étudier comment ces deux circonstances s'insèrent dans le plan restant, la première expérience historique de tentative d'enseignement massif de chacune des deux langues à des locuteurs de l'autre, expérience ouverte pendant la décennie intégrationniste en Amérique du Sud, marquée par la vie et mort de la Loi 11.161/2005 au Brésil. Avant d'entrer sur le terrain, nous aborderons ces trois thèmes généraux que touche notre cas d'étude, à savoir, les langues super-centrales, l'intelligibilité et l'enseignement de langues étrangères.

---

<sup>43</sup> Le cas de l'hindi et l'ourdou suivrait dans cette particulière hiérarchie. Les différences sont tout de même profondes: contrairement aux deux langues ibériques, le clivage a un abstand extrêmement faible et une forte composante religieuse. Leur rapport historique est d'ailleurs très loin de l'indifférence mutuelle et de la faiblesse de contact. D'autre part, si des propos d'unification ont été énoncés pour les deux cas, ceux sur les langues ibériques restent marginaux et anecdotiques, alors qu'il y a déjà eu des tentatives historiques pour les langues indiennes bien que très rapidement avortées, comme celle de Gandhi de privilégier le dénominateur abstand d'*Hindoustani* sur la paire de ausbaus qu'il aurait voulu réduire à une coexistence de deux transcriptions alphabétiques.



## 2. Thématique de l'étude

### 2.1. Deux langues proches

Dans son ouvrage *Empires of the Word, a Language History of the World*, l'historien sociolinguiste Nicholas Ostler situe la proximité génétique et typologique entre l'Arabe et les langues d'Afrique du Nord et de Mésopotamie comme le facteur décisif de la fulgurante implantation de cette langue, en net contraste avec son sort en Orient où, pourtant, la religion musulmane a bien été massivement adoptée jusqu'en Indonésie. Le champ glottopolitique est façonné de manière première par l'orographie du tissu linguistique : les relations d'abstand.

#### 2.1.1. La mesure de l'*abstand*

Nous allons aborder ici de façon sommaire la problématique épistémologique de l'abstand en tant qu'objet d'étude facile à appréhender mais difficile à déterminer. Les choix méthodologiques pour quantifier la *ressemblance*, l'*intelligibilité* ou la *parenté* peuvent partir de conceptions très différentes du langage à des fins variables. Regardons ici ce que nous avons qualifié de "mesure par bits", d'une part et, de l'autre, la mesure par intelligibilité. Nous aborderons ensuite, au chapitre 2.1.2., certains aspects de la relation entre l'abstand et l'enseignement de langues étrangères.

##### 2.1.1.1. Mesure par bits

La volonté de quantifier l'écart des différentes langues en diachronie a donné lieu à de différentes approches. En 1949, Mario Pei<sup>44</sup>, se basait sur l'évolution des voyelles toniques, obtenant les résultats suivants, les pourcentages représentant le degré d'écart par rapport au latin :

---

<sup>44</sup> PEI, Mario, 1949. *Story of Language*. Philadelphia : Lippincott & Co.

Sarde 8%	Espagnol 20%	Occitan 25%	Français 44%
Italien 12%	Roumain 23.5%	Portugais 31%	

Cette méthode a l'avantage de dépasser le critère purement lexical, mais reste dépendante des rapports filiaux, puisque c'est l'écart par rapport à la langue mère qui est mesuré, et non celui entre les langues sœurs. Or c'est la nécessité de ce dernier qui se pose depuis longtemps (et qui, dans le cas roman, sera bien moindre) et ce sans même tenir compte de la parenté<sup>45</sup>. Le traçage historique de la séparation des langues se combine aujourd'hui à la pure mesure de leur similarité actuelle. De nombreux linguistes se sont concentrés sur cette tâche, poussés par l'insuffisance des schémas phylogénétiques<sup>46</sup> et, surtout, par les possibilités ouvertes par les moyens de computation dont on dispose de nos jours.

Un exemple serait la mesure par distance de Levenshtein, traitée dans l'article *Automated Dating of the World Language's Families based on Lexical Similarity*, dans le cadre du projet *Automated Similarity Judgement Program*<sup>47</sup>. Cette étude vise à déterminer, à partir du nombre de modifications nécessaires pour neutraliser la différence entre un certain nombre de cognats, la date approximative de séparation entre plusieurs langues. L'algorithme choisi donne des résultats, assez justes compte tenu de l'absence totale d'informations historiques, de 4348 ans pour les langues Indoeuropéennes<sup>48</sup> et 1759 pour les langues romanes. Les résultats paraissent cependant moins prometteurs lorsqu'il s'agit d'établir des groupes : l'espagnol apparaît lié à l'italien plutôt qu'au portugais et le catalan apparaît lié avant tout au frioulan et au roumain; ce qui invite, pour le moins, à raffiner l'algorithme.

<sup>45</sup> Voir par exemple WEINREICH, Uriel, 1953. *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York : Publications of the Linguistic Circle of New York. p. 2.

<sup>46</sup> Par exemple, FASOLD, Ralph, 2004. "Making Languages". In COHEN, J., McALISTER, K., ROLSTAD, K., MacSWAN, J. (eds.). *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA : Cascadia Press. p. 699; cite des approches parlant de Ebonic Languages, incluant les différents créoles américains, que leur vocabulaire d'origine soit anglaise, française ou ibérique, alors que nous sommes plutôt habitués à les voir considérés comme des langues filles des langues européennes occidentales.

<sup>47</sup> HOLMAN, E. W., BROWN, C. H., WICHMANN, S., MÜLLER, A., VELUPILLAI, V., HAMMARSTRÖM, H., SAUPPE, S., JUNG, H., BAKKER, D., BROWN, P., BELYAEV, O., URBAN, M., MAILHAMMER, R., LIST, J.-M., EGOROV, D., 2011. "Automated dating of the world's language families based on lexical similarity". *Current Anthropology*, 52(6). p. 841-875.

<sup>48</sup> Leur article confronte le chiffre obtenu par l'algorithme avec l'estimation plus acceptée de 5500 ans d'âge pour les langues indo-européennes, résultant en un écart de 1152 ans. Cependant, l'hypothèse de Renfrew situe à environ 9 millénaires d'âge la dispersion indo-européenne. (RENFREW, Colin, 1987. *Archeology and Language*. Londres : Jonathan Cape Ltd.)

Toutefois, le problème se pose que la filiation historique reste une variable indépendante des degrés de similarité entretenus par des langues actuelles, qui peuvent devoir beaucoup à d'autres facteurs, comme un contact ultérieur ou le partage d'un superstrat alloglotte<sup>49</sup>. Encore que, même sans ces éléments, les différentes configurations communicatives suivies dans l'histoire d'une communauté peuvent accélérer ou ralentir l'évolution de chaque langue<sup>50</sup>.

Il faut donc séparer les aspirations glottochronologiques de celles voulant de manière pragmatique mesurer l'écart entre les langues et ses implications sociolinguistiques en faisant abstraction de toute considération généalogique, ce qui sera notre propos ici. Dans cet esprit, il n'existe pas un critère unique pour mesurer l'abstand et les approches peuvent être très variées. La plus traditionnelle consiste à mesurer d'une façon ou d'une autre le degré de coïncidence lexicale, en négligeant les mutations morphologiques, celles justement qui servaient de base aux études de Pei. Le vocabulaire commun actuel des langues romanes aurait les mesures affichées dans le suivant :

**Tableau 1. Pourcentage de vocabulaire partagé par des paires de langues romanes.**

%	Espagnol	Portugais	Italien	Catalan	Français	Roumain
Espagnol		89	89	85	75	71
Portugais	89		sans données	85	75	72
Italien	89	sans données		87	89	77
Catalan	85	85	87		sans données	73
Français	75	75	89	sans données		75
Roumain	71	72	77	73	75	

Source : Ethnologue<sup>51</sup>

<sup>49</sup> Pour une analyse de l'inadéquation des structures arborescentes dans les constructions diachroniques et une proposition alternative, la Glottométrie Historique, basée sur la Wellentheorie, voir FRANÇOIS, Alexandre, 2017. "Méthode comparative et chaînages linguistiques : Pour un modèle diffusionniste en généalogie des langues". In LÉONARD, Jean-Léo (ed.), *Diffusion : implantation, affinités, convergence*. Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, XXIV. Louvain : Peeters.

<sup>50</sup> Voir à ce propos TRUDGILL (2011).

<sup>51</sup> GORDON, R. G., Jr. (ed.), 2005. *Ethnologue, Languages of the World, 15ème édition*. Dallas, Texas : SIL International, Online version. Bien que l'utilité de ces données reste limitée (combien de mots sont entrés dans le comptage pour chaque langue?) parmi les cents mots les plus fréquents en anglais selon la liste du British National Corpus, seul *people* est d'origine non-germanique, alors que, si l'on élargit le comptage jusqu'aux 10 000 mots les plus fréquents, il est très probable que la moitié d'entre eux soit d'origine latine, ce qui n'en fait, évidemment, pas une langue romane). D'autre part, il est intéressant de remarquer que seul le roumain est en dessous du seuil de 85% avec toutes les autres langues, selon les propres données d'Ethnologue.

### 2.1.1.2. L'intelligibilité comme critère

Dans l'attente d'un raffinement méthodologique, la nécessité se pose de contourner ces approches inspirées de la Théorie de l'information et de se baser sur des critères tenant compte de la complexité du langage humain dans son existence effective. C'est pourquoi les méthodes basées sur la mesure de l'intelligibilité réelle semblent plus appropriées, comme celle qui consiste à évaluer directement le degré d'intelligibilité de deux langues en testant la qualité de compréhension textuelle des locuteurs (Voeglin et Harris, 1951<sup>52</sup>). Ce type d'expérience a été mené le plus souvent pour dresser des cartes dialectologiques de langues non écrites et mal attestées. Une question qui touche particulièrement notre cas, celle de l'asymétrie d'intelligibilité, Pierce (1952) la résolvait en utilisant une moyenne des deux sens de la compréhension pour établir un degré général d'intelligibilité. Plus intéressant encore, il comparait les scores obtenus sur une liste de 50 substantifs avec ceux sur un texte complet de cinq minutes pour tirer des corrélations, ainsi qu'une détermination du pourcentage de cognats sur le total de mots compris correctement.

Si les méthodes utilisées dans ces études étaient éclairantes et ouvraient la voie à la comparaison avec des mesures d'autres paires de langues pour trouver des constantes générales sur l'intelligibilité, elles ont été critiquées par Hans Wolff (1964) qui, entre autres, affirmait l'importance de considérations extralinguistiques dans le degré d'intelligibilité. Les locuteurs du groupe le plus grand et prospère avaient tendance à affirmer ne rien comprendre dans la langue de l'autre groupe, dont les locuteurs affirmaient bien comprendre la langue des premiers, ce qui n'est pas sans évoquer les asymétries dans le modèle gravitationnel. Crawford (1967) a approfondi dans ces critiques, suggérant que l'intelligibilité est sous l'influence de facteurs tels que la domination linguistique, le contact interdialectal, etc. et que sa mesure sera toujours distordue par rapport aux méthodes purement comparatives ; ce qui ne l'a pas empêché d'y voir un certain potentiel. Par exemple, les données sur l'intelligibilité effective (c'est à dire, non épurée des compétences des locuteurs acquises par des facteurs sociolinguistiques) pourraient aider à projeter l'utilité des matériels d'alphabetisation

---

<sup>52</sup> Nous avons tiré cet historique citant Voeglin et Harris, Pierce, Wolff, Crawford, Biggs et d'autres, de CASAD, Eugene H., 1974. *Dialect Intelligibility Testing*. Dallas, Texas : Summer Institute of Linguistics. p. 52-66.

conçus pour telle aire linguistique et à établir les points de distribution dans cette aire permettant d'optimiser la portée des matériels.

Trudgill<sup>53</sup> a plusieurs fois signalé la parenté disciplinaire entre la sociolinguistique moderne et la dialectologie classique, et il est ici significatif que, une fois la mesure de l'abstand libérée de l'optique généalogiste par la prise en compte de l'existence de contacts ultérieurs et des rapports de force sociolinguistiques, son potentiel apparaît lié à une approche prospective des possibilités d'intervention. En ceci, la conscience des rapports abstand des différentes langues considérées devient un enjeu glottopolitique majeur en tant que conscience de l'espace même où interviennent les acteurs. L'ignorance de l'orographie de cet espace pèse lourd sur les politiques envisageables, notamment sur l'enseignement de langues étrangères lorsque les langues en jeu s'avèrent être proches. Une mesure nuancée et graduée des seuils d'intelligibilité et de leurs implications non seulement communicatives mais aussi didactiques, devient nécessaire.

En absence, dans la plupart des langues étudiées, des problématiques de type ausbau, la question du seuil de différence pour considérer deux *langues différentes* au lieu de deux *dialectes* s'est, naturellement, posée dans les études sur l'intelligibilité. Cette notion de seuil est d'une intuition obligée chez tout locuteur capable de distinguer, très schématiquement, entre des locuteurs qu'il comprend et d'autres qu'il ne comprend pas. Face à des approches qui, trop fixées sur l'optique ausbau, ne voient dans les langues que des constructions historico-politiques, la matérialité des répertoires sémiotiques différenciés paraît ainsi évidente. Suivant la définition de Leclerc (1986:52), "les dialectes sont des formes locales d'une langue, assez particularisées pour être identifiées de façon spécifique, mais dont l'intercompréhension est plus ou moins aisée entre les personnes qui parlent une autre variété de la même langue ».

C'est pour ces raisons que la complexité des configurations sociolinguistiques et l'aura naïf, schématique ou néophyte qui entoure la dichotomie langue-dialecte n'a pas, comme nous le voyons, dispensé les linguistes d'établir certaines valeurs prudentes comme repère nécessaire. *Ethnologue* se base sur un seuil de 85% de similarité lexicale, en dessus duquel il serait plus juste de parler de *dialectes* ou *variétés linguistiques*, plutôt que de langues différenciées. Pour Casad (1974), le seuil était, pour des locuteurs zapotèques bilingues en espagnol, là où ils commençaient à basculer vers ce dernier pour se

---

<sup>53</sup> CHAMBERS, J.K., TRUDGILL, P., 1980. *Dialectology*. Cambridge : Cambridge University Press.

comprendre. Biggs (1957) comparait la quantité de cognats avec le degré d'intelligibilité générale, arrivant au résultat intéressant - qui donne raison à Ethnologue - que le rapport entre les deux valeurs n'était pas tout à fait linéaire: si le pourcentage de cognats était supérieur à 85%, alors l'intelligibilité était de 70% ou supérieur, c'est à dire, comparable à celle que l'on a par rapport à sa propre langue<sup>54</sup>. Par contre, dès que le pourcentage de cognats descendait à 57%, l'intelligibilité s'écroulait jusqu'à 12.5%.

D'autres critères comme la syntaxe, la phonologie, etc. seraient nécessaires pour une vraie corrélation entre similarité et intelligibilité permettant d'établir des seuils plus solides<sup>55</sup>. Il paraît, pour le moment, y avoir un certain consensus autour du 90% de coïncidence lexicale pour dire qu'on parle *la même langue* et d'un segment seuil ou le terme *dialecte* pourrait paraître plus pertinent, entre 80% et 90%. Ce qui nous intéresse ici n'est pas tant le recensement des abstand existants comme leur qualité de facteurs décisifs dans le cours glottopolitique d'une société donnée, dont les effets d'inclusion/exclusion, nécessité de leçons ou traductions/compétence spontanée et apprentissage facile/difficile sont les principaux. Il paraît donc que le seuil d'intelligibilité se situe souvent autour de 80% de coïncidence lexicale selon des critères variés, et qu'en dessous de ce seuil elle tombe de façon vertigineuse. Néanmoins, si dans cette deuxième zone l'intercompréhension spontanée n'est pas possible, l'effort d'apprentissage nécessaire pour y parvenir reste nettement inférieur à celui nécessaire à une communication aisée entre des locuteurs de langues très éloignées. Pour une vraie évaluation de ces facteurs et leur action sur différents groupes de langues, une mesure plus ou moins standardisée<sup>56</sup> des degrés

<sup>54</sup> Pour mesurer l'Abstand, Bradley (1967) utilisait seulement un texte, que les sujets recevaient tout d'abord dans leur propre vernaculaire, et un questionnaire. Le degré de compréhension était en moyenne de 84% (pourcentage de restitution de l'information écoutée sur une échelle de 5 pour chaque question) pour le propre vernaculaire et, par de nombreux ajustements, Bradley parvint à estimer le seuil de >80% comme celui d'une communication adéquate, un créneau entre 70% et 80% de communication limitée et <70% comme une communication très pauvre et difficile. Suivant ses méthodes, Stoltzfus (1967) estimait à 90% l'intelligibilité minimale pour pouvoir utiliser des matériels didactiques d'un point à un autre. Kirk (1970), pour sa part, estimait un seuil de 80% pour séparer des dialectes "faciles" des dialectes "difficiles". (CASAD, 1974).

<sup>55</sup> Une approche intégrant plusieurs critères s'impose dès que la priorité donnée à un ou autre n'est pas sans conséquences politiques : FASOLD (2004 : 699) cite des partisans du statut de l'Ebonic en tant que langue différenciée de l'anglais vu que, pour eux, "c'est la structure grammaticale sous-jacente et non le vocabulaire, qui compte pour le calcul de l'abstand".

<sup>56</sup> On pourrait, par exemple, mieux répondre à la question "combien de langues y a-t-il dans le monde" de façon plus assurée qu'on ne le fait aujourd'hui, où juger facilement combien Ethnologue ou d'autres ont pu exagérer la dispersion des langues bantoues. MORANTE fait dans son ouvrage *Le Champ Gravitationnel Linguistique* (Paris : L'Harmattan, 2009) une critique virulente (et intéressante) contre « l'idée reçue » selon laquelle on parle environ 7000 langues aujourd'hui dans le monde et dénonce un regard impérialiste



abstand serait nécessaire. En tout état de cause, c'est bien dans cette deuxième zone, pleine de lumière et d'ombre, que se trouve l'apprentissage mutuel de portugais-espagnol.

## 2.1.2. Abstand et Enseignement

Les ressemblances et différences entre les langues du monde ont des retombées sur la gestion des situations, une plus grande "transparence" pouvant faciliter la communication interpersonnelle et même les relations entre les États (Calvet, 2002 : 190). Or, dès que les locuteurs n'ont pas de contact avec une certaine langue, la perception qu'ils en ont est une pure question de statut (à travers les glottonymes, ethnonymes, l'image de leurs États ou peuples, etc.), tout comme le rapport subjectif qu'ils entretiennent avec elle (langue *censée* être connue ou pas du tout, *censée* être difficile ou facile, etc. ). Nous aborderons brièvement ici deux des distorsions perceptives les plus courantes pour les langues *étrangères*, que nous avons typifiées en *illusion d'équidistance* et *illusion de répertoire*.

### 2.1.2.1. Illusion d'équidistance

Il paraît évident, malgré certains phénomènes d'interférence, que le degré de difficulté d'apprentissage d'une langue est directement proportionnel à l'abstand qui le sépare du répertoire de l'apprenant<sup>57</sup>, ce qui a, évidemment, des retombées sur les stratégies didactiques à mettre en place. Ainsi, de nombreux auteurs ont décrit l'inadéquation des méthodes courantes pour l'apprentissage hispano/lusophone :

---

qui voit systématiquement peu de langues dans les pays riches et une infinité toujours croissante dans les pays sous-développés. Il propose ensuite un modèle de catégorisation atomisant qui irait jusqu'à changer la définition courante de « langue », ce qui le rend, pour le moins, peu probable.

<sup>57</sup> TRUDGILL (2011) cite DAHL (2009) comme démonstration que toutes les langues n'ont pas un même degré de complexité et refuse donc l'hypothèse de l'équicomplexité de HOCKETT (1958 : 180-1 cite Trudgill) selon laquelle la simplicité morphologique d'une langue est le plus souvent contrebalancée par une complexité syntaxique. Par complexité, nous entendons là, l'opacité et donc difficulté pour l'apprenant adulte. La facilité/difficulté liée à l'abstand serait à combiner avec la facilité/difficulté intrinsèque à la langue cible. La façon dont les deux facteurs, opacité et abstand, interagissent, reste largement à étudier.

Quand il s'agit de langues cognates [sic], on sait que la proximité est un facteur favorisant l'apprentissage, puisque le processus initial est moins pénible et l'avance des apprenants dans les premières phases est notable. Selon Almeida Filho (1995), même les personnes peu motivées sont capables de s'aventurer, pouvant ainsi avancer et acquérir de la fluidité plus rapidement dans une langue proche qu'ils ne le feraient avec les langues typologiquement plus distantes, comme l'anglais<sup>58</sup>.

Ces commentaires font suite à une inertie didactique tendant au mieux à neutraliser l'abstand et, au pire, à le négliger complètement. Les différentes approches sur l'enseignement de langues étrangères ne peuvent que s'inspirer d'un cas canonique, qui ne peut être autre aujourd'hui que l'enseignement de l'anglais, langue particulière dont l'abstand à l'intérieur même de sa branche généalogique pourrait bien être encore supérieur à celui de la langue française parmi les langues romanes. C'est ainsi que l'abstand devient, en tant qu'espace objectif des rapports entre les langues, une représentation sujette elle-même à des tensions glottopolitiques et basée, pour les langues étrangères, sur celle dominante. Il faut dire, d'autre part que, dans une Europe assez homogène du point de vue de la généalogie linguistique, le hasard a fait que les langues successivement dominantes à l'échelle continentale n'ont que très rarement été très proches de beaucoup d'autres.

Le latin a été pendant des siècles la langue auxiliaire des européens cultivés, offrant un point commun et convergent<sup>59</sup> aux langues romanes en plus du prestige dont il jouissait. Ce statut dura longtemps alors même que, comme nous le savons, le latin n'était plus parlé ni compris par la grande majorité de la population, donnant un clair exemple de distinction entre langue internationale et langue démographiquement importante. Le relais du latin, pris au départ par l'espagnol avec la Grammaire de Nebrija comme date

---

<sup>58</sup> NATEL, Tania Beatriz Trinidad, 2002. "La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?". In PÉREZ GUTIÉRREZ, M., COLOMA MAESTRE, J. (eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. Murcia, 2-5 de octubre de 2002*. Madrid, 2003. Disponible sur : [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xiii.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm) [Dernière consultation le 7 février 2019]

<sup>59</sup> Son influence a perdu, certes, un caractère véritablement centripète au tournant du premier millénaire a. C., faute des réseaux de contact nécessaires; mais le pouvoir de son statut à travers les siècles a bien été un facteur de convergence difficile à exagérer, tellement nos langues actuelles sont parsemées de latinismes responsables d'une bon partie de ce qui reste d'intelligible entre elles. Une éloquente illustration de ceci est donnée par WALTER, Henriette, dans "Le latin : Une langue de l'Europe?" (In HERRERAS, José Carlos (dir.). *L'Europe des 27 et ses langues*. Presses Universitaires de Valenciennes, 2012).

marquante<sup>60</sup> puis ensuite par le français (relais filial qui agit, d'ailleurs, encore aujourd'hui sur les représentations de prestige et d'universalité de la langue française) qui était, au XVII<sup>e</sup> siècle comme aujourd'hui la langue romane la plus mutée de la langue originale. Alors la difficulté qu'avait supposé auparavant l'apprentissage du latin du fait de se trouver trop loin "derrière" les langues romanes est semblable à la difficulté que supposait maintenant le français, trop loin « devant ». Bien que l'intercompréhension entre les dialectes du midi occidental, c'est à dire entre les ancêtres des modernes italien, occitan, castillan et catalan a toujours été possible à des degrés variables, l'abstand insurmontable de la langue de Paris a façonné les représentations des européens sur les langues étrangères en standardisant, en quelque sorte, l'abstand typique de la langue étrangère, d'abord avec le latin pour modèle, ensuite avec le français, aujourd'hui avec l'anglais.

De ce fait, les rapports entre abstand et apprentissage (indépendamment de l'existence plus ou moins abondante d'études sur le sujet) demeurent sous-estimés dans les représentations prototypiques de l'enseignement de langues étrangères, au point que la proximité apparaît même comme un obstacle gênant pour l'application droite des méthodologies en vogue, ou comme un problème à terme pour l'apprentissage en soi :

Il est vrai, réellement, que travailler avec des langues proches favorise l'acquisition dans les premiers stades, mais cette utilité diminuera rapidement à mesure qu'augmente la compétence des étudiants, pouvant même entraver le développement de l'interlangue ou même provoquer sa fossilisation<sup>61</sup>.

Dans tous les cas, les barèmes d'évaluation manquent, le plus souvent, de prendre en compte l'abstand, entre autres, en montrant de manière confondue les compétences actives et réceptives. L'inaptitude de tels barèmes devient alors claire pour des langues cible proches pour lesquelles des compétences classées au même niveau peuvent parfaitement être l'une déjà acquise à un degré raisonnable avant l'étude et l'autre

---

<sup>60</sup> HERRERAS, José Carlos, RODRÍGUEZ DÍEZ, Bonifacio, 2001. "Sur les traces de la langue espagnole en Europe à l'époque de Charles Quint". In HERRERAS, José Carlos, ZULI, Marc, *Cauces, Revue d'études hispaniques. Dossier : Sur les traces de Charles Quint dans les pays du Nord*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes. p. 171-81.

<sup>61</sup> VIGÓN ARTOS, Secundino, 2004. "La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos". In CASTILLO CARBALLO, M<sup>a</sup> A., CRUZ MOYA, O., G<sup>a</sup> PLATERO, J. M., MORA GUTIÉRREZ, J. P. (coords.), 2004. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004*. Sevilla : Universidad de Sevilla. p. 903.

nécessiter d'efforts consciencieux dû non pas à des questions d'ordre pédagogique mais au pur phénomène arbitraire de ressemblances et divergences qui se présente typiquement entre des langues proches. Certes ce n'est pas l'échelle des compétences qui est ici remise en cause, bien au contraire, mais sa prétendue correspondance avec des échelles d'effort d'acquisition aux courbes d'apprentissage uniformes.

Il faut dire que, même si la plupart des approches didactiques et des programmes d'étude négligent la question de la proximité, sa condition de facteur facilitateur constitue une vérité impossible à ignorer pour le secteur éducationnel. Il n'y a guère besoin de grandes investigations pour constater que l'enseignement d'espagnol se fait de manière très différente à celui d'anglais ou d'allemand, par exemple, en France. Cet énoncé compréhensible qui en classe d'allemand peut être considéré comme méritoire, en classe d'espagnol peut être pris pour de la pure ignorance, du français calqué, etc., car les propres conditions d'existence du système éducatif imposent une standardisation implicite des niveaux d'effort à réaliser par l'élève. Pour illustration, cette circulaire<sup>62</sup> du Ministère de l'Éducation Nationale en France, datée de 2006, établit des objectifs pour les niveaux élémentaire et secondaire en termes de compétence en langue étrangère sur l'échelle du CECR. Le document, assez long, ne fait aucune mention à la langue concrète enseignée, comme si l'espagnol était acquis par le francophone au même rythme que l'allemand, voire le japonais.

L'article 1er du décret définit les objectifs visés aux différentes étapes du cursus scolaire en langues :

- utilisateur élémentaire niveau A1 (introductif ou découverte) pour la fin des études primaires ;
- utilisateur indépendant niveau B1 (seuil) pour la fin de la scolarité obligatoire ;
- utilisateur indépendant niveau B2 (avancé ou indépendant) pour la fin des études secondaires.

Le niveau A2 (utilisateur élémentaire intermédiaire ou usuel) constituera la référence pour le socle commun.

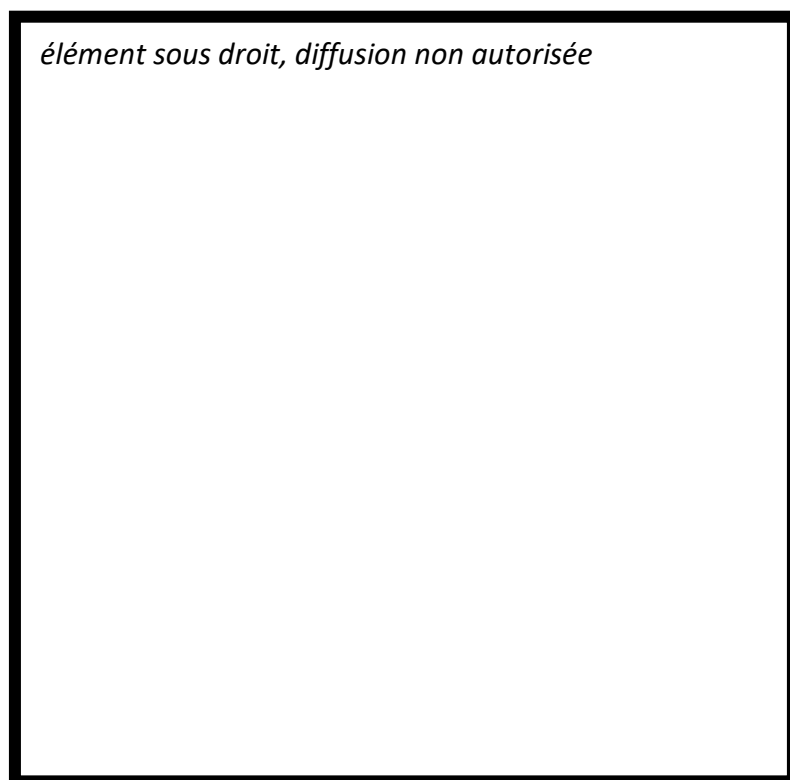
Équivalence d'efforts et équivalence de résultats induisent de force l'équivalence de langues. D'où l'étonnement dans le titre de la Figure 2. Cette illusion d'équivalence ignorant la facilité intrinsèque de certaines langues par rapport à d'autres, les implications des rapports abstand, ainsi que tout phénomène propédeutique, est doublement nuisible

---

<sup>62</sup> Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire N°2006-093 DU 31-5-2006, DGESCO A1-4. Enseignement des Langues Vivantes. *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Bulletin Officiel n° 23 du 8 juin 2006.

aux langues proches : d'une part, on ne met pas en valeur leur facilité de rassurer les étudiants, qui connaissent de fait déjà une bonne partie de la langue sans l'avoir étudiée ; d'autre part, on peut bien tendre inconsciemment à focaliser les objectifs d'apprentissage sur une correction grammaticale relativement minutieuse, donnant par là une vision de la langue proche comme étant capricieuse et difficile.

**Figure 2. Découpage du magazine en ligne Atlantico.fr<sup>63</sup>**



Il serait cependant erroné de chercher toute l'origine de cette illusion d'équidistance entre les langues d'enseignement dans les discours dominants en didactique ou même dans l'importance du prototype "anglais". En toute naturalité, le *Foreign Service Institute* du Département d'État des États-Unis a dressé un barème d'évaluation de la difficulté d'apprentissage de différentes langues pour l'apprenant anglophone<sup>64</sup>. Il est d'ailleurs intéressant de constater, au delà de toute évaluation de sa scientificité, que les trois niveaux de difficulté proposés correspondent grossièrement à des niveaux de parenté avec l'anglais : les langues "faciles" seraient les langues romanes et germaniques; les langues "moyennes" sont pour la plupart des langues indo-européennes avec des

<sup>63</sup> Disponible sur :

<http://www.atlantico.fr/decryptage/pourquoi-francais-sont-meilleurs-espagnol-en-anglais-claude-hagege-424029.html> [Dernière consultation le 9 novembre 2018]

<sup>64</sup> Disponible sur : <https://www.state.gov/m/fsi/sls/c78549.htm> [Dernière consultation le 8 janvier 2019]

alphabets autres que le latin ; enfin, les langues "difficiles" sont des langues non apparentées comme le chinois, le japonais et l'arabe.

Cette aisance états-unienne dans l'assomption des différences de difficulté d'apprentissage pour chaque langue contraste fortement avec l'absence presque totale du thème en Europe. On peut donc penser, à titre d'hypothèse, que le fondement idéologique principal de l'illusion d'équidistance en Europe reste l'existence des grands forgers de glottonymes, les États-nation monolingues, en théorie équidistants eux aussi en termes de souveraineté politique et qui conforment des ausbaus nettement délimités par les frontières et par l'atomisation des flux médiatiques à l'intérieur des espaces nationaux.

C'est ainsi que, bien que réalité latente aussi en Europe (continent dont la plupart des locuteurs sont rattachés aux branches romane, germanique et slave), cette zone spéciale d'apprentissage que constituent les langues sœurs manque d'approches didactiques spécifiques et demeure invisible. Des approches comme l'intercompréhension réceptive, avec son énorme potentiel<sup>65</sup>, sont réduites par les institutions à quelques expériences subventionnées, pour l'instant peu ou pas intégrées dans les systèmes éducatifs d'Europe. Il faut aussi porter un certain regard critique sur le destin de l'Analyse Contrastive - approche développée dans les années 60 suite aux travaux de Ch. C. Fries, U. Weinreich et R. Lado, qui a précédé les recherches actuelles en intercompréhension - en ce qu'elle se basait sur une comparaison des similitudes et dissimilitudes entre deux langues. Si ses prédictions quant à la nature des erreurs des apprenants se sont avérées trop souvent erronées, l'Analyse Contrastive reste une approche exploitable dans sa prise en compte des réalités linguistiques en jeu, ainsi que dans sa tentative d'accélérer le processus d'apprentissage sur certains aspects et de mieux se concentrer sur d'autres (Vigón Artos, 2004).

---

<sup>65</sup> "On obtient dans un temps bref, des connaissances initiales partielles dans les langues visées. Apprendre à comprendre plusieurs langues (en les groupant en trois ou quatre langues proches ou parentes) permettra ultérieurement à l'apprenant de choisir, en connaissance de cause, dans quelle(s) langue(s) il voudra se rendre capable de s'exprimer. Les atouts et les motivations pour le développement de cette nouvelle approche alternative -la connaissance asymétrique des langues sont à n'en pas douter multiples. Disons simplement que l'intercompréhension à travers la sensibilisation profonde et intelligente à la (aux) langue(s) de l'autre, se constitue dans le fil conducteur idéal pour la diversité linguistique et culturelle, caractéristique de la plupart des pays du monde". TASSARA, Ch. Gilda, MORENO F., Patricio, 2009. "De l'intercompréhension linguistique et culturelle à l'intégration latinoaméricaine". *Synergies Chili* n° 5 - 2009 p. 91-106.

En intercompréhension réceptive, les expériences menées dans les années 90 à l'Université de Provence en collaboration avec d'autres universités européennes, ont montré que, pour un romanophone moyennement cultivé, il suffit de 36 heures d'étude<sup>66</sup> pour être capable de comprendre un journal en portugais, espagnol, français et italien. Un résultat surprenant qui reste moins intéressant par lui-même que par le potentiel prometteur qu'il ouvre pour d'autres développements et applications dans des contextes d'apprentissage plus proches de la réalité scolaire. Il faut penser que, loin d'être une simple proposition de laboratoire, le polyglottisme réceptif est une réalité massive, par exemple, pour de nombreux locuteurs des *dialetti* italiens comprenant sans difficulté l'italien standard tout en demeurant incapables de le parler. Le fait que cette intercompréhension soit effectivement pratiquée semble obéir moins à l'affinité réelle de deux codes qu'à l'existence préalable de l'exercice de l'intercompréhension comme habitus social. Ainsi, deux napolitains qui communiquent, l'un en napolitain et l'autre en italien standard, peuvent parfaitement durant la conversation, être inconscients de leur divergence. L'inexistence d'un tel habitus à l'échelle internationale pourrait être la faiblesse principale de cette approche<sup>67</sup>.

En tout cas, l'intercompréhension réceptive reste juste une possibilité parmi d'autres d'exploiter l'affinité. L'émergence de cette zone spéciale d'apprentissage au niveau des cursus se heurte pourtant à des obstacles définitoires bien réels. D'une part, le mépris pour la langue maternelle des apprenants qu'induit l'existence de matériels didactiques ciblant n'importe quel locuteur au monde (pour l'espagnol, *Aula*, *Prisma*, etc. ) et qui est propre, de surcroît, aux ouvrages les plus prestigieux, ceux affichant le sceau d'institutions reconnues internationalement (British Council, Institut Cervantes, etc. ). D'autre part, l'amalgame gentilé-glottonyme propre à l'Europe ("en France il y a des Français qui parlent français, en Italie des Italiens qui parlent italien, en Espagne des Espagnols qui

---

<sup>66</sup> VALLI, André, 2001. *EUROM4 Une expérience d'enseignement de l'intercompréhension des langues romanes*. Université de Provence.

<sup>67</sup> Le potentiel qu'offre cet affinité de deuxième rang dans le monde latinophone est de plus en plus pris en considération, par des initiatives comme les Trois Espaces Linguistiques, et des travaux comme celui de OUSTINOV, M., CALVET, L. J. (coords.), PAQUOT, T. (dir.), 2016. *Hermès n°75 Langues romanes : un milliard de locuteurs*, 240 p. Paris : CNRS.

parlent espagnol, etc." <sup>68</sup> ) se voit ajouter un troisième nom, celui de la matière-langue-étrangère à étudier, par le biais de l'équation "une matière = une langue".

### 2.1.2.2. Illusion de répertoire

Cette dernière équation nous fait entrer dans la logique bourdieusienne d'une institutionnalisation par l'École qui discrédite, pour mieux se créditer elle-même, d'autres formes de d'acquisition et de définition de la compétence. Il est, à ce propos, intéressant le témoignage de la professeure Adriana Stoichitoiu Ichim, de l'Université de Bucarest, qui après une séance du Séminaire de Politiques Linguistiques en Europe organisé par José Carlos Herreras à Paris Diderot, nous décrivait l'absurdité vécue par des étudiants ERASMUS en Roumanie : Devant le choix de s'inscrire au cours de roumain en anglais véhiculaire ou en roumain, une bonne partie choisissaient le cours en anglais par la simple raison qu'ils n'avaient jamais "fait du roumain". Leurs collègues dans la même situation ayant choisi le cours en roumain se sont vite emparés de cette langue aux résonances romanes si familières, alors que ceux dans le cours en anglais continuaient "d'essayer de se gratter l'oreille gauche avec la main droite", selon une expression roumaine traditionnelle. Une scène qui se répétait tous les ans alors que la plupart de ces étudiants avait un niveau en anglais manifestement insuffisant même pour suivre ces cours.

Cet exemple a beau paraître absurde, c'est un fait tout naturel, puisque la facilité des langues sœurs s'y présente de manière nue, presque désemparée, c'est à dire, sans être passée par le domaine définitoire, sans sanction, sans institution, sans norme. Le souhait naturel des étudiants de mettre en valeur leurs acquis n'explique qu'en partie le phénomène. En effet, l'influence écrasante de l'école va bien au delà de la création de compétences réelles, puisqu'elle est avant tout créatrice d'une compétence figurée, d'une légitimation sociale qui s'offre à l'individu à la fois comme objet acquis et comme un trait de son propre caractère. C'est ainsi que se crée une certaine illusion de répertoire en

---

<sup>68</sup> CALVET, Louis-Jean, 2005. "Un modèle gravitationnel pour une écologie des langues". In CALVET, Louis-Jean; GRIOLET, Pascal (dirs.), 2005. *Impérialismes Linguistiques hier et aujourd'hui. Actes du colloque franco-japonais de Tôkyô (21, 22, 23 novembre 1999)*. Aix-en-Provence : Edisud. p. 21.



langues étrangères qui le défend d'y inclure des langues n'ayant jamais fait partie de son cursus.

L'enseignement de langues étrangères acquiert donc un poids fondamental dans le rapport de forces entre les différentes langues, non pas en enseignant véritablement les langues mais en influant directement sur les représentations que les locuteurs se font sur quelles langues ils parlent eux-mêmes et quelles langues parlent les autres. L'Eurobaromètre 2012<sup>69</sup> en plus de montrer que l'école reste de loin le lieu principal d'apprentissage de langues étrangères des européens d'aujourd'hui (ce qui indique, d'ailleurs, que la période critique dans cette création des polyglottismes est aujourd'hui le niveau secondaire) montrait aussi<sup>70</sup> que 68% des portugais déclaraient ne pas pouvoir lire un article de journal en aucune langue étrangère, ce qui paraît peu vraisemblable étant donnée la forte intelligibilité de l'espagnol et le portugais à l'écrit. Il est intéressant alors de comparer le 20% qui disait pouvoir le lire en anglais et le 10% pouvant le lire en français avec le 9% affirmant pouvoir le lire en espagnol.

Tout indique que les langues apparentées gagneraient beaucoup de terrain ne serait-ce qu'avec un passage purement représentatif, même éphémère, dans le cursus des étudiants, qui leur permettrait de reconnaître la langue en question comme faisant partie de leur répertoire de langues étrangères par la légitimation indispensable que procure le sceau de l'École. Cette acquisition symbolique pourrait neutraliser bien des réticences à pratiquer ces langues quand l'occasion se présente ou, au moins, à essayer de les comprendre<sup>71</sup>.

C'est là que se trouve aussi l'explication de quelques incongruités que l'on peut percevoir dans les réponses à l'Eurobaromètre 2012, où les pourcentages d'européens se déclarant capables de suivre une émission télévisée en langue étrangère coïncidaient parfaitement (44% dans les deux cas) avec ceux de la capacité à lire un article de journal ou magazine. La coïncidence arrivait jusqu'à la répartition des langues, avec 25% pour l'anglais, 7% pour le français, 7% et 6% respectivement pour l'allemand, 5% et 4% pour l'espagnol et 2% pour l'italien. De fait, seul le russe montrait un plus haut pourcentage à l'écrit, 2%,

---

<sup>69</sup> *Eurobaromètre spécial 386. Les européens et leurs langues. Rapport.* Terrain et publication, 2012. Commission Européenne. p. 9.

<sup>70</sup> Ibid. p. 35.

<sup>71</sup> À moins que, comme nous venons de le signaler, la classe de langue serve avant tout à véhiculer des idées soulignant la difficulté de la langue dans un idéal de correction grammaticale dont le sens immédiat est d'empêcher l'élève de recevoir sa moyenne en échange de très peu d'effort, par là lui déniait symboliquement une quelconque compétence dans la langue étudiée.

qu'à l'oral, non mentionné<sup>72</sup>. Inévitable d'y voir un lien avec le fait que c'est l'École qui y apparaissait comme le créateur principal des compétences en langue étrangère, avec 68% des répondants<sup>73</sup>. L'incongruité atteint son maximum avec les pourcentages spécifiques des portugais : seuls 9% des portugais -même pourcentage que les français- affirmaient pouvoir lire un article en espagnol dans un journal ou magazine. Le pourcentage d'espagnols déclarant pouvant lire en portugais n'y figure pas, mais il est raisonnable de s'attendre à un score similaire, voire inférieur.

Ainsi, l'ignorance des locuteurs sur l'importance de l'affinité linguistique pour l'acquisition et usage de langues étrangères constitue en soi un fait normatif de premier ordre, déterminant les choix linguistiques individuels de manière massive, les orientations culturelles, en un mot, les réseaux gravitationnels. Ceci devient spécialement grave dans le cas des langues romanes, dont trois (c'est à dire, plus que n'importe quel autre branche au monde) jouissent d'un rang gravitationnel super-central.

Dans ce chapitre sur l'*abstand* nous avons déjà abordé quelques aspects de l'enseignement de langues étrangères, que nous procédons maintenant à traiter de manière plus générale.

---

<sup>72</sup> Eurobaromètre spécial 386. *Les européens et leurs langues. Rapport*. Op. cit. p. 6.

<sup>73</sup> Ibid. p. 9.

## 2.2. Deux langues à enseigner : Glottopolitique des langues étrangères scolaires

### 2.2.1. Langue(s) d'école.

Il paraît difficile d'imaginer un contexte plus approprié que l'école pour le champ lexical glottopolitique. Si l'école instruit, uniformise, promeut et punit, c'est qu'elle alphabétise, standardise, prescrit et sanctionne. Ce rôle fondamentale de l'école en tant qu'agent normalisateur a déjà été suffisamment reconnu et étudié. L'histoire en fournit d'ailleurs de nombreux exemples où l'école est le vecteur principal de conversion linguistique, en permettant à la dernière génération de locuteurs de la langue à abandonner (généralement bilingues) de ne pas la transmettre à leurs enfants dans l'attente qu'à l'école ils apprendraient le bon usage de la langue à favoriser. L'école est de nos jours, peut-être, le domaine glottopolitique fondamental d'une société, dont la portée dépasse largement l'acquisition de compétences langagières. Comme le décrit Varela (2007 : 165) :

Avec "des objectifs non linguistiques" je parle, par exemple, de la *justice* et de la *cohésion sociale* qui augmentent lorsque sont reconnues et comprises les différences linguistiques et que l'on respecte les droits des minorités ; l'*accès à la citoyenneté*, qui est facilité lorsque tel groupe jusque là exclu obtient des outils pour se débrouiller dans la culture écrite ; l'*affirmation de l'identité nationale* que l'on poursuit à travers le soutien à la production culturelle, scientifique ou technologique dans la propre langue - et que parfois l'on estime atteindre seulement avec des mesures défensives contre les xénismes-, ou l'*intégration régionale* qui se consolide à travers la connaissance des langues et cultures voisines.

Dans les matières consacrées aux langues étrangères, les apprenants entrent en contact avec des langues cible dont les sépare une certaine distance. Les enjeux d'intérêts que cette mise en contact implique découlent de ce que nous avons proposé comme tensions glottopolitiques : tensions définitoires, tensions d'accès et tensions corticales. Il s'agit donc, d'une combinaison complexe d'intérêts à l'intérieur d'une communauté.

### 2.2.1.1. Langues étrangères et intérêts de l'apprenant

Nous avons vu que dans les tensions définitoires et d'accès a lieu une première lutte concernant le rapport entre une communauté et sa Norme, et que l'abstand entre le parler quotidien de la communauté et sa Norme prescrite se résout de deux manières possibles : avec les locuteurs faisant l'effort de maîtriser la Norme (tension d'accès) et avec la Norme se rapprochant du vernaculaire effectif de la communauté (tension définitoire). Une relation qui, à l'école, prend souvent la forme que décrit Barrios (2011 : 40) :

Quand des locuteurs de vernaculaires sont exposés à la variété standard correspondante, les résultats sont variés. S'ils ont une attitude positive envers leur vernaculaire, il peut arriver qu'ils rejettent la variété que le système éducatif leur offre pour alternative. En revanche, si l'attitude est négative, ils se sentiront peut-être reconnaissants qu'on leur permette d'accéder à une variété qui ne les stigmatise pas.

Cette lutte se trouve donc en interaction avec les luttes définitoires, dont la lutte pour attirer le norme vers des vernaculaires majoritaires ou, au contraire, élitistes, etc. Plus la langue scolaire est proche du vernaculaire de ses sujets, mieux elle garantira l'accès à la parole légitime et plus on pourra parler d'une norme démocratique, c'est à dire, celle représentant le plus fidèlement possible l'immense majorité de ses locuteurs. Or il est logique que, plus grand sera l'espace de locuteurs que la norme prescrite veut couvrir, moins fidèlement elle pourra les représenter. Cette contradiction est plus visible chez les grandes langues : une norme unifiée pour l'espagnol, aussi souple et équidistante qu'elle soit, ne peut se faire sans sacrifier dans une certaine mesure (proportionnelle au degré de dialectisation de la langue) la fidélité aux vernaculaires. En ce sens, la norme serait une entrave à la démocratie dans la mesure où l'investissement personnel d'un bon nombre de ses locuteurs s'avère nécessaire pour combler l'abstand qui la sépare de leurs vernaculaires.

Cependant, sur le plan de l'accès, cet intérêt que tout locuteur a pour se trouver proche de sa norme de référence trouve une deuxième articulation dans le simple fait qu'il existe, au monde, une pluralité de normes et qu'il a donc autant d'intérêt à ce que sa ou ses normes les plus représentatives (et ceci dans la mesure où ledit locuteur ait accès à la légitimité de parole dans ces normes) aient une projection maximale, une position de centralité par rapport à d'autres. Autrement dit, si le locuteur a intérêt à ce que la norme légitime du

milieu scolaire lui soit accessible sans efforts, il a tout aussi intérêt à ce que cette norme jouisse d'un haut statut cortical.

C'est certainement cette double articulation qui git derrière la consigne, moult fois répétée dans les milieux des Académies de la langue hispanophone, de *l'unité dans la diversité*. Les locuteurs d'une langue ont intérêt à ce qu'elle reste unie, parfois même comme seul moyen de survie (de la langue), comme le montre bien le succès de l'euskera batua. Néanmoins, l'intérêt étant doublement articulé, il peut tout de même s'avérer plus démocratique de légitimer, dans certains cas et en absence d'autres variables, une certaine variété même aux dépenses de l'unité de la langue. Ainsi, les langues romanes (leurs locuteurs) auraient eu intérêt à rester unies mais, avec le latin classique pour modèle, c'était au prix d'une diglossie étouffante que leurs sociétés, de fait, ont mis des longs siècles à briser<sup>74</sup>. Encore que, à l'exemple de l'espagnol international et à l'euskera batua on peut bien ajouter la diglossie dont l'orthographe du français fait part, vu que le maintien de ses traits archaïsants est en bonne partie dû à l'intérêt de garder des marques d'identité latinisantes, de présenter le français en essor il y a quelques siècles en Europe, comme un héritier légitime, représentatif de la latinité.

Le locuteur d'une langue supercentrale a un intérêt qui va bien au delà de, mettons, la disponibilité d'une vaste littérature de fiction : il est tout simplement plus probable qu'une partie du monde s'ouvre à lui dans sa langue si celle-ci a un certain poids. Disponibilité d'informations de tout type sur internet, langues officielles et d'usage dans les institutions internationales, affichage pour touristes, disponibilité de produits médiatiques, flux de traduction vers sa langue, etc. Et encore ces avantages ne tiennent compte que de son rôle de récepteur : peut-être plus importante encore est la possibilité de créer dans sa propre langue, de s'adresser à un grand marché sans médiations, d'être traduit dans d'autres langues, ainsi que d'accéder à un meilleur emploi. Il s'agit, en somme, de la possibilité d'être plus au moins écouté dans le monde.

Quand il s'agit de langues étrangères, le rapport dialectique entre tensions définitoires et tensions d'accès se fait sur un terrain différent donnant aux tensions des formes particulières. D'une part, les tensions définitoires portent fondamentalement sur le choix et la place des langues étrangères, qui sont bel et bien instituées à travers leurs espaces

---

<sup>74</sup> Certes, l'option existera même dans ce genre de cas, de faire évoluer la langue de prestige vers un *Dachsprache* actualisé et adapté, plutôt que de la figer en tant que langue mère archaïque.

d'enseignement régulier, ce qui - tout comme les autres domaines sociaux qu'elles occupent (chanson, cinéma, informatique, gastronomie, etc.) - les rend partie intégrante de la norme linguistique du pays. D'autre part, leur maîtrise peut avoir plus ou moins d'importance sur l'ascenseur social, en fonction de leur centralité effective dans la société donnée et la politique en langues étrangères des employeurs du pays. Définition et accès sont donc reproduits sur une échelle différente.

L'intérêt objectif de tout individu pour participer à la langue étrangère la plus centrale de son espace vital reste, certes, proportionnel à l'accessibilité de cette langue, matérialisée par les traductions disponibles, par les moyens mis à sa disposition pour l'acquérir, par l'affinité abstrait avec son vernaculaire ou par une éventuelle facilité intrinsèque de la langue en question qui la rend, dans tous les cas, potentiellement facile à acquérir, le tout en concurrence avec les autres langues de son répertoire s'il en a. Puisque les locuteurs natifs de langues centrales et super-centrales ont leur propre grand *Ausbau*, leur intérêt pour une autre langue présente dans leur répertoire (effectif ou potentiel) se trouve réduit proportionnellement à la centralité de leur langue première. Plus leur langue sera centrale, moins ils auront intérêt pour d'autres.

Ainsi, pour les langues étrangères comme pour d'autres langues scolaires, vus ces trois terrains où se jouent les intérêts d'une communauté de locuteurs, une politique linguistique voulant les représenter se doit de les conjuguer le mieux possible. Sur le plan définitoire, à faire que la ou les langues/normes à promouvoir soient le plus représentatives possible du ou des vernaculaires présents dans la communauté ; sur le plan de l'accès, à garantir l'égalité dans l'accès aux langues de prestige ; sur le plan cortical, à promouvoir le rang gravitationnel de la ou les langues propres à la communauté.

Cette triple considération permet entre autres de mieux évaluer le caractère de certaines propositions glottopolitiques : au delà des places historiquement très différentes occupées par l'espagnol et par le catalan en Catalogne, bannir une langue ou l'autre du système d'enseignement local porte atteinte à la représentativité, les enfants ayant l'une ou l'autre pour langue domestique s'y retrouvant discriminés ; exclure, comme le propose Hagège<sup>75</sup>, la langue anglaise du système d'enseignement, tant que cette langue occupe des domaines importants dans la société, nuirait à l'accessibilité et produirait des inégalités, les enfants

---

<sup>75</sup> HAGÈGE, Claude, 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob. p. 150-154.

issus de milieux aisés pouvant y accéder de manière privilégiée ; enfin, remplacer l'arabe standard moderne au Maghreb par une éventuelle *darija* standardisée, porterait atteinte à la projection de la langue arabe dans le monde, que les maghrébins perçoivent comme propre.

### 2.2.1.2. Langues étrangères et émancipation

La politique adoptée en Uruguay est, de ce point de vue, très intéressante. En effet, dans ce pays les enfants lusophones parlant au fait une langue hybride ont la possibilité d'utiliser leur vernaculaire en classe tout en sachant que ce sont l'espagnol et le portugais standards (rioplatense et brésilien, concrètement) qu'il faut apprendre à l'école. Cet exemple nous mène directement à l'existence d'un intérêt fondamental en jeu pour les apprenants de langues étrangères et qui ne peut pas être rendu par les seules tensions glottopolitiques mais par une objectivation, une mise en abîme de ces tensions permettant de situer l'apprenant en position de sujet glottopolitique conscient de ses intérêts objectifs et, surtout, pouvant prendre des décisions par rapport à ceux-ci.

L'enseignement de langues étrangères est le domaine de la mise en contact avec la variation linguistique, avec le fait qu'il existe plusieurs langues, plusieurs manières de dire les choses, plusieurs cultures, etc. Cette mise en contact peut se faire de manière mécanique, en reproduisant les hiérarchies sociolinguistiques dans le simple but de s'y soumettre ; ou bien elle peut se révéler être un terrain formidable pour prendre conscience des rapports de force et de leurs enjeux, de la pluralité de légitimités et de la place que l'apprenant lui-même occupe ou peut occuper dans ce tissu sociolinguistique mondial. La connaissance approfondie des tensions et des plans sociolinguistiques est le stade émancipatoire pour l'apprenant, qui devient par là acteur glottopolitique conscient, apte à l'exercice plein de la citoyenneté. Nous rencontrerons ce genre d'approche dans les chapitres suivants dans plusieurs textes administratifs d'orientation à l'enseignement de langues étrangères au Brésil. Il n'est pas difficile de trouver une analogie avec les anciens propos de Firth<sup>76</sup>, qui soulignent l'importance de cette mise en abîme, l'apprentissage de la langue ne pouvant surmonter son aspect oppressif qu'avec le développement du méta-langage :

---

<sup>76</sup> FIRTH, J. R., 1962. *Studies in Linguistic Analysis*. Oxford : Blackwell. p. 10.

Le langage du contrôle social dans l'ensemble de l'éducation, y comprises toutes les formes d'apprentissage et non seulement celle scolaire, pourrait bien être systématiquement étudié et rendu par la formulation situationnelle. Les textes du *fais* et du *ne fais pas* et tous les interrogatifs et impératifs de l'enfance et de l'adolescence, mènent par eux-mêmes à cette analyse. Dans cette connexion, un plaidoyer doit être fait pour la restauration dans les écoles d'un langage apte dans lequel les enfants puissent parler sur leur langue comme d'une partie vitale de leur expérience.

Cette connexion entre conscience méta-sociolinguistique et accès à la citoyenneté, base de la souveraineté nationale, est d'autant plus forte que l'enseignement de langues étrangères prend dans nos sociétés, sans trop changer en lui-même, des valeurs nouvelles.

## 2.2.2. La valeur nouvelle des langues étrangères scolaires

Institutionnalisation des langues agissant directement sur les répertoires des locuteurs, l'enseignement de langues étrangères à l'école se trouve à l'intersection parfaite entre les plans statuaire et gravitaionnel. Cette description de De Swaan (2001 : 57) prend aujourd'hui tout son sens :

Enfin, en Europe occidentale et aux États-Unis, presque tout l'apprentissage des langues étrangères se fait dans les écoles secondaires et la grande majorité de la tranche d'âge correspondante suit cet enseignement quotidien (...). L'investissement est donc obligatoire et l'effort est accompli au début de la carrière de consommateur de biens culturels langagiers.

Cependant, la place de l'enseignement de langues étrangères dans l'ensemble de l'instruction obligatoire lui confère un rôle évident et caché en même temps, allant très au delà des compétences communicatives objectives chères à De Swaan. Une métonymie opérée par l'usage du glottonyme ouvre l'étude à bien plus que la langue, à la culture, et par celle-ci oriente les individus vers un certain groupe de pays. Si l'on compare les cursus de pays occidentaux on fera un même constat : à côté des Mathématiques, de la Langue nationale, des Sciences de la nature, il n'y a le plus souvent que l'Histoire et la Géographie pour poser, et encore de manière partielle, le regard au delà des frontières nationales. Ce qui revient à dire que les langues étrangères scolaires constituent la majeure partie du temps scolaire consacré à l'étranger. La vision du monde que l'enfant ou l'adolescent se fait, la vision qu'il se fait de soi-même en tant qu'individu formé, est



donc très largement façonnée par les langues étrangères présentes dans son parcours scolaire. Si l'École compte pour quelque chose, le domaine des Langues Étrangères Scolaires est une question géopolitique non négligeable.

### 2.2.2.1. Un enjeu géopolitique croissant

La politique angliciste descendante caractéristique de l'Europe actuelle implique une négligence complète de ces enjeux définitoires. En Amérique latine, en revanche, de nombreux sociolinguistes attachent une valeur géopolitique aux choix de répertoire scolaire. Par exemple, Varela (2007 : 167) :

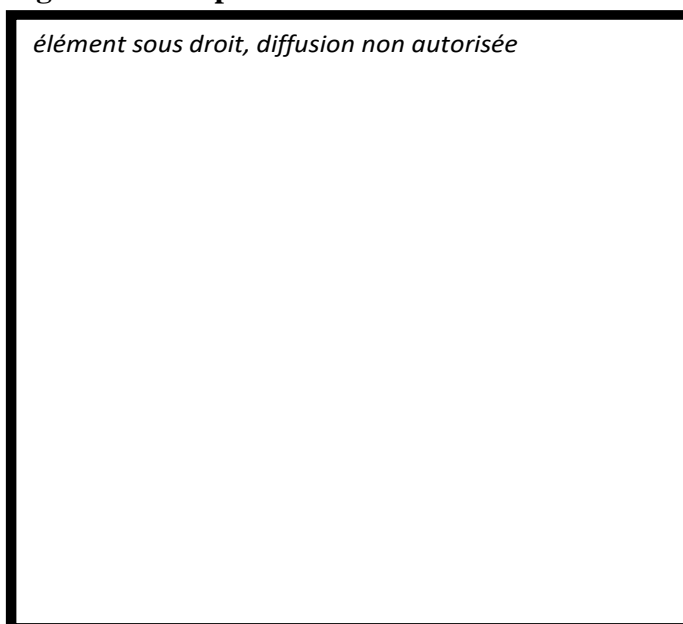
Dans le choix de la langue ou les langues de communication internationale que le gouvernement d'un État s'oblige à transmettre à travers son système formel, l'identification par ce gouvernement d'interlocuteurs privilégiés dans la scène mondiale devient évidente, tout comme leur volonté de se rapprocher vers certaines cultures ou traditions plutôt que vers d'autres. C'est pourquoi ces décisions, bien qu'intégrées dans les engrainages lourds d'un système éducatif, ont généralement une validité temporaire : un nouveau projet de positionnement international pour le pays comporterait d'inévitables ajustements dans la politique des langues étrangères. Plus cette politique sera consciente de ses conséquences et cohérente avec ses objectifs ultimes, plus grande sera sa contribution à la viabilité du modèle adopté et à son appropriation par la société.

Pour l'enseignement de langues étrangères, un État détermine donc combien, lesquelles et comment on les étudie en fonction d'intérêts divers. L'enseignement traditionnel de l'anglais, comme avant du français, paraîtrait dicté, au Brésil, par une simple hégémonie internationale. Or si nous avons dit au premier chapitre qu'un changement du contexte sociolinguistique entraîne un changement du caractère d'une politique linguistique continuiste, ceci doit s'appliquer à l'enseignement de langues étrangères. L'impact sociolinguistique de ce type d'hégémonie était bien timide dans tous les pays il y a quelques décennies, lorsque l'enseignement de langues étrangères n'était qu'une partie accessoire des cursus et dont l'apport était d'ordre cognitif plutôt qu'instrumental. Le fait que tous les mineurs d'un pays apprennent un peu de français ou de latin au lycée n'avait que peu d'effet en termes sociolinguistiques et par là, de souveraineté. Le changement radical qui s'est produit aux années 60 et 70 parallèlement à l'ascension de l'anglais consiste dans l'expectative que ces futurs citoyens utilisent effectivement la langue étrangère étudiée, dont la maîtrise est devenue aujourd'hui un devoir incontournable pour toute personne aspirant à un avenir professionnel à peine moyen (Graddol, 2006). Ce qui

n'était donc qu'une politique "inoffensive" de formation des individus pour élargir leur point de vue sur des cultures de prestige ou former leur conscience métalinguistique devient - sans beaucoup changer en elle-même au delà du choix de la langue - une contribution sans contreparties au mouvement tectonique de pouvoir gravitationnel qu'implique l'incorporation de toute une société à l'aire anglophone en tant que locuteurs secondaires. Alors, ancrés dans des conceptions glottopolitiques désuètes et sans que la planification en soi ne fasse l'objet de modifications spéciales, les pays d'Europe et d'Amérique latine renoncent complètement à définir des normes d'enseignement de langues étrangères en fonction de leurs propres intérêts.

C'est au tournant du siècle, début de l'apogée de la globalisation avec une intensification extrême des flux commerciaux, que les conséquences lourdes de ce changement commencent à apparaître, avec l'incorporation des langues étrangères au quotidien d'une bonne partie des citoyens et l'importance croissante des produits médiatiques. Phillipson<sup>77</sup> cite un rapport de la CIA de 1997 selon lequel les cinq années suivantes seraient

**Graphique 1. % de la population déclarant parler anglais en Europe.**



"décisives pour pour imposer l'anglais come langue internationale". D'ailleurs le Graphique 1 (Graddol, 2006), basé sur l'Eurobaromètre, montre une coïncidence surprenante avec cette prédiction. C'est à ce moment, lorsque la mondialisation multiplie les contacts linguistiques, que l'enseignement de langues étrangères passe à avoir une influence sur les futurs choix linguistiques des étudiants, qui trouveront de multiples occasions de mettre en pratique les langues apprises, des occasions qu'auparavant ne se présentaient qu'aux membres d'une élite socioéconomique. Les causes de ce changement restent complexes mais semblent avoir trait, en plus de l'augmentation du commerce en

<sup>77</sup> PHILLIPSON, Robert, 2004. "English as Threat or Resource in Continental Europe". In GARDT & HÜPPAUF, 2004, *Globalization and the Future of German : With a Select Bibliography*. Berlin - New York : De Gruyter. p. 50

général, à la tertiarisation du marché de travail, à l'aggravation de la concurrence dans ce même marché, ainsi qu'à l'accélération des canaux de circulation des produits médiatiques grâce, entre autres, à la généralisation de l'accès à internet. On pourrait prédire, dans cette situation, une dévalorisation croissante de l'école comme institution formatrice garantissant l'intégration sociale. Or tant que l'école reste le milieu principal d'apprentissage, elle portera l'impact majeur sur la distribution des capitaux intellectuels de demain :

La place que le système d'enseignement accorde aux différentes langues (ou aux différents contenus culturels) n'est un enjeu si important que parce que cette institution a le monopole de la production massive des producteurs-consommateurs, donc de la reproduction du marché dont dépend la valeur sociale de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique.

(Bourdieu, 2001 : 87)

Si l'on constate, en effet, une certaine avancée d'autres milieux d'acquisition due à la présence sociale grandissante des langues étrangères, l'école reste bien le milieu principal en Europe et en Amérique. L'Eurobaromètre 2012 ainsi le signalait, tout comme une enquête de 2006 en Argentine<sup>78</sup>. Rien n'induit à penser que la situation sera très différente dans d'autres pays au profil sociolinguistique similaire. Producteur principal des répertoires linguistiques, ceux-ci délimitant à leur tour les zones de communication qui se dessinent à l'international, l'enseignement scolaire de langues étrangères devient un enjeu politique majeur, déterminant qui comprend qui, qui peut se parler et qui parle le plus et le mieux.

L'importance croissante de l'enseignement de langues étrangères sur les rapports sociolinguistiques effectifs en fait une partie de plus en plus lourde de la Norme générale d'un pays, une norme dans la Norme qui présente bien de particularités. Premièrement, les tensions définitoires de corpus, comme nous l'avons signalé, sont reléguées ailleurs. Si des choix seront faits, avec plus ou moins de conscience, sur le corpus de l'espagnol à enseigner au Brésil (plutôt européen, plutôt panhispanique, rioplatense, indéfini, etc.) la langue étrangère est partout perçue comme neutre en ce qu'elle n'appartient à aucun groupe autochtone, produisant ainsi un mirage d'égalité dont le caractère trompeur

---

<sup>78</sup> QUEVEDO, L. A., BACMAN, R., 2006. *Sistema Nacional de Consumos Culturales – Tercer Libro*. Buenos Aires: Secretaría de Medios de Comunicación – Jefatura de Gabinete de Ministros - Presidencia de la Nación. In BEIN (2012 : 9).

apparaît nettement dans les pays d'Afrique ou en Inde, où la langue coloniale demeure forte par son innocuité apparente face à la pluralité ethnique des pays.

Effet direct de ce mirage, une lutte corticale qui n'efface pas les tensions définitoires ni d'accès, mais les réarticule sur un niveau différent à travers l'institution par les États d'une norme fortement soumise à des tensions supercentrales et hypercentrales à l'international, est perçue à tort comme étant purement une lutte d'accès. Le conflit d'intérêts, qu'il soit voilé ou reconnu, reste inévitable pour autant qu'un État soit en train de consacrer d'énormes ressources à instituer et renforcer une Norme qu'il renonce, en revanche, à définir. Cette question concerne particulièrement les politiques d'enseignement de langues étrangères à l'échelle des ensembles supranationaux. C'est ce qu'a analysé François Grin (2005) dans son rapport sur les possibilités de l'enseignement de langues étrangères dans l'UE. Son étude concerne les politiques effectivement mises en place et, en tenant compte des enjeux de représentativité, d'effort et de projection, garde l'autonomie du chercheur face aux tendances et aux partis-pris des groupes présents<sup>79</sup>. *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique* (2005), essaye ainsi de quantifier les gains et pertes de différentes politiques linguistiques possibles sur l'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'Union Européenne. Le "tout à l'anglais" dont se rapproche la politique actuelle s'y avère être non seulement le scénario le plus inégalitaire, mais aussi le plus coûteux, *ex aequo*, de ceux envisagés.

Le travail de Grin s'encadre dans une tendance actuelle d'établir des liens entre économie et sociolinguistique. Tout sociolinguiste sait que la valeur des enjeux linguistiques tend à être sous-estimée et que, de même que des métiers comme celui de la traduction sont sous-valorisés dans notre société, l'importance des langues comme véhicule de pouvoir est trop souvent minimisée. On estime à 1 045 000 000 € le coût du système multilingue des institutions de l'Union Européenne. Une étude estimait en 2003 l'apport de la langue espagnole au PIB espagnol à 15%<sup>80</sup>. Cette conception des langues comme objets purement économiques qui représentent du travail, du PIB ou qui coûtent de l'argent, est prise très au sérieux lorsqu'il s'agit d'évaluer des politiques linguistiques convenables ou économiquement souhaitables, dans un contexte de marchandisation croissante des produits linguistiques :

<sup>79</sup> GRIN, François, 2005. *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Université de Genève, SRED, p 25, 2005

<sup>80</sup> MARTÍN MUNICIO, A. (ed.), 2003. *El valor económico de la lengua española*. Madrid : Espasa. 260 p.

La conquête de ce public, comme celle de nouveaux territoires où exercer son influence, sera le moteur d'une "course à l'armement" où les objectifs politiques, culturels ou éducatifs resteront parfois déplacés par des ambitions économiques plus crues : dans la stratégie de projection extérieure des grandes puissances, la diplomatie culturelle est de plus en plus conçue comme un moyen de créer des courants de sympathie facilitant l'intégration de ses entreprises dans les marchés locaux. Les programmes de diffusion linguistique assument dans ce cadre la fonction d'ouvrir de nouveaux espaces de circulation aux produits ayant la langue pour matière première : industries culturelles, services éducatifs, technologies de la communication, quand ce n'est pas la formation linguistique du personnel local dont ces mêmes entreprises ont besoin. Depuis la dernière décennie du siècle passé, rien - même pas ce qui avait été conçu au départ comme le véhicule privilégié de valeurs culturelles et spirituelles - paraît rester à l'abri de l'hégémonie des valeurs de marché.

(Varela 2007 : 166)

Le constat s'impose, néanmoins, que tout calcul monétaire des enjeux sociolinguistiques reste assez épineux. Plus les enjeux deviennent importants, plus ils sont difficiles à mesurer. Après les coûts directement comptables comme la part des budgets ministériels dédiée à l'enseignement de langues étrangères, viennent les discriminations invisibles subies par les locuteurs secondaires dont le répertoire explicite n'est souvent qu'une légitimation de la supériorité de la parole du natif.

## 2.2.2.2. Des maîtres et des zones de communication

Les répertoires de langues étrangères canonisés par l'école deviennent ainsi le centre de l'enjeu géopolitique, incommensurable par son énormité. Comme l'affirme De Swaan (2001b), "les langues définissent et délimitent les zones de communication", et sur une carte des zones de communication compartimentées se joue bien plus que dans le marché du manuel de langue ou de la traduction. Nous avons vu que les programmes déterminent à eux seuls une bonne partie des choix linguistiques par illusion de répertoire et servent ainsi à déterminer les zones de communication et par là les hiérarchies à favoriser. Le cas des étudiants Erasmus espagnols évoqué plus haut fait partie du troisième cercle de Kachru de la langue anglaise, même si c'est par leur encadrement et non pas par leur compétence réelle. L'enjeu n'est peut-être pas tant le désavantage des locuteurs non natifs et la longue peine qu'ils subiront en tant que tels, comme le système de polyglottismes officiels que l'Éducation met en place et qui, à la manière des frontières culturelles,

dessinent des zones de communication plausible établies au profit de certaines hiérarchies. Véritable problème définitoire, les types de polyglottisme dont il faut tenir compte dans les calculs gravitationnels ne peuvent que s'appuyer sur une amalgame entre compétence réelle et compétence attendue puisque c'est souvent cette dernière qui détermine les choix faits par les locuteurs et les interlocuteurs.

La politique linguistique au niveau international semble alors relever largement d'une lutte définie par glottonymie, lutte d'autant mise en avant que le *soft power* s'est révélé un atout majeur dans l'arène de la politique internationale depuis la chute du Mur de Berlin. La vraie guerre des langues est donc une guerre des réseaux de communication, sur les limites de leurs aires définies par code et glottonyme et dont chacune a ses propres maîtres gardiens de la légitimité, de manière que changer de langue est aussi, en quelque sorte, changer de maîtres. Voilà le véritable enjeu des types de polyglottisme et donc des fluctuations des zones de communication. Pour ne pas aller trop loin, prenons l'exemple de la Francophonie qui, s'appuyant sur un critère linguistique, se définit elle-même comme une organisation à valeur politique :

La Francophonie est le dispositif institutionnel qui organise les relations politiques et de coopération entre les États et gouvernements de l'OIF, ayant en partage l'usage de la langue française et le respect des valeurs universelles<sup>81</sup>.

Un autre exemple, classique mais non moins éloquent, les processus de construction nationale, comme ceux de l'Amérique Hispanique, où la plupart des pays a instauré l'espagnol comme seule langue nationale peu après avoir conquis l'indépendance de l'Espagne. L'espagnol, qui dans certains cas n'était que la langue de l'administration, a été implanté de façon définitive après l'indépendance des colonies, puisque les élites politiques voyaient dans cette langue un élément indispensable pour donner corps à l'unité nationale de pays à population multiethnique<sup>82</sup>.

---

<sup>81</sup> Site de l'Organisation Internationale de la Francophonie, (nous soulignons). Était disponible sur : <http://www.francophonie.org/Qui-sommes-nous.html> [Dernière consultation le 3 septembre 2010]

<sup>82</sup> MAR-MOLINERO, Clare, 1995. "Language policies in multi-ethnic Latin America and the role of education and literacy programmes in the construction of national identity". p. 213. *International Journal of Educational Development Vol. 15, n°3*, p. 209-219.

Des polito-linguistes comme Calvet, Phillipson and Ngugi wa Thiong'o<sup>83</sup> ont systématiquement dénoncé l'impérialisme linguistique en Afrique et en Inde à travers de différentes pratiques, dont l'enseignement de ou dans la langue n'est pas des moindres. L'anglais est une cible fréquente, par exemple en Afrique, où une tension existe quant à son institution en tant que langue d'enseignement, alors qu'il n'y est la langue maternelle que d'un pourcentage dérisoire de la population, souvent issue de l'ancienne colonisation. Défendre l'anglais en Afrique ne suppose donc pas défendre les droits de ses locuteurs, puisqu'il n'y en a quasiment pas, mais défendre une pyramide internationale dont le sommet se trouve en dehors du continent. L'aspect discursif de cette situation glottopolitique est articulé sur des idées telles que « l'anglais est indispensable pour le progrès de la nation » ou « l'Afrique est linguistiquement trop divisée, il nous faut une (seule) langue nationale ». Lord Macaulay, rédacteur du Code Pénal Indien, est connu pour avoir dit que l'éducation des indiens a pour but la création de « Une classe de personnes, indiennes de sang et couleur mais anglaises de goût, opinion, morale et intellect » (Phillipson, 1992 : 110).

Ainsi, l'anglais devient un moyen subtil d'isoler les élites africaines de leur propre population parlant d'autres langues tout en les liant à l'ancienne métropole. Il s'agit, là aussi, d'un jeu de zones de communication masqué par des notions utilitaristes. Même ceux qui estiment que *McDonald's* ou *Disney* sont les protagonistes d'un impérialisme culturel hésiteront peut-être à qualifier la diffusion mondiale de l'anglais d'impérialisme linguistique. Certes, on peut considérer que la domination de l'anglais n'est que le reflet d'un impérialisme d'ordre politique, économique ou militaire et qu'il n'existe pas à proprement parler d'impérialisme spécifique à la langue. Mais cette approche implique un effacement de la dimension subjective de la langue (c'est à dire, comme appartenant à des sujets concrets) et conduit à considérer celle-ci comme un outil neutre qui se situerait en dehors du champ des conflits sociaux. Le concept d'"impérialisme linguistique" a précisément été avancé afin de contester une telle vision. C'est ce qui rend assez plausible la métaphore des chemins de fer, que nous avons tiré de la critique que Keisuke (2005 : 64) fait à Holborow<sup>84</sup> :

---

<sup>83</sup> PHILLIPSON, Robert 2001. "Global English and local language policies: what Denmark needs", in *Language Problems and Language Planning*, Volume 25, Number 1, pages 1-24, 2001 ;  
WA THIONG'O, Ngũgĩ, 1986. *Decolonising the mind: the politics of language in African literature*. London: James Currey. 114 p.

<sup>84</sup> HOLBOROW, Marnie, 1999. *The politics of English. A Marxist view of language*. London : Sage.

Holborow ne pouvait ignorer quand il a présenté sa "conception marxiste de la langue" que Marx et Lénine avaient vu dans la construction des chemins de fer l'un des fondements de la domination impérialiste. Il veut sans doute dire ici que le chemin de fer peut répondre à de nombreux autres objectifs que celui de "l'impérialisme". Mais il présuppose ainsi qu'il est possible de réduire le chemin de fer à un matériau purement physique. On peut contester ce présupposé à plus forte raison s'il est appliqué à la langue car avec une telle approche, la langue n'est plus qu'un instrument. Or, la langue peut-elle être utilisée, à l'instar des chemins de fer, au gré de chacun ?

Comme les chemins de fer, les types de polyglottisme font partie d'une lutte de réseaux de communication à travers des voies qui mènent vers *certain*s points de diffusion avec des hiérarchies sociolinguistiques et des hétéronomies bien établies<sup>85</sup>, qui sont le véritable sujet des guerres des "langues".

Certes, cette inclusion forcée dans des hiérarchies exogènes s'accompagne bien d'un processus d'acculturation et rien ne permet au juste de la distinguer des stades initiaux d'un processus de conversion linguistique. On pourrait y répondre cyniquement que l'on ne peut rien contre le cours de l'Histoire et, même, que l'éventuelle disparition d'une langue au profit d'une autre n'est pas en soi un fait lamentable puisque c'est les locuteurs eux-mêmes qui décident ce qu'ils veulent parler et que, objectivement, nos vies ne vont pas se dégrader par le simple fait de parler anglais au lieu de français. Or même si la plupart des problèmes liés à l'impérialisme linguistique disparaissaient une fois que l'anglais sera la seule langue parlée en Occident, puisque nous serons tous des anglophones natifs, le moment peut bien s'avérer lointain et nous devons le payer avec au moins un siècle de désavantage insurmontable, d'ostracisme dans la parole.

---

<sup>85</sup> Même si le chemin parcouru par les matières premières est souvent l'inverse, de l'Afrique vers la métropole, le point diffuseur reste cette dernière, d'où le capital mobilise ce transport.



## 2.3. Deux langues super-centrales: Glottopolitique et Mondialisation

### 2.3.1. Le modèle gravitationnel

Le modèle galactique développé par De Swaan (2001) voit les points de contact, c'est à dire les types de polyglottisme et les flux de traduction, comme terrain révélateur ultime des rapports de force entre deux langues à un moment donné. Inspiré de courants en sciences sociales développés dans les dernières décennies du XXème siècle tels que la Théorie de la Dépendance (Prebisch, Furtado) ou le Système-Monde (Wallerstein, Amin), les concepts fondamentaux du modèle sont ceux de langue *centrale* et de langue *périphérique*, entrant ainsi dans le domaine de la sociolinguistique des réseaux. Une langue centrale est plus traduite dans une langue périphérique que celle-ci ne l'est vers la langue centrale, et une langue périphérique compte des locuteurs connaissant plus souvent la langue centrale que celle-ci ne compte des locuteurs connaissant la langue périphérique. Calvet<sup>86</sup> rébaptise le modèle comme gravitationnel et apporte une prise en compte des types d'appartenance d'un locuteur à une langue donnée, les locuteurs d'une langue périphérique ayant celle-ci le plus souvent pour langue domestique ou vernaculaire et étant le plus souvent locuteurs en même temps, à des degrés de compétence variés, d'au moins une langue centrale. Par cette quantification des locuteurs de chaque langue, le modèle se situe aussi dans le domaine demolinguistique.

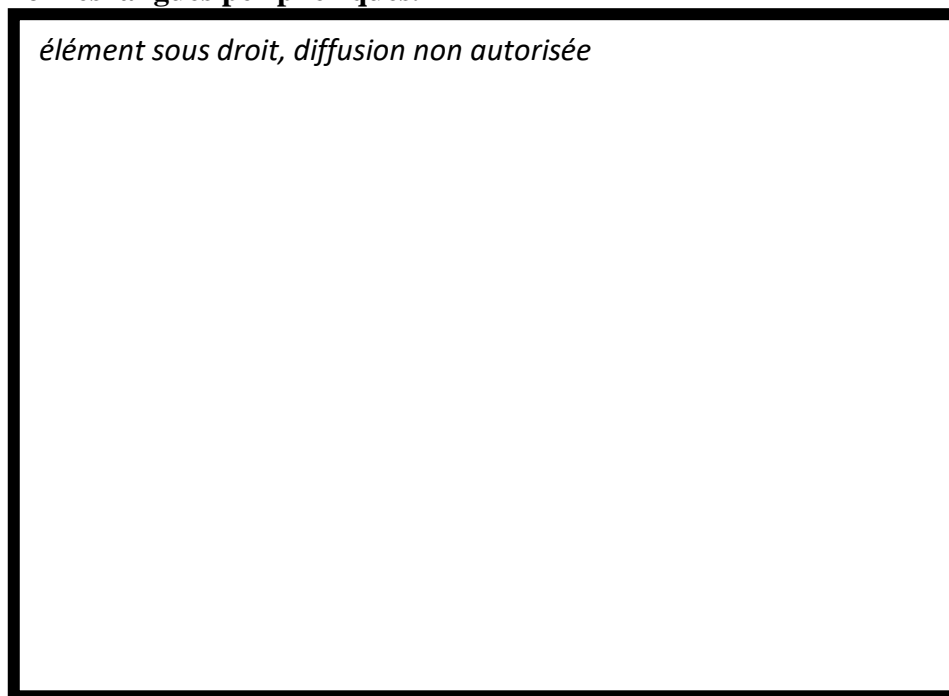
D'autres catégories plus contingentes apparaissent lorsqu'on applique ce principe à la constellation, pour respecter la métaphore de De Swaan, de l'ensemble linguistique mondial. Les langues nettement périphériques seraient celles ne comptant que peu ou pas de locuteurs monoglottes. Les langues centrales se diviseraient en *langues centrales* (tout court) si elles n'ont pour satellites que des langues périphériques (cas du suédois), langues supercentrales (espagnol, français, portugais, russe, arabe, etc.) si elles servent de pivot pour plusieurs langues centrales ou sont communément apprises par des locuteurs de langues centrales et, parmi celles-ci, une langue hypercentrale, la plus couramment acquise par les locuteurs des langues centrales et super-centrales, de nos jours, bien évidemment, l'anglais. Nous avons donc quatre statuts gravitationnels plus ou moins

---

<sup>86</sup> CALVET, Louis-Jean, 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

discrets qui nous permettent de caractériser comme plus ou moins centrale chaque langue dans toute relation plurielle.

**Figure 3. Schéma des échelons gravitationnels avec, en rouge, la langue hyper-centrale, en jaune les langues super-centrales, en vert les langues centrales et en marron les langues périphériques.**



Source : Anyword.fr <sup>87</sup>

Ce modèle, en se fixant sur les modes de contact, efface ainsi d'un coup toutes les distorsions sur les rapports de force entre les langues qu'induisent les classements démolinguistiques plus ou moins raffinés. Ainsi, la suprématie de l'Anglais n'est pas établie en termes de PIB, ni de nombre de pays ou organisations internationales mais à partir d'un critère simple : l'anglais serait, proportionnellement, la langue dont on traduit le plus et vers laquelle on traduit le moins<sup>88</sup>, ainsi que la langue la plus parlée par les polyglottes et dont les locuteurs natifs manifestent une forte tendance au monolinguisme. Nous entrons donc dans un corpus théorique qui définit son objet d'étude par ses caractéristiques intrinsèques : au delà des seuils d'intelligibilité, l'ensemble de la planète

<sup>87</sup> Disponible sur :

<http://www.anyword.fr/blog/2009/04/28/langues-en-voie-dextinction-un-dossier-de-la-recherche-fait-le-point/> [Dernière consultation le 1 août 2014]

<sup>88</sup> 2% des livres publiés au Royaume-Uni sont des traductions, 3% aux Etats-Unis, alors qu'en Italie le pourcentage monte jusqu'à 27%, 41% au Danemark et 70% en Slovénie. PHILLIPSON, Robert 2008. "Lingua franca or lingua frankestenia ? English in European integration and globalization". *World Englishes*, 27/2, *Forum*, p. 250-284.

se communique à travers la traduction et le polyglottisme<sup>89</sup>, c'est à travers ceux-ci que s'établissent et se révèlent les rapports de force entre les langues. La formule de De Swaan pour le calcul du potentiel communicatif d'une langue (Q) est la suivante :

$$Q_i = \left( \frac{n_i}{N_s} \right) \cdot \left( \frac{m_i}{M_s} \right) = P_i \cdot C_i$$

... la valeur Q d'une langue i qui y est pratiquée est définie par le produit de la Prévalence  $P_i$ , par la Centralité  $C_i$  de cette langue ;  $P_i$  représente la proportion d'individus du (sous-) système S qui sont compétents dans la langue i ( $n_i$ ) par rapport à la quantité totale d'individus du (sous-) système ( $N_s$ ) ;  $C_i$  représente la proportion d'individus du (sous-) système qui sont compétents dans plus 'une langue, dont la langue i ( $m_i$ ), par rapport à la quantité totale d'individus multilingues du (sous-) système ( $M_s$ )<sup>90</sup>.

Les langues entretiennent, en effet, des rapports qui ne sont jamais symétriques, réciproques ni tout à fait bidirectionnels, si ce n'est par pure coïncidence, et des formules comme présentée précédemment sont l'outil le plus fiable pour prendre la mesure des relations corticales de pouvoir. Or ces formules révèlent un état des faits sans rien révéler de leur nature. D'autres critères utilisés plus traditionnellement pour situer les hiérarchies sociales entre des langues ou lectes différents restent indispensables pour un regard prospectif complet saisissant les rapports de pouvoir sociolinguistique. En d'autres termes, le plan gravitationnel est incommensurable avec le plan du statut, malgré des tendances convergentes (correspondance des flux de langues avec des rapports hiérarchisants). Comme l'exprime Phillipson<sup>91</sup> dans sa critique, "Abram de Swaan néglige le rôle de l'État comme fournisseur d'une infrastructure en éducation contraignant les choix, ainsi que le rôle des média pour transmettre des discours générant des cultures, normes et statuts linguistiques nationaux".

C'est que, même si le modèle gravitationnel apporte une autonomie d'analyse et un potentiel de formalisation très nécessaires (ce n'est pas, comme le suggère Phillipson quelques lignes plus bas, "essentiellement un modèle de triglossie enveloppé de théorie

<sup>89</sup> C'est pourquoi, plus que d'une constellation, il s'agit pour ce modèle d'un tissu linguistique mondial, dont les coutures seraient la traduction et le polyglottisme. Nous trouvons cette dénomination plus précise, de par sa valeur topologique figurative, que « les langues du monde » et équivalente à celle de « système mondial dynamique des langues » formulée dans FETTES, Mark, 2001. "Geostrategies of Interlingualism" (In MAURAIS, 2001) et moins compromettante que celle d'écosystème.

<sup>90</sup> DE SWAAN (2001b). Cette formule voudrait, par la multiplication, tenir compte autant des types de polyglottisme que des chiffres absolues de locuteurs d'une langue, ce qui reviendrait, peut-être, à équilibrer la très différente puissance de l'anglais (forte valeur C) et du chinois (forte valeur P), par exemple.

<sup>91</sup> PHILLIPSON, Robert, 2009. *Linguistic Imperialism Continued*. Routledge. p. 252.

algébrique de jeux"), sa valeur reste purement synchronique, comme le signale bien un de ses plus grands experts, Louis-Jean Calvet, quand il affirme que "cette organisation des langues du monde que nous propose ce modèle n'est qu'une photographie de la situation, qui est bien entendu traversée par l'histoire"<sup>92</sup>. Il semble tout à fait périlleux de croire dans une éventuelle capacité du modèle pour révéler des tendances ou servir de base à des pronostiques, ce à quoi De Swaan (2001b : 50) paraît aspirer :

(...) si la plupart des européens prévoient que presque personne ne voudra apprendre le français comme seconde langue, le français perd beaucoup de son attrait comme seconde langue à apprendre pour communiquer plus largement.

Il s'agirait dès lors de mouvements spontanés des masses, produisant d'un spirale mimétique un effet de boule de neige démocratique bénéficiant l'anglais. Cette vision réductrice qui essaye d'expliquer par le plan gravitationnel ce qui demande une prise en compte des trois plans, fournit donc une fausse explication des hégémonies en place, qui ne seraient dès lors que la continuation renforcée des hégémonies précédentes. En l'occurrence, l'anglicisme apparaît comme une pure tendance des masses vers le "meilleur choix" et on prend pour un épiphénomène le fait que ce soit la langue étrangère choisie par les Etats européens avec des dépenses milliardaires, ou qu'elle soit soutenue par une armée concentrant presque la moitié des dépenses militaires mondiales. Ces questions de statut pèsent de fait très lourd sur ce qui peut rester de choix individuel sur la langue. De Swaan (2001b : 50) admet son parti-pris :

Jusqu'à présent, notre approche suppose que les individus choisissent librement les langues qu'ils veulent apprendre et qu'ils cherchent à établir un répertoire doté d'un potentiel de communication maximal (valeur Q).

S'agissant de choix individuels pour un fait des plus sociaux, c'est bien trop supposer. D'autre part, la méprise réside dans le fait que les individus qui incorporent des langues à leurs répertoires suivent le plus souvent des choix faits par d'autres, l'école restant le lieu principal d'acquisition de langues étrangères.

Bien sûr, le modèle gravitationnel reflète en partie des rapports statutaires et il y a une tendance claire des deux plans à se superposer. Dans sa description de la diglossie Ferguson<sup>93</sup> avait établi les domaines tels que le serment à l'église, le journal télévisé ou

---

<sup>92</sup> CALVET, Louis-Jean. "La diversité linguistique : quel enjeu pour la Francophonie?". Disponible sur : <http://aune.lpl.univ-aix.fr/~fulltext/2674.pdf> [Dernière consultation le 25 juillet 2014]

<sup>93</sup> FERGUSON, C. A., 1959. "Diglossia". *Word*, 15:2. p. 329.

l'éditorial d'un journal comme propres à la langue à valeur *High*, alors que les feuillets, les instructions données aux domestiques et la conversation familiale étaient plus propres à la langue à valeur *Low*. Les implications gravitationnelles pour les domaines *High* sont évidentes par le caractère unidirectionnel du type de communication qu'ils mettent en place et existent tout autant à l'intérieur des aires linguistiques comme au niveau cortical. Seulement cette coïncidence, sans être hasardeuse, n'est pas totale, le plan gravitationnel ne distinguant aucunement entre un journal télévisé ou un discours présidentiel et un feuillet.

Il reste deux variables incontournables et délicates pour l'analyse gravitationnelle : le niveau et le type de compétence choisis pour inscrire tel locuteur ou groupe de locuteurs dans une communauté ou dans une autre. Tout comme il faudrait se demander si l'on peut compter parmi les compétents des individus non conscients de leur vraie capacité de compréhension par rapport à une langue proche... Hélas, le nombre de langues prises en compte et le jeu des valeurs abstraites peuvent varier jusqu'à donner des résultats très différents. Le modèle, comme toute évaluation corticale, reste ainsi soumis à des tensions définitives des compétences.

### 2.3.2. Politiques linguistiques ascendantes, horizontales, descendantes.

La hiérarchie du modèle gravitationnel nous permet de faire une autre distinction sur les actions glottopolitiques corticales entre politiques verticales ascendantes, verticales descendantes et, enfin, horizontales. Les valeurs de verticalité et horizontalité sont impliquées dans le modèle gravitationnel<sup>94</sup>, et Calvet (2002 : 146) lui-même utilise cette distinction :

Or, il faut distinguer entre deux types de bilinguisme, le bilinguisme horizontal et le bilinguisme vertical. Il y a bilinguisme horizontal lorsqu'un groupe de locuteurs parle une seconde langue de

---

<sup>94</sup> COOPER (1989 : 105) emploie cette distinction dans un sens similaire, caractérisant l'*intégration verticale* comme étant construite sur des rapports entre *centre* et *périphérie* et l'*intégration horizontale* comme étant construite sur des rapports entre *périphérie* et *périphérie*. Le fait que Cooper ait écrit cela bien avant le développement du modèle gravitationnel met en évidence la transparence des deux concepts.

même niveau que la sienne, par exemple, lorsque des locuteurs portugais parlent également l'espagnol. Et il y a bilinguisme vertical lorsqu'un groupe de locuteurs parle une seconde langue de niveau supérieur, par exemple, lorsque des locuteurs du wolof parlent aussi le français ou lorsque des locuteurs du cantonais parlent aussi le mandarin.

Nous parlerons donc de politiques verticales ascendantes si elles vont renforcer la langue faible face à la langue forte, comme font les politiques de revitalisation des langues périphériques menacées de survie comme le basque ou des interventions comme la *Loi Toubon*, faite pour refuser à l'anglais en France l'exclusivité sur le statut de « langue internationale » ; verticales descendantes (top-down) si elles vont renforcer la langue forte face à la ou aux langues faibles, comme l'interdiction de domaines aux langues régionales en Espagne sous le régime de Franco, ou la politique éducative européenne d'enseignement généralisé de l'anglais. On peut, enfin, qualifier de politiques horizontales celles qui favorisent une égalité dans les rapports, par exemple en se limitant à promouvoir des systèmes de traduction généralisés (comme au Parlement Européen), à proposer la formation à l'intercompréhension réciproque, voire à l'apprentissage d'une langue auxiliaire *anationale* comme l'espéranto.

Ces exemples renvoient à un mode d'horizontalité, que nous appellerons *horizontalité de contact*, et qui correspondrait au concept de *communication horizontale*, axé sur la réciprocité et symétrie des flux et l'égalité dans l'accès à la parole, développé par le bolivien Luis Ramiro Beltrán<sup>95</sup> dans le contexte de recherches latino-américaines telles que celles de Juan Díaz Bordenave ou Paulo Freire. Inspirés par la dénonciation des asymétries relationnelles inter-nationales comme intra-nationales, leurs travaux font penser au continent latino-américain comme le siège propice à l'élaboration, théorisation et imagination de l'horizontalité.

Un autre mode d'horizontalité, plus proche de notre cas d'étude, sera l'*horizontalité de rang*. Dans cette catégorie il ne s'agit pas, ou non seulement, de la manière dont les locuteurs de langues différentes entrent en contact, si elle est équitable, réciproque, etc., mais du rang gravitationnel respectif des langues mises en contact. Ainsi, des francophones qui apprennent le russe donneraient un exemple d'horizontalité par le seul fait que leur propre langue et la langue qu'ils étudient ont le même rang, super-central.

---

<sup>95</sup> BELTRÁN, Luis Ramiro, 2011 (Original en 1978). "Adieu à Aristote : la communication "horizontale". In BELTRÁN, Luis Ramiro, 2011. *La communication sociale en Amérique latine. Textes rassemblés et présentés par Isabel Guglielmone Urioste*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, p. 111-151.

Sachant que la mise en contact, toutes choses égales par ailleurs, favorise toujours le plus fort, l'absence de contact entre des langues à statut égal constitue un renforcement des hiérarchies, c'est-à-dire, un vecteur glottopolitique descendant ; et leur mise en contact, de quelque manière qu'elle se fasse (sauf à travers une langue pivot de rang supérieur), une politique horizontale. C'est bien le cas de l'espagnol et du portugais, langues super-centrales, lorsqu'elles sont enseignées en Amérique du sud.

Au niveau des discours qu'accompagnent telle ou telle politique, on observe une certaine détermination de cette tripartition des politiques linguistiques en termes de tensions. Les discours des politiques descendantes partent d'une position avantageée pour ignorer les tensions définitoires et se situer exclusivement sur le plan de l'accès ("l'anglais est indispensable dans le marché du travail"). On nie donc l'existence d'autres intérêts que ceux du groupe dominant ou, en tout cas, on nie toute nécessité pour une norme de s'ajuster ou se rapprocher aux locuteurs et on célèbre la démarche des locuteurs pour se rapprocher ou s'ajuster à la Norme. Ce qui ne peut être, dans ces conditions, que la soumission d'un groupe de locuteurs à un autre, ne manque jamais d'être édulcoré, *déconnoté*. On met ainsi l'accent sur son caractère de simple instrument, véhiculaire, indispensable, censé être désormais dépourvu, par son ubiquité, d'appartenance à une culture concrète.

Cette négation des tensions définitoires apparaît souvent comme "politique linguistique nulle" ou "absence de politique linguistique". En effet, en calquant la politique définitoire sur les rapports gravitationnels, celle-ci devient transparente, invisible, n'est que très rarement qualifiée de *politique linguistique* mais d'un laisser-faire où l'allocation de ressources massives à l'enseignement et renforcement de langues hégémoniques est toujours justifiée, pour autant que seules les tensions d'accès demeurent visibles. Celle-ci est, de manière très générale, la politique pour les langues étrangères presque partout en Europe<sup>96</sup>.

Inversement, les politiques linguistiques ascendantes partent d'une position d'infériorité pour exacerber les tensions définitoires, établir ou renforcer une norme propre et nier, dans la mesure du possible, les tensions d'accès à la Norme hégémonique. Elles revendiquent une norme, autonome ou hétéronome, accordée au vernaculaire du locuteur (ou à défaut, si le processus nécrologique est déjà avancé, à sa langue identitaire) et

---

<sup>96</sup> Voir par exemple GRIN (2005)

minimisent, ignorent ou déplorent l'intérêt éventuel du locuteur à aller vers une norme déjà consacrée mais plus lointaine de ses devoirs communautaires. Le contraste par antagonisme entre le plan définitoire et le plan gravitationnel rend ces politiques extrêmement visibles, ce pourquoi elles nécessitent d'une forte justification sociale, le plus souvent sous forme de pulsion identitaire. On ne peut donc pas s'étonner du fait qu'elles constituent, d'ailleurs, le prototype qui apparaît lorsqu'on évoque même la notion de *politique linguistique*.

Finalement, les politiques linguistiques horizontales partent d'une position d'égalité et cherchent un équilibre entre tensions définitoires et d'accès, où les deux aspirations de la population concernée sont moyennement contemplées. La langue promue, sans être désarmée, est assez faible pour pouvoir être défendue, revendiquée, et son acquisition n'est ni tout à fait impérieuse ni tout à fait inutile à la promotion sociale. La voie possible se pose, de construire et de stabiliser des espaces de communication et de contact super-centraux alternatifs, parallèles, complémentaires à l'hyper-central.

On peut donc concevoir l'espagnol et le portugais en Amérique du sud, comme propres à une politique horizontale super-centrale portant atteinte contre la dichotomie national/international pour introduire un nouveau type ou espace d'internationalité, en l'occurrence, l'intégration régionale. Pour ce cas concret, d'autres conditions viennent renforcer le caractère horizontal des rapports entre les deux langues. Sur le plan de l'accès, il est sûr que l'espagnol ouvre des portes au Brésil, comme le montre sa forte présence dans les écoles privées. En même temps, sa demande est dépendante de la mode et elle dépasse rarement celle d'anglais. Outre ces constats fondamentaux, il faut aussi tenir compte que, s'il est vrai que l'espagnol jouit d'un statut supérieur au portugais, son caractère de langue politiquement fragmentée dans un pays lusophone de dimensions colossales dépassant celles de n'importe quel pays hispanophone tend à équilibrer le rapport. D'autre part, le contexte politique de la Loi 11.161/05 a été celui d'accords supra-nationaux (bien qu'elle n'en découle pas entièrement, comme nous le verrons) et bilatéraux engagés dans la réciprocité, comme le démontrait finalement la promulgation en 2009 de la Loi 25.468/09 par l'Argentine. Ce processus de construction régionale (Mercosur, Unasur) a pour base culturelle la force de l'héritage commun, rendu évident, plus que par la géographie, par le faible abstand entre les deux langues.



Enfin, peut-être la meilleure manifestation d'équilibre l'horizontal de l'enseignement espagnol au Brésil nous la trouvons dans la polarisation entre les institutions espagnoles et les hispanistes brésiliens, entre la mode à l'espagnol et la nécessité d'une loi.

## 2.3.3. Tensions gravitationnelles super-centrales

### 2.3.3.1. Solidarité de rang

Tenant compte des différentes pulsions existantes pour chaque catégorie de langues, trois évolutions gravitationnelles sont possibles pour toute langue : promotion, stabilité et dégradation. Une langue comme le portugais serait promue en accédant au statut hyper-central (en partage ou non avec d'autres), stable en restant super-centrale et dégradée en devenant langue à usage strictement national (chose impossible de nos jours dû, entre autres, au nombre de ses locuteurs en plusieurs continents). Pour une langue périphérique comme le basque, la promotion serait de devenir langue nationale majoritaire d'un état basque indépendant, alors que la dégradation supposerait sa disparition face, le plus probablement, à l'espagnol et au français. De nombreux facteurs jouent dans ce va-et-vient (ou monte-et-descend) des langues du tissu.

L'avenir des langues basque, bretonne, kachoube ou gaélique devient une question d'actualité, une partie visible de l'évolution sociolinguistique de notre continent, le produit des mutations d'un système. Les cas basque ou breton sont loin d'être isolés et font l'objet d'une défense généralisée des langues périphériques à l'échelle européenne. Ainsi, la défense d'une langue ou d'une autre produit des discours véhiculant une idée sociolinguistique du monde, touchant aux rapports souhaités à l'échelle globale où chaque discours est rattaché à une certaine catégorie de langues selon leur rang gravitationnel. Il est évident qu'on ne peut pas défendre le basque de manière cohérente sans défendre par analogie le breton dans un discours en faveur des langues périphériques en général, comme le montrent bien les discours contre la mort des langues.

De même, la défense de l'usage de l'espagnol dans les organismes internationaux pourrait bien servir à la langue arabe ou au portugais dans un discours "super-centraliste" érodant l'hégémonie de l'anglais de ses piques les plus abusives, que leurs responsables en soient conscients ou non. Comme l'exprime Calvet (2002 : 33), "Aucune coopération ne serait

par exemple possible entre la Francophonie et l'Hispanophonie si chacun de ces deux ensembles voulaient que sa langue soit la seconde langue internationale après l'anglais". En tant qu'exemple de cette dimension solidaire des catégories, nous pouvons mentionner aussi la loi *Toubon* en France, qui oblige entre autres à ne rien indiquer dans les affichages publics en une seule langue étrangère (= l'anglais) mais en plusieurs pour éviter le schéma *langue locale* + *langue internationale* qui dégraderait le français au même rang gravitationnel que le finnois. Ainsi, une politique en faveur du français devient indirectement une politique pour l'espagnol et pour toutes les langues super-centrales. Un autre exemple serait la politique française d'enseignement obligatoire de deux langues étrangères, ayant pour résultat une hausse de l'espagnol et de l'allemand qui auraient autrement une présence bien plus rare dans le système d'enseignement. Un autre cas serait, enfin, la Loi 11.161/2005 au Brésil avec ses implications (monde multipolaire, plurilinguisme international, etc), à laquelle Graddol (2006 : 63) n'a pas manqué de faire référence. Comme l'exprime Lisboa<sup>97</sup> :

La politique linguistique de la France va plus loin en proposant que deux langues soient enseignées dans les écoles européennes, puisque cela serait la seule chance pour que l'enseignement du français ait une place garantie. Autrement, l'anglais continuerait d'être la seule langue étrangère dans les écoles européennes.

[...]

En partie, la politique linguistique de la France nous renvoie à l'implantation de l'espagnol au Brésil, puisque seulement avec l'institution d'une deuxième langue étrangère dans les écoles sera enseigné l'espagnol. Autrement, l'anglais continuerait d'être la seule langue étrangère dans la plupart des écoles brésiliennes.

Côté opposé, la politique d'enseignement des langues étrangères en Europe, serait pour la plupart qualifiable de « hyper-centraliste », avec toutes ses implications (défense d'une diglossie internationale, rejet du plurilinguisme horizontal, facilitation des canaux de diffusion de la culture du pays hégémonique, etc). Par exemple, au Chili :

L'instauration d'une seule langue étrangère obligatoire dans le secondaire a favorisé l'anglais et a renforcé le monolinguisme au sein du système éducatif chilien. Sous la prémisse « l'anglais ouvre des portes » il s'est constitué dans la seule langue de « communication internationale » pour les élèves chiliens, une « *lingua franca* » qui s'est imposée d'ailleurs partout en Amérique latine et même partout dans le monde occidental.

(Tassara, Moreno, 2009 : 92)

<sup>97</sup> LISBOA, M<sup>a</sup> Fernanda Grosso, 2009. "O ensino de espanhol no Brasil: Entre o professor que temos e o professor que queremos". *Anais do Seminário de Teses em Andamento (SETA)*, v. 3, p. 698-707.

### 2.3.3.2. Une ère centripète

Toute politique linguistique propose donc une certaine évolution du tissu linguistique mondial, puisqu'elle vise à la promotion ou dégradation de certaines catégories. Dès lors, un regard prospectif s'avère indispensable pour juger le caractère des politiques linguistiques. Sur l'avenir linguistique proche de la planète, une chose paraît certaine : le nombre de langues parlées au monde est en train de se réduire de manière sévère. La mondialisation marquerait ainsi une ère centripète sans précédents dont le début ne serait pas du tout à situer avec la chute du Mur de Berlin, et qui s'opère à plusieurs niveaux :

Au fur et à mesure que la civilisation devient plus une, les langues sont conduites à exprimer par des procédés matériels différents, mais parallèles, des choses qui sont en fait les mêmes ; les notions ne varient pas avec les mots qui les expriment, et, si différentes qu'elles soient par les moyens qu'elles emploient, toutes les langues de l'Europe tendent à être, par ce qu'elles expriment, le calque fidèle les unes des autres<sup>98</sup>.

Cette tendance à la réduction de la diversité ne fait pas l'unanimité dans les sciences sociales. David Dalby<sup>99</sup> estime le nombre actuel de langues existantes en 10 000 plutôt que 6000 et leur rythme de disparition plus lent que ne le croient la plupart des linguistes spécialisés. Leur discours s'appuie fondamentalement sur le fait que les langues ont tendance à se fragmenter et dénote la crainte d'une babélisation des langues déjà répandues, comme le français et l'anglais. Gillian Brown et, encore, Samuel P. Huntington, seraient de cet avis quant à l'anglais. Pour le français, Suzanne Lafage partage une peur similaire. Or le fait que la babélisation soit trop souvent considérée comme inexorable doit peut-être beaucoup à la forte empreinte de l'Histoire des langues indo-européennes dans la formation de la Linguistique en tant que science et montre une négligence des asymétries entre facteurs centrifuges et facteurs centripètes. Le cas de l'Italie peut bien servir d'exemple : le latin s'y éparpilla après la chute de l'Empire Romain et, en quelques siècles, la péninsule était linguistiquement divisée dans un grand nombre de parlers mutuellement peu intelligibles. Cette situation dura jusqu'à la naissance de l'Italie (ou, plus précisément, jusqu'à la naissance de sa télévision). Aujourd'hui la diversité linguistique de l'Italie a considérablement diminué et ce que les italiens dénomment *dialetti* sont de plus en plus restreints au milieu rural. Le processus

<sup>98</sup> MEILLET, Antoine, 1918. *Les langues dans l'Europe nouvelle*, Paris : Payot. p.11.

<sup>99</sup> DALBY, Brown et LAFAGE cités par MAURIS, Jacques, 2001. "Introduction. Vers un nouvel ordre linguistique mondial ?". In MAURIS, Jacques (dir.). *Terminogramme, n. 99-100 Géostratégies des Langues*, Automne 2001. Québec : Office de la langue française.

n'en est qu'à la moitié, mais l'on constate non seulement un abandon de l'usage du *dialetto*, mais aussi un confluence du lexique et des structures internes de ces langues, vers ceux de la langue italienne standard. Ainsi, beaucoup de napolitains et de vénétiens constatent que leur « dialecte » n'est plus le même que celui de leurs grands-parents, et que la différence marche toujours dans le même sens, beaucoup de mots de *dialetto* aujourd'hui n'étant que des adaptations de termes de l'italien standard qui déplacent ceux employés par leurs aïeux.

### 2.3.3.3. La bataille supercentrale et l'horizontalité

D'un point de vue glottopolitique, les contours les plus nets de cette homogénéisation apparaissent ainsi en bas des échelles gravitationnelles par les nombreuses langues périphériques qui meurent. Cependant, l'échelon des langues périphériques ne saurait pas être le seul où ces forces centripètes se font sentir, bien qu'il soit le plus souvent signalé. De profonds changements sont aussi en train de se produire dans les parties plus hautes de la pyramide et notre cas d'étude nous oblige à considérer les perspectives qui s'ouvrent (ou se ferment) pour l'avenir des rapports entre les langues super-centrales<sup>100</sup>. Comme l'exprime Graddol :

Le nombre de langues dans le monde est depuis la modernité en un processus de chute qui pourrait bien être en train de s'accélérer. L'expansion de l'anglais n'est pas la cause directe du danger. La tendance descendante en diversité linguistique a commencé avant la montée de l'anglais comme

---

<sup>100</sup> (...) 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. HAMEL, R. H., 2001. "L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux : Le cas du Mercosur en Amérique du sud". In MAURIS, Jacques (dir.), 2001a. *Terminogramme*, n. 99-100 *Géostratégies des Langues*, Automne 2001. Québec : Office de la langue française.

lingua franca globale. L'impact le plus fort de l'anglais est sur les langues nationales situées plus haut sur la "chaîne alimentaire" linguistique<sup>101</sup>.

En toute honnêteté, Graddol, qui écrit pour le British Council, se montre critique envers les rôles sociaux que la langue anglaise est en train de jouer, et fait des affirmations telles que « L'anglais est devenu un des principaux mécanismes pour structurer l'inégalité ». La langue anglaise ne serait pourtant bientôt plus si seule dans son hégémonie :

L'anglais n'est plus la "seule attraction du village". D'autres langues défient maintenant la prédominance de l'anglais dans certaines régions. Le mandarin et l'espagnol, spécialement, sont devenus assez importants pour influencer des priorités politiques nationales dans certains pays. (Graddol, 2006 : 62)

En effet, si la langue anglaise a continué d'avancer et même d'avancer vite depuis la fin du XX<sup>ème</sup> siècle, d'autres facteurs sont apparus. Celui qui s'adapte le mieux aux particularités d'un marché (dont la langue serait une composante essentielle) aura toujours plus de chances d'y introduire ses produits. Ceci pourrait alors provoquer une montée de la dizaine de langues super-centrales du monde, dont l'espagnol, l'arabe et le français :

L'augmentation de l'usage de l'anglais en tant que langue première du monde pour la communication internationale a évidemment continué pendant plusieurs décennies. Mais, même si le nombre de locuteurs d'anglais se répand encore, il y a des indices que la domination globale de la langue pourrait s'estomper dans un avenir proche.

Des changements complexes internationaux, économiques, technologiques et culturels pourraient commencer à diminuer la première position de l'anglais en tant que langue du marché mondial, et des intérêts du Royaume-Uni profitant de la position avantageuse de l'anglais pourraient affronter de difficultés nouvelles.

[...]

Abandonnées à leur sort, ces tendances diminueront la puissance relative de la langue anglaise dans les marchés éducatifs internationaux à mesure que la demande pour des ressources éducatives en langues telles que l'espagnol, l'arabe ou le mandarin augmente et que les affaires internationales incluant la sous-traitance en d'autres langues comme le japonais, le français, et l'allemand se répandent.

(Graddol, 2006 : 3)

---

<sup>101</sup> GRADDOL, David, 2006, *English Next. Why Global English may mean the end of "english as Foreign Language"*. London : British Council. p.60

Un constat semblable est fait, sur un ton moins pessimiste, par Varela<sup>102</sup> :

Le XXIème siècle s'ouvre chemin avec des signes inquiétants pour ceux qui avaient déposé leur confiance dans la globalisation libérale et l'apparente simplicité du monde unipolaire. Le contexte de crise, de réalignements et de différentes manifestations de pouvoir local génère de nouvelles conditions pour l'exercice de la politique linguistique extérieure. Des pays comme le Mexique, le Brésil, le Venezuela, l'Inde et l'Argentine élaborent des instruments de diffusion de leurs langues ; dans tous les cas, il s'agit des mêmes langues véhiculaires qu'administraient, en exclusivité, les anciennes métropoles. La Chine se réveille comme puissance mondiale et crée en 2004 l'Institut Confucius pour la gestion de sa diplomatie linguistique et culturelle. En seulement trois années il est présent, avec 135 Instituts, en 51 pays. L'actuel gouvernement russe, qui aspire à reconquérir pour le pays une place de premier ordre dans la scène internationale, déclarait 2007 comme l'année de la langue russe et décide de créer (en juin 2007) la Fondation Russie pour la promotion de la langue et la culture à l'extérieur.

En revanche, pour Hamel<sup>103</sup>, qui situe lui aussi l'analyse sur les rapport super-central / hyper-central, les langues super-centrales peinent à trouver ou à garder leur propre espace intermédiaire où elles pourraient au maximum résister à l'hégémonie anglaise. Quant aux langues périphériques, leur renforcement n'affecterait pas le sort des langues nationales :

Dans ce cas il correspondrait à l'espagnol et au portugais de remplir une fonction de barrière contre l'hégémonie internationale de l'anglais, même si l'hyper-langue ne serait pas en train de menacer leurs fonctions classiques dans chaque territoire national ou dans la communication régionale. Plutôt, l'expansion exclusive de l'anglais - surtout dans les espaces éducatifs - pourrait entraver la diffusion et l'enracinement des langues ibériques en tant que langues d'intégration et participation régionale. D'autre part, on ne voit pas de quelle manière le renforcement des langues locales d'indigènes ou d'immigrés pourrait affecter à la vitalité des langues nationales.

Ces deux points de vue montrent que la tension entre la langue hyper-centrale et les langues super-centrales affiche un dynamisme et une incertitude révélateurs de lourds enjeux. Comme l'exprime, enfin, Calvet :

Lorsque la Francophonie, l'Hispanophonie et la Lusophonie font alliance, dans le cadre des Trois Espaces Linguistiques (TEL3) par exemple pour exiger le respect des règlements linguistiques dans les organisations internationales, elles se battent pour une diversité horizontale, qui, concerne

---

<sup>102</sup> VARELA, Lía, 2007. "Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?". *Indicadores Culturales 2007, Cuadernos de Políticas Culturales*. Buenos Aires : UNTREF. p. 166.

<sup>103</sup> HAMEL, Rainer Enrique, 2003. *Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?*. p. 22. Disponible sur :

<http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf> [Dernière consultation le 25 janvier 2019]

des langues de même niveau dans le modèle (des langues « supercentrales ») et cela pourrait s'apparenter à une sorte de Yalta linguistique, une volonté d'aménager le versant linguistique de la mondialisation au bénéfice de ces trois langues<sup>104</sup>.

Le constat est fait, nous avons ainsi deux conceptions, deux tendances qui choquent, deux visions opposées sur la mondialisation :

D'un côté, une planète qui tend vers une convergence économique et culturelle unilatérale où les différentes cultures locales satellisées n'entrent en contact qu'en ce qu'elles partagent avec le *inner circle* anglophone, renonçant à dépasser leur cadre d'existence actuelle et cherchant un renforcement de leurs particularités face à leurs cultures voisines. Un monde unipolaire où « international » reste proche de « anglophone ».

Du côté opposé se trouverait une mondialisation tendant vers une convergence économique et culturelle multilatérale basée sur un élargissement des identités nationales où linguistiques actuelles vers des notions régionales et mettant en valeur les éléments en commun de cultures proches. Elle serait ensuite prête à enrichir la connaissance de soi et d'autrui à travers les rencontres d'autres cultures plus éloignées. Un monde multipolaire où « international » est proche de « polyglotte ».

Ces deux scénarios<sup>105</sup> sont représentés par les graphiques 2 et 3, que nous avons élaborés à titre purement illustratif, les pourcentages représentant de manière imaginaire le nombre d'échanges linguistiques occupés par chaque catégorie de langues.

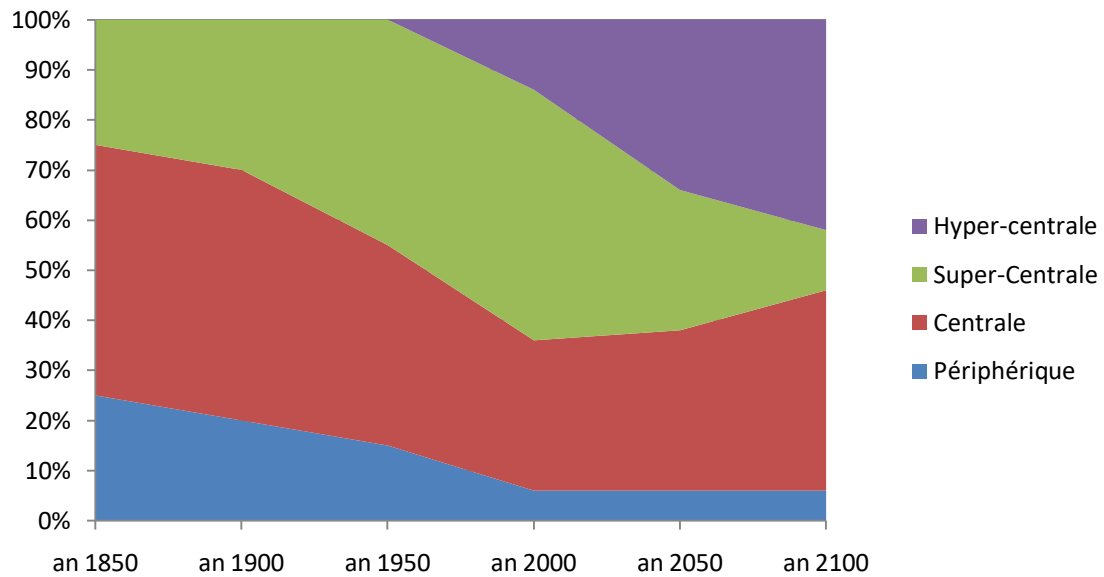
Les catégories de centralité supérieure ne sont pas figées et les différents flux de promotion et dégradation pourraient bien faire disparaître des catégories de langues centrales ou créer des nouveaux rangs intermédiaires. Ce sont des catégories qui s'adaptent aux exemples réels constatés, dans une réalité en constante évolution, où seuls les concepts *central* / *périphérique* ont une place assurée. Dans cette évolution, le rétrécissement de l'espace social planétaire provoqué par les progrès des moyens de transport et de communication apportera sans doute de nouveaux phénomènes tels qu'un polyglottisme généralisé, ou bien une sorte de diglossie planétaire, ou les deux choses en

---

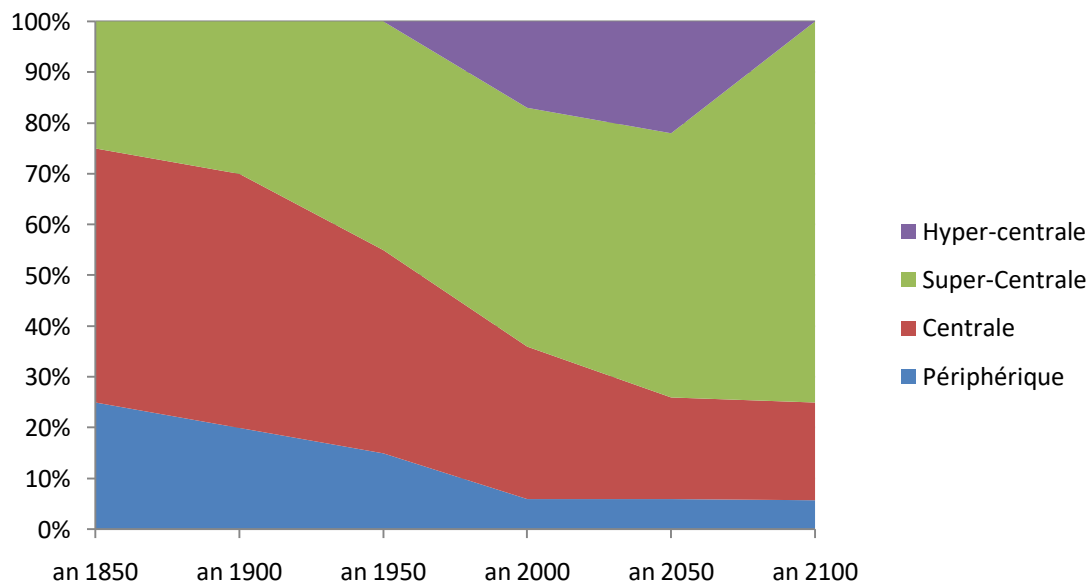
<sup>104</sup> CALVET, Louis-Jean. "La diversité linguistique: quel enjeu pour la Francophonie ?".

<sup>105</sup> Scénarios déjà envisagés par CALVET (2002 : 185).

**Graphique 2. Scénario possible de dégradation générale des langues super-centrales.** Les langues super-centrales perdent de plus en plus de fonctions et peu de domaines leur restent qui les distinguent des langues centrales, d'où le rétrécissement de la bande verte (hypothèse ultra-centraliste).



**Graphique 3. Scénario de dégradation progressive de la langue hyper-centrale.** De plus en plus de fonctions aujourd'hui remplies exclusivement par la langue hyper-centrale sont réparties entre une pluralité de langues super-centrales, faisant de l'anglais un *primus inter pares* (hypothèse super-centraliste).



même temps. Ce niveau de mondialisation, cette réduction des distances, se joint à l'augmentation de la population absolue mais, surtout, de la population urbaine avec des centaines de milliers d'individus de l'ancien Tiers Monde s'incorporant chaque année à la



classe moyenne avec la possibilité de voyager, d'accéder à l'éducation secondaire et supérieure, à internet, etc. (Graddol 2006 : 50). Autrement dit, les tendances macro-socio-linguistiques globales qui vont s'imposer sont très difficiles à prévoir au delà de l'intensification des tendances centripètes que comporte cet accès massif à la modernité.

Ici, le répertoire linguistique individuel apparaît sujet à des tensions définitoires : combien de langues sera-t-il jugé "normal" de parler pour l'individu de demain dans telle région du monde ? Si ce n'est qu'une ou deux, l'anglais en sortira gagnant, puisque la tendance sera à connaître sa propre langue, dégradée au rang de langue locale, et l'anglais, promu en langue internationale par défaut. Si par contre, parler 4 ou 5 langues devient la norme, (ce qui est parfaitement imaginable) les autres langues super-centrales auraient de quoi maintenir le statuquo actuel, voire d'élargir leurs champs :

La dynamique des langues dépend en grande partie des orientations collectives des groupes linguistiques (...) 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.

(Hamel, 2001 : 132)

Dans les deux cas, un vieux constat se confirme sans cesse : le monde se dirige vers une plus grande homogénéité économique, politique, culturelle... et linguistique.

L'émergence de certains pays du tiers monde au rang de puissances mondiales ne fait que partie de cette homogénéisation : ils viennent s'ajouter maintenant à la révolution économique vécue auparavant dans l'hémisphère nord. Ces pays développent leur industrie, diversifient leurs partenariats commerciaux, urbanisent leur population, universalisent l'éducation publique, etc. Plus ils avancent dans ces sens, plus ils deviennent autonomes et enclins à se faire une place dans le monde qui corresponde à leurs aspirations. Même si elle est aujourd'hui dérogée, on peut bien voir dans la loi 11.161/2005 au Brésil un reflet d'une nouvelle façon d'agir dans les rapports politiques internationaux entre les pays, basée sur l'accord mutuel et l'intérêt réciproque et non pas dans l'intervention organique dans la vie politique et militaire des « pays à soumettre ».

Bien qu'il soit tôt pour l'affirmer, ce que ces exemples semblent révéler est l'émergence de nouveaux modèles de politique linguistique extérieure. D'un côté, on est surpris par l'agilité du

dispositif institutionnel chinois, qui contraste fortement avec les lourdes structures dédiées à la diffusion linguistique et culturelle plus traditionnelle. Dans les autres cas, plus que la quête d'une projection mondiale, on observe l'intérêt pour renforcer des relations dans l'espace régional (L'Inde dans le Sud-est asiatique, le Venezuela aux Caraïbes, etc.). En contraste avec les expériences du passé, marquées en général par une forte asymétrie entre les parties, ce qui est mis en jeu par ce mouvement sont les différentes modalités de coopération horizontale. La demande d'apprentissage des grandes langues véhiculaires internationales a fortement augmentée ces dernières années, tout comme la multiplication des canaux et les opportunités de contact au niveau mondial. Devant cette réalité, ce sont les pays voisins, qui connaissent des situations semblables, ceux qui se trouvent dans les meilleures conditions de collaborer avec les systèmes éducatifs nationaux qui fonctionnent souvent à la limite de leur capacité. Dans les exemples multiples de programmes bi- ou multilatéraux de coopération linguistique en cours aujourd'hui, nous voyons à nouveau de nos jours la politique linguistique opérer au service d'un projet plus large, dans ce cas-ci, d'intégration régionale.

(Varela 2007 : 166)

Nous voyons donc que le Brésil n'a pas ici été une singularité anecdotique de l'Histoire. Cependant, il constituait un cas spécial en ce qu'il a mis sur l'espagnol de manière à ce qu'il devienne la langue étrangère avec le plus haut statut juridique du pays, devant l'anglais (qui restera, de toute manière, la langue la plus enseignée), alors qu'il ne s'agit pas d'un pays hispanique ni d'une ancienne colonie espagnole. Le choix d'attribuer à l'espagnol cette position privilégiée ne peut donc pas être expliqué en termes d'impérialisme ni d'influence externe<sup>106</sup> : c'est le gouvernement brésilien qui a entrepris cette démarche, dans son propre intérêt. Le Brésil était en proie à devenir une grande puissance régionale. Les exemples historiques montrent que, lorsqu'un pays monte en puissance et qu'il y a une certaine aire naturelle d'expansion de son influence politique et économique, il prétend tout "naturellement" d'imposer sa langue aux pays voisins. Pourtant le Brésil a fait exactement le contraire en décidant d'assumer la langue des autres alors même que ceux-ci n'avaient pratiquement rien fait pour favoriser le portugais dans leurs systèmes éducatifs. Ils l'ont fait **après**, ce qui évoque une propension des politiques horizontales à susciter la réciprocité.

Ces observations invitent à considérer les langues super-centrales comme l'échelon où l'enjeu de l'horizontalité apparaît de la manière la plus nette. En assumant une intensification des flux de parole à l'échelle internationale grâce au développement des moyens de communication, le réseau qui se dessine est, très naturellement, centralisé par

---

<sup>106</sup> Bien que le rôle joué par l'Espagne mérite une attention particulière, comme nous le verrons.

la langue de l'empire où ce processus a démarré. Or, la technologie ayant une dynamique autonome de ses sujets créateurs, d'autres puissances pourraient continuer de développer les flux par elles-mêmes, dessinant par là un réseau moins centralisé. L'horizontalité apparaît dès lors comme la seule alternative possible à une diglossie angliciste planétaire. Hélas, pour une mise en valeur des rapports bilatéraux entre les grandes aires linguistiques il faut en créer les canaux et une connaissance des langues respectives.

Dans tous les cas, si un hypothétique polyglottisme individuel plus généralisé dans un petit groupe de langues super-centrales peut bien être souhaitable - en ce qu'il établirait des rapports équitables entre plusieurs pôles linguistiques et culturels dans lesquels s'inscrit une majorité de la population mondiale (critère démographique et, donc, démocratique) -, l'horizontalité qui peut émerger dans un avenir proche semble circonscrite à l'intérieur de grandes régions du monde. Parmi celles-ci, l'Amérique latine s'y prête particulièrement par la proximité géographique des deux aires linguistiques, par leur proximité socio-politique, par l'équilibre de rang entre les deux, par la proximité Abstand des deux langues, par le fait que deux reste un nombre modeste, par l'existence d'un lieu identitaire commun et par le fait que toutes ces proximités n'ont pas été accompagnées d'affrontements historiques menant à une rivalité ou clivage infranchissables (contrairement, par exemple, au cas hindustani). Comme l'exprime Jaeger<sup>107</sup>, "Si le passé colonial a décrété que le Brésil vivrait linguistiquement séparé de ses frères, en tant qu'êtres colonisés "de dos" l'un pour l'autre, les vents de la globalisation semblent souffler dans des directions variées. Il suffit des faire les choix pertinents". Gil (2009) propose, pour promouvoir les langues ibériques en Amérique latine, une triple prise de conscience, dont le premier aspect serait l'introduction d'un espace intermédiaire pour ces langues super-centrales dans l'imaginaire collectif :

Dans ce sens, nous croyons que, pour une planification adéquate des politiques linguistiques au Brésil et en Argentine, il serait essentiel de promouvoir :

1. le statut de l'espagnol et du portugais non pas en tant que langues étrangères mais en tant que langues régionales ou langues d'intégration régionale, en créant une conscience de leur importance.
2. le développement d'une conscience critique par rapport à l'enseignement de l'anglais

---

<sup>107</sup> JAEGER, D., 2009. "Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/05". *Revista Espaço Acadêmico*, [en ligne] 9 (97). p. 31-36.

### 3. le développement d'une conscience sur l'importance du plurilinguisme et une vision critique des langues de manière générale.

On voit bien donc que les tendances horizontalistes des langues super-centrales ne sont pas indiscriminées : elles ont des chemins de préférence. Il ne suffit pas, en effet, du simple statut super-central pour accomplir la mobilisation que nécessite une politique horizontale ambitieuse : la proximité géographique, linguistique, historique, etc. entre les langues en question revêt d'une importance particulière. Une politique de réciprocité générale entre le portugais et le russe semble ainsi très improbable alors qu'elle s'annonce assez naturelle pour l'espagnol et le portugais, ou pour les langues romanes ou slaves en Europe, la mise en valeur des rapports généalogiques pouvant être une des voies principales de développement de politiques horizontales comme le montre l'existence même d'approches didactiques comme celle de l'intercompréhension passive. Or, en dehors de ce contexte, force est de constater que ces tensions gravitationnelles s'accompagnent à l'heure actuelle de discours descendants hyper-centralistes et ascendants périphéristes, mais très rarement de discours horizontalistes, ce qui laisse les langues super-centrales désarmées.

#### 2.3.3.4. Une hyper-centralité de longue haleine

La langue a sa place spécifique dans les rapports de pouvoir et peut-être jamais nous ne pourrions trouver de formule pour calculer, même approximativement, la diffusion d'une langue à partir d'une compilation facteurs économiques, militaires ou autres. Il faut connaître les circonstances mais aussi les projets des décideurs et leur rapport avec les langues. Sont connus les exemples historiques tels que les Francs ou l'Empire Persan, où l'hégémonie politique ne se traduit pas en hégémonie linguistique, mais des plus récents ne manquent pas : ainsi, l'hégémonie économique et politique allemande en Europe ces dernières années aurait pu s'accompagner d'une montée semblable de l'allemand dans le continent. Or les dirigeants allemands semblent peu intéressés par la défense de leur langue, dû probablement à l'Histoire du 20ème siècle et à la confortable discrétion que l'usage de la langue anglaise offre à l'hégémonie allemande. Il est autrement difficile d'expliquer une telle indifférence face à sa propre langue, exprimée on ne peut mieux par le vœu du Président du pays, Joachim Gauck, de faire de l'anglais *la* langue de l'UE pour

tous les âges et situations<sup>108</sup>, tout en gardant les langues nationales "et leur poésie" (sic) pour "se sentir chez soi".

Pourtant, même si l'on accepte que l'hégémonie actuelle de l'anglais est due principalement à l'hégémonie militaire, économique et politique des Etats-Unis et, secondairement, au Royaume Uni et à la Commonwealth, on risque d'assumer trop rapidement que le déclin de ceux-ci entraînera le déclin gravitationnel de leur langue. Pour Mackey,

La diffusion d'une langue est souvent attribuée à quelque facteur décisif comme la domination militaire, le pouvoir économique, la supériorité technique ou scientifique et d'autres facteurs similaires. [...] En résumé, une victoire militaire unique peut véritablement avoir des conséquences complexes et d'une portée considérable pour l'avenir d'une langue [...] En plus de la fixation sur l'importance du pouvoir économique dans la promotion de l'utilisation d'une langue, nous découvrons des fixations sur la dominance de la culture ou de la religion ou de l'éducation ou encore de la science et de la technologie. En l'absence d'une méthode pour soupeser différemment chacun de ces facteurs, nous n'avons, pour le moment, d'autre choix que de leur attribuer le même poids<sup>109</sup>.

Il faut donc, même si on assume un lien entre langue et empire, ne pas voir celui-ci en termes généraux, de puissance, et considérer les particularités de la situation des Etats-Unis et sur quels domaines concrets s'estompe leur rayonnement. Par exemple, si les États-Unis veulent baser leur économie sur les finances et le *soft power* (au XXIème siècle, l'audiovisuel est devenu le premier marché à l'exportation des États-Unis pour la première fois depuis leur existence) dans un essai de garder un rapport de supériorité dans le commerce mondiale et, d'un autre côté, la Chine et les autres pays émergents ne veulent, pour l'instant, contrer les États-Unis dans ce domaine mais dans l'industrie et la manufacture, le déclin économique des États-Unis ne se traduira pas immédiatement en un déclin de l'anglais dans le monde, non seulement par l'inertie créée mais aussi parce que l'hyper-puissance gardera peut-être longtemps son hégémonie dans des secteurs

---

<sup>108</sup> Connolly, Keith, 22/02/2013. "German president : make English the language of EU". *The Guardian*. Disponible sur : <https://www.theguardian.com/world/2013/feb/22/german-president-pleads-britain-stay-eu> [Dernière consultation le 17 janvier 2019]

<sup>109</sup> MACKEY, William F., 1997. "Prévoir le destin des langues". In MAURAIS, Jacques (dir.). *Terminogramme, n. 99-100 Géostratégies des Langues*, Automne 2001. Québec : Office de la langue française.

fortement influents dans le marché aux langues, comme c'est le cas de ces produits culturels.

Une autre raison de croire en la durée de l'hyper-centralité de l'anglais est la simple absence de véritable concurrent. En termes économiques, ses concurrents sont, soit des langues cantonnées dans leurs espaces nationaux, comme le chinois ou le japonais, soit des langues issues d'espaces dans lesquels la division linguistique rend toute concurrence avec l'anglais impossible, cas de l'Europe. Seules des langues romanes, le français, l'espagnol et le portugais, ont une ubiquité, une projection internationale et un poids démographique comparables à l'anglosphère. Or la distance de l'Amérique latine en termes de PIB par rapport aux pays anglophones est, à moyen terme, insurmontable. La bataille actuelle pour ces langues n'est donc pas du tout en termes de *langues*, de "concurrencer l'anglais", puisqu'aucune langue n'y est candidate; mais en termes de *rangs gravitationnels* : créer et stabiliser pour une petite pluralité de langues, des espaces intermédiaires d'échange, de diffusion et d'interaction qui dépassent les cadres nationaux et intra-linguistiques qui, eux oui, puissent faire la concurrence à une logique hyper-centraliste.

## 2.3.4. Des discours glottopolitiques de la mondialisation

À part les perspectives réelles, nous passons maintenant à évaluer certains thèmes académiques actuellement courants qui touchent de manière directe ou indirecte au sort des langues super-centrales :

### 2.3.4.1. Le "plurilinguisme" hyper-centraliste

Peut-être jamais comme aujourd'hui le polyglottisme n'avait été considéré comme un besoin pressant pour tout membre de la société. Connaître "des langues" est devenu une exigence sociale de premier ordre, par dessus même toute autre matière ou domaine d'apprentissage. Il est facile d'en trouver des dizaines d'exemples, dont un très bon pourrait être l'article paru sur *le Huffington Post* le 16 janvier 2013 avec un intitulé fort éloquent : "Un año sin sexo por saber inglés? Uno de cada cuatro españolas estaría dispuesto a ello". L'article s'accompagne d'une courte vidéo dont le titre est également suggestif, "Españolas que hablan inglés... o algo similar", où l'on moque une allocution en anglais du dictateur Francisco Franco<sup>110</sup>.

C'est devenu banal que les médias présentent de manière assidue<sup>111</sup> cette vision auto-dénigrante des pays à langue super-centrale, qui apparaissent souvent comme arriérés, passifs ou têtus du fait qu'ils montrent des résistances à l'anglicisation en route. Pourtant, en regardant la taille démographique des pays et des langues dont la population affiche une bonne maîtrise générale de l'anglais, tels la Suède où les Pays-Bas, cette

---

<sup>110</sup> L'anglais de Franco est plutôt correct pour les standards de son époque, mais le jeu de représentations dans la mentalité espagnole actuelle fait que personne ne le remarque : On percevra qu'il parle mal par son association avec la dictature, par le noir et blanc et, en bref, par tout ce qui renvoie à un épouvantable passé de pays étouffé, arriéré et isolé. Le choix de l'archive est donc très révélateur en soi. Cette vidéo ne figure plus dans la version accessible de l'article, disponible sur :

[https://www.huffingtonpost.es/2013/01/16/un-ano-sin-sexo-por-saber-ingles\\_n\\_2486137.html](https://www.huffingtonpost.es/2013/01/16/un-ano-sin-sexo-por-saber-ingles_n_2486137.html) [Dernière consultation le 11 février 2019]

<sup>111</sup> "Anglais: selon une nouvelle étude les Français sont toujours à la traîne" (lefigaro.fr, 09/09/2013); "Pourquoi les Français ont-ils un niveau si faible en anglais?" (L'Express.fr, 09/12/2013); "Les Français sont vraiment nuls en anglais. Première article de notre série sur le problème de la France avec la langue anglaise, ses explications et les moyens d'améliorer la situation" (Slate.fr, 20/02/2013); Pour l'Espagne il n'en manque pas: "Oit points: El último ridículo de España y el inglés, esta vez en Eurovisión" (abc.es, 11/05/2014); "Por qué somos torpes con el inglés y lo hablamos tan mal" (elconfidencial.com, 17/07/2013).

résistance de sociétés comme la française ou l'espagnole apparaît plutôt comme un signe de force et de vitalité. L'ensemble de ces préjugés est mis en abîme lorsqu'on tourne le regard vers le monolinguisme de la société anglaise, que personne ne signale comme signe d'arriération culturelle. Sauf dans le monde anglophone, le monolinguisme<sup>112</sup> est donc aujourd'hui et, peut-être, pour la première fois, considéré comme une condition misérable, prémonition fatale de future exclusion sociale pour les enfants, comme autrefois l'était la non-maîtrise de la langue nationale, de la lecture ou de l'écriture.

Il va donc de soi que, entre l'attachement au monolinguisme national, connoté arriéré, rigide, rétrograde et dépourvu de charme et le désir d'un plurilinguisme moderne, connoté cosmopolite, versatile et intelligent, la bataille est bel et bien soldée d'emblée par la victoire du plurilinguisme. Pourtant, il n'est pas difficile de voir dans cette ruée l'émergence d'un autre monolinguisme qui n'est que rarement présenté en tant que tel, la contradiction se reproduisant sur un autre front : on est enthousiastes de parler quelque chose en plus de la langue nationale mais, en quoi, au juste, consiste ce quelque chose? S'agit-il de plusieurs langues étrangères, épaulées par un discours mettant en valeur des notions de découverte et d'élargissement plus ou moins équitables et réciproques? Ou faut-il, dans beaucoup de cas, lorsqu'on voit partout se déployer comme antidote à une éventuelle obstination chauvine la défense du plurilinguisme, entendre par celui-ci une diglossie angliciste<sup>113</sup> où l'on entre en contact avec une société sans la construire et sans avoir son mot à dire (sous peine, entre autres, de mal le prononcer), dans un rapport non réciproque où seuls les standards anglo-saxons sont tenus pour légitimes ?<sup>114</sup>

Le plurilinguisme devient donc aujourd'hui un mythe où s'amalgament des intérêts glottopolitiques contradictoires. La question qui se pose, dès lors, aujourd'hui, n'est pas celle du plurilinguisme en général. Anglais + langue nationale font plus qu'un et, donc, pluralité, malgré le fait que l'inégalité de la relation aille à l'encontre de connotations fondamentales de cette notion. Ceci donne le résultat paradoxal que la défense de la

<sup>112</sup> Voir, par exemple, MAURER, Bruno, 2011. *Enseignement de langues et construction européenne - Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

<sup>113</sup> Voir, par exemple, le rapport du British Council *L'Europe riche de ses langues* [Extra & Yağmur (dirs.), 2013. Cambridge University Press], mesurant "le plurilinguisme" dans les systèmes d'enseignement des différents pays d'Europe, dont ceux ayant misé sur un apprentissage précoce et généralisé de l'anglais remportent les éloges.

<sup>114</sup> Et ceci malgré les changements d'approche didactique basés *sur English for Special Purposes* ou autres prétendant ne pas prendre le natif pour modèle. On a bien du mal, en effet, à se représenter le modèle alternatif.

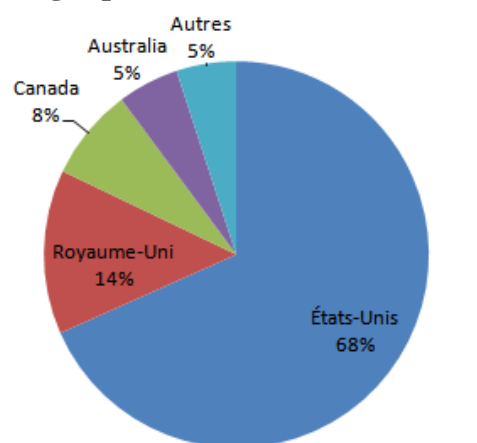


pluralité aboutit très souvent à la simple avancée de la langue anglaise, derrière laquelle se trouve, indéniablement, le monolinguisme le plus exacerbé.

#### 2.3.4.2. *Langue hypercentrale = Langue Globale*

La notion de *Global English* ou même *Globish*, glottonyme basé sur l'exacerbation de la position hyper-centrale, établit en elle-même une primatie nette des tensions d'accès sur celles définitoires, ces dernières disparaissant par chirurgie lexicale. L'étourdissement des groupes intéressés en des scénarios alternatifs provoque une euphorie angliciste allant jusqu'à la négation des tensions définitoires et à la

**Figure 4. Repartition démographique de l'anglosphère.**



Source : Élaboration propre

proclamation que l'anglais nous représente tous de la même façon, ou peut le faire sous une version simplifiée. La présence internationale de l'anglais serait désormais affranchie de son passé colonial et le Global English ne serait donc adscrit à une certaine partie de la population mondiale, la langue appartenant autant aux turcs qu'aux états-unis<sup>115</sup>.

Il est vrai que, si l'on se tient à la caractérisation de Crystal<sup>116</sup> en réponse à la question *Qu'est-ce qu'une langue globale?* (1997:3), à savoir : *une langue atteint un véritable statut global lorsqu'elle développe un rôle spécial qui est reconnu dans tous les pays ;*

<sup>115</sup> Manetto, Francesco, 30/04/2010. "Hablemos inglés, o algo parecido". *El País*. Dans cet article d'un des plus prestigieux journaux d'Europe, les supporters du « Globish » voient la présence d'interprètes dans les rapports bilatéraux comme un problème, sans expliquer pourquoi et semblent préférer que l'interprétation soit remplacée par un anglais basique de 1500 mots. La façon dont cela pourrait nuire la finesse du débat ainsi que le rapport d'infériorité que cela introduirait dans toute négociation, n'y sont pas contemplés. Paradoxalement, l'article finit par une mention à l'intercompréhension passive. L'association entre anglais et progrès (=manque d'anglais et manque de progrès) est présente dans tout l'article et, conséquemment, dans les commentaires des lecteurs.

<sup>116</sup> CRYSTAL, David, 2003. *English as a Global Language*. Cambridge University Press.. p. 1-2.

alors l'anglais peut bien remplir cette condition. Néanmoins, certaines précisions s'imposent.

Sur le plan du corpus, mises à part des tentatives définitoires comme celle de Jean-Paul Nerrière entre plusieurs autres, ce Globish reste impossible à décrire sans tomber directement dans les phénomènes de simplification inhérents à tout apprentissage d'une langue étrangère. Il est vrai que ces mêmes phénomènes de simplification grammaticale marquent souvent, dans l'histoire des langues, l'adoption d'une langue par un volume massif de nouveaux locuteurs, dont les enfants deviennent natifs<sup>117</sup>. Des exemples proches de nous seraient les langues créoles de France, les langues romanes elles-mêmes ou le latin vulgaire par rapport au classique. Mais rien de ceci n'est en train de se produire avec l'anglais, ces formes propres à un anglais en cours de perfectionnement n'étant jamais le fruit d'une transmission continuée entre ces locuteurs sur la base d'un contact éclipsant l'existence du grand foyer natif. Aucun corpus caractérisable n'est présent pour le Globish, qui n'a pas cette autonomie proclamée par rapport à l'anglais L1. Cette absence de corpus rend abusif ou, au mieux, trompeur, l'emploi d'un glottonyme. En effet, le glissement est trop facilement fait, quand on appelle une *langue* globale, vers ce qui n'est qu'une langue aux *statut* et *rang gravitationnel* globaux. C'est-ce que dénonçait Bourdieu<sup>118</sup> du terme même de *Globalisation* :

« Globalisation » sert partout de mot de passe, alors qu'il vise en fait à masquer et justifier une politique visant à universaliser les intérêts particuliers et la tradition particulière des puissances économiquement et politiquement dominantes, surtout les États-Unis, et à étendre à l'ensemble de la planète le modèle économique et culturel le plus favorable à ces puissances, en le présentant à la fois comme une norme, un devoir-être, et comme une fatalité, un destin universel, de manière à obtenir une adhésion ou, au moins, une résignation universelle.

Ce qui, convergence concluante, coïncide très exactement avec les propos de David Rothkopf qui, dans un article intitulé de manière très explicite<sup>119</sup>, exprimait en 1997 :

C'est dans l'intérêt général des États-Unis d'encourager le développement d'un monde où les lignes de fracture qui séparent les nations soient comblées par des intérêts partagés. Et c'est dans l'intérêt économique et politique des États-Unis de s'assurer que, si le monde est en train de se diriger vers une langue commune, elle soit l'anglais ; que si le monde est en train de se diriger vers des

<sup>117</sup> TRUDGILL (2011) élabore sur ce principe une théorie des corrélations entre typologie linguistique et configuration sociale.

<sup>118</sup> cité par PHILLIPSON, Robert, 2009. *Linguistic Imperialism Continued*. Routledge. p. 60.

<sup>119</sup> ROTHKOPF, David 1997. "In praise of cultural imperialism". *Foreign Policy*. N°107, 1997. p. 38-53

télécommunications, sécurité et standards de qualité communs, ils soient états-unis ; que si le monde est en train se relier par la télévision, la radio et la musique, la programmation soit états-unienne ; et que si des valeurs communes sont en train de se développer, qu'elles soient des valeurs avec lesquelles les états-unis soient à l'aise.

L'hyper-centralité est un fait incontestable, mais elle correspond à l'*anglais* et non pas à autre chose. Il n'en peut être autrement au moment où l'audiovisuel et le cinéma ont détrôné l'aéronautique comme premier marché à l'exportation des États-Unis<sup>120</sup>. Les films de Hollywood sont regardés par tout le monde et partout dans le monde.

Entre 70 et 80% de la fiction émise par les télévisions européennes est d'origine états-unienne... Les films états-unis, la télé états-unienne et le mode de vie états-unien sont de loin devenus, pour les populations du monde et de l'Europe, la lingua franca de la mondialisation, l'exemple le plus proche que nous avons d'une culture visuelle mondiale<sup>121</sup>.

En même temps, le pourcentage de films étrangers projetés aux États-Unis est de 1%. Ces chiffres sont plus extrêmes que celles des flux de traduction mais pointent vers la même direction : l'anglosphère (native) parle fort et est partout écoutée et, en même temps, elle n'écoute rien ou très peu de ce que le reste du monde a à dire. La suprématie de la langue anglaise est, de fait, moindre que celle des industries cinématographique et musicale des États-Unis sur le reste du monde, le code étant ainsi à la traîne du discours. Ce fait constitue à lui seul une insulte directe à tout essai de théorie partant d'une langue affranchie de ses origines. Comme l'exprime Phillipson<sup>122</sup>, "on peut supposer qu'une telle « langue standard » aura des gardiens. Est-il probable qu'une forme globalement valable d'anglais parlé soit autre chose qu'une espèce d'hybride CNN/BCC?".

D'autre part, si l'anglais occupe un rang gravitationnel suprême, il est erroné d'en conclure la naturalité de sa position. L'hyper-centralité rend peu visibles les petits choix faits et imposés dans de nombreux domaines. Mendieta, Phillipson et Skutnabb-Kangas (2006) décrivent, par exemple, une pratique systématique des grands conglomérats dominant le monde scientifique, de refuser toute citation de publications

---

<sup>120</sup> REGOURD, Serge. *Semaine de débats "Contre la Marchandisation de la Culture"*. ATTAC, COUAC et Samba Résille, Toulouse 2005.

<sup>121</sup> BONDEBJERG, Ib, 2003. "Culture, media and globalization". In *Humanities: Essential Research for Europe*. p. 71-88. Copenhagen : Danish Research Council for the Humanities.

<sup>122</sup> PHILLIPSON, Robert, 2007. "English, no longer a foreign language in Europe ?". In CUMMINS, J., DAVISON, C., *International Handbook of English Language Teaching, Part 1*. New York : Springer, 123-136.

hispanophones<sup>123</sup>, étouffant ainsi à travers une oppression purement linguistique la recherche scientifique de tout le sous-continent. Hagège<sup>124</sup>, qui lie l'apparition même de la sociolinguistique et de la linguistique appliquée dans les universités, notamment grâce à la fondation Ford, à l'intérêt de promouvoir l'anglais dans les pays décolonisés, cite (2008:64) un "document confidentiel américain destiné au British Council, l'Anglo-American Conference Report (1961), [qui] précisait qu'il importait que l'anglais devînt "la langue dominante" et imposât « une autre vision du monde ». Un des moyens pour cela était que les participants anglophones aux réunions internationales fussent explicitement opposés à l'emploi d'autres langues".

Ce n'est pas la seule description qu'il fait des manœuvres diplomatiques faites pour induire à l'usage de la langue anglaise. Déjà en 1977, Troike, Directeur du Center for Applied Linguistics (Washington, DC) expliquait ainsi la consolidation globale de l'anglais :

De langue insulaire mineure en 1600, l'anglais en est, en moins de quatre siècles, venu à être la langue à la tête de la communication internationale dans le monde aujourd'hui. Ce développement remarquable est en dernière instance le résultat des succès britanniques en conquête, colonisation et commerce aux 17ème, 18ème et 19ème siècles, mais a été énormément accéléré par l'émergence des États-Unis comme la plus grande puissance militaire et le leader technologique à la suite de la Seconde Guerre Mondiale. Le processus a aussi été considérablement soutenu par la dépense de grandes quantités de fonds publics et privés dans la période 1950-1970, peut-être la plus grande jamais dépensée en soutien à la propagation d'une langue<sup>125</sup>.

<sup>123</sup> "Nous puissions maintenant dans notre propre expérience en contribuant à des encyclopédies et guides, des genres qui sont en train d'augmenter en nombre et dans lesquels contribuent des chercheurs bien établis. Ces travaux fonctionnent dans le but d'établir ou fixer définitivement les connaissances. Ils visent donc un périmètre bien plus vaste que les dictionnaires, qui établissent des normes seulement pour les mots. L'*Encyclopaedia of Language and Linguistics* (1993, 10 volumes) de Pergamon/Elsevier a produit des volumes monographiques -"encyclopédies concises"- en *Pragmatique* (1998), *Sociolinguistique Éducationnelle* (1999) et *Sociolinguistique* (2001). Une nouvelle version multi-media en 14 volumes a été publiée en 2005, à peine 11 000 pages, 7,5 millions de mots, un prix de £ 3 500. Ces travaux excluent ou « altèrent » toute référence en langue espagnole. Ainsi, par exemple, la floraison récente de ressources bibliographiques en anglais a presque effacé la recherche en espagnol (Mendieta). Outre ceci, même lorsqu'une entrée dans un dictionnaire ou encyclopédie traite d'un chercheur latino-américain ou espagnol, ces mêmes ressources référentielles ne permettent pas des références à de sources non anglophones. La liste de sources peut inclure seulement des traductions ou des travaux secondaires en anglais, même si ceux-ci ont été deux voire trois fois détachés de la langue originale". MENDIETA, Eduardo, PHILLIPSON, Robert, SKUTNABB-KANGAS, Tove, 2006. "English in the geopolitics of knowledge". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 53. Universidad de La Laguna 2006. p. 17-8.

<sup>124</sup> HAGÈGE, Claude, 2008. *Combat pour le français*. Paris : Odile Jacob. p. 63.

<sup>125</sup> TROIKE, RC. 1977. Editorial: "The Future of English". *The Linguistic Reporter*, 19/08/1977.

Enfin, sur le plan du statut, il est intéressant de voir comment le discours descendant axé sur la neutralité est particulièrement contesté par la sociolinguistique latino-américaine<sup>126</sup>. Hamel<sup>127</sup>, par exemple, lie directement sa position de force au pouvoir militaire états-unien :

Le monopole actuel est exercé, non par hasard, par la langue qui représente le conglomeré économique, politique, militaire et scientifique le plus puissant au monde, cette langue qui s'appuie sur l'armée, l'aviation et la marine les plus redoutables, aujourd'hui sans contrepoids dans le globe. L'expansion et l'usage généralisé de l'anglais contribuent de cette manière à aggraver les différences, à rendre plus puissants ceux qui détiennent déjà un pouvoir apparemment sans limites et à mettre en désavantage tous ceux qui n'ont pas l'anglais pour langue maternelle.

Varela (2007:165), pour sa part, constate un lien entre la promotion de l'anglais et l'orientation politique extérieure des gouvernements :

Ou, comme on l'a vu dans notre continent à des époques récentes, la manie de certains gouvernements pour établir une "alliance stratégique" - bien qu'en tout asymétrique -, avec la puissance mondiale dans le cadre du modèle néolibéral, s'est traduite dans la décision de généraliser l'enseignement de l'anglais comme unique langue étrangère au système scolaire régulier.

Prendre la langue hypercentrale pour une langue dépourvue d'un sujet identitaire précis, voilà l'un des grands mythes glottopolitiques de notre époque.

### 2.3.4.3. Écolinguisme

De Swaan affirmait de manière implacable que "Plus il y a des langues, plus il y a de l'anglais"<sup>128</sup>, ce qui est particulièrement corroborée par l'exemple de l'Union Européenne, sur lequel il s'est basé. Avec une législation assurant la traduction de tout document officiel à ses plus de 20 langues officielles et avec un système d'interprétation au parlement qui permet à tout européen de comprendre en temps réel tout ce qui y est dit,

---

<sup>126</sup> Bien sûr, dans le monde anglophone aussi. Voir par exemple KAYMAN, M. A., 2004. "The state of English as a global language : communicating culture". *Textual Practice*, Vol. 18, N° 1. p. 17.

<sup>127</sup> HAMEL, R. E., 2008. "La globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística". In DA HORA, D., LUCENA, R. M. (eds.). *Política lingüística na América Latina*. 45-77. João Pessoa : Editora Universitária da UFPB /Idéia. 183 p.

<sup>128</sup> La phrase originale est "The more languages, the more English", (à propos des langues dans l'Union Européenne). DE SWAAN (2001 : 187)

L'Union Européenne se trouve pourtant face à une avancée incontestable de l'anglais dans tous les domaines. Si cette avancée s'appuie sur une vocation angliciste des ses systèmes d'enseignement primaire et secondaire, cette dernière se justifie facilement par un état des faits où l'alternative à l'anglais est une pluralité à perte de vue.

Le développement des langues périphériques et centrales peut ainsi aller de paire avec celui de la langue hyper-centrale, le "gâteau" des langues super-centrales servant pour le moment d'aliment des deux côtés<sup>129</sup>. De fait, on constate depuis longtemps que la mondialisation a paradoxalement provoqué un essor des localismes dans plusieurs pays, affaiblissant le pouvoir central d'États de taille moyenne. Ainsi, parallèlement au discours dominant comme quoi la langue anglaise est destinée à être la lingua franca mondiale, un autre discours est développé, contraire en apparence à ce processus : le discours écologiste des langues, mu par un souci philanthropique des langues en voie de disparition, que l'on conçoit en analogie avec la situation de certaines espèces biologiques. La description qu'en fait Louis-Jean Calvet est fort éclairante à ce sujet :

Mon idée est que la mondialisation n'est pas gênée par les micro nationalismes 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). [...] Il y a là une tendance à ramener les langues super-centrales 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<sup>130</sup>.

L'écolinguisme servirait donc à renforcer le rôle de l'anglais comme langue unique mondiale pour autant que ce n'est pas les langues périphériques en voie de disparition qui se voient ôter des espaces d'existence par l'anglais mais les langues super-centrales. Celles-ci sont en train de céder dans des domaines fondamentaux tels que la science ou le commerce international, domaines qui deviennent inatteignables à toute prétention de

<sup>129</sup> Voir à ce propos, pour un rapport sur la situation en Espagne, HERRERAS, J. C., 2006. *Lenguas y Normalización en España*. Madrid : Gredos.

<sup>130</sup> communication par courriel de Louis-Jean Calvet, 22 juillet 2000, cité dans HAMEL (2003)

diversité dès lors que celle-ci est focalisée sur des langues petites dont il s'agit plutôt de la survie.

Dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères, peut-être le domaine le plus déterminant des rapports gravitationnels, la défense du plurilinguisme ne concerne pas les langues périphériques, puisque seules les langues avec une masse gravitationnelle suffisamment attirante peuvent aspirer à contrer le paradigme monolingviste. En ce qui concerne le plurilinguisme, dans l'enseignement de langues étrangères il ne peut s'agir, en aucun cas, d'un plurilinguisme "périphériste".

L'entente inévitable entre anglicisme et écolinguisme n'est donc pas sans remettre en cause la pertinence des discours de la diversité "en général" adoptés par des différentes institutions pour la promotion de la langue française qui, se heurtant au rétrécissement un peu partout dans le monde de son enseignement, tombent dans des tranchées inadaptées, périlleuses et dévalorisantes, puisque le français est loin d'être une langue périphérique ou centrale<sup>131</sup>.

Certes, la perte est réelle : 94% des langues du monde sont en voie de disparition (moins d'un million de locuteurs). Pour tout linguiste est évidente l'énormité de leur valeur patrimoniale mais aussi scientifique.

Pas plus de 5 % du nombre possiblement total des langues (c'est-à-dire à peu près 350) ont été décrite plus ou moins complètement, avec des grammaires plus ou moins exhaustives, dictionnaires bilingues, manuels, etc. Pas plus de 20% d'entre elles ont été décrite, ne serait-ce que de manière partielle, désuète ou par des amateurs, et pas beaucoup plus n'ont été enregistrés d'une manière ou autre. Jusqu'à présent, la plupart ne sont connues que par leur glottonyme et leur véritable existence est à peine reconnue<sup>132</sup>.

En somme, n'étant que 5% le nombre de langues que l'on connaît bien, la disparition des langues anciennes suppose une énorme catastrophe du point de vue scientifique pour la linguistique, l'anthropologie, l'histoire et, même, d'autres sciences a priori plus éloignées, telles que la logique ou l'informatique.

---

<sup>131</sup> Les actions glottopolitiques françaises actuelles (obligation d'étudier deux langues étrangères aux écoles et au lycée, obligation pour la signalisation publique d'afficher les traductions dans au moins deux langues étrangères, etc) basées sur la mise en valeur des langues super-centrales sont certes insuffisantes mais montrent plus clairement la voie à suivre.

<sup>132</sup> MAJEWICZ, A. F., 1999-2000. "Languages and language policies in the EU : haphazard views from outside". *Teangeolas. Journal of the Linguistics Institute of Ireland*. p.48.

Ceci dit, mise à part leur valeur scientifique, le fait que des langues ne représentant, en fin, que 6% de la population mondiale<sup>133</sup> attirent une telle attention hors du domaine de la recherche a quelque chose d'antidémocratique lorsque des profonds bouleversements du statu quo des grandes langues du monde ont lieu au même moment et que l'invasion de l'anglais représente des pertes de droits linguistiques pour une majorité de la population du globe constituée par des locuteurs de quelques langues super-centrales. Il ne faut pas oublier - comme le fait souvent, pour des raisons pratiques, la cartographie linguistique ou ethnologique -, que les locuteurs des langues périphériques sont souvent locuteurs natifs, en même temps, d'une langue super-centrale qu'ils maîtrisent au même titre que les monolingues, et qu'ils ont par là un intérêt objectif dans le sort de cette langue qui n'est que trop rarement reconnu.

---

<sup>133</sup> Pourcentage attribué aux langues de moins d'un million de locuteurs. SIMONS, G., FENNIG, C. D. (eds.), 2017. *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth Edition*. Dallas, Texas : SIL International.



# PARTIE II

- 1. Le Mercosur en tant que projet d'intégration**
- 2. L'enseignement de langues étrangères au Brésil**
- 3. L'enseignement de langues étrangères en Argentine**
- 4. L'enseignement de Langues Étrangères en Uruguay**



# 1. Articulation politique du Cono Sur

## 1.1. Un tissu complexe d'associations supranationales

Plusieurs ont été les essais d'intégration continentale en Amérique latine. La disposition actuelle des frontières est le résultat de processus de morcellement territorial divers, de sorte que les pays qu'on connaît aujourd'hui sont plus nombreux et petits de ce que l'on aurait pu attendre en regardant les cartes administratives de l'Empire Espagnol en déclin. La vice-royauté de Nouvelle-Espagne, devenue l'Empire Mexicain après son indépendance de l'Espagne, perd les provinces d'Amérique Centrale en 1823, quand elles deviennent la République Fédérale d'Amérique Centrale. Cette république est à son tour dissoute entre 1838 et 1841, donnant lieu aux pays actuels de Costa Rica, Guatemala, Honduras, Nicaragua et Salvador. Plus au sud, la vice-royauté de Nouvelle Grenade, devenue République de Colombie (aujourd'hui désignée comme Grande Colombie), est dissoute en Équateur, Venezuela et République de Nouvelle-Grenade puis République de Colombie. Cette dernière, après sa guerre civile (la Guerre des Mille Jours), doit reconnaître l'indépendance du Panama en 1903, parrainée et soutenue par les États-Unis<sup>134</sup> qui obtiennent, en échange, la concession pérenne - finalement restituée au gouvernement en 1999 - du canal. Encore plus au sud, les Provinces Unies du Río de la Plata se sous-divisaient en Paraguay, Uruguay, Argentine et Bolivie avant 1831.

L'Amérique latine comme *Patria Grande* a toujours été un élément essentiel des différentes identités nationales, depuis même les processus d'indépendance au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Cependant, l'histoire de ces pays s'est plutôt dirigée en sens contraire. La priorité donnée à la construction d'une identité nationale homogène à caractère européen est, en effet, allée de pair avec un repli sur soi des différents pays, dans des rapports mutuels de méfiance allant souvent jusqu'à la guerre ou le séparatisme. Au Brésil même, jusqu'à très récemment, l'armée interdisait d'installer des industries importantes à moins de 100 km de la frontière argentine (Hamel, 2003 : 16). Même si la main de certaines puissances de l'hémisphère Nord n'a pas toujours été invisible, cette hostilité ou

---

<sup>134</sup> En 1922, par le Traité Thompson-Urrutia, les États-Unis donnent 25 millions de dollars à la Colombie comme indemnisation.

négligence réciproque a bel et bien pérennisé des suspicions à l'égard des pays voisins (les contentieux n'ont jamais atteint - double misère - une envergure dépassant un cadre purement local) qui ne s'estompent aujourd'hui que grâce à la brièveté de leur histoire et à leur fort socle culturel et social commun<sup>135</sup>.

Une bonne illustration de ce manque historique nous est donnée par la politique linguistique du Brésil avant la création du Mercosur. Entouré à la seule exception de la Guyane par des pays hispanophones, les brésiliens qui avaient le privilège d'accéder à l'enseignement d'une langue autre que le portugais, préféraient choisir l'anglais, le français, voire l'allemand ou l'italien<sup>136</sup> plutôt que l'espagnol et, encore aujourd'hui, une partie non négligeable de la forte demande d'espagnol est due à la visibilité de cette langue dans les médias états-uniens et, surtout, au prestige économique et culturel acquis par l'Espagne – toujours l'Europe - et ses forts investissements au Brésil dans les années 90, comme nous le verrons par la suite.

La puissance des forces centrifuges dans le continent, la morphologie extravertie de sa géographie humaine, ne sont pas compréhensibles en dehors de sa place périphérique dans la division internationale du travail. Cependant, vers le milieu du XX<sup>ème</sup> siècle commencent à paraître des mouvements politiques de sens centripète, parfois dans un cadre institutionnel, avec des premiers pas modérés de certains gouvernements vers davantage de coopération bilatérale voire supra-nationale ; parfois dans un cadre plus populaire, profond et radicalisé, comme le reflète bien la biographie même du Ché Guevara, argentin, héros national à Cuba et mort dans la guérilla en Bolivie. L'histoire politique du 20<sup>ème</sup> siècle nous donne une idée de la vraie homogénéité du continent, matérialisée aussi dans l'ingérence des États-Unis dans la vie politique des pays. Les divers éclats révolutionnaires des années 60 et 70 trouvent tous une même réponse de la part des élites économiques et des États-Unis. Le continent connaît alors, encore une fois

---

<sup>135</sup> "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 leurs 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 particulière symbiose de l'espagnol et du guarani comme répertoire communicatif bilingue dans le cas du Paraguay". HAMEL (2001 : 145)

<sup>136</sup> Ceci s'explique aussi par la présence au Brésil de nombreux noyaux de population d'origine européenne

de façon très unitaire, une vague de dictatures sauvages encadrées sous l'Opération Condor conçue par Henry Kissinger et articulée à travers la *US Army School of the Americas*<sup>137</sup>.

Dans les années 80, alors que nombre de ces dictatures sont toujours en cours, l'Amérique Latine est le *laboratoire de l'ajustement structurel et du néo-libéralisme*<sup>138</sup>. Les résultats pour l'économie de la plupart des pays ont été désastreux, notamment pour ceux qui ont suivi le plus à la lettre les recettes du FMI. D'autant plus que, ces politiques n'ayant pas contribué, c'est le moins qu'on puisse dire, au développement de ces pays, elles ont eu comme conséquence une certaine homogénéisation au niveau du "commerce, les formes politiques, la consommation culturelle, la place dans le concert international, voire les expressions religieuses" (Saint-Geours, 2001).

En ce qui nous concerne, l'intégration régionale, il a été évident le rôle joué contre elle par les États-Unis et par les oligarchies latino-américaines, traditionnellement liées à Washington et, de toute manière, trop maigres pour entreprendre des initiatives conséquentes. Les processus d'intégration d'Amérique Latine se sont souvent heurtés à l'hostilité des élites locales. Ainsi, lorsque en 2008 tous les présidents d'Amérique du Sud se sont réunis à Brasilia donnant naissance à UNASUR, la majorité de la presse continentale a complètement ignoré l'événement et rares ont été les journaux qui en renseignaient sur leur une. C'était aussi le cas aux États-Unis "alors que les éditeurs et correspondants étaient tous au courant"<sup>139</sup>. Aussi, cet alignement des États-Unis - comme avec d'autres puissances autrefois - avec les forces centrifuges se maintient assez stable. En 2008, le Président de la Bolivie, Evo Morales, a accusé directement l'ambassadeur des États-Unis en Bolivie<sup>140</sup>, Phillip Goldberg, de promouvoir l'indépendantisme dans la région de Santa Cruz, comme un moyen de déstabiliser son gouvernement. Après avoir reçu le soutien de l'UNASUR, le Président, reconnaissant, déclarait que "pour la première

<sup>137</sup> HITCHENS, Christopher, 2001. "The Case Against Henry Kissinger. Part One : The making of a war criminal". *Harpers Magazine*, Février 2001.

<sup>138</sup> Défini, parmi d'autres possibilités, comme "Ouverture économique qui dynamise le commerce extérieur et provoque une relative désindustrialisation, privatisations, « ancrage nominal » des monnaies nationales au dollar...". SAINT-GEOURS, Yves, 2001. "L'Amérique latine dans la géopolitique mondiale". *Pouvoirs. Revue française d'études constitutionnelles et politiques*, 2001/3, n°98, p. 5-16. Paris : Le Seuil.

<sup>139</sup> CHOMSKY, Noam, 2008. "The Problems of Latin America and the Caribbean". *VII Cumbre Social por la Unión Latinoamericana y Caribeña*. Caracas, 24-26 janvier 2008.

<sup>140</sup> pendant le XVII Sommet ibéro-américain, Chili 2008 (Ibid.).

fois dans l'histoire sud-américaine, les pays de notre région sont en train de décider comment résoudre nos problèmes, sans la présence des États-Unis"<sup>141</sup>.

Et pourtant l'intégration régionale avance, peu à peu, initialement à travers des associations économiques réunissant quelques États voisins jusqu'à la création, au XXIème siècle, des premières grandes entités d'envergure continentale n'incluant ni les États-Unis ni le Canada, comme on le voit dans la chronologie suivante, qui n'est pas exhaustive :

**Tableau 2. Organisations supranationales américaines avec les États-Unis.**

Année de création	Siège principal	Nom	Membres
1948	Washington	OEA, Organisation des États Américains	Tous les pays du continent.
1994		ALENA, Accord de Libre-Échange Nord-Américain	Ottawa, Washington, Mexico
1994	Miami	ALCA	Tentative (échouée) de propager l'ALENA en Amérique du Sud tout en excluant Cuba

Si la tendance à renforcer les échanges économiques paraît faire l'unanimité, la création en 2011 de l'Alliance du Pacifique montrait qu'un clivage certain persiste en fonction notamment de l'orientation politique des gouvernements. D'une vocation commerciale orientée vers l'Asie, l'Alliance du Pacifique a fait preuve de vitalité avec 13 sommets en 8 ans d'existence. On peut douter toutefois de la portée centripète de l'Alliance vu l'orientation néolibérale (et proche des États-Unis) de la plupart des gouvernements qui la composent et la multiplicité de pays du monde qui s'y trouvent représentés en tant qu'États associés ou observateurs.

Ceci dit, le clivage est plus idéologique que territorial. Avec l'arrivée des gouvernements de droite de Bolsonaro au Brésil et de Macri en Argentine s'annonce une mise au ralenti du Mercosur au profit des négociations commerciales bilatérales<sup>142</sup>. Il faut savoir que le

<sup>141</sup> Ibid.

<sup>142</sup> Lejtman, Román, 16/12/2018. "Macri negociará con Bolsonaro el destino del Mercosur y la transición en Venezuela". *infobae.com* Disponible sur : <https://www.infobae.com/politica/2018/12/16/macri-negociara-con-bolsonaro-el-destino-del-mercursos-y-la-transicion-en-venezuela/> [Dernière consultation le 17 décembre 2018]

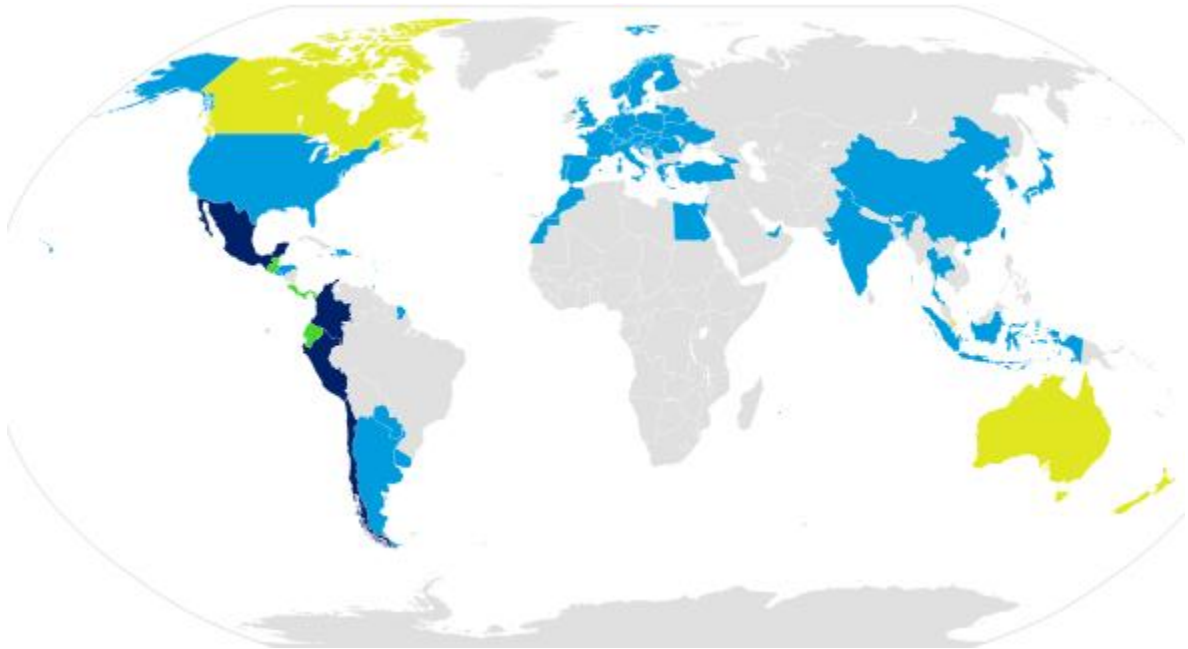
**Tableau 3. Organisations supranationales américaines sans les États-Unis.**

Année de création	Siège principal	Nom	Membres
1969	Carthagène	CAN, Comunidad Andina de Naciones	Colombie, Equateur, Pérou et Bolivie
1973	Chaguaramas	CARICOM (Communauté caribéenne)	Anciennes Colonies du Royaume Uni aux Caraïbes, Surinam, Haïti
1975	Caracas	SELA Système économique latino-américain et caribéen	Tous les pays d'Amérique sauf les États Unis et le Canada
1980	Montevideo	ALADI Asociación Latinoamericana de Integración	Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Cuba, Équateur, Mexique, Panama, Paraguay, Pérou, Uruguay, Vénézuéla
1991	Asunción	MERCOSUR-MERCOSUL, Mercado Común del Sur	Brésil, Argentine, Uruguay, Paraguay et Vénézuéla (suspendu)
2001	La Habana	ALBA Alianza Bolivariana para América	Vénézuéla, Bolivie, Cuba, Équateur, Nicaragua, Antigua y Barbuda...
2008	Quito, Cochabamba	UNASUR	Vénézuéla, Bolivie, Uruguay, Équateur, Guyana, Suriname, (membres). Brésil, Argentine, Chili, Paraguay, Pérou (membres temporairement retirés)
2010	Playa del Carmen (Mexique)	CELAC Communauté des États Latino-américains et Caribéens	33 pays d'Amérique (sans les États-Unis ni le Canada)
2011	Lima	Alliance du Pacifique	Chili, Pérou, Colombie et Mexique

retard des négociations pour un traité de libre commerce avec l'Union Européenne (qui se poursuivent depuis 2000) est devenu exaspérant, notamment pour des pays petits comme l'Uruguay, moins autonomes dans leurs rapports commerciaux de par leur taille économique.

Malgré ces obstacles, l'absence des États-Unis dans les nouvelles associations qui se créent n'est pas à négliger et elle atteste peut-être d'une nouvelle donne dans les rapports

### Carte 1. L'Alliance du Pacifique.



En bleu foncé les pays membres ; en vert bleuté les pays en voie d'incorporation ; en vert-jaune les pays associés ; en bleu clair les pays observateurs. Source : LeinadCQ<sup>143</sup>

régionaux où même les gouvernements les plus affins au grand voisin du nord se doivent d'avancer dans l'intégration régionale au profit de leurs propres intérêts nationaux. Ainsi, le gouvernement chilien, manifestait sa volonté de rapprocher les deux blocs en disant : "L'Alliance du Pacifique va aller plus vite, le Mercosur ira au rythme que lui permettront ses engagements, mais nous serons conscients qu'il est nécessaire une convergence dans une architecture qui soit régionale"<sup>144</sup>.

C'est dans cette perspective que l'on peut comprendre la portée historique des événements de la fin du XXème siècle qui, loin d'obéir à une contingence géopolitique passagère, marquent un tournant dans l'histoire du Cône Sud, bien que les résistances à surmonter restent importantes.

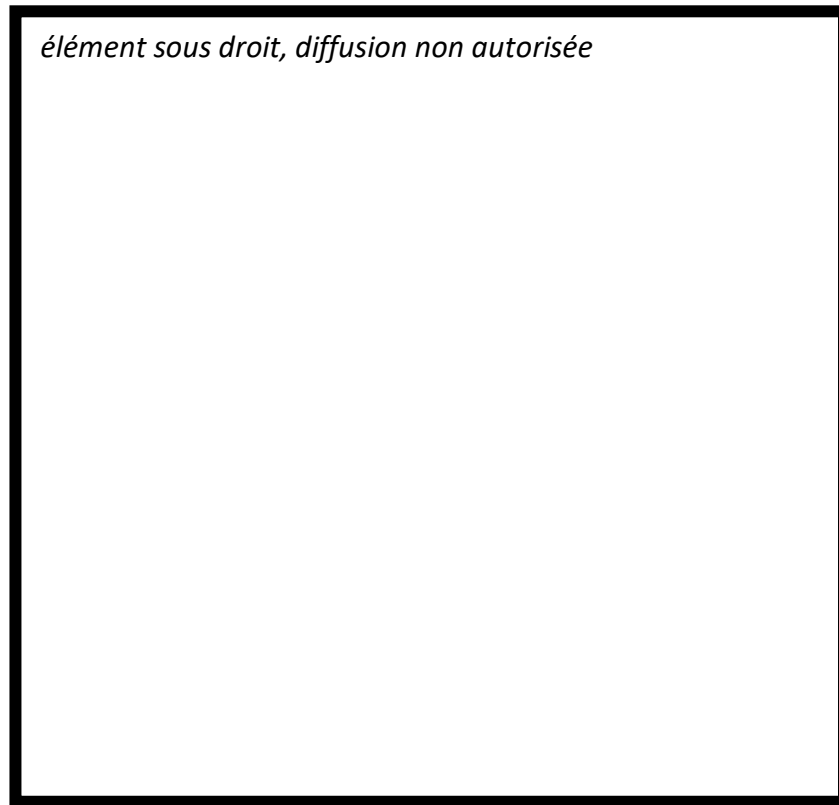
<sup>143</sup> CC BY-SA 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>)

<sup>144</sup> *El Comercio* (Pérou), 03/10/2014. "Chile fomentará convergencia de Mercosur y Alianza del Pacífico". Disponible sur : <http://elcomercio.pe/economia/mundo/chile-fomentara-convergencia-mercursosur-y-alianza-pacifico-noticia-1761434> [Dernière consultation le 17 décembre 2018]



## 1.2. Le Mercosur/1 et son versant éducationnel

**Carte 2. Les pays membres du Mercosur.**



En bleu plus clair, la Bolivie, en voie d'incorporation. Source : Site du Mercosur

### Chronologie du Mercosur :

1985. Déclaration de Foz d'Iguaçu : les gouvernements argentin et brésilien manifestent l'intention d'initier les négociations pour un programme d'intégration bilatéral.

1991. Tratado de Asunción : les gouvernements d'Argentine, Brésil et aussi du Paraguay et de l'Uruguay, accordent la création du Marché Commun du Sud.

1994. Protocole d'Ouro Preto : la base institutionnelle de la communauté économique est établie. Le Mercosur/1 acquiert personnalité juridique internationale. Les pays accordent un tarif douanier commun.

1996. La Bolivie et le Chili deviennent des États associés au Mercosur

2003. Le Pérou devient État associé au Mercosur

2004. La Colombie et l'Équateur et le Venezuela deviennent États associés au Mercosur

2004. Déclaration de Cuzco : les présidents prévoient l'intégration progressive du Mercosur/l dans une union politique et économique de toute l'Amérique du Sud. Le Panama et le Mexique annoncent envisager d'intégrer le Mercosur

2006. Le Venezuela ratifie le protocole d'entrée

2008. Brasilia : tous les pays d'Amérique du Sud accordent intégrer le projet régional UNASUR comme « un espace d'intégration et d'union culturelle, sociale, économique et politique entre les peuples »<sup>145</sup>

2010. Les pays membres du Mercosur accordent la suppression du double tarif douanier pour les produits venus de l'extérieur. Pour ne pas discriminer le Paraguay (qui ne fait frontière qu'avec les autres pays membres), le tarif douanier sera perçu par le pays de destination finale de la marchandise.

2012. Pendant la suspension temporaire du Paraguay en tant que membre en réaction au pseudo coup d'État dans le pays qui a évincé le président Fernando Lugo, les autres trois pays accordent l'entrée effective du Venezuela dans le Marché, dont le seul obstacle était son approbation par le parlement paraguayen.

2012. La Bolivie signe son entrée dans le Mercosur, qui reste à approuver par les pays membres.

2013. Finit la suspension du Paraguay. Le parlement (bicaméral) paraguayen ratifie le Protocole d'incorporation du Vénézuéla, pays qui devient membre de plein droit.

2014. L'Équateur ratifie au Paraguay le *Protocolo de Montevideo sobre el Compromiso con la Democracia en el Mercosur*, connu comme *Ushuaia II*, dans le but d'intégrer le bloc.

2016. Suspension indéfinie de l'appartenance du Vénézuéla par les quatre autres membres.

Des chercheurs comme Chareille<sup>146</sup> ont souligné une vocation purement mercantiliste de la fondation du Mercosur, en contraste avec l'approche intégratrice de l'Union

---

<sup>145</sup> UNASUR. *Tratado Constitutivo de la Unión de Naciones Suramericanas*. Quito, 2011.

<sup>146</sup> "Le traité d'Asunción n'évoque que de manière très générale les aspects sociaux du Mercosur. Dans son préambule, cette dimension se trouve réduite à un seul objectif qui est d'"accélérer ses processus de développement économique dans le cadre d'une équité et d'une justice sociale [...] afin d'améliorer les conditions de vie de ses habitants". CHAREILLE, S., 2002. "Entre formations linguistiques et économie". *Sudlangues*, Numéro 1, décembre 2002. Disponible sur : <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article41> [Dernière consultation le 12 février 2019]

Européenne<sup>147</sup>. D'autres chercheurs vont dans le sens contraire (Da Graça Krieger, 2001<sup>148</sup>; Hamel, 2001:135). Contursi<sup>149</sup> propose une interprétation dialectique en posant deux types de régionalisation, ouverte ou stratégique. La première répondrait à une interprétation anhistorique des processus impliquant des fictions utopiques comme celle du *Village Planétaire*<sup>150</sup>, l'idée d'un marché global dans lequel agissent des entreprises transnationales et non pas des pays, que seul le plus apte survit à cette concurrence, etc. La deuxième serait basée sur une interprétation socio-historique des processus structuraux mondiaux ouvrant, pour l'Amérique du sud, la possibilité de prendre position face à l'hégémonie économique globale d'une manière plus avantageuse qu'en agissant chaque pays séparément : « Le régionalisme stratégique tendrait ainsi plus à la conformation de marchés communs qu'à des simples unions douanières ». Le modèle initial du Mercosur serait à situer dans le premier type, dans le but « d'entrer dans le processus de mondialisation dans une position de subordination aux centres de pouvoir mondiaux. À cela correspondait sa conception centrée sur les États, l'institutionnalité de type intergouvernementale (présidentialiste) qui en résulta, sa pauvre profondeur institutionnelle et la politique linguistique promue dans la première décennie de son existence ». Les deux langues, prises comme instruments de communication, avaient une officialité sans grande vocation à dépasser les cadres administratif et exécutif du Mercosur, bien que l'idée d'inclure l'espagnol et le portugais dans les systèmes éducatifs alternes soit bel et bien présente dans plusieurs documents à partir de l'institution du Mercosur Educationnel. La valeur instrumentale des langues prenait, en tout cas, le dessus sur la valeur formative.

Dans la décennie suivante, les actions législatives que nous étudions ici, notamment les lois 11 161/05 au Brésil et 26 468/09 en Argentine mais aussi de la mention en 2006 au Guaraní comme étant une « langue du Mercosur », répondraient ainsi à un virage

<sup>147</sup> Dans l'UE du tournant du siècle plusieurs faits pointaient vers une augmentation du nombre moyen de langues étrangères scolaires. Voir HERRERAS, José Carlos, 2005. "Nouvelles politiques éducatives des langues étrangères dans l'Union Européenne". In HERRERAS, J.C., MOUREAU, U. (dirs.), 2005. *Langues étrangères. Nouvelles politiques éducatives en Europe*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes.

<sup>148</sup> DA GRAÇA KRIEGER, Maria, 2001. "À propos du portugais brésilien dans l'intégration latino-américaine". In MAURIS (2001 : 162-3).

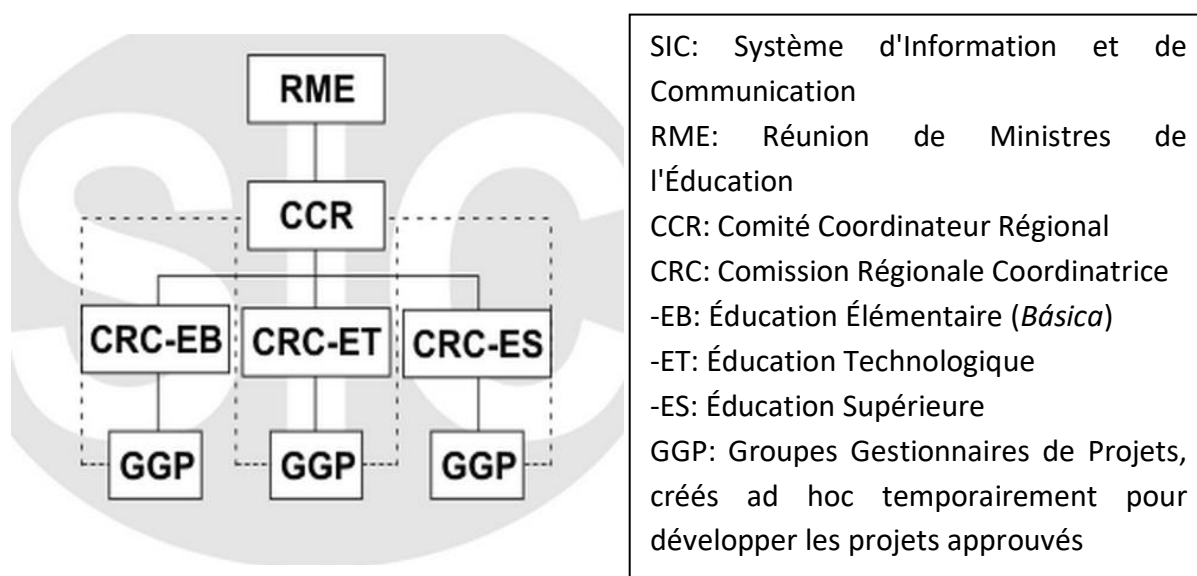
<sup>149</sup> CONTURSI, M<sup>a</sup>. E., 2012. "Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur : El portugués en la Argentina". *Signos Ele: Revista de Español como Lengua Extranjera*, n° 6. Disponible sur : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456465> [Dernière consultation le 12 février 2019]

<sup>150</sup> McLuhan, M., Fiore, Q., Agel, J., 1967. *The Medium is the Massage : An Inventory of Effects*. New York : Random House.

idéologique du Mercosur vers un modèle de régionalisme stratégique, marqué en début du siècle par le *Plan d'Action 2001-2005 pour le Secteur Éducationnel*. Ainsi, vers la fin des années 90, un discours commençait à être présent dans les documents, que les langues avaient un rôle plus important à jouer dans le processus d'intégration que celui de simples agents d'homogénéisation et de génération de ressources humaines (Contursi, 2012).

La structure administrative du Mercosur Éducationnel est aujourd'hui la suivante :

**Figure 5. Structure administrative du Mercosur Éducationnel.**



Source : Site du MEC Uruguayen<sup>151</sup>

Le CCR, qui coordonne les activités des Commissions Régionales, se réunit quatre fois par an, avec un relais semestriel de présidence *pro tempore*. Ensuite viennent les différents *Groupes de Travail*, tels que le GT-HG, spécialisé dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie ou, plus important pour nous, le GT-PL, spécialisé en Politiques Linguistiques.

D'autre part, le Mercosur Educativo bénéficie ou a bénéficié de divers types de soutien de la part d'organisations internationales, dont certaines ont été essentielles pour le développement de projets tels que *Escolas de Fronteiras* ou *Caminhos do Mercosur*

<sup>151</sup> Ministère de l'Éducation de l'Uruguay. Disponible sur : <https://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/1681/5/mecweb/mercotur?3colid=587> [Dernière consultation le 18 janvier 2019]

(Cristofoli 2010:123), dont il faudrait citer l'UNESCO, l'OEI<sup>152</sup> et l'OEA parmi les plus constantes, mais aussi l'UE, l'Union Latine, l'UNICEF, la BID, etc<sup>153</sup>.

Dans l'analyse de Cristofoli (2010:181) se dessinent deux Mercosur Educationnels : l'un constitué par la RME, "politique, gouvernemental et décisive" et un autre "académique, non-gouvernemental, politique et éducationnel, spécialisé, numériquement mineur (...)". D'après sa consultation des actes du CCR, l'influence de la RME paraît petite, voire inexistante, ce qui montre la forte prévalence des intérêts nationaux dans la prise de décisions. Le pouvoir des organes proprement mercosuriens semblerait insuffisant et très dépendant des actions bilatérales pour promouvoir l'intégration régionale et la création d'une identité propre.

La CRC-EB serait chargée de la question de l'enseignement des langues du Mercosur. C'est peut-être au sein de cet organe que l'on perçoit de la façon la plus nette la forte initiative brésilienne dans cette politique. D'après Cristofoli (2010 : 129), déjà les actes de la IX Réunion, en 2005, montraient une préoccupation pour l'absence de certains pays membres et associés aux Réunions mêmes. Lors des Réunions suivantes, aussi en 2005, le Brésil présentait l'approbation de la Lei 11.161, des propositions pour les *Séminaires d'Actualisation d'Enseignants* et la place importante accordée à l'espagnol dans les OCEMs.

L'implication progressive d'institutions internationales telles que la Banque Mondiale, l'OCDE et l'UNESCO dans l'émission de documents et orientations générales pour les systèmes d'enseignement situe la politique éducative du MERCOSUR dans une tendance internationale générale. Plus près du MERCOSUR, l'Organisation des États Ibéro-Américains pour l'Éducation, la Science et la Culture, qui a parmi ses buts la diffusion des langues espagnole et portugaise, a même participé (Cristofoli, 2010 : 111) dans le Programme des Écoles de Frontière, dont nous parlerons plus tard. Il est donc une caractéristique toute particulière au Mercosur le fait de se baser sur une intégration culturelle et un dépassement des identités nationales vers l'identité continentale, la *Patria*

<sup>152</sup> *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, dont le siège principal se trouve à Madrid.

<sup>153</sup> Voir la liste dressée à partir des actes des RME, dans CRISTOFOLI, M<sup>a</sup> Silvia, 2010. *Políticas de línguas estrangeiras na Educação Básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços*. Thèse de doctorat, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. p. 124.

*Grande*<sup>154</sup>. Or ces initiatives ne manquent pas de s'inscrire dans un contexte géopolitique dualiste impossible à négliger :

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, est autant aux réticences historiques vis-à-vis des voisins qu'à une orientation vers une mondialisation panaméricaine sous l'égide des États-Unis. (Hamel, 2001 : 148).

En dépit de ce contexte, on peut dire que le MERCOSUR a bien fait preuve d'initiative. En effet, le 13 décembre 1991, à peine quelques mois après le Traité d'Asunción, a été signé par les ministres d'Éducation des quatre pays fondateurs, le *Protocole d'Intentions pour le Mercosur Éducationnel*<sup>155</sup>, axé sur la "Formation de la conscience citoyenne favorable au processus d'intégration", la "Capacitation des ressources humaines pour contribuer au développement" et la "Harmonisation des systèmes éducatifs". À ceci suivrait, en 1992, le *Plan Triennal pour le Secteur Éducationnel du Mercosur*, où l'on fait déjà mention explicite à la nécessité d'incorporer les langues espagnole et portugaise aux différents systèmes d'enseignement.

En 1994, le Protocole d'Ouro Preto déclare :

Les langues officielles du Mercosur sont l'espagnol et le portugais. La version officielle des documents de travail sera celle dans la langue du pays siège de la réunion. (Chapitre VII, art. 46)

---

<sup>154</sup> HAMEL (2001 : 146) signale ici la différence avec les autres blocs économiques occidentaux, l'UE et l'ALENA, à faible ou nulle vocation d'intégration culturelle, dans le cas de l'UE. Au Mercosur le Plan Triennal approuvé en 1992 établissait trois programmes :

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.

<sup>155</sup> "Il s'agit de l'application d'un protocole d'intentions signé le 13 décembre 1991 par les ministres de l'Éducation du Mercosur, par lequel ils s'engagent à implanter l'enseignement de portugais et d'espagnol dans les institutions des différents niveaux et spécialités des systèmes éducatifs respectifs". MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, 2000. "El español en Brasil". *El español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes*, 2000. Madrid : Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés.

Le Mercosur a ainsi deux langues officielles<sup>156</sup> dans une déclaration qui trahit une certaine indifférence sur laquelle sera employée, et qui ne fait même pas mention à des procédés de traduction, laissant comprendre que les deux sont mutuellement intelligibles à l'écrit (Bein, 2012 : 107) .

Dans l'acte n° 1 de la première Réunion du Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas (Mercosur Lingüístico y Cultural), en 1997, on signalait même l'UE comme un exemple à éviter :

On soutient que la protection de nos langues officielles et nationales peuvent nous aider à éviter des problèmes déjà vécus dans d'autres processus d'intégration régionale comme l'UE. On soutient aussi qu'il y a des arguments commerciaux pour défendre ces projets, puisqu'il s'agit de produits qui peuvent être vendus dans la région<sup>157</sup>.

En 1991, année du Traité d'Asunción, a été donc approuvé par le Consejo del Mercado Común le Plan Trienal para el Sector Educación en el Proceso de Integración del Mercosur, qui se donnait pour priorité la *formation d'une conscience citoyenne favorable au processus d'intégration*. La Réunion de Ministres de l'Éducation (RME) avait été instituée à la même occasion<sup>158</sup> comme l'organe supérieur de décision, avec la fonction de proposer au Consejo del Mercado Común des mesures visant la coordination de politiques éducatives des États membres. L'enseignement des deux langues officielles était un programme central du Plan, ensemble avec une harmonisation des contenus et l'inclusion de références au MERCOSUR dans les matériels. En effet, on y peut lire<sup>159</sup>:

Objectif :

Implémenter l'enseignement d'espagnol et de portugais dans les institutions des différents niveaux et modalités du système éducatif, pour améliorer la communication entre les pays qui constituent le MERCOSUR.

Lignes de travail:

a. Introduire dans les cursus des différents niveaux éducatifs l'enseignement d'espagnol et de portugais.

---

<sup>156</sup> jusqu'à l'incorporation du guarani en 2006 en tant que « troisième langue officielle » par le CMC.

<sup>157</sup> MERCOSUR. Reunión de Ministros de Educación. Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas. *Acta n° 1/97* (1ère Réunion). Point 2.3.

<sup>158</sup> MERCOSUR. Consejo del Mercado Común. *Decisión n° 07/91*: Reunión de Ministros de Educación. Disponible sur : <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/dec0791s.asp> [Dernière consultation le 12 février 2019].

<sup>159</sup> MERCOSUR. CMC/Consejo del Mercado Común *Decisión n° 07/92: Plan Trienal para el Sector Educación en el Proceso de Integración del Mercosur*. Subprograma 1.2: Aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR (español y portugués). Disponible sur : <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/DEC792.asp> [Dernière consultation le 22 mars 2019]



- b. Proposer des alternatives méthodologiques pour l'enseignement d'espagnol et de portugais.
- c. Développer des programmes pour la formation et la capacitation d'enseignants qui facilitent l'apprentissage des langues officielles du MERCOSUR.

Activités :

- a. Élaboration de schémas de contenus de base et d'esquisses de matériels didactiques, selon le niveau.
- b.1. Conformation d'un groupe de travail avec des spécialistes du secteur, pour échanger des expériences et proposer des approches méthodologiques.
- b.2. Préparation et diffusion de matériels didactiques.
- c.1. Réalisation de cours, séminaires et ateliers de capacitation pour les enseignants de la région.
- c.2. Promotion d'échanges d'enseignants entre les pays.
- c.3. Implémentation de cours de formation d'enseignants d'espagnol et de portugais.

Donc, si comme *ligne de travail* figurait l'introduction des deux langues dans les cursus, les activités contemplées visaient exclusivement la préparation de matériels et la formation et l'échange d'enseignants. Des objectifs plus ambitieux restaient, à ce moment, difficiles à envisager dû au manque d'institutionnalisation des organes tout juste créés. En effet, une bonne partie du Plan était consacrée à la formalisation des réunions, constitution d'équipes spécialisées, mise en commun d'expériences, réalisation d'études sur les différents modèles éducatifs, organisation de séminaires semestriels, création de bases de données, etc.

En 1991 aussi, naissait l'Association des Universités du Groupe de Montévidéo (AUGM), reliant aujourd'hui des universités d'Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Paraguay et Uruguay dans le but de consolider une masse significative de ressources humaines de haut niveau, la recherche scientifique et technologique, etc.

Le Mercosur se révèle peu à peu comme un moteur d'intégration culturelle et linguistique:

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. [...] 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.

(Hamel, 2001 : 148)

Hamel (2003) souligne à cet effet, le fait que le plan "considère l'intégration éducative et culturelle comme prérequis à toute intégration économique et politique", en net contraste avec l'esprit d'autres blocs supra-nationaux:



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'ALÉNA, 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'oeuvre ou l'établissement des langues officielles et leur enseignement au sein des systèmes d'enseignement.

(Hamel 2001 : 146).

Ainsi, c'est sans doute grâce au Mercosur Éducationnel que des projets comme le *Programme Écoles Interculturelles Bilingues de Frontière* (PEBF) se sont développés, bien qu'il s'agisse d'un travail bilatéral entre l'Argentine et le Brésil. Après les années 90, des déclarations supranationales et bilatérales se succédaient en pointant de plus en plus vers l'apprentissage des deux langues. Il va sans dire que des projets d'enseignement généralisé d'espagnol et de portugais étaient inconcevables à l'époque. C'était déjà un progrès la création, en 1992, de la première licence en Portugais des universités argentines, à l'Université Nationale de Rosario.

En 1997, le représentant du MEC uruguayen (...) 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.

(Hamel, 2001 : 147)

L'étape suivante serait marquée par le Document MERCOSUR 2000, *Desafíos y Metas para el Sector Educativo* (redigé en 1996 mais signé en 2000<sup>160</sup> et visant entre autres une rénovation et évaluation éducatives et la coopération interuniversitaire) et le *Plan Trienal y Metas del Sector Educacional* 1998-2000<sup>161</sup>. Celui-ci comptait deux aires prioritaires, à savoir, "Le développement de l'identité régionale à travers la stimulation à la connaissance mutuelle et à une culture de l'intégration" (I) et "La promotion de politiques régionales de capacitation de ressources humaines et l'amélioration de la qualité de l'éducation" (II). La mention aux langues officielles est courte, insérée au milieu d'autres au sujet de l'introduction d'une perspective régionale dans les cursus d'Histoire et Géographie ou la diffusion de la littérature et les arts régionaux :

<sup>160</sup> CRISTOFOLI (2010 : 126) signale la profonde instabilité politique argentine au tournant du siècle comme cause possible du "peu de visibilité du SEM dans cette période".

<sup>161</sup> MERCOSUR. Consejo del Mercado Común. *Decisión n° 13/98: Plan Trienal y Metas del Sector Educacional*. Disponible sur :

[https://gd.mercosur.int/SAM/GestDoc/PubWeb.nsf/OpenFile?OpenAgent&base=SAM%5CGestDoc%5CDocOfic0Arch.nsf&id=832579C700726F0D032576D6004E9A40&archivo=DEC\\_013-1998\\_ES\\_Plan\\_Trienal\\_Metal\\_Stor-Educacional\\_Acta%202\\_98.doc](https://gd.mercosur.int/SAM/GestDoc/PubWeb.nsf/OpenFile?OpenAgent&base=SAM%5CGestDoc%5CDocOfic0Arch.nsf&id=832579C700726F0D032576D6004E9A40&archivo=DEC_013-1998_ES_Plan_Trienal_Metal_Stor-Educacional_Acta%202_98.doc)  
[Dernière consultation le 22 mars 2019]

4.1.3. Favoriser l'apprentissage des langues officielles du MERCOSUR, à travers l'approbation de politiques adéquates et la mise à profit du cursus scolaire, ainsi que des programmes non réguliers pour leur enseignement.

Parmi les objectifs (un total de 17 distribués en 5 points), figure "Avoir avancé dans l'inclusion de l'étude des langues officielles du MERCOSUR dans les cursus scolaires de l'enseignement secondaire." En 2001 a été approuvé le document *Estructura Orgánica y Plan de Acción 2001 – 2005 del Sector Educativo del MERCOSUR, Bolivia y Chile*, où l'on modifiait la structure administrative<sup>162</sup> en lui donnant sa forme actuelle. Le *Plan d'Action* se donnait pour but de "avoir consolidé l'enseignement systématique de la langue officielle étrangère dans tous les pays"<sup>163</sup>. En 2003 les ministres de l'éducation argentin et brésilien ont signé la *Declaración Conjunta para el Fortalecimiento de la Integración Regional*, où ils font part du même esprit et ils ébauchent un premier programme de création d'écoles avec un modèle bilingue et interculturel. Le programme sera présenté dans la Réunion de Ministres de l'Éducation du Mercosur, Bolivie et Chili, en 2004. Les villes choisies étaient des villes de frontière jumelles, c'est à dire, des paires de villes situées aux deux côtés d'un même point de frontière, telles que Puerto Iguazú (Misiones, Argentine) et Foz do Iguaçu (Paraná, Brésil). D'autres pays se sont joints aux deux premiers en 2007.

Le *Plan de Acción del SEM 2001-2005* reconnaissait dans son *Introduction* des progrès significatifs en guise de bilan des dix premières années d'existence du Sector Educativo del Mercosur, notamment une coordination normative fluide, la mise en place du SIC et la sensibilisation pour l'apprentissage des langues officielles du Mercosur (c'est nous qui mettons en gras) :

Dans le contexte de relance du MERCOSUR, un bilan de la situation du SEM a permis d'identifier les progrès significatifs suivants :

- La coordination d'instances de travail au niveau inter-gouvernemental pour la définition de cadres conceptuels, normatifs et opérationnels ;
- L'approbation de protocoles et accords d'intégration éducative dans les niveaux de l'enseignement primaire, moyen technique et non technique, et universitaire ;
- La sensibilisation des systèmes éducatifs et des acteurs de la société civile de la région pour la formation de la conscience d'appartenance à un espace élargi ;

<sup>162</sup> Les Commissions Régionales étaient auparavant des Commissions Techniques, dont la distribution était légèrement différente, comptant par exemple une Commission pour l'Éducation Spéciale et une de Post-Graduation qui ont été diluées dans la structure actuelle.

<sup>163</sup> *Estructura Orgánica y Plan de Acción 2001 – 2005 del Sector Educativo del MERCOSUR, Bolivia y Chile*. II.2.2. Metas.

• **La sensibilisation pour l'apprentissage des langues officielles du MERCOSUR ;**

- L'articulation avec les organismes internationaux, en capitalisant des expériences en conception et coordination de projets régionaux ;
- La constitution et la mise en marche du Système d'Information et de Communication ;
- La conception et mise à l'épreuve d'un Mécanisme Expérimental d'Accréditation pour la Reconnaissance de Diplômes de Niveau Universitaire dans les pays du MERCOSUR ;
- L'harmonisation de profils professionnels par compétences en éducation technologique dans l'enseignement moyen technique ;
- La conception et l'implémentation de stratégies pour l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie dans une perspective régionale.

La place laissée à l'enseignement des langues officielles reste vague dans les buts, une bonne partie du document étant consacré à l'amélioration générale des systèmes d'enseignement. Même si le premier des *Objectifs Stratégiques* reste le "renforcement de la conscience citoyenne favorable au processus d'intégration régionale et valorisant la diversité culturelle", parmi les deux *Blocs thématiques*, les langues ne sont qu'un élément parmi d'autres de l'apprentissage en tant que processus culturel (nos gras) :

L'apprentissage en tant que processus culturel : Langue, Histoire, Géographie, Culture et nouvelles technologies. L'incorporation de projets et activités relatifs à **l'enseignement des Langues**, de l'Histoire et de la Géographie **du MERCOSUR** qui utilisent les nouvelles technologies dans l'éducation, en reconnaissant l'importante dimension politique de ces aires pour l'intégration régionale.

Néanmoins, le Plan aura un impact considérable, à en juger par ses répercussions : le Séminaire "Enseñanza del Español y el Portugués como Lenguas Extranjeras", réalisé chaque année dans le but d'améliorer la communication entre les pays<sup>164</sup>. Plus tard, le 19 juin 2005<sup>165</sup>, apparaît, émis par le CMC, l'*Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y*

<sup>164</sup> "Il surgit par l'initiative du Ministère de l'Éducation et de la Culture de l'Uruguay, et appartient au cadre des documents du Secteur Éducatif du MERCOSUR, des recommandations du Groupe de Travail de Politiques Linguistiques et le Relèvement de l'enseignement de Langues Romanes au Cône Sud, publié par l'Union latine et la Faculté des Humanités et des Sciences de l'Éducation de l'Université de la République, Uruguay en 2002. D'une modalité itinérante, il est dicté par trois spécialistes d'Argentine, Brésil et Uruguay, autour des axes linguistiques, méthodologique et culturel. Son objectif général était de renforcer le processus d'intégration des pays du MERCOSUR sur le plan socioculturel et commercial à travers le développement d'une communication fluide. Par la bonne réception de cette expérience et par les objectifs qu'elle situe, il est souhaitable qu'elle constitue une instance stable et d'une portée plus importante". POZZO, M<sup>a</sup>. I., 2009. "La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina". *Diálogos Latinoamericanos*, n<sup>o</sup> 15. Aarhus, DK : Aarhus Universitet.

<sup>165</sup> MERCOSUR/CMC/XXVIII, Asunción, 19/VI/05 (voir annexes, n<sup>o</sup>1). La décision avait été prise dans la RME XXIV, en juin 2003 avec signature des quatre Ministres de l'Éducation suite au travail préalable du CCR, qui convoqua une *Comissão de Credenciamento de Professores de Idioma*, d'après les actes consultées par CRISTOFOLI (2010).

*Diplomas para el Ejercicio de la Docencia en la Enseñanza del Español y del Portugués como Lenguas Extranjeras en los Estados Partes.* L'équivalence des diplômes est le but essentiel de l'accord. Cependant, les prémisses affichent un ton plus décidé sur la valeur des deux langues officielles pour l'intégration :

EN CONSIDÉRANT :

Que la consolidation des langues officiels du MERCOSUR à travers leur enseignement en tant que langue étrangère dans les États parties correspondants, contribue décidément à la consolidation du processus d'intégration.

Que cela augmentera la connaissance mutuelle des peuples des États parties.

[...]

EN CONSIDÉRANT :

Que l'éducation joue un rôle central dans la consolidation du processus d'intégration régionale.

Que le Traité d'Asunción et le Protocole d'Ouro Preto établissent que l'espagnol et le portugais sont langues officielles du MERCOSUR.

Que le Protocole d'Intentions, signé le 13 décembre 1991, fait mention spécifique à l'"intérêt de diffuser l'apprentissage des langues officielles du MERCOSUR - espagnol et portugais - à travers les systèmes éducatifs".

Que la mobilité d'enseignants des langues officielles du MERCOSUR dans les institutions d'enseignement primaire et moyen de la région constitue un des mécanismes pour implémenter ce qui a été établi dans le Protocole d'Intentions.

[...]

ON ACCORDE :

ARTICLE 1

Les États parties, à travers leurs organismes compétents, admettront, au seul effet de l'exercice de l'activité enseignante des langues espagnole et portugaise en tant que langues étrangères, les diplômes habilitant pour l'enseignement de ces langues, en conformité avec les procédures et critères établis par le présent Accord.

L'importance de l'Accord l'est moins dans le mouvement migratoire qu'il rend possible que dans le cadre de coopération supranationale qu'il établit.

L'Argentine, à son tour, a exposé ses intérêts dans le Séminaire sur l'Enseignement de l'Espagnol en tant que Langue Étrangère, réalisé à Rio de Janeiro les jours 17 et 18 de janvier 2005, et se propose d'agir dans la formation et actualisation d'enseignants pour l'élaboration de matériels didactiques, l'assistance technique pour le développement des programmes scolaires et dans l'échange d'informations entre le Brésil et ce pays. Cependant, le ministre de l'Éducation argentin

de l'époque, Daniel Filmus, garantissait "qu'il n'y aura pas d'immigration massive de professeurs argentins"<sup>166</sup>.

Cependant, il faut signaler qu'en 2014 le Mercosur Éducationnel réclamait encore la ratification de l'Accord par l'Argentine et le Brésil. En matière d'échange d'enseignants ou de programmes de formation complémentaires, les niveaux d'institutionnalisation, de permanence ou de taille critique attendus restent à atteindre<sup>167</sup>.

Cet Accord serait développé davantage par les deux plus grands pays en décembre de la même année (donc quatre mois après la Lei 11.161), avec le *Protocole entre le Ministère de l'Éducation, la Science et la Technologie de la République Argentine et le Ministère de l'Éducation de la République Fédérative du Brésil pour la promotion de l'enseignement de l'Espagnol et du Portugais en tant que langues secondes*, signé à Foz do Iguaçu par le Ministério de Educação brésilien et son correspondant argentin, le Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en novembre 2005. Les actions accordées sont :

1. L'implémentation des Programmes de Formation à l'Enseignement de l'Espagnol et du Portugais en tant que Langue Seconde.
2. Le lancement du Programme Bilatéral d'Échange d'Assistants de Langue.
3. L'offre d'un Plan Annuel d'Assistance Technique, dans le cadre duquel les Parties offriront la visite d'experts des aires de conception académique, de formation d'enseignants, d'éducation à distance et d'élaboration de matériels didactiques.
4. Le développement de Conventions Inter-institutionnelles entre des universités argentines et brésiliennes pour la conformation ensemble d'offres académiques co-diplômantes pour l'enseignement de l'espagnol et du portugais en tant que langue seconde.
5. Le développement d'associations de maisons d'édition argentines et brésiliennes pour l'édition de manuels destinés à l'enseignement et à la formation d'enseignants d'espagnol et de portugais.
6. L'augmentation du nombre d'examens pour l'obtention du *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU) et du *Certificado de Proficiência da Língua Brasileira para Estrangeiros* - CELPE-Bras dans les pays respectifs.

La Lei 11.161/2005, dont il sera question dans le chapitre suivant, sera approuvée au Brésil à peine deux mois après l'accord du CMC: le 5 août. Vers novembre de la même

---

<sup>166</sup> REATTO, D., BISSACO, C. M., 2007. "O ensino do espanhol como língua estrangeira, uma discussão sócio-política e educacional". *Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura* - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007.

<sup>167</sup> VARELA, Lía, 2013. "Para un plan de implementación de la ley de portugués". In DE ARNOUX, E. N., NOTHSTEIN, S. (eds.), 2013. *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires : Biblos. 386 p.

année, la Réunion des Ministres approuvait les lignes générales du prochain Plan, approuvé définitivement en juin 2006 lors de la REM suivante. Le *Plan del Sector Educativo del Mercosur 2006-2010* se marquait comme premier Objetivo Estratégico le même que dans des plans précédents, bien que, cette fois, l'enseignement des langues officielles était contemplé de façon plus explicite, dans le point 1.4:

Objectif 1. Contribuer à l'intégration régionale en accordant et en exécutant des politiques éducatives promouvant une citoyenneté régionale, une culture de paix et le respect à la démocratie, aux droits humains et à l'environnement.

1.1. Promouvoir une conscience citoyenne favorable au processus d'intégration régionale

1.2. Développer des programmes culturels, linguistiques et éducatifs contribuant à construire une identité régionale et renforçant les zones de frontière.

1.3. Développer des programmes de formation et de réflexion autour de la culture de la paix, du respect pour la démocratie, les droits humains et l'environnement.

1.4. Promouvoir et diffuser les langues officielles du MERCOSUR.

Ce gain en importance de l'enseignement des langues officielles, auquel le formidable impact symbolique de la Lei 11.161/2005 au Brésil n'as pas pu être étranger, est remarquable dans la partie VII du document, "Résultats Attendus", où pour l'Objectif 1 sont énumérés 11 points, dont 5 traitent de façon explicite la question, à savoir :

- Programmes d'écoles jumelles en zones de frontière, en fonctionnement.
- Programme de promotion de la lecture d'auteurs des pays du MERCOSUR, échange de matériels et d'expériences et accompagnement d'enseignants, en fonctionnement, spécialement dans les zones de frontière.
- Programme de travail pour le développement de l'enseignement de l'espagnol et du portugais en tant que langues secondes, en fonctionnement.
- Programmes d'enseignement des langues officielles du MERCOSUR, incorporés aux offres éducatives des pays en vue de leur inclusion dans les cursus.
- Plans et programmes de formation de professeurs d'espagnol et de portugais en tant que langues secondes, en fonctionnement dans chacun des États membres.

Dans la partie VIII, Plan Operativo, se concrétise la réalisation des objectifs, avec des mentions comme "Création d'établissements d'étude de langue et littérature des langues officielles du MERCOSUR ; Initier et / ou élargir un programme d'écoles jumellées incluant l'Argentine, le Brésil, le Paraguay et l'Uruguay. Étendre aux pays limitrophes de langue espagnole (le Chili, la Bolivie et autres).".

C'est à la fin de cette période, en 2009, que la Loi 26.468/2009 serait promulguée en Argentine.

Néanmoins, la profusion d'accords et déclarations d'intentions quant à la formation et la mobilité des enseignants n'a pas eu autant d'effets pratiques que l'on aurait voulu. Pour Cristofoli (2010 : 152) le GTPL (Groupe de Travail en Politiques Linguistiques), organe ayant à plusieurs reprises souligné l'importance de réaliser des études conjoints, pourrait assumer un rôle plus actif. Pour le même auteur, le fait que seuls le Brésil et l'Argentine aient donné suite légal aux recommandations des documents du Secteur Éducationnel du Mercosur sur l'intérêt d'institutionnaliser l'enseignement des deux langues ibériques montrerait l'insuffisance du SEM en tant qu'agent glottopolitique à lui seul, vu que ces deux pays comptaient de nombreux accords bilatéraux contemplant déjà cette implémentation. Les quelques expériences de succès, dont elle cite les séminaires de formation de professeurs impulsés par le GTPL, n'ont qu'un impact limité, de par leur manque de divulgation et, surtout, par le faible nombre de professeurs y ayant pris part (Cristofoli, 2010 : 180).

C'est de fait pour des raisons idéologiques plutôt que pratiques (Bein 2012 :147) que le guarani n'a pas été déclaré par le Conseil du Marché Commun, après des longues négociations, langue officielle du Mercosur en 2006, mais seulement comme étant « une des langues du Mercosur », par la Décision 35 de 2006 du CMC, qui stipule dans son Art. 2 que les langues de travail restent celles établies par le Protocole d'Ouro Preto, c'est-à-dire l'espagnol et le portugais. Ce manque d'officialisation a provoqué les protestations de l'*Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní del Paraguay*.

C'est pour suivre de plus près l'application des programmes mercosuriens qu'en 2009 était créé le Groupe de Travail sur la Formation de Professeurs de Portugais et Espagnol du SEM, parmi d'autres initiatives comme le Ier Séminaire d'actualisation pour formateurs de professeurs d'espagnol, guarani et portugais, tenu en décembre 2010 à Montévidéo<sup>168</sup>.

---

<sup>168</sup> VARELA, Lía, 2014. "Para un plan de implementación de la ley de portugués". In ARNOUX, E. N., NOTHSTEIN, S. (eds.), 2014. *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires : Biblos. 386 p.



## 1.3. Projets internationaux

Parallèlement au développement du fonctionnement institutionnel du Mercosur, d'autres initiatives de rapprochement entre les différents pays à travers le milieu éducationnel ont vu le jour. Nous parlerons brièvement ici de deux d'entre elles : Les écoles de frontière et l'Université Latino-américaine. Si l'impact quantitatif de ces deux réalités reste minimal, le potentiel qu'elles éveillent et leur portée symbolique méritent une sommaire description.

### 1.3.1. Le projet *Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira (PEIBF)*

Les frontières brésiliennes avec les pays hispanophones ont été historiquement configurées par les conflits territoriaux plus ou moins anciens. Des villes d'une part et d'autre de ces frontières ont été fondées par les États respectifs pour faire face à l'instabilité territoriale<sup>169</sup>. Ces rapports d'hostilité étant aujourd'hui dépassés, les zones frontalières se reconfigurent comme des espaces d'échanges commerciaux et culturels fluides et s'affirment de plus en plus dans leur incarnation pionnière des projets d'intégration continentale et dans leur particularités dialectales face à leurs États (Hamel, 2003:19). Il en

#### Carte 3. Villes brésiliennes situées au bord de la frontière.

élément sous droit, diffusion non autorisée

Source : Site du Ministère de l'Éducation Brésilien.

<sup>169</sup> Une étude approfondie de quelques unes de ces paires de villes et du comportement sociolinguistique de leurs habitants, est celle de KAUFMANN, Göz, 2009. "*Falar Espanhol or Hablar Português. Attitudes and Linguistic Behavior on the Brazilian-Uruguayan and Brazilian-Argentinian Borders*". *Romanistisches Jahrbuch. Band 60*, 2009.



résulte une mise en valeur du bilinguisme et une tolérance aux parlers hybrides auparavant stigmatisés<sup>170</sup>. Ce bilinguisme, le plus souvent partiel et asymétrique (Kaufmann, 2009; Chareille, 2004:129; Moreno Fernández, 2001) est un atout à développer et à exploiter pour l'intégration<sup>171</sup>.

*Le Projet Pilote d'Éducation Bilingue – Écoles de Frontière Bilingues Portugais - Espagnol* a pour origine une déclaration signée à Buenos Aires en 2004 par les ministres d'Éducation, science et Technologie d'Argentine, Daniel Filmus, et le ministre d'Éducation du Brésil, Tarso Genro. Le projet consiste à faire traverser la frontière aux professeurs hispanophones et lusophones, respectivement, pour présenter leur langue aux enfants de niveau primaire de l'autre côté, la proximité physique permettant d'avoir une éducation complètement bilingue sans grandes dépenses ajoutées. D'autant plus rentable que les élèves des deux côtés de la frontière ont souvent l'opportunité de pratiquer la langue étudiée.

**Carte 4. Villes brésiliennes à proximité de la frontière.** Les points en rouge correspondent aux villes signalées sur la Carte 3.

*élément sous droit, diffusion non autorisée*

Source : Site du Ministère de l'Éducation Brésilien.

Déjà cinq paires d'écoles brésiliennes et argentines faisaient partie du projet en 2006 (Bein, 2012 : 145). L'action, bilatérale au départ, s'est rapidement élargie à tout le Mercosul et quatre autres écoles brésiliennes feraient l'échange de professeurs avec deux écoles uruguayennes, une paraguayenne et une vénézuélienne. En 2008, le Comité

<sup>170</sup> Voir chapitre II.4, sur l'Uruguay.

<sup>171</sup> D'autres projets bilatéraux ont vu le jour peu de temps avant, comme le montre la "Déclaration Ensemble pour le Renforcement de l'Intégration Régionale" où les Ministres de l'Éducation argentin et Brésilien s'engageaient à créer trois écoles bilingues et interculturelles dans chaque pays. LASECA, Álvaro Martínez-Cachero, 2008. *O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*. Colección Orellana, 19. Brasília : Thesaurus. p. 112.

Coordinateur Régional conseilla de lier le projet au travail du GTPL (Cristofoli, 2010 : 128). En 2009 le *Projet Écoles Interculturelles de Frontière* (PEIF) est élargi à 10 nouvelles écoles au Venezuela, Uruguay et Paraguay, avec 3156 nouveaux élèves et 182 nouveaux professeurs (Laseca, 2008:113). En 2012 le Programme est institué au Brésil par la Portaria N° 798 du 19 juin 2012. En 2013 la Bolivie participe aussi et leur nombre est déjà de 41, alors que 170 écoles ont sollicité leur adhésion au Programme. En 2014, des formations sont proposées pour les enseignants concernés, dans les 12 universités brésiliennes partenaires du Programme, avec une capacité d'accueil de 2110 places. La Colombie, le Pérou, le Guyana et la Guyane Française pourraient s'incorporer par la suite<sup>172</sup>.

Cet élargissement montre le succès d'une idée perçue comme nécessaire par la population des deux côtés de la frontière.

### 1.3.2. L'Université Fédérale d'Intégration Latino-américaine (UNILA)

Si la création d'institutions universitaires latino-américaines pour développer la coopération et les échanges existe depuis longtemps - avec notamment la naissance en 1949 de l'Union d'Universités d'Amérique Latine et des Caraïbes (UDUAL) -, ce n'est que dans les années 1990 que l'on voit apparaître des projets plus ambitieux. Ainsi, en 1991 est créée l'Association d'Universités Groupe Montevideo (AUGM), regroupant des universités argentines, boliviennes, brésiliennes, chiliennes, paraguayennes et uruguayennes, dans le but d'approfondir la coopération scientifique et technologique, l'équivalence de structures et fonctionnement, la formation continue et l'interaction de ses membres avec la société<sup>173</sup>.

En 2008, dans le cadre du projet *Soutien au Programme de Mobilité MERCOSUR dans l'Éducation Supérieure*<sup>174</sup>, est établi le programme *Universitaires Mercosur* afin de proposer des bourses favorisant les échanges et la mobilité étudiante. Ce programme a finalement démarré en 2012 avec 176 étudiants et la participation de 60 institutions des

<sup>172</sup> Site du Ministère de l'Éducation brésilien. Disponible sur : <http://educacaointegral.mec.gov.br/escolas-de-fronteira> [Dernière consultation le 8 janvier 2019]

<sup>173</sup> Site de l'AUGME : <http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/> [Dernière consultation le 8 janvier 2019]

<sup>174</sup> *Apoyo al Programa de Movilidad MERCOSUR en Educación Superior*

pays membres.  
Parallèlement, le  
*Mécanisme Expérimental*  
*d'Accréditation* (MEXA),  
finalisé en 2005, est repris  
en 2006 en tant que *Plan*  
*Opérationnel* pour  
*l'implémentation* du  
*Système d'Accréditation*  
*de Diplômes* [Carreras]  
du *MERCOSUR*  
(ARCU-SUR), avec  
l'adhésion de 7 pays  
accréditant 200 diplômes  
sur 7 filières<sup>175</sup>. L'idée  
d'ouvrir une université

**Figure 6. Le Jardin Universitaire de l'UNILA.** La construction d'un grand campus à charge de l'architecte Oscar Niemeyer est en cours.

*élément sous droit, diffusion non autorisée*

Source : Site de l'UNILA

mercosurienne commence à prendre forme mais se heurte finalement au manque de soutien de certains pays, peut-être à cause des implications financières<sup>176</sup>. C'est alors que, en cohérence avec la double vocation du gouvernement de *Lula da Silva* pour l'intégration régionale et pour l'expansion et l'accessibilité de l'enseignement supérieur<sup>177</sup>, le Ministère de l'Éducation brésilien présente le projet de création de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-américaine (UNILA), approuvé en 2009.

Il s'agit d'établir une université bilingue, *la première université régionale du continent*, avec environ 10 000 étudiants et 500<sup>178</sup> professeurs, dont une moitié lusophones et l'autre moitié hispanophones du Mercosur et aussi de pays comme l'Équateur, la

<sup>175</sup> MERCOSUR, SME. *Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2011-2015*. p. 6-7. Disponible sur <https://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/1681/1/2011-2015.pdf> [Dernière consultation le 8 janvier 2019]

<sup>176</sup> ERAZO MUÑOZ, A. M., 2016. *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'Intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue*. Thèse de doctorat : Université Grenoble Alpes. p. 83.

<sup>177</sup> Par exemple avec la création du Programme Université pour Tous (PROUNI) en 2005. L'UNILA a été la 13ème Université Fédérale inaugurée par le gouvernement de *Lula da Silva*. Falcão, Márcio, 12/01/2010. "Em ano eleitoral, governo federal cria universidade e compara ações para área de educação". *Folha de São Paulo* [en ligne]. Disponible sur : <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2010/01/678169-em-ano-eleitoral-governo-federal-cria-universidade-e-compara-acoes-para-area-de-educacao.shtml> [Dernière consultation le 9 janvier 2019]

<sup>178</sup> *Ministerio de Educação e Cultura* (Brésil). 06/03/2008. "Criada comissão de implantação da Unila". Tancredi, Letícia. Disponible sur : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10005:sp-1822906555&catid=212&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10005:sp-1822906555&catid=212&Itemid=86) [Dernière consultation le 12 février 2019]

Colombie, le Chili et le Pérou. Le site sera la ville de Foz do Iguaçu (ville de la *Déclaration d'Iguaçu*), à côté des fameuses chutes et sur la zone dite de la Triple Frontière puisque, ensemble avec les villes de Ciudad del Este au Paraguay et Puerto Iguazú en Argentine, elle fait partie d'une aire urbaine traversant les trois frontières et comptant plus de 600 000 habitants.

Les études offertes devant être focalisés sur l'intégration régionale, l'accent sera donc mis sur les sciences sociales et humaines. À l'heure actuelle, elle compte 4 869 inscrits et 362 enseignants, avec une offre de formation très diverse allant des sciences humaines et sociales aux sciences exactes et naturelles, lui permettant de délivrer 41 diplômes<sup>179</sup>. Malgré sa très récente inauguration, elle était déjà classée troisième dans la liste des meilleures universités brésiliennes fournie par le MEC en 2014<sup>180</sup>, derrière seulement l'Université Étatique de Campinas et l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul.

L'UNILA est peut-être l'aspect le plus visible d'un mouvement plus général dans le sens de la coopération et de l'intégration régionale dans l'enseignement supérieur. Ainsi, à part des travaux dans l'interculturalité menés par des universités proches des frontières, comme l'Université Fédérale du Mato Grosso du Sud (Reatto, Bissaco, 2007), il faut aussi mentionner d'autres projets impulsés par des institutions nationales mais conçus pour inclure des étudiants lusophones et hispanophones. C'est le cas de certains cours techniques de l'Escuela Técnica Superior de Rivera, de l'Escuela Técnica de Artigas et de l'Escuela Técnica de Rio Branco. Après les cours, les étudiants brésiliens passent des épreuves d'Espagnol Langue Étrangère, obtenant pour la plupart un certificat de B1. Les étudiants uruguayens peuvent aussi obtenir une certification<sup>181</sup>.

Le bilinguisme développé par les écoles de frontière et par des institutions comme l'UNILA, bien que peu significatif du point de vue démographique, symbolise l'existence effective d'une *régionalité* sud-américaine, de ce que Cristofoli (2010 : 29) appelle une *multiterritorialisation* linguistique de l'Amérique du Sud par la légitimation d'"une nouvelle conception de frontière".

<sup>179</sup> Site de l'UNILA : <https://www.unila.edu.br/saladeimprensa/unilaemnumeros> [Dernière consultation le 8 janvier 2019]

<sup>180</sup> Selon l'Index Général des Cours, prenant compte entre autres des résultats des étudiants à l'ENADE, (examen national d'évaluation des étudiants du Supérieur), des enseignants, ressources, infrastructures, etc.

<sup>181</sup> *Propuesta Integral para la Educación Pública 2012-2013*. Comisión de Políticas Lingüísticas -, p. 31

## 2. L'enseignement de langues étrangères au Brésil

Bien qu'il existe autour de 195 langues amérindiennes sur le territoire brésilien, l'imaginaire brésilien s'est constitué dans la négation de l'élément indigène (Hamel, 2001), ce qu'il aurait en commun avec des voisins comme l'Argentine et l'Uruguay (mais non nécessairement avec la totalité de l'Amérique latine). Aujourd'hui, le nombre des brésiliens se déclarant comme indigènes est grimpé de moins de 300 000 en 1991 à plus de 700 000 en 2000 et à plus de 800 000 en 2010<sup>182</sup>, un chiffre qui reste relativement bas face aux 2.5 - 5 millions que l'on estime au moment de l'arrivée des européens, et encore plus bas pour une population actuelle totale dépassant les 206 millions<sup>183</sup>.

Nous ne nous arrêterons pas ici sur le devenir historique des langues amérindiennes, africaines ou les différentes *língua geral* - dont l'empreinte linguistique et sociolinguistique ne fait aucun doute -, trop complexe et indirect. Nous signalerons seulement le fait que ces langues de contact de base amérindienne furent exclues des écoles en 1759 par le Marquis de Pombal. La langue du domaine scolaire devait être le portugais. L'intérêt de signaler un fait tellement lointain dans le temps est en ce que les décalages qui existent encore aujourd'hui entre le portugais brésilien oral et écrit, "grammaticalement correct" et, de ma

nière superposée, les rapports entre portugais brésilien et péninsulaire, sont hérités en bonne partie de cette exclusion. Elle est, en effet, répandue encore de nos jours au Brésil, l'idée que le brésilien "parle mal"<sup>184</sup>. Nous devons y revenir.

En revanche, les langues européennes parlées aujourd'hui sur le territoire (en bilinguisme dans presque tous les cas) par des communautés issues de l'immigration, mériteront notre attention, en tant que des phénomènes, cependant, plutôt marginaux à côté des langues devant principalement leur statut à leur condition de matières scolaires et de langues

---

<sup>182</sup> *Censo Demográfico 2010*. IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

<sup>183</sup> Le site de l'Institut Brésilien de Géographie et Statistique, IBGE, affiche un compteur en temps soi-disant réel. Le 13 juin 2016, date de notre consultation, il affichait en effet plus de 206 millions. Disponible sur : <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/> [Dernière consultation le 13 juin 2016].

<sup>184</sup> CELADA, M<sup>a</sup> Teresa, CASTELANO RODRIGUES, Fernanda dos Santos, 2005. "El español en Brasil: actualidad y memoria". *Análisis del Real Instituto Elcano*, n°31. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.

internationales. Les niveaux ici sont faibles. Par exemple, pour l'anglais, seuls 5,1% des brésiliens de plus de 16 ans affirment en avoir une connaissance, même minimale<sup>185</sup>.

## 2.1. Aperçu général du système d'enseignement brésilien

**Tableau 4. Le système d'enseignement brésilien.**

ÉTAPE		NOM	DURÉE	AUTRES ITINÉRAIRES	
<i>Pòs-Graduação</i>	(stricto sensu)	<i>Doutorado</i>		<i>Pos-doutorado</i>	
		<i>Mestrado</i>		(latu sensu)	Spécialisation, perfectionnement et autres
<i>Graduação</i>	18-	<i>Educação Superior</i>	3 - 6 ans	<i>cursos sequenciais</i>	<i>cursos de extensão</i>
				Éducation Professionnelle	
	Âge	Procédures de sélection			
<i>Educação Básica</i>	15 - 17	<i>Ensino Médio</i>	3 ans	Education Professionnelle	
				Education pour jeunes et adultes (+18 ans)	
	6 - 14	<i>Ensino Fundamental</i>	9 ans (8 ans avant 2006)	Education pour jeunes et adultes (+15 ans)	
				Education Spéciale (intégrée préférablement dans le réseau régulier d'enseignement)	
	4 - 5	<i>Educação Infantil</i>	<i>Pré-escola</i>		
0-3			Crèche		

Tout d'abord il faut signaler les dimensions de ce système, avec environ soixante millions d'étudiants dans une étendue géographique qui double celle de l'Union Européenne<sup>186</sup>. Le Brésil comptait en 2008 plus de 200 000 établissements scolaires avec plus de 2,6 millions de professeurs. Sur la situation de ces derniers nous devons nous arrêter et maintenant nous dirons seulement qu'ils travaillent en moyenne 30 heures par semaine pour des salaires autour de 200€ au Primaire et de 300€ au Secondaire (Laseca, 2008 : 38-9). Il faut tenir compte que la moyenne nationale présente un écart-type important dans un pays de presque 200 millions d'habitants et avec beaucoup d'inégalités.

<sup>185</sup> British Council, 2014. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular*. São Paulo : British Council. p. 7.

<sup>186</sup> LASECA, Álvaro Martínez-Cachero, 2008. *O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*. Colección Orellana, 19. Brasília : Thesaurus.

Dû aux contraintes budgétaires, on trouve une grande différence aussi dans le nombre moyen d'heures d'une journée scolaire, environ 4,4 (*Ensino Fundamental* et *Ensino Médio*) face aux 6 en moyenne des pays de l'OCDE. Cette courte journée permet de faire deux, voire trois journées scolaires en un jour à des groupes d'élèves différents, exploitant au maximum les installations disponibles ... et les professeurs. Il y a en moyenne 32,4 étudiants par classe dans l'*Ensino Fundamental* (Primaire dorénavant), qui grimpe jusqu'à 37,2 dans l'*Ensino Médio*<sup>187</sup> (Secondaire dorénavant). L'échec scolaire se trouve totalement banalisé, les enfants brésiliens nécessitant en moyenne 10,4 ans pour finir un *Ensino Fundamental* de 8 ans de durée<sup>188</sup> (9 aujourd'hui) en 2001. L'investissement par élève est très bas, même pour les standards latino-américains :

**Tableau 5. Investissement par élève / an dans les très dernières étapes de l'instruction obligatoire** (en dollars US).

Pays	Primaire		Secondaire
	1 <sup>re</sup> étape (1 <sup>re</sup> à 4 <sup>e</sup> année)	2 <sup>e</sup> étape (5 <sup>e</sup> à 8 <sup>e</sup> année)	
Allemagne	4 537	5 667	9 835
Irlande	4 180	5 698	5 758
Australie	5 169	7 063	7 908
Chili	2 211	2 217	2 387
Mexique	1 467	1 477	2 378
Argentine	1 241	1 286	2 883
Brésil	842	913	1 008

Source : IBÁÑEZ RUIZ, NEVES RAMOS, HINGEL<sup>189</sup>

Le fait que le Brésil consacre 6,1% de son PIB à l'Éducation (alors que la moyenne de l'OCDE est de 5,6%) ne doit pas induire en erreur. En effet, dans un pays où 48,6% de la

<sup>187</sup> Données rapportées par LASECA (2008 : 38-9)

<sup>188</sup> *Plano Nacional de Educação*, 2001. (Loi 10.172/2001)

<sup>189</sup> IBÁÑEZ RUIZ, A., NEVES RAMOS, M., HINGEL, M., 2007. *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB)*. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. p. 7.



population avait moins de 30 ans en 2011<sup>190</sup>, les dépenses par étudiant restent de moins de 3000 \$ contre presque 9 000 \$ en moyenne dans les pays de l'OCDE,

Des raisons historiques peuvent expliquer ce retard du Système d'Enseignement brésilien. De fait, l'éducation généralisée n'a pas été jugée importante par l'élite socio-économique brésilienne jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. C'est aux années 50 que le gouvernement et une partie de la bourgeoisie nationale s'engagèrent dans un projet d'industrialisation du pays nécessitant des travailleurs qualifiés et alphabétisés. À cette époque, le taux d'alphabétisation (celle-ci consistant seulement en savoir écrire et lire son propre prénom!) n'atteignait pas 50%<sup>191</sup> tandis qu'il est passé de 86,4% en 2000 à 90,4% en 2010<sup>192</sup>. D'autre part, le taux de scolarisation pour le Primaire est aujourd'hui de 94,4%, alors qu'il était de seulement 91% en 1996, et de 86% en 1991<sup>193</sup>. On constate donc une amélioration certaine à partir des années 90, c'est à dire, le début de notre période d'étude. Les progrès sont remarquables dans le Secondaire, comme l'atteste le Graphique 4<sup>194</sup>. Il convient aussi de préciser que si le taux de scolarisation pour les étapes obligatoires, c'est à dire, l'Enseignement Primaire (*Ensino Fundamental*), de 90.8% en 1996 (116.1% si l'on compte ceux qui n'ont pas l'âge correspondant)<sup>195</sup>, reste moyen pour un pays dont le PIB est à moins de 13 000\$ par habitant<sup>196</sup>, le Secondaire ne comptait que 35.8% d'inscrits (tous âges confondus) sur la population de l'âge correspondant, dont beaucoup étaient toujours inscrits dans le Primaire. Le passage au Secondaire apparut pendant une bonne période débutant aux années 80, comme le point de rupture fondamental qui

<sup>190</sup> IBGE, 2011, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. p. 48. Disponible sur : <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv61566.pdf> [Dernière consultation le 14 juin 2016]

<sup>191</sup> BOHN, Hilario I., 2003. "The educational role and status of English in Brazil". *World Englishes*, Vol. 22, N°2. p.159-172. p. 165

<sup>192</sup> Site du Gouvernement du Brésil, 16/11/2011. "Censo 2010: cai taxa de analfabetismo no País". Disponible sur : <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais> [Dernière consultation le 12 février 2019]

<sup>193</sup> *Plano Nacional de Educação*, 2001. p. 21.

<sup>194</sup> ARTEXES SIMÕES, Carlos, 2010. "Educação Básica Obrigatória dos 4 aos 17 anos". *GT Grandes Cidades, Florianópolis-SC, 26 à 28 avril 2010*. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. Disponible sur :

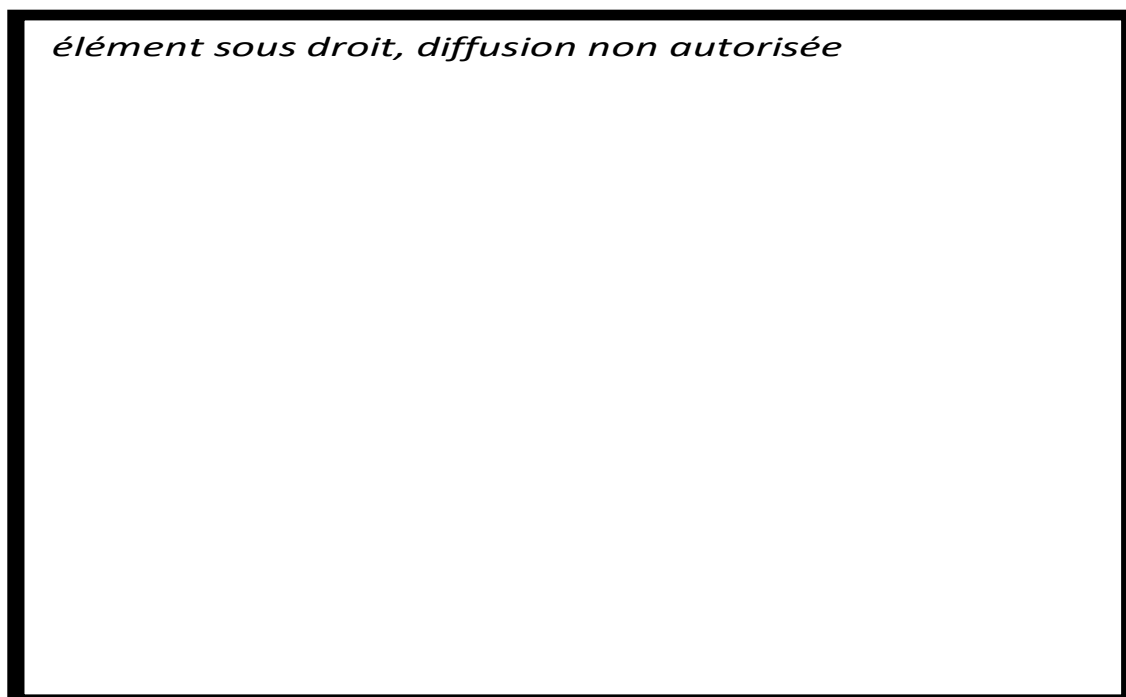
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30) [Dernière consultation le 12 février 2019]

<sup>195</sup> *Plano Nacional de Educação*, 2001.

<sup>196</sup> Fonds Monétaire International. *World Economic Outlook Database, 2011*. Disponible sur : <https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2011/01/weodata/download.aspx> [Dernière consultation le 12 février 2019]



**Graphique 4. Évolution de la part de population fréquentant l'école, par tranche d'âge. Brésil, 1976 - 2007.**



Source : ARTEXES SIMÕES, Carlos, 2010.

autrefois était l'accès au Primaire<sup>197</sup>, une différence abyssale avec les standards européens. Il n'est pas difficile d'expliquer, au moins techniquement, ce retard, puisque même le fait que l'on n'offre pas de goûter dans le Secondaire (contrairement au Primaire) semblait être un facteur d'importance (Ibáñez Ruiz, Neves Ramos, Hingel, 2007 : 7) dans certaines régions. Sans doute plus important est le fait que le Secondaire n'est devenu obligatoire qu'à partir de 2009 (jusqu'aux 17 ans d'âge) avec la promulgation de l'Amendement Constitutionnel 59/2009. En effet, la Constitution Fédérale de 1988 affirmait déjà le devoir de l'État d'assurer "l'extension progressive de l'obligation et gratuité de l'enseignement secondaire" (Art. 208, II), formule remplacée en 1996 par celle de "universalisation progressive de l'enseignement secondaire gratuit" (Amendement Constitutionnel n° 14), un retrait qui laissait toujours sa place à l'enseignement professionnel. L'Amendement Constitutionnel n° 59 de 2009 rendait l'alinéa I de l'Article 208, comme suit: "Éducation obligatoire et gratuite des 4 aux 17 ans d'âge, assurée y compris pour tous ceux qui n'y ont eu accès à l'âge propre;" Cet amendement couronne deux décennies de progrès net. En effet, en 1991 on comptait à peine 3,8

<sup>197</sup> *Plano Nacional de Educação*, 2001.

millions d'inscrits, contre 7 millions en 1996, seulement cinq ans plus tard<sup>198</sup>. En 2006, 82,2% de la population entre 15 et 17 ans était inscrite dans le Secondaire<sup>199</sup>.

Toutes ces données, certes concises, nous montrent sans doute que la période que nous étudions sur l'aspect de l'enseignement de langues étrangères est caractérisée par une amélioration générale du système d'enseignement public brésilien. La qualité générale de l'enseignement serait maintenant le problème principal, comme l'illustrent les résultats obtenus aux épreuves PISA en 2006, où le Brésil figurait aux derniers postes (colonne à droite, *Posto*) des 57 pays, dans chacune des modalités :

**Tableau 6. Résultats du Brésil à l'Enquête PISA.** Le classement se fait sur un total de 57 pays soumis à évaluation.

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	MOYENNE PISA	CLASSEMENT BRÉSIL
N° de participants du Brésil	4 893	4 452	9 295	-----	-----
Sciences	375	390	390	461	52
Lecture	396	403	393	446	50
Mathématiques	334	356	370	454	54

Source : Laseca (2008 : 33)

C'est, d'ailleurs, dans le but de résoudre toutes ces carences qu'en 2001 fut approuvé par la Loi 10.172/01 le Plan National d'Éducation<sup>200</sup>, qui visait un changement drastique de cette situation en une décennie, avec des objectifs tels que l'universalisation de l'Enseignement Primaire, son allongement à 9 ans, la réduction à 50% de l'échec scolaire, etc... Dix ans plus tard, le bilan reste très mitigé, 2,4% de la population en âge de suivre l'Enseignement Primaire n'est toujours pas scolarisé en 2008. Bien que l'application du cursus de 9 ans semble pour sa part réussie et que l'échec scolaire s'estompe en ce qui concerne l'abandon (de 9,6% en 2001 à 4,8% en 2007), le taux de doublages est passé de 11% à 12,1% dans la même période<sup>201</sup>.

<sup>198</sup> Ibid.

<sup>199</sup> MOEHLECKE, Sabrina, 2012. "O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações". *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan-avr 2012. p. 43.

<sup>200</sup> Le Plan est disponible sur : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) [Dernière consultation le 8 février 2017]

<sup>201</sup> Moço, Anderson, 01/03/2010. "Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010". *Revista Nova Escola*. Disponible sur :

<https://novaescola.org.br/conteudo/2901/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2001-2010> [Dernière consultation le 15 mai 2014]

Les États et les municipalités n'ont pas, pour la plupart, légiféré pour garantir une allocation de ressources en adéquation avec les objectifs du plan. Le gouvernement fédéral serait, au moins partiellement, responsable de cet échec<sup>202</sup>, le président Cardoso ayant donné son veto en 2001 à l'article de Plan National d'Éducation qui prévoyait de consacrer au système d'enseignement 7% du PIB<sup>203</sup>. Il faut dire que ceci n'aurait pas été facile à appliquer en partant du 4,6% consacré en 2000. En 2013, le pourcentage était cependant monté à 6,2%<sup>204</sup>.

Sur le plan juridique, toute la législation sur l'éducation nationale est encadrée aujourd'hui par la Loi de Directrices et Bases pour l'Éducation Nationale (*Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - Lei 9.394/1996*), qui a fait suite à la Conférence Nationale d'Éducation pour Tous (1994). Dans son article 35, sur l'enseignement secondaire (*Ensino Médio*), on peut lire comme priorités "la préparation élémentaire pour le travail et la citoyenneté de l'étudiant [...] y compris la formation éthique et le développement de l'autonomie intellectuelle et de la réflexion critique". Si la différence avec l'esprit des lois argentines - axées sur l'acquisition de compétences et de ressources de la part de l'individu, est nette, la réalité scolaire brésilienne inviterait, en principe, à relativiser la portée de ces propos (Cristofoli, 2010 : 141). En outre, les Directrices Nationales pour les Cours de l'Enseignement Secondaire (DCNEM, 1998) ont été critiquées pour être trop flexibles et décentralisées, subordonnant de fait l'éducation aux demandes du marché du travail (Moehlecke, 2012 : 39). En 2011, des nouvelles DCNEM avaient comme but principal de définir des cursus plus attractifs et flexibles pour attirer l'élève et combattre le redoublement et l'évasion mais, encore, la décentralisation administrative du système d'enseignement rend leur ton plus suggestif que véritablement directif (Moehlecke 2012 : 53-4).

---

<sup>202</sup> Moço, Anderson, 01/03/2010. "Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010". *Revista Nova Escola*.

<sup>203</sup> Nahassm, Daniela, 11/01/2001. "Veto de FHC a plano afeta o Renda Mínima". *Folha de S.Paulo* [en ligne]. Disponible sur : <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u18998.shtml> [Dernière consultation le 13 février 2019]

<sup>204</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Percentual do Investimento Total em Relação ao PIB por Nível de Ensino* (2015) [en ligne] Disponible sur : [http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseduacao-indicadores\\_financeiros-p.t.i.\\_nivel\\_ensino.htm](http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseduacao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm) [Dernière consultation le 8 septembre 2015]

Encore un grand écart se produit lors du passage à l'Éducation Supérieure : Selon l'Unesco<sup>205</sup>, le Taux Brut d'Inscription (exprimant le nombre d'inscrits dans l'Enseignement Supérieur sur le total de la population de la tranche d'âge théorique pour faire des études) était au Brésil de 13,6% en 2004, un chiffre très bas pour la région (Argentine 46,9%, Chili, Bolivie et Paraguay entre 30,1 et 45%). Le problème date de loin : Bohn (2003 : 165) signale qu'en 1968 l'UNAM à Mexico comptait 100 000 étudiants, chiffre similaire à la population universitaire de tout le Brésil à l'époque.

Ceci explique une extrême sélectivité des épreuves d'accès aux universités, des difficultés pour trouver des professeurs diplômés dans l'enseignement obligatoire (que nous traiterons plus tard), ainsi que la relative absence d'offres d'études en espagnol dans les Universités du Brésil au moment de l'entrée en vigueur de la Loi 11.161.

D'autre part, si seuls 14,4% des étudiants de Primaire et 12,7% de Secondaire sont dans des institutions privées, ce pourcentage monte à 71,4%<sup>206</sup> dans l'Éducation Supérieure, ce qui laisse penser que ce sont les étudiants des écoles privées qui accèdent majoritairement aux universités. Toutes les données pointaient donc, au début du XXIème siècle, vers un système d'enseignement fortement pyramidal propre à un pays dont la classe moyenne représente un faible pourcentage de la population, mais des profonds changements se sont produits depuis, notamment dans les régions les plus défavorisées. Ainsi, entre 2003 et 2013 on peut constater une augmentation de 94% dans le nombre d'inscriptions au nord-est, de 76% au nord, de 47% au sud-est, de 46% au centre-ouest et de 26% au sud; l'éducation à distance est passée de 49 911 inscriptions en 2003 à plus de 1,5 million en 2013, et l'offre générale de diplômes est passée de 16 505 à 32 049. Le changement se fait sentir dans tous les aspects de l'enseignement : 18 universités et 173 campus ont été créés, le ratio de professeurs docteurs est passée de 39,5% à 53,2%, etc<sup>207</sup>.

<sup>205</sup> *Educación para todos. El Imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 2005.* UNESCO, 2004. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169> [Dernière consultation le 13 février 2019]

<sup>206</sup> MEC, INEP, cité dans, *El mundo estudia español, 2012.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte . Disponible sur : <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf?documentId=0901e72b816512df> [Dernière consultation le 13 juin 2016]

<sup>207</sup> Données du Ministère de l'Éducation brésilien, citées dans le *Manifiesto Público* de l'Association Brésilienne d'Hispanistes, Août 2016.

Des indices sur la performance des élèves, tels que le SAEB, *Sistema de Avaliação da Educação Básica*, montrent des résultats insuffisants pour la plupart d'entre eux. Ceci nous incite à baisser nos attentes quant à l'impact de la Loi 11.161 sur la compétence réelle en espagnol de la plupart des étudiants, notamment dans les États des régions Nord et Nord-Est, où les taux de scolarité sont nettement inférieurs à ceux du Sud et du Sud-Est. Les langues étrangères ne sont pas une priorité lorsque les résultats en portugais et mathématiques sont déjà catastrophiques.

Voici un tableau montrant la distribution des élèves entre les écoles publiques et privées en 2012. Il faudra tenir compte des trois réseaux publics : Fédéral, Étatique (*Estadual*) et Municipal, pour évaluer l'importance respective des données sur l'enseignement de langues étrangères (très disperses, puisque elles sont souvent recueillies, si jamais, séparément).

**Tableau 7. Nombre d'inscriptions par niveau et réseau en 2012.**

Réseau \ Niveau	Primaire	Secondaire	Supérieur
Total	29 702 498	8 376 852	7 261 801
Fédéral	24 704	126 723	2 069 844
Étatique	9 083 704	7 111 741	
Municipal	16 323 158	72 225	
Privé	4 270 932	1 066 163	5 191 957

Source : MEC, INEP, cité dans, *El mundo estudia español, 2012*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte . p. 108<sup>208</sup>.

Comme on peut l'observer sur le Tableau 7, l'enseignement primaire est concentré dans les réseaux étatique et, surtout, municipal, alors que le secondaire est majoritairement pris en charge par les réseaux étatiques. Retenons, puisque ce sont les niveaux sur lesquels notre étude se concentre, que le Secondaire compte de manière stable plus de 8 300 000 élèves scolarisés et que les dernières années (3 ou 4 selon la période) du Primaire en comptent plus de 13 300 000.

<sup>208</sup> Disponible sur : [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=15932](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15932) [Dernière consultation le 14 février 2019]

## 2.2. Historique de l'enseignement de langues étrangères

L'enseignement de langues étrangères au Brésil, tout comme dans le reste de l'Amérique latine, a été historiquement orienté vers des langues européennes non-ibériques, en accord avec la vocation politique des gouvernements. L'anglais et le français occupèrent toujours une place prédominante dû à leur prestige international. Les autres langues européennes ont eu une présence plus ou moins proportionnelle à celle des groupes migratoires respectifs, l'allemand et l'italien ayant eu une présence continue jusqu'à la II Guerre Mondiale dans les zones où ces groupes étaient concentrés.

C'est d'ailleurs à ce moment-là que l'espagnol fut pris en considération, en vue d'un renforcement des liens avec les pays voisins. Ce renforcement, toutefois, n'en venait pas à aboutir, comme il est bien connu. Une des raisons était la pression des groupes d'intérêts liés aux autres langues, qui empêchait l'inclusion généralisée de l'espagnol dans les différents plans et cursus. Ainsi, de nombreux projets de loi - jusqu'à 15 depuis 1958 (Reatto, Bissaco, 2007 : 3) -, furent avortés, jusqu'à l'approbation finale en 2005 de la surnommée "Loi de l'espagnol".

La présence des langues étrangères dans l'Enseignement Primaire date de loin<sup>209</sup>, au moins pour certaines classes sociales. Ainsi, dans le cursus du Collège Public Pedro II, créé en 1837, l'anglais et le français étaient déjà les deux langues étrangères étudiées obligatoirement. Nous pouvons supposer que, aux liaisons des élites brésiliennes avec les puissances de l'époque, les États-Unis, l'Angleterre et la France, se joignait le prestige du français et sa fonction de langue véhiculaire occidentale comme raisons principales du choix de ces deux langues en tant que matières obligatoires dès le début.

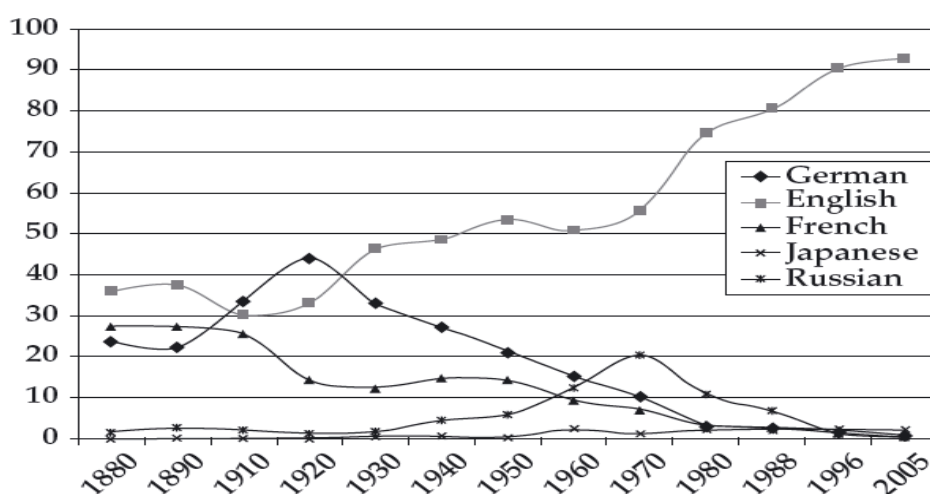
Il faut peut-être considérer différemment l'inclusion, au même collège, de l'allemand et de l'italien 17 ans plus tard, en 1854 (Laseca, 2008 : 51). En effet, ces deux langues ont été soutenues, comme nous le disions plus haut, par l'immigration abondante que le Brésil commençait alors à accueillir. Cependant, pour l'allemand, il ne faut pas oublier son

---

<sup>209</sup> Pour un exposé exhaustif sur l'enseignement de langues étrangères dans l'Histoire du Brésil, voir CASTELANO RODRIGUES, Fernanda dos Santos, 2010. *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Thèse de doctorat : Université de São Paulo. 342 p.

prestige en tant que langue de la philosophie et de la science (Graphique 2). C'est peut-être la raison pour laquelle l'allemand serait introduit comme langue obligatoire alors que l'italien resterait facultatif. L'espagnol semble suivre une logique différente et il n'y a été introduit jusqu'en 1919, aussi comme matière facultative (Benítez Pérez, Laseca, 2009 : 3).

**Graphique 5. Part des principales langues de publication scientifique entre 1880 et 2005, tirée du pourcentage moyen en Biologie, Chimie, Médecine, Physique et Mathématiques.**



Source : Ammon<sup>210</sup>

Malgré ceci, l'immigration espagnole a été notoire vers le milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle dans les États du Sud et du Sud-est du pays (12% sur le total de 4 millions d'immigrés que le Brésil a accueilli entre 1888 et 1930 (Moreno Fernández, 2000 : 3). Même si l'impact de cette migration sur les cursus a été négligeable, la langue espagnole avait une certaine présence dans la société et, d'après Moreno Fernández. (2000 : 4) elle est devenue, grâce aussi à la proximité des pays hispanophones, une langue proche et familière.

L'incorporation tardive des langues allemande et italienne peut être éloquent sur leur statuts en tant que langues étrangères, qui n'atteindrait jamais celui de l'anglais ou le français<sup>211</sup>. L'Allemagne et l'Italie étaient les nations les plus jeunes d'Europe et, en outre, elles ont échoué dans leur tentative de s'ouvrir un chemin en tant que puissances de plein droit lors des deux guerres mondiales qui, de surcroît, vaudraient à leurs langues

<sup>210</sup> AMMON, Ulrich, 2010. "World Languages: Trends and Futures". In COUPLAND, N. (ed.). *The Handbook of Language and Globalization*. Oxford : Blackwell Publishing Ltd. p. 115.

<sup>211</sup> Voir à ce sujet AMMON (2010).

l'hostilité fatale du gouvernement brésilien. En effet, ces langues se sont retrouvées à représenter la culture des pays ennemis et ont fait l'objet d'attaques diverses (interdiction de journaux, fermeture d'écoles, etc.) de la part des institutions (Hamel, 2003 : 20). Leur position dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle jusqu'au milieu du XX<sup>ème</sup>, sans jamais être hégémonique, montrerait une enviable stabilité, étayée par la création et le financement d'écoles bilingues pour les enfants d'origine européenne. C'est donc leur condition de langues d'immigration qui nous permet de mieux comprendre leur statut. Pour cette raison il faut considérer ces deux langues dans une catégorie différente à celle de l'anglais et du français.

**Tableau 8. Évolution de la population et de la scolarisation entre 1920 et 1950.**

Année	Population entre 5 et 19 ans	Inscriptions dans le Primaire	Inscriptions dans le Secondaire	N° total d'inscriptions	Taux de Scolarisation
1920	12 703 077	1 033 421	109 281	1 142 281	8,99
1940	15 530 819	3 068 269	260 202	3 328 471	21,43
1950	18 826 409	4 366 792	477 434	4 924 226	26,15

Source : *Sistema Educativo Nacional de Brasil* : 2002. Ministère de l'Éducation du Brésil (MEC/INEP) et Organisation d'États Ibéro-américains. p. 23.

L'*Era Vargas* (1930-1945), qui sur le plan éducatif débiterait avec la *Réforme Francisco de Campos*, ministre de l'époque, a imposé la fermeture ou la nationalisation de ces mêmes collèges et l'interdiction de l'enseignement bilingue pour les moins de 14 ans<sup>212</sup>, un coup mortel (Laseca, 2008 : 52) à une époque où l'italien et l'allemand en tant que langues d'immigration gardaient une grande vitalité. Les recensements de cette période affichent autour d'un million de germanophones<sup>213</sup> nés au Brésil, ainsi qu'un bon nombre d'italophones et nipponophones. La répression motivée par la Seconde Guerre Mondiale en est venue, entre autres, à arrêter de recenser les pratiques linguistiques de ces groupes, mais une baisse de 37% dans l'utilisation de l'italien et de 14% dans l'utilisation de

<sup>212</sup> La Constitution de 1934 (Título V, Capítulo II, Art. 150) établit: "O Plano Nacional de Educação constante da lei federal (...) só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: (...) d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;" Benítez Pérez et Martínez Cachero Laseca citent le Decreto n.º 20.833 de 1931, el Decreto n.º 406 de 1938, el Decreto n.º 1.545 de 1939 y el Decreto n.º 3.580 de 1941. BENÍTEZ PÉREZ, LASECA (2009 : 3)

<sup>213</sup> Ici, locuteurs de l'allemand.



l'allemand a été constatée entre 1940 et 1950 (Hamel, 2003 : 12-3), en accord avec la politique assimilationniste du gouvernement. Une politique que, d'ailleurs, les langues amérindiennes subiraient aussi.

Presque au même moment, la très ambitieuse *Réforme Capanema* (1942), lancée en pleine Guerre Mondiale à travers la Loi Organique d'Enseignement Secondaire<sup>214</sup>, accordait une importance particulière aux langues étrangères (presque 20% des heures du cursus; Benítez Pérez, Laseca, 2009 : 3). C'est ce terrain que l'espagnol pourrait *commencer* à occuper (le chemin sera tortueux) comme langue impulsée de manière très différente, n'étant ni langue de grand prestige international ni de tradition véhiculaire, ni langue d'un groupe migratoire important, mais langue d'intégration régionale, la langue des voisins.

Comme nous pouvons le voir dans l'une des ordonnances<sup>215</sup> qui composent la réforme, l'Enseignement Secondaire demeurerait divisé en deux cycles de 4 et 3 ans de durée, le deuxième présentant deux parcours possibles. La présence des langues étrangères -ou, plus exactement, des langues tout court, devenait très importante :

**Tableau 9. Années scolaires de présence des différentes langues étrangères par la Loi Organique de l'Enseignement Secondaire, 1942.**

Discipline	Années Premier cycle	Années Deuxième cycle	
		Classique	Scientifique
Portugais	I, II, III, IV	I, II, III	I, II, III
Latin	I, II, III, IV	I, II, III	-
Français	I, II, III, IV	Optionnel	I, II
Anglais	II, III, IV	Optionnel	I, II
Grec	-	Optionnel	-
Espagnol	-	I, II	I

Source : Cristofoli (2010 : 99)

<sup>214</sup> Qui ne serait pas la seule de ladite réforme: Decreto-lei 4244 de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário); Decreto-lei 6414 de 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial); Decreto-lei 8529 de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); Decreto-lei 8530 de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal).

<sup>215</sup> *Decreto-lei 4.244*, avril 1942.

C'est ainsi que l'espagnol a été alors introduit, quoique avec un nombre d'heures très faible. De fait, c'est en 1958 qu'a lieu la première des nombreuses tentatives frustrées de lui accorder une plus grande présence. Le gouvernement de Juscelino Kubitschek, caractérisé par une forte volonté politique pour industrialiser le pays et avec une vocation régionaliste marquée, n'y était pas pour rien. Le Président avait demandé au Congrès en 1956 l'élaboration d'un projet de loi épaulant la présence de l'espagnol dans le cursus obligatoire, qui fut finalement rejeté, probablement à cause des interférences politiques de l'Angleterre et de la France (Reatto, Bissaco, 2007 : 3).

Il a donc prévalu ce qui avait été établi par une *Réforme Capanema* qui, de surcroît, n'a été que très partiellement aboutie (Reatto, Bissaco, 2007 : 2) au delà d'une élite privilégiée. Néanmoins, si le rendement effectif de la Réforme a été faible, elle est demeurée en vigueur pendant plus de vingt ans et on peut lui accorder le mérite d'avoir établi l'importance des langues étrangères dans le cursus, avec des critères d'évaluation sévères et exigeants (Bohn, 2003 : 165). Certes, la plupart de ces langues étaient optionnelles, pour ne pas forcer les établissements à donner des cours sans un minimum d'efficacité<sup>216</sup>.

Cette période ressort aujourd'hui par son plurilinguisme et par la flexibilité des choix linguistiques possibles (bien que, faute de spécification de la part du Conseil Fédéral, dans la pratique on n'enseignait, le plus souvent, que l'anglais et le français ; Celada, 2002 : 84), notamment par rapport à celle qui l'a suivie, qui fut marquée par les successives Lois de Directrices et Bases de l'Éducation (LDBs) de 1961 et de 1971 (Laseca, 2008 : 56-7). En effet, jusqu'aux années 1990 le système consistait en une langue au choix pendant les trois premières années et une autre pour les deux suivantes<sup>217</sup>.

La première de ces lois, celle de 1961 (Lei 4024/61) établissait la compétence du Conseil Fédéral de l'Éducation pour déterminer les matières obligatoires, celle des Conseils de l'Éducation de chaque État pour les matières complémentaires et celle des centres scolaires pour les optionnelles (Laseca, 2008 : 55). Cette loi, tout comme celle de 1971, rendait obligatoires les matières de Portugais, Mathématiques, Géographie, Histoire et

<sup>216</sup> CELADA, M<sup>a</sup> Teresa, 2002. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Thèse de doctorat. Dir. ORLANDI, E. P. Campinas, SP : UNICAMP. p. 84.

<sup>217</sup> GIL, Gloria, 2009. "O ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação glotopolítica". *Revista HELB, História do Ensino de Línguas no Brasil* [en ligne], Ano 3-nº3-1/2009. Instituto de Linguística da Universidad de Buenos Aires, 2008. Disponible sur :

[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content%20&view=article&id=108:o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica&catid%20=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content%20&view=article&id=108:o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica&catid%20=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10) [Dernière consultation le 12 février 2019]

Sciences. La langue étrangère cessait donc d'être obligatoire et demeurait la compétence des États ou, le cas échéant, des établissements. Cette langue était, dans la plupart des cas, l'anglais, avec une baisse accélérée du français et la disparition presque totale de l'espagnol, dont l'offre se limitait aux États du Sud et frontaliers (Reatto, Bissaco, 2007 : 3). Pour certains, dont Almeida Filho<sup>218</sup>, il faudrait, au contraire, souligner son existence, permettant la continuité de son capital culturel jusqu'aux débuts de son essor aux années 80. Il est vrai en tout cas que, en comparaison, la période n'était pas favorable aux langues étrangères en général et que beaucoup d'élèves n'en étudieraient aucune (Benítez Pérez, Laseca, 2009 : 3).

Pour sa part, la LDBs de 1971 (Lei 5692/71) étendait l'enseignement obligatoire de 4 à 8 ans (donc jusqu'à l'âge de 14 ans) et comportait, pour l'enseignement secondaire, une orientation marquée vers le marché de travail, en accord avec la politique utilitariste du moment (Cristofoli, 2010 : 106). La période a été, en effet, décrite par Bohn (2003 : 7) comme celle d'une forte perte de présence des cursus humanistes au profit du développement de compétences techniques, utiles au grand processus d'industrialisation que connaissait le pays. On signale aussi les accords entre le MEC et l'USAID (*United States Agency for International Development*) pour favoriser l'exclusivité de l'anglais comme langue étrangère d'enseignement<sup>219</sup>. Dans un cadre éducatif plus large, cette politique des années 70 a été caractérisée par Bosi<sup>220</sup> par cinq changements fondamentaux : l'implémentation dans tous les niveaux de l'enseignement d'un corpus de doctrine socio-politique rempli d'idées néocapitalistes sur le fond idéologique du *Brasil Grand* et du *Miracle Brésilien*; la perte d'une place spécifique pour les matières d'Histoire Générale, Géographie Générale, Histoire du Brésil et Géographie du Brésil, au profit d'une seule discipline nouvelle, Études Sociales; la disparition de la matière Philosophie au Secondaire et au Supérieur; l'exclusion graduelle de l'enseignement du français même comme langue facultative au Secondaire et au Supérieur<sup>221</sup> due à la prééminence

---

<sup>218</sup> ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. 1995. "Português e Espanhol nas relações de interface no Mercosul". *Em Aberto*, ano 15, n° 68. Brasília : INEP. p. 45.

<sup>219</sup> BARROS, L.G., SCHNEIDER, C. I., 2016. "Antes e depois de lei: implicações da legislação na implantação do ensino do espanhol em Santa Catarina (1986-2016)". *Revista abehache, Edição Especial*. v. 1, n.10. p. 54-72.

<sup>220</sup> BOSI, Alfredo, 1992. *Dialética da Colonização*. São Paulo : Companhia das Letras. p. 313.

<sup>221</sup> sur ce point Bosi affirme: "il est difficile de combler la lacune par les traductions, insuffisantes en nombres et insatisfaisantes en qualité. De nos jours, une culture lettrée ou humanistique sans le français est comme une culture classique sans le latin."

économique des États-Unis<sup>222</sup>; enfin, un *Vestibular*<sup>223</sup> unifié basé sur des critères "massivement informationnels".

C'est en 1976 que la Langue Étrangère redeviendrait obligatoire au Secondaire et recommandée au Primaire par la Résolution n°58 du 22 décembre. Il faut toutefois signaler que c'est dans cette même époque que certains situent la consécration de la métonymie menant de "Langue Étrangère" à "Anglais"<sup>224</sup>. Parallèlement, la fonction sociale attribuée à l'enseignement de langues étrangères subissait une mutation d'énorme portée sociolinguistique et commune à tous les pays occidentaux. La langue étrangère était désormais moins cherchée en tant que langue référentielle que par son caractère véhiculaire. Derrière ceci se trouvait peut-être l'avancée de l'anglais comme prototype de langue étrangère, vu l'exemplarité qu'il représentait en tant que langue de communication internationale (Celada, Castelano, 2005).

Le *laissez-faire* introduit par la LDBs de 1961 alla donc, de fait, en faveur de l'hégémonie croissante de cette langue. Pour Paraquett (2009), cette hégémonie n'est pas d'ordre légal mais sociolinguistique, puisqu'elle repose sur le caractère utilitaire, illusoire ou non, de la langue anglaise dans l'imaginaire de la classe moyenne brésilienne<sup>225</sup>. Ce qui explique aussi l'apparition en cette période de nombreuses académies privées spécialisées dans l'enseignement de l'anglais nord-américain (Gil, 2009).

Il est vrai que cette nouvelle vocation véhiculaire et non référentielle des langues étrangères à étudier garde une certaine cohérence avec la non spécification des langues concrètes par le Conseil Fédéral. Quand bien même, il paraît difficile de justifier le délaissement de l'enseignement de langues étrangères par la législation fédérale, si ce n'est dû à des problèmes de viabilité effective. C'est dans ce sens qu'allait l'explication fournie par le Ministère dans le *Parecer* 478 de 1975 où, tout en admettant que les Langues Étrangères mériteraient bien de figurer dans le noyau commun des matières, on

<sup>222</sup> De même, pour l'anglais furent adoptées des approches communicatives négligeant le vocabulaire culte et la lecture d'auteurs importants (BOSI, 1992).

<sup>223</sup> Le *Vestibular* est le nom qu'on donne au Brésil aux différents examens d'admission aux universités.

<sup>224</sup> GONZÁLEZ, N. Maia, 1996. "O ensino da língua estrangeira na rede pública: disciplina ou atividade?". *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras. vol. I, seq. "Mesas-Redondas"*. Assis : Unesp. p. 42. Cité par CELADA (2002 : 86)

<sup>225</sup> PARAQUETT, Marcia, 2009. "As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil : tradições e inovações". *Hispanista - Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil. Vol. X n° 37 - abril – mayo – junio de 2009*. Niterói, RJ.

alléguait l'impossibilité de généraliser dans toutes les écoles du pays un enseignement efficace permettant un développement raisonnable des compétences (Gil, 2009).

A cette reconnaissance du problème suivrait, en 1976, la *Resolução nº 58 (1976)*<sup>226</sup> du *Conselho Federal de Educação*, par laquelle la Langue Étrangère devenait partie du noyau commun et, donc, obligatoire, dans le Secondaire, son inclusion dans le Primaire étant conseillée *là ou les conditions le demandent et le permettent*. Bien qu'on ne donnait pas de spécifications quant à la langue à enseigner, nous avons vu qu'il s'agissait d'une période marquée politiquement vers les Etats-Unis, notamment après le coup d'État de 1964, soutenu par l'hyper-puissance du nord.

Cependant, comme nous l'avons signalé plus haut, c'étaient les années de la consécration de la métonymie langue étrangère/anglais au niveau international et de l'institutionnalisation de cette langue à travers une fonction nouvelle, celle de langue enseignée par ses vertus véhiculaires et par son utilité plus ou moins réelle dans le marché de travail. La particularité de son assise dans le cadre sociolinguistique brésilien - et il n'est pas difficile d'en trouver des ressemblances un peu partout ailleurs - est décrite par Celada et Rodrigues (2005) comme un *double échec* : D'une part l'enseignement se réduit à l'exhibition d'un extrait grammatical caricaturant la langue; d'autre part, le fait que cette exhibition rend impossible un véritable enseignement devient par là un trauma pour le brésilien et son rapport problématique avec la grammaticalité, rapport maintenant étendu au domaine des langues étrangères en général, dont les représentations sont déterminées par le prototype de la langue anglaise.

L'institution de ce prototype aurait aussi affecté la façon dont l'espagnol viendrait s'insérer plus tard dans l'imaginaire brésilien, en tant que langue étrangère d'enseignement (Celada, Castelano, 2005).

En relation avec cette problématique apparaissent deux tendances pédagogiques qui sont nées aux années 60 au Brésil. L'une, celle que nous avons décrite, techniciste (Cristofoli, 2010 : 66), en accord avec la forte orientation développementaliste du pays dans cette période, valorisera les langues étrangères de manière assez pragmatique (par exemple, l'anglais de par sa valeur véhiculaire). L'autre, plus populaire, apparaît au sein de la société civile, bouillonnante au Brésil à l'époque: ce sont les années de la Théologie de la Libération, développée un peu partout en Amérique latine et dont certaines des figures les

---

<sup>226</sup> *Resolução Nº 28 - De 22 de Dezembro de 1976*. Conselho Federal de Educação. ART. 1.º.

plus éminentes viennent du Brésil (Rubem Alves, Leonardo Boff, Hugo Assmann...), du Théâtre de l'Opprimé avec Augusto Boal, de mouvements artistiques tels que Tropicália, etc. Dans le champ qui nous concerne, se créent des mouvements pour l'alphabétisation des adultes. L'enjeu était majeur, puisque savoir lire et écrire donnait formellement droit de vote aux élections présidentielles jusqu'en 1968, un lien entre éducation et citoyenneté qui demeure toujours fort dans les esprits. Des centres de culture populaire ont été créés, ainsi que des nouvelles théories pédagogiques, dont la figure incontournable serait, sans doute, Paulo Freire. Un mouvement qui n'aurait pas un impact immédiat dans la politique d'enseignement de langues étrangères mais qui constitua l'éveil durable d'un discours conscient des enjeux sociaux et politiques traversant tout système d'enseignement.

C'est peut-être dans les années 80, dans un contexte de profonds changements dans les systèmes éducatifs d'Amérique latine (Cristofoli, 2010 : 108), où il faudrait situer le début de l'avancée lente mais définitive de l'espagnol au Brésil. Almeida Filho (1995 : 45) situe sa "réanimation" en 1987 dans certains États. Pour sa part, Parraquet (2009) situe le retour de l'espagnol en tant que langue d'offre réglementée dans l'enseignement public en 1980, lorsque le Secrétariat de l'Éducation de l'État de Rio de Janeiro établit les options d'espagnol, anglais et français pour les Centres d'Enseignement de Langues (CELs), institutions parascolaires dont nous aurons à parler. Pour Parraquet, l'enseignement de l'espagnol était désormais lié à des conceptions pédagogiques qui prenaient leurs distances avec le conservatisme de la dictature toujours récente. Elle signale ainsi le cas de l'école *Aldeia Curumim*, à Niterói (État de Rio de Janeiro) où l'espagnol était la seule langue étrangère obligatoire dans l'enseignement primaire. Un exemple qui serait suivi d'autres dans le pays, notamment dans les écoles aux propos pédagogiques moins conservateurs: *L'espagnol, qui avait été peu privilégié pendant la dictature, commençait à recevoir de l'attention dans les projets à caractère plus ouvert et innovateur, comme c'était le cas de l'école citée* (Parraquet, 2009). Ce sont, en tout cas, des débuts balbutiants, timides et éparpillés. S'il faut signaler pour notre sujet un fait particulier aux années 80, ce fait est la croissance et la généralisation de l'enseignement de l'anglais, en détriment des autres langues étrangères enseignées traditionnellement (Gil, 2009).

Nous avons déjà vu l'idéologie accompagnant l'essor de la langue anglaise au Brésil comme ailleurs. Il est indispensable de noter que l'insertion progressive de l'espagnol a toujours été poussée par des forces de signe très différent : nous aurions comme propulseurs principaux, d'un côté, les hispanistes brésiliens et la société civile; d'autre, un peu plus tard, le Mercosur et ses raisons d'État pour un projet régionaliste; enfin, plus tard

encore, l'Espagne et ses entreprises, très présentes dans l'économie brésilienne à partir de la deuxième moitié des années 90.

C'est, en fait, aux années 80 qu'ont apparu les premières Associations de Professeurs d'Espagnol dans le but de promouvoir des rencontres - ce qu'elles font depuis dans de congrès biennaux -, de réunir des expériences et de diffuser des nouvelles de toute sorte en relation avec la langue et la culture hispaniques. Les premières sont nées dans le Rio de Janeiro (1981) et dans le São Paulo (1983), mais elles se sont bientôt répandues dans d'autres États et commenceraient leur intense activité de diffusion et de promotion de la langue espagnole à tous les niveaux. Une activité qui porterait ses fruits, déjà en 1989, lorsque l'Assemblée Législative de l'État de Rio de Janeiro inclut dans l'Art. 317 de sa Constitution que la langue espagnole devrait dorénavant faire partie du noyau obligatoire des matières dans tous les cours du Secondaire pour les écoles dépendant du réseau étatique<sup>227</sup>.

**Figure 7. Affiche annonçant le XV<sup>e</sup> Congrès Brésilien de Professeurs d'Espagnol.**

*élément sous droit, diffusion non autorisée*

Source : APEEPE

L'émergence d'un corps critique et actif de pédagogues et chercheurs ne se limite pas aux hispanistes : il fait partie d'un courant plus général mu par la vocation de développer un discours propre au Brésil en matière d'enseignement de langues étrangères. Ainsi, c'est au sujet des professeurs d'anglais que Bohn (2003 : 4) décrit le passage au Brésil des années 80, d'une domination sans conteste des fondements théoriques de la linguistique appliquée contenus dans la littérature étrangère, vers une nette volonté d'établir leur propre politique d'enseignement de langues, en réaction notamment à la simplicité des

<sup>227</sup> En 1995, par la Loi 2447/1995 de l'État, cette obligation devenait extensive aux écoles publiques des réseaux fédéral et municipal. LASECA (2008)



approches étrangères, incapables de saisir la complexité et la diversité des situations d'enseignement existant dans le monde.

Ce mouvement général a constitué un moteur majeur des progrès dans l'enseignement d'espagnol au Brésil (Laseca, 2008 : 56-7) à travers les Associations Étatiques de Professeurs d'Espagnol, qui ont poussé entre autres vers la (re-)introduction de l'espagnol dans les cursus de plusieurs États et aux épreuves de Vestibular, avec grand succès (Laseca, 2008 : 80), comme nous le montrerons plus tard.

D'autre part, les débuts de la demande sociale d'espagnol, ainsi que l'insertion de l'anglais comme langue unique (dans la plupart des cas) dans l'horaire régulier de cours, ont mené à l'ouverture de Centres de Langues Étrangères<sup>228</sup> (*Centros de Línguas Estrangeiras Modernas / Centros de Estudo de Línguas / Clubes de Línguas...* leur dénomination varie en fonction des États, nous nous y référerons globalement comme CELs) par les Secrétariats de l'Éducation de certains États, pour couvrir l'enseignement des autres langues étrangères. Ces Centres, dont les premiers ont été ouverts au Paraná en 1986 et au São Paulo en 1987, s'organisent à l'instar des académies privées : nombre limité d'élèves par cours, groupés selon leur niveau de compétence vérifié par un test initial.

Le rôle des CELs dans les cursus, tout comme leur dénomination, est variable: dans certains cas ils s'occupent de l'enseignement obligatoire de langue étrangère, dans d'autres ils recouvrent seulement la demande de langues supplémentaires, en dehors de l'enseignement obligatoire. Bien évidemment, ceci n'est pas sans susciter les critiques d'une partie du corps d'enseignants, qui y voient une externalisation de l'enseignement ou, pire, la résignation devant l'exigence de proposer des cours d'un niveau adéquat à l'intérieur de l'école (Paraquett, 2009). Il est, à ce sujet, significatif que la création des CELs s'appuie sur l'idée très répandue que l'école publique est inefficace pour enseigner les langues étrangères. Le niveau d'insatisfaction de l'enseignement des langues étrangères est clairement supérieur à celui d'autres aspects de l'éducation tels que les installations ou l'engagement des professeurs<sup>229</sup>. C'est en tout cas dans ces centres, parfois même sans statut légal, que débutera l'expansion des cours d'espagnol (Reatto, Bissaco, 2007). Une expansion à relativiser dès lors que, le plus souvent, l'anglais restait enseigné à l'intérieur de l'école. Pour l'espagnol, en revanche, l'étudiant devait souvent se déplacer

<sup>228</sup> ALMEIDA FILHO (1995 : 46) parle de 53 rien qu'au São Paulo.

<sup>229</sup> ABIO, Gonzalo, 2002. "La enseñanza del español en Brasil. estado actual y perspectivas." *Revista E/LE Brasil*, n. 1, novembre 2002.



dans un CEL en dehors de son horaire régulier de cours et sans que cette enseignement figure dans son dossier académique<sup>230</sup>. L'espagnol y était une langue parmi d'autres dans une offre qui comprenait souvent le français, l'italien et le japonais (Benítez Pérez, Laseca, 2009), bien qu'elle restait la plus enseignée dans la plupart des cas. Preuve de ceci est le fait que l'activité des CELs est plus importante dans les États avec une plus forte demande sociale d'espagnol, c'est à dire, les États du Sud et du Sud-est du pays, notamment à partir de la *Faim d'espagnol* des années 90. Par exemple, au Paraná (Région Sud), furent créés les CELE en 1986; En 1998 quelques 5 000 étudiants, 33% du total du Primaire et Secondaire, y suivaient des cours d'espagnol<sup>231</sup>. Au São Paulo ont été créés en 1987 les CELs, dont l'ouverture était liée expressément à l'enseignement de l'espagnol<sup>232</sup>; en 1998 ils comptaient plus de 9 000 étudiants d'espagnol. Au Rio Grande do Sul, en 1998, une cinquantaine de Centres (*Clubes*) proposaient l'espagnol, tous étant intégrés dans les établissements scolaires réguliers<sup>233</sup>.

La réalité est que l'offre d'enseignement public (ou semi-public<sup>234</sup>) d'espagnol peinait à répondre à la demande sociale croissante de son enseignement. Au District Fédéral, les sept CELs, ouverts à tout le public, ne suffisaient pas à recouvrir la demande de cours d'espagnol en 1998 (Bohn, 2003 : 7). Au Pernambouc l'espagnol a été incorporé à l'offre des CEL (*Núcleos de Estudos de Línguas*) en 1994. Au Paraíba on ne comptait qu'un CEL en 1998. En tout, on comptait en 1998 150 CELs dans dix États: Acre, Amazonas, Ceará, District Fédéral, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambouc et São Paulo (Moreno Fernández, 2000). Tout ceci allait changer avec l'arrivée de la *Lei do Espanhol*.

<sup>230</sup> GONZÁLEZ, Mario Miguel, 2001. "El hispanismo en Brasil". *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 2001. Disponible sur : [http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/5\\_espanol\\_y\\_portugues/gonzalez\\_m.htm](http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm) [Dernière consultation le 24 janvier 2019]

<sup>231</sup> DATOS Y CIFRAS, *Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. Brasilia : Consejería de Educación y Ciencia - Embajada de España en Brasil. 1998.

<sup>232</sup> Ibid.

<sup>233</sup> DATOS Y CIFRAS, *Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. 1998.

<sup>234</sup> Le caractère public des CELs n'est pas toujours très clair: "La perception que les élites ont de l'importance de l'anglais dans un monde globalisé a créé autour de l'enseignement de langues une puissante économie propageant des écoles franchisées par tout le pays. Jusqu'à présent, ces écoles ne sont pas sujettes au contrôle d'une quelconque autorité éducative nationale ou locale. Il s'agit d'un grand marché dont le nombre d'étudiants se chiffre en millions. Dans certaines régions elles sont devenues si puissantes et, dans l'imaginaire populaire, si efficaces, que les autorités éducatives locales sont en train de confier à ces groupes commerciaux la responsabilité d'enseigner l'anglais dans le système scolaire public ou privé." (BOHN, 2003 : 7).

## 2.3. Contexte social et législatif de la *Lei* 11.161/2005

### 2.3.1. *La faim d'espagnol*

La promulgation de la *Lei* comptait sur un contexte très favorable, d'après de nombreux témoignages qui signalent, notamment dans le Sud du pays, "une croissance explosive de la demande de cours d'espagnol" au cours des années 90<sup>235</sup> (Abio, 2002). Bien que certaines des causes de cette *fome de espanhol* soient plus ou moins évidentes, comme notamment la création du Mercosur, la forte augmentation des investissements espagnols et la présence médiatique grandissante de la langue à travers la musique et le cinéma, il est difficile de donner une explication à l'ampleur du phénomène. Quoi qu'il en soit, la syntonie entre l'affluence sociale vers l'apprentissage de l'espagnol et les objectifs que les accords du Mercosur s'étaient donnés à peine une année et huit mois après le Traité d'Asunción, est curieuse. En effet, le Conseil du Marché Commun avait approuvé en décembre 1992 le *Plan Trienal para el Sector Educación en el Proceso de Integración del Mercosur*, dont nous avons déjà parlé et qui avait pour but explicite, entre autres, "d'implémenter l'enseignement de l'espagnol et du portugais dans les différents niveaux et modalités du système d'enseignement, dans le but d'améliorer la communication entre les pays conformant le MERCOSUR"<sup>236</sup>.

L'effervescence hispanophile se faisait remarquer, même avant la création du Mercosur, sur la législation de certains États, notamment celui, déjà mentionné, de Rio de Janeiro, qui avait aussi été le premier à incorporer l'espagnol dans ses écoles, en 1984. En 1989 l'espagnol y devenait obligatoire, selon la Constitution de l'État, dans toutes les écoles du réseau étatique (qui couvre majoritairement le Secondaire) et en 1995, par la Loi N° 2447<sup>237</sup>, dans toutes les écoles publiques de Primaire et Secondaire de cet État<sup>238</sup>. Dans la

<sup>235</sup> ABIO, Gonzalo, 2002. "La enseñanza del español en Brasil. Estado actual y perspectivas." *Revista E/LE Brasil*, n. 1, novembre 2002.

<sup>236</sup> *Plan Trienal para el Sector Educación en el Proceso de Integración del Mercosur N° 07/92. Programa I. Formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración.*

<sup>237</sup> **Art. 1°** - Torna-se obrigatório a inclusão no Currículo Escolar das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro o ensino da língua estrangeira moderna, idioma espanhol.

**Art. 2°** - O ensino de espanhol estará incluído como componente curricular do primeiro e segundo graus, na área de comunicação e expressão.

**Art. 3°** - Ao Poder Executivo caberá a elaboração dos atos de regulamentação referentes às normas

ville même de Rio de Janeiro, l'espagnol était présent dans les écoles du réseau municipal (donc, principalement de Primaire) déjà en 1998, avant même la loi 2939/1999, qui le rendait obligatoire dans toutes les *séries* de l'*Ensino Básico*. On peut donc considérer que l'État de Rio de Janeiro s'est anticipé de dix ans à la *Lei* 11.161/2005 (à laquelle nous nous référerons par antonomase comme "la *Lei*") et qu'il est allé même plus loin : L'espagnol y était rendu "composante du cursus" dans toutes les écoles publiques autant dans le Secondaire que dans le Primaire. Seul problème par rapport à la *Lei*, l'exigence n'était pas extensible à l'école privée.

Mais la preuve la plus solide de cette demande sociale nous est mise en lumière par les tensions d'accès, par une inclinaison du secteur privé à inclure l'enseignement d'espagnol et la saturation, en termes de fréquentation, des cours dans des académies privées, leur offre devenant un "hameçon publicitaire" récurrent (Moreno Fernández, 2000) comme en témoignent ces propos :

L'écoles particulières, pourtant, ont été beaucoup plus rapides à réagir devant l'augmentation impressionnante de la demande pour l'apprentissage de l'espagnol, provoquée par la création du Mercosur et par d'autres facteurs divers d'ordre socioculturel et économique. Pour beaucoup d'entre eux, l'espagnol est une des langues étrangères étudiées régulièrement par l'étudiant. En même temps, les cours libres ont proliféré<sup>239</sup>.

### 2.3.2. *O Vestibular*

Nous décrivions plus haut la mobilisation des associations d'hispanistes pour introduire l'espagnol au *Vestibular* comme un grand succès, auquel la *faim d'espagnol* n'est pas étrangère. En effet, à peine une décennie plus tard, en 2000, l'espagnol était présent dans presque toutes les épreuves du *Vestibular* du pays, devançant même l'anglais dans certaines universités (Moreno Fernández, 2000 : 6). C'est donc dans cet examen que

---

estabelecidas nesta *Lei*.

**Art. 4º** - Esta *Lei* entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

<sup>238</sup> Rio de Janeiro, 16 de outubro de 1995. [apeerj.blogspot.fr](http://apeerj.blogspot.fr). Laseca ponctualise que cette législation ne fut pas totalement accomplie, du fait du peu de diplômés disponibles pour se présenter aux concours ouverts en 1985. LASECA (2008 : 206)

<sup>239</sup> GONZÁLEZ, Mario Miguel, 2001. "El hispanismo en Brasil". *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 2001. Disponible sur :

[http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/5\\_espanol\\_y\\_portugues/gonzalez\\_m.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm)

[Dernière consultation le 24 janvier 2019]

débuta l'entrée massive de l'espagnol dans le système d'enseignement brésilien, ce sans support légal spécifique, puisqu'il revient à chaque université de concevoir son Vestibular.

Ce que le *Mapa Lingüístico de la Lengua Española*<sup>240</sup> montrait déjà en 1995 est impressionnant. Laseca en résume le contenu dans ce tableau sur les choix au *Vestibular* :

**Tableau 10. Nombre d'étudiants (en milliers) ayant choisi une ou autre langue pour l'épreuve en Langue Étrangère du *Vestibular* en 1995.**

UNIVERSITE	ESPAGNOL	ANGLAIS	FRANÇAIS / ALLEMAND / ITALIEN
UFAM	11,3	9,9	0,7
OEFS	1,7	4,0	0,2
UESC	1,3	2,9	0,1
UFC	5,9	3,9	0,1
UEC	5,7	2,0	0,1
UNIFOR	4,1	3,4	0,0
UFES	11,6	8,1	0,4
UFPA	10,9	31,6	1,0
UEL	3,9	15,3	0,3
UFF	17,7	26,7	0,7
UERJ	20,9	33,2	1,3
UFRGS	17,5	20,1	0,7
<b>TOTAL</b>	<b>112,5</b>	<b>161,1</b>	<b>5,6</b>
<b>%</b>	<b>40,31</b>	<b>57,69</b>	<b>2,00</b>

Source : Laseca (2008:115)

Déjà à cette époque l'espagnol se situait très rapidement près de l'anglais comme langue préférée par les étudiants pour l'épreuve de langue étrangère, alors même que la plupart d'entre eux n'avait fait que de l'anglais au Secondaire, ce qui rappelle l'échec de l'enseignement de cette langue. De surcroît, *cette circonstance se donne parmi les meilleurs étudiants brésiliens puisque seuls 30% des élèves finissent le Secondaire et un nombre encore plus bas se présentent aux Vestibulares* (Laseca. 2008:256).

Le fait que l'espagnol avait à peine été une langue d'étude dans l'enseignement secondaire était en net contraste avec sa disponibilité comme langue étrangère pour le *Vestibular*

<sup>240</sup> *Mapa Lingüístico de la Lengua Española en Brasil*. Brasília : Consejería de Educación de la Embajada de España, 1995.

dans la plupart des universités du pays<sup>241</sup>. Une étude menée par Kanashiro (2007<sup>242</sup>) contredisait toutefois ces données en montrant que dans l'État de São Paulo seules 5% des universités donnaient la possibilité de passer l'épreuve de langue étrangère en espagnol. Laseca apporte d'autres informations invitant encore à relativiser la poussée de l'espagnol au *Vestibular* : En 2007, 61.5% des étudiants avaient choisi l'anglais au *Vestibular* à l'UFMG, contre 38% ayant choisi l'espagnol, mais l'écart augmentait de manière significative, 75.6% contre 23.3%, si l'on ne comptait que les étudiants ayant réussi leur *Vestibular*.

Malgré ces nuances, nous devons prendre acte de l'énorme succès de l'espagnol dans ce domaine. Pour répondre à l'étude de Kanashiro, Laseca (2008 : 116) et d'autres ont signalé que l'État de São Paulo est le seul où les universités ont souvent l'anglais pour seule option de langue étrangère au *Vestibular*<sup>243</sup>. D'autre part, il est évident que le pourcentage d'étudiants ne correspond pas forcément à celui des universités, vu que ces dernières peuvent avoir des contingents d'élèves très divers. En outre, le cas de l'UFMG constituait le plus grand écart enregistré par la Commission Permanente du *Vestibular* (COPEVE)<sup>244</sup> et les exemples pointant en sens contraire sont nombreux. Abio (2002:6) se base sur un document interne de la *Coordenadoria Permanente de Seleção* (COPESE, 2001) pour donner les chiffres suivants: en 2001, à l'Université Fédérale du Rio de Janeiro (UFRJ), la plus grande du pays, 28 900 candidats avaient opté pour l'anglais et 26 900 pour l'espagnol, un peu moins de 600 pour le français. À l'Université de l'État du Rio de Janeiro (UERJ), 17 175 ont opté pour l'espagnol contre 13 892 pour l'anglais et 324 pour le français. À l'Université Étatique de Londrina, dans le Paraná, 7 975 ont opté pour l'espagnol, contre 11 839 pour l'anglais et 58 pour le français. Plus récemment, en 2008, selon Cristofoli (2010 : 21), à l'Université Fédérale de Rio Grande do Sul, 73% des diplômés en Éducation (*Programa de Pós-Graduação em Educação*) avaient choisi l'espagnol pour l'épreuve en langue étrangère.

<sup>241</sup> DATOS Y CIFRAS, *Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. 1998.

<sup>242</sup> KANASHIRO, D. S., 2007. *Do ensino médio ao superior: que ponte os une? Um estudo de provas de vestibular de língua espanhola*. Mémoire de Master : USP. Cité dans LASECA (2008 : 116).

<sup>243</sup> FANJUL, Adrián Pablo, 2010. "São Paulo o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista". In CELADA, M<sup>a</sup> Teresa, FANJUL, Adrián Pablo, NOTHSTEIN, Susana (coords.). *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*, p. 185-209. Buenos Aires : Editorial Biblos.

<sup>244</sup> COPEVE (Comissão Permanente de Vestibular), cité dans LASECA (2008 : 118-9).

Il est difficile d'expliquer un tel succès sans rappeler qu'il revient aux étudiants de choisir la langue étrangère de l'examen indépendamment de celle étudiée auparavant au lycée (Abio, 2002 : 5). Les étudiants suivant des cours préparatoires privés y misent donc souvent sur l'espagnol, ce qui révèle qu'ils attendent d'apprendre plus d'espagnol en quelques mois qu'ils n'ont appris d'anglais en plusieurs années. Paraquett (2009) voit ici un effet pervers de la croyance que l'espagnol est facile parce qu'il ressemble au portugais, vu que ceux ayant choisi l'anglais dans le *Vestibular* obtiennent des meilleurs résultats dans l'épreuve de langue. Nous y voyons trop de facteurs en jeu pour interpréter ceci comme une réfutation de la correspondance entre proximité et facilité d'apprentissage: la différence dans les résultats peut être due au fait que ce soient les étudiants les moins performants au préalable qui choisissent l'espagnol (et dans ce cas ils ont peut-être raison de le choisir) ou au fait que le monde académique, par un souci, conscient ou non, d'équivalence dans le rapport effort/résultat, peut avoir tendance à y adapter les exigences dans chaque langue. Bien que nous ne disposions pas de constats concrets sur cette tendance, la supposition n'est pas gratuite. Dans un article paru dans la *Folha de São Paulo* en 2005, on relate le commentaire du coordinateur-adjoint de la Commission du *Vestibular* de l'UNESP, Renato Pedrosa. Selon lui l'introduction de l'espagnol à l'examen requerrait d'un changement dans le type d'évaluation, puisque *“même une personne n'ayant pas fait de l'espagnol réussit à résoudre des exercices ne demandant que la compréhension des textes”*<sup>245</sup>.

Laseca (2009) corrobore l'insuffisance des acquis en langue anglaise par le fait que nombreux des étudiants d'anglais dans l'Ensino Médio décident de passer les épreuves du *Vestibular* en espagnol. En tout état de cause, Laseca (2008) en conclut que l'espagnol avance rapidement au *Vestibular* partout dans le pays et qu'il est déjà présent sous formes différentes dans la plupart des universités. Le succès de l'espagnol au *Vestibular* prouve, aussi, la pertinence des pressions des hispanistes. Comme le signalait en 1998 le rapport *DATOS Y CIFRAS*, c'est, paradoxalement, la présence au *Vestibular* qui a contribué à l'augmentation du nombre d'étudiants d'espagnol dans le Secondaire et dans les académies, alors qu'il était logique de penser que, au contraire, ce serait son introduction dans le Secondaire qui motiverait sa présence dans les examens d'accès<sup>246</sup>. Ceci dit, la

<sup>245</sup> AMARAL, E. T. R., MAZZARO, D., 2007. "Repercusiones de la Ley nº 11.161/2005: reflexiones sobre la enseñanza de español en Brasil". *LL Journal*, [S.l.], v. 2, n. 2, dic. 2007. Disponible sur : <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/239/256>. [Dernière consultation le 25 juin 2015]

<sup>246</sup> *DATOS Y CIFRAS, Informe sobre la enseñanza del español en Brasil. 1998.*

promulgation de la *Lei* en 2005 a bien dû contribuer à son tour à la continuation ininterrompue de la tendance ascendante de l'espagnol au *Vestibular*, si bien qu'en 2012 l'espagnol est déjà la langue la plus demandée dans cet examen devant même l'anglais<sup>247</sup>.

Finalement, sur le *Vestibular* il faut signaler un changement d'importance dans la manière d'accéder à l'université brésilienne à partir de 2009, lorsque l'Examen National de l'Enseignement Secondaire (ENEM) inclut l'anglais et l'espagnol dans ses épreuves. Cet examen avait été créé en 1998 pour évaluer la qualité générale de l'enseignement secondaire. Cependant, il apparaît de plus en plus comme une alternative au *Vestibular*, notamment à partir de 2009, quand le nombre de questions et la durée de l'épreuve ont augmenté de manière considérable. L'avantage de l'Enem se trouve dans son caractère unifié sur le territoire national (alors que le *Vestibular* appartient à chaque université), ce qui permet à l'étudiant de réaliser une seule épreuve et de choisir son université en fonction des barèmes d'accès. Le fait qu'avec le *Vestibular* l'étudiant doive se déplacer dans chacune des universités où il envisage d'étudier réduit beaucoup sa marge de choix, notamment pour ceux qui ont le moins de moyens. En 2011 le nombre d'inscrits à l'ENEM était déjà de 5 366 780, contre 157 076 en 1998. L'inclusion de l'espagnol dans l'ENEM et l'importance croissante de celui-ci devraient amener à une accélération du processus d'implémentation de l'espagnol dans l'enseignement<sup>248</sup>.

### 2.3.3. La *Lei de Diretrizes e Bases*

Du point de vue juridique, la Loi 11.161/2005 s'encadrerait dans la Loi 9.394/1996, nommée *Lei de Diretrizes e Bases* (dorénavant *LDBs*), qui avait déjà marqué un tournant dans l'enseignement de langues étrangères au pays, en instituant à partir de la cinquième année du Primaire *obligatoirement, l'enseignement d'au moins une langue étrangère moderne à choisir par la communauté scolaire selon les possibilités de l'institution*<sup>249</sup>.

<sup>247</sup> *El mundo estudia español*, 2012. Op. cit.

<sup>248</sup> KANASHIRO, D. S. K., ERES FERNÁNDEZ, 2012. "La difusión de la lengua española en Brasil: de los primeros pasos a su inclusión en el Enem". *Eutomia, Revista de Literatura e Linguística*, edição 10, dez. 2012. p. 298. Université Fédérale de Pernambouc.

<sup>249</sup> *Seção I. Das Disposições Gerais. Art. 26*



On peut donc attribuer à la nouvelle LDBs la détermination de reprendre l'enseignement de langues étrangères en général. Pour Bohn (2003:159), l'absence des langues étrangères dans les vingt ans précédant 1996 obligeait les professeurs à redécouvrir et reconstruire le métier. La LDBs a été cependant critiquée de peu innovatrice, avec une claire primauté des compétences écrites sur les orales, de sorte qu'il n'y avait qu'une minorité privilégiée qui pourrait s'exprimer oralement dans une langue étrangère (Laseca, 2008 : 58).

En juin 1998 étaient instituées par le Conseil National de l'Éducation, les *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM<sup>250</sup>), où les langues étrangères sont considérées, à côté de la langue nationale, comme "des instruments de communication et comme des processus de constitution de la connaissance et de l'exercice de la citoyenneté"<sup>251</sup>. L'autre référence aux langues étrangères, cette fois de manière spécifique (sans la langue portugaise), reste plus proche de l'esprit des lois d'autres pays, les considérant comme des "instruments d'accès à des informations et à d'autres cultures et groupes sociaux"<sup>252</sup>. Cristofoli (2010 : 142) signale une tendance généralisée en Amérique latine, à se référer à des *compétences et habilités* dans le cadre de réformes éducatives inspirées des modèles européens, notamment l'espagnol. Les DCNEM ont été critiquées de par leur consonance avec les préceptes néolibéraux propres à cette décennie, où l'on voulait afficher une syntonie avec les orientations d'organisations telles que le FMI, la BID<sup>253</sup> et la BIRD<sup>254</sup>. Les critiques principales versaient sur la subordination de l'éducation au marché par une réinterprétation des concepts de flexibilisation, autonomie et décentralisation, sur la permanence d'une séparation entre formation générale et formation pour le travail, et sur le pouvoir limité des directrices (Moehlecke, 2012 : 47-8).

En ce qui concerne notre domaine d'étude, la LDBs 1996 serait critiquée de laisser les langues étrangères aux administrations locales, en continuité avec les dispositions de 1976, symptôme pour certains d'une insouciance excessive dans une affaire d'importance incontestable pour les intérêts d'un pays émergent. Cela pouvait bien résulter dans

---

<sup>250</sup> Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 3 - De 26 de Junho de 1998*. Cristofoli (2010:141) signale qu'il s'agit de "orientations et non pas de prescriptions, différentes de la politique de programmes minimaux prévus par la Loi 5692/71".

<sup>251</sup> DCNEM 1998. Art. 4º. V.

<sup>252</sup> Ibid. Art. 10. I. (e).

<sup>253</sup> Banque Interaméricaine de Développement

<sup>254</sup> Banque Internationale de Reconstruction et Développement



l'exclusion d'un enseignement plurilingue des centres à moindres ressources ou plus éloignés des villes (Benítez Pérez, Laseca, 2009 : 3). On peut toutefois apprécier l'avantage que cet aspect concédait à la diffusion de l'espagnol dans les années 90, puisque l'autonomie conférée aux établissements signifiait l'élimination de barrières administratives qui jusqu'alors entravaient la demande réelle<sup>255</sup>. À ce propos, elle est peut-être révélatrice la position des associations de professeurs d'espagnol en défense de l'autonomie des établissements<sup>256</sup>. Ce soutien, qui peut paraître étonnant aujourd'hui, s'explique par le contraste entre la forte demande sociale de langue espagnole et le manque d'une législation adaptée telle que la *Lei*, qui viendrait neuf ans plus tard.

En 1998 paraissaient les premiers *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*<sup>257</sup>, servant d'orientation aux Secrétariats de l'Éducation de chaque État (SEE) et municipalité par rapport aux contenus déterminés comme prioritaires au niveau fédéral. Les PCNs de 1998 insistaient sur le fait que la nouvelle LDBs faisait de la Langue Étrangère une matière aussi importante que n'importe quelle autre du cursus. Ils argumentaient ainsi en faveur de l'anglais et de l'espagnol comme langues saillantes dans les rapports internationaux ainsi que sur le lien entre l'enseignement de langues étrangères et le développement de compétences dans la langue maternelle. Pour le choix de la langue, l'établissement devrait tenir compte des critères suivants : des facteurs historiques et de prédominance des langues dans les rapports internationaux, en pointant vers l'anglais et l'espagnol; des facteurs en rapport avec les communautés locales, où l'on faisait mention aux communautés indigènes et à la langue des signes; enfin, le poids de la tradition, où l'on citait le français (Benítez Pérez, Laseca, 2009 : 3).

Ainsi, par la LDBs, la langue étrangère serait donc obligatoire à partir de la 5ème année du Primaire (*Ensino Fundamental*) et choisie par la communauté scolaire. Le Secondaire

<sup>255</sup> DATOS Y CIFRAS, *Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. 1998. Op. cit.

<sup>256</sup> ABIO (2002) : "D'autre part, même le Ministre de l'Éducation brésilien commentait avec sa collègue espagnole pendant la visite des Rois d'Espagne au Brésil en juin 2000, que le Congrès "recommanderait" l'enseignement de l'espagnol et que le Congrès n'a pas les "compétences pour rendre obligatoire" l'enseignement de l'espagnol par un projet de loi (CNN, 2000). Dans ce jeu de forces, d'intérêts et d'opinions spécialisées, les associations de professeurs d'espagnol comme l'APEESP de l'État de São Paulo plaident pour le respect du plurilinguisme laissant à chaque communauté scolaire le choix de la langue qu'elle considère la plus importante pour ses étudiants. Cette position s'appuie sur des motifs comme le manque de professeurs avec une formation adéquate et la diversité régionale du Brésil (Kulikowsky, 2000), et apparaît aussi, pour les langues étrangères en général, dans le document de synthèse de la II<sup>e</sup> Rencontre Nationale sur Politique d'Enseignement de Langues Étrangères, connu sous le nom de *Carta de Pelotas*".

<sup>257</sup> Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

(*Ensino Médio*) devait ajouter, en plus, une seconde langue étrangère, optionnelle et "selon les disponibilités de l'institution"<sup>258</sup>.

Le caractère ambigu de la formulation - optionnelle pour qui ? -, provoque l'émission du *Parecer Homologado CNE/CEB 27/2002* du Conseil National de l'Éducation, précisant que l'obligation pour l'établissement se limite à offrir une langue étrangère, la possibilité d'une deuxième - qu'elle soit optionnelle ou obligatoire pour l'élève -, restant soumise aux "disponibilités" de l'institution<sup>259</sup>. D'autre part, si le choix laissé aux institutions locales allait dans le sens contraire à la préparation rapide d'un programme cohérent d'enseignement, notamment au niveau national, l'aspect positif reposait sur l'initiative des corps d'enseignants pour créer des plans adaptés à la réalité concrète de chaque endroit, résultant en une grande diversité d'approches (Bohn, 2003 : 166).

Inutile de dire que l'inclusion éventuelle de cette deuxième langue là où la demande soit assez pressante, constituait l'aspiration principale de l'espagnol pour être enseigné (Moreno Fernández, 2000 : 6), ce qui n'est pas sans rappeler la situation actuelle des langues étrangères en France, où l'obligation d'inclure une deuxième langue étrangère dans les cursus représente le vecteur fondamental de l'horizontalité en L2 (puisque, dans les deux cas, rien n'induit à penser que la primauté de l'anglais serait remise en question ; Benítez Pérez, Laseca, 2009 : 3).

En 1998, l'Ambassade espagnole au Brésil publiait le rapport *Datos y Cifras. Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*, ce qui prouve que l'Espagne commençait à aborder sérieusement la question. En lignes très générales, le rapport signalait la faible présence de l'espagnol dans les États du Nord, Nord-est et Centre-ouest; que les ambitieuses initiatives publiques dans le peuplé Sud-est se heurtaient au manque de professeurs et que seul le Sud avait connu un bond qualitatif en avant pour l'espagnol dans les faits. On constatait une très forte progression de l'espagnol dans des collèges et lycées

<sup>258</sup> *Lei 9394.1996. Seção IV. Do Ensino Médio. Art. 36 inciso III*

<sup>259</sup> "Le texte de la Loi 9 394/96, bien qu'innovateur et très ouvert, ne brille pas par sa rigueur dans l'usage de la technique législative. De ce fait, il n'est pas justifié, ni ici ni dans d'autres passages de la Loi, de chercher de la rigueur dans les expressions, mais il importe d'interpréter l'esprit du législateur.

Ainsi, par rapport aux dispositions de l'alinéa III de l'article 36, il doit prévaloir le fait que les établissements, en accord avec leur offre pédagogique, sont obligés de proposer, au minimum, une langue étrangère moderne, pouvant élargir cette offre selon les disponibilités.

Dans l'hypothèse que l'institution propose plus d'une langue étrangère moderne, ce sera à elle de définir si la 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> composante du cursus sera obligatoire ou facultative pour l'élève. La langue étrangère choisie par la communauté scolaire (la 1<sup>ère</sup>) sera aussi obligatoire pour l'élève." (*PARECER CNE/CEB N° 27/2002*).

privés du Rio de Janeiro et du São Paulo. Là où l'initiative publique manquait, les écoles privées avaient inclus l'espagnol dans leurs programmes, comme c'est le cas des États du Ceará, Pará, Maranhão et Minas Gerais. Seulement dans le Sud l'initiative publique avait peut-être devancée celle privée<sup>260</sup>. Une autre étude menée par l'UNDIME (*União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação*) offrait les mêmes conclusions une année plus tard, en 1999, montrant une corrélation positive entre niveau économique et présence de la langue espagnole dans les écoles (Laseca, 2008 : 121).

Cependant, même en dehors de la Région Sud il y avait de nombreux cas d'initiatives locales s'anticipant à la législation fédérale. La presse s'est fait écho<sup>261</sup> de celui des écoles publiques de Goiânia (Centre-ouest), expérience pilote d'espagnol obligatoire dans tous les niveaux, qu'en 2000 réunissait 17 écoles avec un total de 6000 élèves de 10 et 11 ans étudiant l'espagnol.

### 2.3.4. Antécédents

Le grand nombre de projets pour assurer la présence de l'espagnol dans l'enseignement qui ont été avortés, 15 entre 1958 et 2001<sup>262</sup> (face à un seul concernant le français en 1995 et pas un seul pour l'anglais) témoigne d'une aspiration profonde du Brésil au rapprochement de cette langue. Ainsi, le fait que celui qui a été finalement approuvé, la Loi 11.161/2005, était légèrement décaféiné et dans un moment de forte demande sociale de cours d'espagnol, invite à relativiser la volonté politique investie. Or qu'avait exactement changé pour la classe politique brésilienne? L'absence de groupes de pression liés à d'autres langues? Une abondance soudaine de ressources?

<sup>260</sup> *DATOS Y CIFRAS, Informe sobre la enseñanza del español en Brasil. 1998. Op. cit.*

<sup>261</sup> Arias, Juan, 18/12/2000. "Experiencia piloto en Brasil de la enseñanza del español". *El País*. Disponible sur : [https://elpais.com/diario/2000/12/18/educacion/977094010\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2000/12/18/educacion/977094010_850215.html) [Dernière consultation le 14 février 2019]

<sup>262</sup> Une analyse exhaustive est fournie par CASTELANO RODRIGUES, F. (2010). Un bon tour d'horizon plus bref est dans PARAQUETT, M. (2009).

Un article paru dans la *Folha de S. Paulo* le 18 août 2005<sup>263</sup> cite trois obstacles pour l'approbation des 15 projets antérieurs par le Congrès National, à savoir, des problèmes logistiques, une pénurie de ressources, et le lobbying de la diplomatie américaine, italienne et française.

Le problème logistique est évident vue l'exploitation exhaustive des installations scolaires. Il faudrait cependant nuancer cette entrave, étant donné le contexte généralisé de réformes, lois et programmes éducatifs approuvés en début du XXI<sup>ème</sup> siècle. Le deuxième problème, malgré le bruit durant la période d'application de la Loi - que nous traiterons dans le chapitre suivant, s'estompe aux moyen et long termes par sa circularité : il paraissait, en effet, difficile que les jeunes aillent s'inscrire en masse à des licences en espagnol alors que sa faible présence dans le système d'enseignement offrait peu de débouchés. Encore moins si, en termes absolus, il résulte moins coûteux d'ouvrir des licences pour former des futurs professeurs à l'université que de les entretenir une fois qu'ils se seront intégrés dans l'enseignement obligatoire.

Le troisième problème constitue peut-être un véritable facteur du changement : à une forte demande sociale de langue espagnole et à la vocation latino-américaniste des derniers gouvernements brésiliens, se joignait une pression diplomatique en retraite de la part des autres pays européens. Dans ce sens, Benítez Pérez et Laseca (2009 : 4) vont jusqu'à affirmer que seul ce dernier obstacle avait, dans les faits, été surmonté. Or s'il a été surmonté, il n'avait pas tout à fait disparu. En effet, le journal espagnol *El País* (18/06/2000<sup>264</sup>) rapporte des pressions "très fortes" sur les parlementaires de la part de la diplomatie britannique, italienne et, surtout, française. Le même article parle d'une contre-offensive de la part de l'Ambassade espagnole, recherchant le soutien d'autres pays latino-américains. La question a été à l'ordre du jour dans des visites diplomatiques du plus haut rang, comme celle où le Président Cardoso promettait au Ministre de la Culture espagnol (à l'époque, Mariano Rajoy) qu'une loi similaire à la *Lei 11.161/05* serait approuvée. Cardoso a reçu le Prix Príncipe de Asturias à la Coopération (de par son travail pour "renforcer les valeurs démocratiques" et sa défense "de la langue espagnole

---

<sup>263</sup> Guelli, Pablo López, 18/08/2005. "Para Argentina, *Lei* abre mercado no Brasil". *Folha de S. Paulo*, São Paulo. Disponible sur : <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1808200522.htm> [Dernière consultation le 14 février 2019]

<sup>264</sup> Moreno, Javier, 18/06/2000. "Brasil decide si quiere hablar español". *El País*. Disponible sur : [https://elpais.com/diario/2000/06/18/cultura/961279209\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2000/06/18/cultura/961279209_850215.html) [Dernière consultation le 14 février 2019]

au Brésil"). Un prix, le plus important de ce type en Espagne, qui serait décerné aussi au Président suivant, Lula da Silva.

D'autre part les professeurs d'anglais semblent s'être inquiétés aussi, craintifs de perdre une partie du marché. Le député Atila Lira, ayant pour but explicite de faire avorter le projet de loi, défendait l'autonomie des établissements en se basant sur la LDBs et son rapport comptait des centaines de lettres de professeurs d'anglais, français et italien<sup>265</sup>. Si des pressions de leur part ont été constatées<sup>266</sup> avant et même après la promulgation de la *Lei*, elles s'avèrent aujourd'hui peu sensées dans le cas de l'anglais, la place de cette langue étant aujourd'hui partagée mais rarement contestée. En tout cas, selon son témoignage, il s'agissait de professionnels locaux et non d'ambassadeurs, diplomates ou représentants économiques; autrement dit, cela relevait plus de l'activisme que du lobbying.

La demande sociale semble avoir été déterminante dans cette avancée, ce qui n'est pas sans évoquer, malgré l'indispensable cadre mercosurien, le poids d'une force pseudo-verticale, à savoir, l'Espagne (avec ses institutions et entreprises) et les représentations de prestige qui l'accompagnent en tant que pays européen (Gil, 2009).

### 2.3.5. La route enfin dégagée

Il est intéressant de regarder le différend entre la Chambre de Députés et le Sénat Fédéral (les deux Chambres du Congrès National), au sujet de la mesure dans laquelle l'enseignement de l'espagnol devrait devenir obligatoire. La Chambre présentait en 1996 un projet, présenté en 1993 par l'Exécutif d'Itamar Franco<sup>267</sup>, où l'espagnol serait obligatoire dans le Primaire et Secondaire dans tous les États de la République. Le Sénat proposait de limiter l'exigence aux États frontaliers et au Secondaire. Cependant, en 1998, le Sénat approuvait un projet de loi qui rendait obligatoire la présence de la langue

---

<sup>265</sup> Ibid.

<sup>266</sup> Voir par exemple CRISTOFOLI (2010 : 173) pour le Rio Grande do Sul.

<sup>267</sup> Projet de Loi n° 4004, cité dans DEL VALLE, J., VILLA, L., 2006. "Spanish in Brazil : Language policy, business, and cultural propaganda". *Language Policy*, 2006, 5. p. 376.

espagnole dans tous les centres de Secondaire de la République, et rendait facultative son inclusion dans le Primaire (Moreno Fernández, 2000 : 6).

Devant l'impossibilité de rendre obligatoire l'étude d'une langue après la promulgation de la LDBs en 1996, le Député Átila Lira (PSDB) a été chargé de la rédaction d'un nouveau projet de loi. Ce projet ressemblerait fortement à la Loi (dont ce même député serait, paradoxalement le plus grand détracteur) finalement adoptée. D'autre part, le processus de promulgation de la *Lei* affichait déjà les controverses liées à l'horaire d'enseignement de la langue. Ainsi, en 2001, dans la *Comissão de Educação, Cultura e Desporto*, le député João Matos (PSDB) y donna son vote favorable tout en proposant de supprimer l'article 3° sur la mise en place de *Centros de Línguas*. Le texte a d'ailleurs été déclaré inconstitutionnel dans son article premier pour obliger les élèves de Secondaire à suivre des cours en dehors de l'horaire scolaire. Dans le sens contraire, en 2004 le Sénat, par initiative du sénateur et ancien Président de la République, José Sarney (MDB), proposa de supprimer l'Article 2° implémentant l'enseignement d'espagnol dans l'horaire régulier des cours. Cette suppression aurait pu dénaturer complètement le projet, c'est la raison pour laquelle le député Paulo Rubem Santiago, dans la *Comissão de Educação e Cultura*, rejeta l'amendement du Sénat (Cristofoli, 2010 : 145). Encore un texte a été présenté en 2003<sup>268</sup>, déclaré à nouveau inconstitutionnel dû à son article premier, qui rendait obligatoire un enseignement en dehors de l'horaire régulier des cours (Reatto, Bissaco, 2007).

Dressée au cours de ces va-et-vient législatifs, la route vers l'inclusion légale de l'espagnol comme langue d'offre obligatoire au Brésil restait, enfin, dégagée.

---

<sup>268</sup> BENÍTEZ PÉREZ et LASECA (2009) sont du même avis: "La nommée « Loi de l'espagnol » a pour origine le Projet de Loi n° 3 987/00, approuvé le 7 juillet 2005 par la Chambre des Députés et transformé en Loi Fédérale n° 11 161 par la sanction du président Lula da Silva du 5 août."

## 2.4. La Loi 11 161/2005

### **LOI N° 11 161 DU 5 AOÛT 2005**<sup>269</sup>

Relative à l'enseignement de la langue espagnole

LE PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE

Je fais savoir que le Congrès National décrète et je sanctionne, la suivante *Loi* :

Art. 1° L'enseignement de la langue espagnole, d'offre obligatoire pour l'école et d'inscription facultative pour l'étudiant, sera implémenté, de manière graduelle, dans les cursus de l'enseignement secondaire

§ 1° Le processus d'implémentation devra être conclu dans un délai de cinq ans, à compter à partir de la promulgation de cette *Loi*.

§ 2° Est rendue facultative l'inclusion de la langue espagnole dans les cursus de l'enseignement primaire de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année.

Art. 2° L'offre de langue espagnole par les réseaux publics d'enseignement devra être faite dans l'horaire régulier de classe des élèves.

Art. 3° Les systèmes publics d'enseignement planteront des Centres d'Enseignement de Langue Étrangère, dont le programme inclura, nécessairement, l'offre de langue espagnole.

Art. 4° Le réseau privé pourra rendre disponible cette offre à travers de différentes stratégies allant de cours conventionnels dans l'horaire normal des élèves jusqu'à l'inscription dans des Centres d'Études en Langue Moderne.

Art. 5° Les Conseils Étatiques d'Éducation, ainsi que ceux du District Fédéral, émettront les normes nécessaires à l'exécution de cette *Loi*, en accord avec les conditions et particularités de chaque unité fédérée.

Art. 6° L'Union, dans le cadre de la politique nationale d'éducation, stimulera et soutiendra les systèmes étatiques et ceux du District Fédéral dans l'exécution de cette *Loi*.

Art. 7° Cette *Loi* entre en vigueur à la date de sa publication.

Brasilia, 5 août 2005; 184<sup>e</sup> de l'Indépendance et 117<sup>e</sup> de la République.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Le premier aspect qu'il faut signaler de la Loi est l'absence de précédents dans la considération de la langue espagnole comme une affaire propre au système

---

<sup>269</sup> Original disponible en Annexes, n°2.

d'enseignement brésilien, ce qui n'est pas sans conséquences sur le plan des idéologies<sup>270</sup>. Certains comme Lemos<sup>271</sup> et Castelano (2010 : 151 ) la caractérisent d'*événement discursif* dans sa nouveauté de préciser les langues à étudier. Pour Castelano, pour que le texte de la Loi soit rendu possible, il fallait une rupture dans la mémoire discursive sur l'enseignement des langues étrangères au Brésil dans le corpus juridique. Ce pourquoi la *Lei* serait un événement discursif, puisqu'elle déplace les sens de la mémoire discursive en ce qu'elle provoque de nouveaux discours interférant sur la mémoire discursive du corpus juridique et législatif. C'était d'ailleurs la première fois dans l'histoire du pays que le Congrès approuvait une loi sur l'enseignement d'une langue étrangère spécifique (Castelano, 2010 : 111).

Dans son article 2<sup>e</sup>, la Loi établit que tous les lycées du pays sont obligés de proposer l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère dans l'horaire régulier de cours. Cette dernière contrainte concerne seulement les établissements publics. Qui plus est, il n'est pas dit à quelle partie du cursus doit correspondre cette offre. Il serait donc possible de ne le proposer que pour un seul des 3 ans que dure l'*Ensino Médio* et ce même à raison d'une heure de cours par semaine.

L'espagnol pourrait cependant être obligatoire si la communauté ainsi le décide, ceci n'exemptant pas l'école de proposer une deuxième langue, facultative pour l'élève<sup>272</sup>. La portée effective de la *Lei* 11.161/05 repose ainsi pour une grande partie sur le choix que feront ces communautés. Les données à ce propos ne sont pas disponibles ou n'existent pas (Martínez Cachero-Laseca se voit contraint de supposer de manière gratuite dans son calcul, par ailleurs très minutieux, que 40% d'entre elles pourraient choisir l'espagnol comme langue obligatoire). Si l'espagnol est langue optionnelle, c'est le choix des étudiants qui décidera de la vraie portée de la loi. Nous ne savons donc pas si l'espagnol deviendra la langue étrangère la plus étudiée ni dans quelle mesure elle le sera, la seule chose sûre étant, et c'est déjà beaucoup, que quiconque voudra étudier l'espagnol pourra le faire.

<sup>270</sup> FANJUL Adrián Pablo, 2010. "Conferencia final no I Seminário Nacional da COPEBRA". *I Seminário Nacional da COPEBRA*. Arcaju, Sergipe, 4 juin. Transparence n°11.

<sup>271</sup> LEMOS, Marilene Aparecida, 2008. *O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. Thèse de Doctorat : USP.

<sup>272</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer Homologado CNE/CEB n° 18/2007, Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei n° 11.161/2005*.



En ceci la langue hispanique jouit d'un faveur juridique par rapport à la langue anglaise, puisqu'il est possible pour une école d'offrir l'enseignement d'espagnol + (anglais OU français OU allemand OU italien OU chinois, etc.)<sup>273</sup> mais non d'offrir Anglais + autre langue que l'espagnol. Faute de données, il paraît cependant extrêmement improbable que cela se traduise dans la pratique en une plus grande présence de l'espagnol que de l'anglais.

La dernière partie de l'article 1 donne la possibilité d'inclure la langue espagnole dans les cursus des dernières trois années du Primaire. Vu que la LDBs/96 donnait déjà la possibilité d'y inclure une langue étrangère, cette mention peut avoir un caractère de rappel, voulant simplement attirer l'attention sur le fait que l'espagnol peut bien occuper cette place<sup>274</sup>. Il reste incertain combien des centres d'enseignement répondront à cet appel. Or l'inclusion de la langue espagnole dans le Primaire serait, pour Reatto et Magalhães-Bissaco (2007 : 9), indispensable pour l'acquisition d'une compétence utile dans le marché du travail ou même pour réussir aux preuves du *Vestibular*, tâche pour laquelle, toujours selon ces auteurs, les trois années de l'*Ensino Médio* avec une faible charge horaire pour cette langue, seraient insuffisants. L'*Ensino Fundamental* devient d'autant plus important avec la loi du 6 février 2006 (*Lei* 11.271/2006), qui prolonge sa durée d'une année, résultant donc neuf au total (Tableau 11).

Quand les Chambres ont légiféré, leur souci était la compatibilité avec la Constitution et avec les autres lois en vigueur. Elles ont toutefois laissé passer certaines incohérences à l'intérieur même de la Loi - Castelano (2010 : 140) parle de "fissures" -. Les articles 2 et 3 présentent un aspect contradictoire ou, pour le moins, ambigu de la Loi, où les CELs se trouvent légitimés ou, encore plus, encouragés. Certes il faut lire dans l'expression de l'article 3<sup>275</sup> une volonté de promouvoir l'enseignement de langues étrangères en général, en s'appuyant sur un module scolaire, les CELs. Si ces organes étaient déjà connus et existaient dans de nombreuses écoles, leur mention juridique reste très controversée. En

---

<sup>273</sup> Ce qui n'est véritablement probable que dans le cas des régions Sud-est et Sud où à la proximité de la frontière hispanophone s'ajoutent les fortes racines d'immigration allemandophone, italophone et d'autres provoquant l'inclusion de ces langues dans les programmes de ces régions.

<sup>274</sup> Communication personnelle de Fernanda Castelano Rodrigues.

<sup>275</sup> Pour rappel : "Les systèmes publics d'enseignement planteront des Centres d'Enseignement de Langue Étrangère, dont le programme inclura, nécessairement, l'offre de langue espagnole".

**Tableau 11. Structure du Système d'Enseignement Brésilien incluant une neuvième année de Primaire par les Lois 11 271/06 et 11 114/05, devant être implémenté au plus tard en 2010.**

Titre général	Titre spécifique	Durée / Années	Âge	Autorité compétente
Enseignement Obligatoire	Maternelle	4 ans	0 - 3	Municipalités, District Fédéral
		2 ans	4 - 5	
	Primaire	1 <sup>re</sup> année	6	Municipalités, États et District Fédéral
		2 <sup>e</sup> année	7	
		3 <sup>e</sup> année	8	
		4 <sup>e</sup> année	9	
		5 <sup>e</sup> année	10	
		6 <sup>e</sup> année	11	
		7 <sup>e</sup> année	12	
		8 <sup>e</sup> année	13	
		9 <sup>e</sup> année	14	
	Secondaire	1 <sup>re</sup> année	15	
		2 <sup>e</sup> année	16	
		3 <sup>e</sup> année	17	
Enseignement Supérieur	Licence	6 ou 8 semestres	18 - 24	Gouvernement Fédéral et États
	Master, Doctorat	Variable	Variable	Gouvernement Fédéral

Source : Laseca (2008 : 27)

effet, en 2008 le Conseil National de l'Éducation publiait un *Parecer Homologado*<sup>276</sup> en réponse aux doutes que le *Conselho Estadual* de Sergipe lui avait transmis par rapport à l'interprétation de la Loi, à savoir : 1) Les écoles où l'espagnol est déjà la langue obligatoire, devront-elles la rendre facultative et insérer une autre langue étrangère (anglais, français, etc.) en caractère obligatoire?; 2) L'institution souhaitant faire de l'espagnol la langue obligatoire sera exemptée de proposer d'autres langues étrangères au choix facultatif?; 3) Pourra l'institution d'enseignement rendre disponibles deux langues étrangères pour que l'élève ne soit obligé que d'en choisir une?; 4) La note en Langue Espagnole devra-t-elle figurer dans les relevés des étudiants si son enseignement a été suivi dans un CEL?

<sup>276</sup> *Parecer Homologado CNE/CEB n° 18/2007, Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei n° 11.161/2005.*

Le CNE expliquait dans son *Parecer* que: 1) la langue espagnole peut bien être la langue obligatoire, 2) par la LDBs, on ne peut pas proposer une et une seule langue étrangère, même si c'est l'espagnol, 3) une langue doit être obligatoire et commune à tous les étudiants d'une école, 4) tous les enseignements suivis par l'étudiant doivent figurer sur son historique.

Ce qui est très remarquable est que, dans sa réponse, le propre CNE montrait son étonnement face à la présence des CELs dans un texte légal:

[...] La Loi 11.161/2005 introduit deux termes étrangers aux législation et normes éducatives brésiliennes, sous forme de noms propres : Centres d'Enseignement de Langue Étrangère et Centre d'Études de Langue Moderne. Curieusement, le premier dans le mandat de l'implanter dans les "systèmes publics d'enseignement" (un autre terme vraiment étranger aux législation, normes et théorisations au Brésil); et le second pour être éventuellement accessible aux élèves du réseau scolaire privé. D'où l'opportunité de faire part de notre curiosité sur l'origine de ces termes et de la conception ou, mieux, de la réception par les législateurs du Pays, de ce type d'institution dans le cadre de l'"éducation scolaire" et de l'Éducation Obligatoire des brésiliens. Surtout, nous pouvons profiter de cette opportunité pour témoigner de notre doute sur la légalité de cette nature d'éléments à imposer dans l'architecture institutionnelle des systèmes d'enseignement et des organes exécutifs des entités fédérées.

Souvent ces Centres ont, de surcroît, une certaine autonomie par rapport aux écoles dont ils dépendent, vu qu'ils ont été conçus justement pour pallier au stigma des celles-ci, censées être dans l'incapacité de bien enseigner les langues<sup>277</sup>. D'autre part, cette autonomie pourrait bien s'avérer un fardeau pour l'application des nouveaux programmes d'enseignement, plus ambitieux en ce qui concerne les langues étrangères et plus précis sur la façon dont elles devraient être enseignées, ce qui montre le double tranchant de cet article. Cristofoli (2010 : 146) d'ailleurs qualifie de "rare" la présence des CELs dans les réseaux publics, ce qui implique que, faute de la création massive de nouveaux CELs à l'intérieur des installations scolaires, la plupart des étudiants brésiliens devraient se déplacer pour suivre ces cours.

<sup>277</sup> CASTELANO RODRIGUES, F. (2010 : 21-2) ; aussi ABIO, G. (2002) : "Il est courant d'entendre qu'à l'école publique on n'apprend pas la langue étrangère (Moita Lopes, 1996) et les résultats obtenus dans l'Examen National de l'Enseignement Secondaire (ENEM) de l'année 99 sont une preuve statistique du degré d'insatisfaction existant avec l'enseignement de LE (espagnol ou anglais), lequel atteint 63% des enquêtés, contrairement à d'autres aspects tels que l'engagement des professeurs ou les conditions matérielles des écoles, où c'était à peine 29% (INEP, 2000)."

Enfin, le fait que les CELs aient été créés dans les années 80 pour enseigner, dans la plupart des cas, les langues autres que l'anglais<sup>278</sup> (le plus souvent la seule langue enseignée dans l'horaire régulier), expliquerait leur détachement administratif et physique des structures publiques à l'heure où il était rare d'étudier une deuxième langue étrangère. La liaison faite par la *Lei* entre l'offre d'espagnol et la nécessité de créer des CELs résulte alors révélatrice.

Si, grâce à l'article 4, pour le secteur privé la flexibilité est totale dans la recherche des *estratégias* les plus aisées (CEL ou autres), pour l'école publique l'article 3 demeure douteux: il faut créer des *Centros de Ensino de Língua Estrangeira* et y inclure l'espagnol, et ce même si on dit (article 2), que l'enseignement d'espagnol *devra se faire dans l'horaire régulier des élèves*. Le lecteur pensera à la possibilité que les étudiants se déplacent vers leur CEL et en reviennent à l'intérieur de l'horaire régulier, mais ceci semble impossible, si ce n'est que parce que très souvent l'horaire des CELs est différent de celui de l'école, comme c'est le cas au São Paulo et au Paraná (Kanashiro, Eres Fernández, 2012). Et c'est la *Lei* elle-même qui trahit cette antinomie entre les CELs et l'horaire régulier dans son article 4, qui, même s'il verse sur les écoles privées, présente les deux possibilités en disjonction dans le syntagme "stratégies allant de cours conventionnels dans l'horaire normal des élèves à l'inscription en cours au Centre d'Études de Langue Moderne". Les législateurs ont ainsi peut-être encouragé la même flexibilité dans les écoles publiques. Cependant, par le *Parecer 15/2015*, le Conseil National de l'Éducation s'exprime dans un sens différent, où l'obligation pour les écoles publiques serait double, de proposer l'espagnol dans l'horaire régulier de l'école et dans le CEL, de manière à ce que l'élève ait le choix. Cette lecture ne faisait pas, néanmoins, l'unanimité, et plusieurs États, dont le São Paulo, en profitèrent pour décider de s'appuyer exclusivement sur les CELs pour respecter la Loi.

Cette contradiction ouvre un interstice<sup>279</sup> qui ne peut être étranger aux polémiques qu'a suscité l'application (ou son défaut) de la *Lei*, compte tenu de l'importance des

---

<sup>278</sup> BASTOS, Neusa Barbosa et al., 2007. "Perspectivas interculturais no ensino de línguas no Brasil". In LUNA, José Marcelo Freitas de. *Educação e lingüística: ensino de línguas*. Itajaí : Univali. Cité par CRISTOFOLI (2010 : 146).

<sup>279</sup> "Comme vous l'avez remarqué, l'article n°2 dit que les cours devront se faire dans l'horaire régulier. Pourtant, l'article n°3 affirme que les écoles auront des Centres de Langues, alors que dans les CELs les cours se font dans un horaire différent du régulier. Malheureusement, à partir de cette contradiction dans la

*Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006) qui paraîtraient une année plus tard, et le fait que l'existence des CELs correspond à une vision plutôt instrumentaliste des langues et, surtout, sans connexion avec un projet pédagogique général (Castelano, 2010 : 21). C'est ainsi que seule la langue obligatoire qu'imposait la LDBs demeure intégrée dans le cursus régulier, mais cette langue est le plus souvent l'anglais, l'espagnol, de par son caractère optionnel, restant relégué aux CELs. La porte était ouverte aux irrégularités les plus diverses, que nous aborderons ensuite et que González (2009) résumerait dans une communication au titre fort éloquent : *La Lei 11.161, les Orientações Curriculares et les politiques publiques de formation de professeurs : histoire d'un décalage entre le dire et le faire*<sup>280</sup>.

Pour sa part, l'article 5 nous renvoie à la législation choisie par les différents Conseils Étatiques de l'Éducation, que certains (notamment ceux du Centre-ouest) seraient plus rapides que d'autres à régler. Par exemple, comme nous le voyons dans la Résolution n° 4359/09 de la SEEDUC de Río de Janeiro, - qui d'ailleurs dépasse la LDBs de 1996 en ce qu'elle oblige l'école à offrir une deuxième langue étrangère -, la loi 11.161 est reproduite tout en précisant, sans que cela ne change rien dans les faits, que l'espagnol sera la seule langue obligatoire si tel est le choix de la communauté scolaire :

Art. 15 - La Partie Diversifiée de l'Enseignement Secondaire, comptera :

I. une Langue Étrangère Moderne, en accord avec les ressources humaines existant dans l'institution, et d'inscription obligatoire;

II. une seconde Langue Étrangère Moderne, d'offre obligatoire pour l'école et d'inscription facultative pour l'élève; [...]

§ 1°. Dans les unités scolaires où la Langue Espagnole est celle choisie par la communauté scolaire, celle-ci sera la langue étrangère obligatoire, l'inscription en la seconde Langue Étrangère étant facultative pour l'élève.

§ 2°. La Langue Espagnole devra figurer parmi les options de Langue Étrangère Moderne, d'inscription obligatoire ou facultative.

[...]

---

loi même, s'instaure dans l'enseignement une situation très compliquée pour tous et qui nous conduit même à une infraction de la loi." Secretaria APEESP (Communication personnelle, notre traduction)

<sup>280</sup> GONZÁLEZ, N. Maia, 2009. "A lei 11.161, As Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer". *Anais do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Hispanistas e I Congresso Internacional de Hispanistas*. v. 1. São Paulo, 2008.

Il faut rappeler que, de tous les projets de loi pour l'enseignement de l'espagnol présentés au cours du dernier siècle, la *Lei* est loin d'être le plus ambitieux. L'étude de la matière restera facultative pour l'élève, tout comme son offre le sera pour l'établissement dans le Primaire. Il est vrai cependant que la LDBs/1996 restait ouverte sur la langue étrangère à étudier, déterminant *une* langue étrangère obligatoire et la possibilité d'une seconde *optionnelle*, ce qui écartait des propositions plus ambitieuses de loi, puisque rendre obligatoire l'espagnol aurait contredit la LDBs et, donc, été juridiquement inviable (Castelano, 2010 : 19).

### 2.4.1. Répercussion de la *Lei do Espanhol*

Peut-être jamais une loi sur l'enseignement de langues étrangères a joui d'un tel écho médiatique et politique. Laseca (2008:71) signale une ample répercussion, "autant en Espagne qu'en toute l'Amérique latine", entraînant des déclarations optimistes de personnalités comme le Ministre argentin de l'Éducation<sup>281</sup>, Daniel Filmus, ou le Directeur de l'Institut Cervantes, César Antonio Molina, qui l'a qualifiée d'"événement historique pour la langue espagnole, d'élan décisif pour sa diffusion comme langue de communication internationale et de la nouvelle la plus importante de ces dernières années et signala, enfin, que maintenant tous les pays de langue espagnole doivent faire des efforts pour soutenir cette initiative qui ouvre une opportunité extraordinaire pour nos industries culturelles". Le Président Lula da Silva lui-même allait y faire référence lors de la 1ère réunion des Chefs d'État de la Communauté Sud-Américaine de Nations (future UNASUR) le 30 septembre 2005 :

L'intégration véritable se fait à travers les gens, dépassant les efforts d'ouverture de nos marchés. Elle entraîne la création d'une identité culturelle et la valorisation de notre héritage commun. Le

---

<sup>281</sup> "Le Ministre de l'Éducation de l'Argentine à l'époque, Daniel Filmus, a déclaré dans une interview publiée en septembre dans le journal argentin *La Nación*, qu'une "perspective importante s'ouvrirait pour les enseignants argentins qui soient prêts à former des professeurs au Brésil", tout en soulignant que "nous voulons aider, mais cela ne veut pas dire qu'il y aura une migration de professeurs argentins au Brésil". De la même manière, Inés Visuales, Directrice de la Fondation Ortega y Gasset en Argentine, la plus grande institution d'enseignement d'espagnol comme langue étrangère au pays, confirmait les attentes créées et déclarait : "un champ très intéressant s'ouvre pour enseigner l'espagnol. Je pense que l'Argentine en bénéficiera spécialement parce que le brésilien est déjà adapté à notre accent. Comme nous avons beaucoup de régions frontalières, *les gens sont plus habitués à l'accent argentin*"." (LASECA, 2008 : 71).

Brésil a pris une mesure pionnière dans cette direction, en approuvant la loi qui rend obligatoire l'enseignement de l'espagnol dans nos écoles. Les générations futures de brésiliens auront l'espagnol comme deuxième langue, ainsi que l'Amérique du sud comme deuxième patrie. Nous espérons que, de manière croissante, le portugais soit aussi enseigné dans les autres pays sud-américains. Nous sommes prêts à y contribuer<sup>282</sup>.

L'espoir exprimé par le Président n'était pas futile, nous le verrons par la suite.

À priori, le bruit semble justifié, compte tenu de l'envergure du système d'enseignement brésilien. Comme l'observent Reatto et Bissaco (2007 : 7), le Secondaire public et privé compte plus de 9 millions d'élèves, auxquels il faut ajouter les 30 millions de brésiliens qui parlent déjà l'espagnol, résultant en un marché de 40 millions de consommateurs potentiels de matériels d'apprentissage, produits culturels et autres pour "rassasier la faim d'espagnol".

La vraie portée légale du texte ne correspond peut-être pas à la manière dont la *Lei* a été divulguée pour le public qui, dans certains cas, aurait bien pu penser que c'était *l'étude* (et non *l'enseignement*) de l'espagnol qui était devenu obligatoire. En effet Castelano (2010 : 142) offre un tour d'horizon sur la façon dont la *Lei* a été décrite par les journaux brésiliens mais aussi espagnols et argentins, montrant que la notion d'*obligation* de l'enseignement de la langue avait largement pris le dessus sur celle de *inscription facultative*.

C'est bien un fait incontestable que la presse espagnole a accueilli la Loi avec grand enthousiasme et exagération<sup>283</sup>. Le lecteur espagnol pouvait facilement avoir l'impression que le projet était de transformer le Brésil en pays bilingue<sup>284</sup> et le chiffre de professeurs nécessaires fut exagéré jusqu'au décuple. Au Brésil ces interprétations ont provoqué un certain malaise chez les secteurs des enseignants concernés.

<sup>282</sup> Site du Ministère de l'Éducation. *Cúpula da América do Sul: presidente Lula destaca ensino do espanhol no Brasil*. 30 septembre 2005. Disponible sur :

<http://portal.mec.gov.br/component/content/221-noticias/2107596713/4398-sp-1954288790?Itemid=3> [Dernière consultation le 5 février 2017]

<sup>283</sup> Le triomphalisme hispaniste n'est cependant pas exclusif de l'Espagne : sur le journal argentin *Clarín* (en ligne) on pouvait lire en 2014, que "67% de la population de la planète est déjà hispanophone"!. *Clarín.com*, 24/07/2014. "El español, la segunda lengua más hablada". Disponible sur : [http://www.clarin.com/rn/literatura/espanol-segunda-lengua-hablada\\_0\\_SkMYNZj5vQe.html](http://www.clarin.com/rn/literatura/espanol-segunda-lengua-hablada_0_SkMYNZj5vQe.html) [Dernière consultation le 13 février 2019]

<sup>284</sup> Par exemple, déjà sur l'article de Moreno, Javier, 18/06/2000. "Brasil decide si quiere hablar español". *El País*; on évoquait déjà ce scénario, cinq ans avant l'approbation de la Loi 11.161/05. L'article citait un directeur d'école de Rio de Janeiro comme ayant déclaré que "le Brésil se dirige vers un futur bilingue".



À vrai dire, les professeurs brésiliens d'espagnol, organisés autour des différentes associations, avaient des raisons pour s'opposer obstinément, comme ils l'ont fait, à la façon dont la Loi commençait à être appliquée. Le rôle vaste et vague que les institutions brésiliennes ont réservé à des différentes entités espagnoles pour assurer l'application de la *Lei* (dont la capacitation de professeurs à travers de programmes de l'*Institut Cervantes* n'est pas des moindres) a soulevé bien de soupçons. La *Lei* se donnait, comme on l'a vu, un délai de cinq ans pour sa mise en pratique, mais dans beaucoup d'États les programmes d'études universitaires nécessaires à la formation des professeurs n'ont pas démarré jusqu'en 2009, ce qui a été critiqué sans cesse par les associations d'hispanistes. D'autre part, les matériels que l'*Institut Cervantes* proposait au début avaient été conçus en visant un apprenant générique, non lusophone. Le faible Abstand des deux langues rendait ces matériels particulièrement inappropriés, en dépit de la réduction des coûts de production qu'ils puissent apporter. La charge horaire de ces cours, dont une bonne partie se tiendraient à distance, était aussi insuffisante et ils étaient, de surcroît, destinés à des professeurs d'anglais ou de portugais plutôt qu'à des hispanistes, ce qui aggravait évidemment le malaise de ces derniers. Au centre de toutes ces critiques se trouvait le fait que la *Lei* avait été promulguée en application des accords du Mercosur de la même année qui visaient l'intégration régionale (et c'est peut-être significatif le fait que le texte de la Loi ne fasse nulle mention à cet accord, ni au Mercosur tout court), et que le rôle actif attribué à un pays européen résultait donc peu justifié.

Certains des hispanistes brésiliens en sont arrivés même à douter des véritables motifs de la promulgation de la Loi, dans laquelle ils commençaient à voir une espèce de cheval de Troie des intérêts commerciaux espagnols au Brésil. Cette interprétation s'appuyait sur l'arrivée massive d'entreprises et investisseurs espagnols au pays dans la seconde moitié des années 90, comme nous le verrons, et qui pourraient aller jusqu'à la grâce des 19 millions de dollars de dette externe brésilienne envers l'État espagnol en échange d'objectifs ambitieux de formation de professeurs<sup>285</sup>.

---

<sup>285</sup> Agence EFE, 2005, "Troca de dívida pode favorecer o ensino do espanhol no Brasil", *Folha de S. Paulo* [en ligne].



## 2.4.2. Les OCEM

Plus importantes, en tout cas, pour comprendre l'esprit des changements glottopolitiques à l'oeuvre, seraient les *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), publiées par la *Secretaria de Educação Básica*, organe dépendant du Ministère de l'Éducation. Il s'agira d'une référence obligatoire dans les bibliographies des différents concours pour l'enseignement primaire et secondaire, dans de nombreuses ouvrages didactiques et d'une lecture obligatoire dans les matières de formation des professeurs (Kanashiro, Eres Fernández, 2012 : 294-5). En page 128 des OCEM se trouve la section appelée *Connaissances en Espagnol*, qui commence avec un regard autocritique sur la façon dont l'espagnol avait été perçu au Brésil auparavant.

Comme nous le signalions plus haut, pour Lemos (2008 : 65), la loi 11.161 représente un "événement discursif (Pêcheux, 1990)<sup>286</sup>", capable de réorganiser l'espace de la mémoire et, même, de déclencher de nouvelles actions et de produire d'autres discursivités"<sup>287</sup>. Parmi ces dernières, elle analyse les OCEM. La Loi 11.161/05 représente comme nous l'avons signalé, un virage dans la tradition brésilienne de non-spécification de l'enseignement des langues étrangères. Un fait donc nouveau et polémique, qui serait même l'un des supports principaux du rejet d'une vision strictement véhiculaire des langues étrangères enseignées, ce rejet constituant l'un des éléments centraux des *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (González, 2009). En page 90 nous trouvons la critique d'"une conception de l'éducation qui concentre plus d'efforts sur la discipline/contenu qu'elle se propose d'enseigner (dans ce cas-ci, une langue, comme si elle pouvait être apprise en isolément de ses valeurs sociales, culturelles, politiques et idéologiques) que sur les apprenants et leur formation"<sup>288</sup>.

En effet, les *Orientações Curriculares* contiennent une argumentation exhaustive contre toute vision purement utilitariste ne voyant dans les langues que des instruments de communication alors qu'elles et, surtout, leur enseignement, sont étroitement liés à des

<sup>286</sup> L'ouvrage cité est PÉCHEUX, M., 1988. "Discourse: Structure or Event?". In NELSON, C., GROSSBERG, L. (eds.). *Marxism and the interpretation of culture*. Illinois University Press.

<sup>287</sup> LEMOS, Marilene Aparecida, 2008. *O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. Thèse de Doctorat : USP. p. 69.

<sup>288</sup> MENEZES DE SOUZA, L. M. et MONTE MÓR, W. (cons.) : *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras*. In *Orientações curriculares para o ensino Médio, vol 1, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília : MEC – Secretaria de Educação Básica, 2006, cap. 3, pp. 87-124. p. 90.

objectifs culturels, politiques et économiques, non seulement dans le cas du Mercosur. Ce document reflète le profond changement de paradigme qui a eu lieu au Brésil dans les années 90 dans à l'enseignement des langues étrangères et, plus particulièrement, de l'espagnol. En effet, jusqu'alors l'enseignement d'espagnol au Brésil était abordé de manière réductionniste, se limitant très souvent à des listes de faux-amis et des comparaisons d'ordre morphologique. C'était l'inertie d'une tradition initiée dans les années trente par la *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, d'Antenor Nascentes et consacrée par le *Manual de Español* d'Idel Becker en 1945, dont le contenu est très investi dans la description exhaustive des différences entre les deux langues, en classant par exemple de manière minutieuse les faux-amis en *hétérographiques*, *hétéroprosodiques* (divisés à leur tour en *hétérophoniques* et *hétérotoniques*), *hétérogénériques* et *hétérosemantiques*<sup>289</sup>.

Les OCEM achèvent donc l'expression d'une rupture idéologique avec cette tradition au sein de l'hispanisme brésilien. Cette rupture avait commencé en novembre 1996, un mois avant la promulgation de la LDBs/96, lorsque l'Association de Linguistique Appliquée du Brésil organisait la première Rencontre Nationale sur la Politique d'Enseignement des Langues (I ENPLE dans ses sigles en portugais). Dans cette rencontre, ladite association proposait une approche valorisant le droit de tout brésilien à une citoyenneté pleine qui, aujourd'hui, concernait aussi l'apprentissage de langues étrangères, dont l'enseignement devrait viser la formation intégrale de l'étudiant au delà d'objectifs purement instrumentaux<sup>290</sup>. Maintenant, l'enseignement d'une langue étrangère doit donc être fait de manière à apporter à l'élève une vision différente du monde, pour qu'il devienne capable de s'orienter et de se plaire dans un monde pluriel. Comme il est dit dans les OCEM, *avec ces disciplines, on poursuit la formation des individus, ce qui inclut le développement d'une conscience sociale, de la créativité, d'un esprit ouvert à de nouvelles connaissances, enfin, une réforme dans la manière de penser et de voir le monde*<sup>291</sup>. Ces propos ont été plus ou moins constants aussi dans d'autres documents

<sup>289</sup> CELADA, M<sup>a</sup> Teresa, GONZÁLEZ, N. M., 2000. "Los estudios de Lengua Española en Brasil". *Anuario brasileño de estudios hispánicos. El hispanismo en Brasil*. Brasília : Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia. p. 35-83.

<sup>290</sup> NAVES, R. R., DEL VIGNA, D., 2006. "Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil". *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília, 1 (1)*. p. 35.

<sup>291</sup> FERNÁNDEZ, I.G.E., GONZÁLEZ, N.T.M. (cons.): *Conhecimentos de Espanhol*. In *Orientações curriculares para o ensino Médio, vol 1, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cap. 4*. p. 127-164. Brasília, MEC – Secretaria de Educação Básica, 2006.

émanant des institutions centrales de l'éducation. Par exemple, le MEC publiait en 2010 un ouvrage collectif consacré à l'enseignement de l'espagnol dans le Secondaire<sup>292</sup> où l'on insistait aussi que le rôle du professeur d'espagnol devait être de "contribuer à la formation de citoyens lettrés et critiques, ayant autonomie pour enrichir et continuer leur apprentissage". La fonction de l'espagnol dans l'enseignement serait "celle d'éduquer et de former des citoyens, en rendant possibles des contacts et des rencontres culturelles saillantes et, plutôt qu'enseigner un code, de promouvoir une éducation linguistique, discursive et interculturelle".

Si les OCEM mettent en garde contre un excès de confiance sur la facilité de l'apprentissage, elles ne manquent pas d'indiquer les vertus potentielles de la proximité des deux langues dans une réciprocité additive : "(...) exposer les élèves à une autre langue à partir d'une approche moins instrumentale, pourrait aider, entre autres, à interférer de manière positive dans le rapport que les étudiants brésiliens entretiennent avec leur propre langue, notamment à l'écrit. Dans le cas spécifique de la langue espagnole, elle peut y contribuer de manière significative, vue la relation spéciale qu'elle a avec la langue portugaise<sup>293</sup>."

En effet, la généralisation de l'enseignement de l'espagnol au Brésil ouvre les portes à des questions didactiques latentes depuis longtemps, notamment le passage, par une mise en abîme, d'un enseignement métalinguistique à un enseignement méta-sociolinguistique où l'objet d'étude sert à la réflexion sur le rapport des sujets eux-mêmes à la langue, aux enjeux de la diversité, etc. La notion de langue comme code y est critiquée à travers la citation de l'analyse de Grigoletto<sup>294</sup> :

"(...) un concept très récurrent, de la langue en tant que code, qui puisse, dans les termes de Grigoletto (2003), être *"traduit en phrase, vocables ou expressions pour la communication"* et qui *"puisse, aussi, être acquis dans sa totalité"*. Comme elle le signale *"[...] la représentation fonctionne comme si l'énonciation en une langue signifiait seulement l'expression de contenus linguistiques"*. Dans cette image on substitue un code par un autre, sans autres conséquences pour l'individu. Il s'agit, donc, d'une vision réductrice qui *"[...] oblitère la réalité que parler une langue*

<sup>292</sup> SILVA DE BARROS, C., GOETTENAUER DE MARINS COSTA, E. (coords.), 2010. *Espanhol: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino*, v. 16. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 10.

<sup>293</sup> OCEM 2006. p.133.

<sup>294</sup> Ibid. p. 133. Le texte fait référence à GRIGOLETTO, M., 2003. "Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira". In CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso. Discursos sobre e na sala de aula*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp/Chapecó, RS: Argos Ed. Universitária. p. 223-235.

*étrangère entraîne des déplacements de positions et, même, de nouvelles identifications du sujet parlant*<sup>295</sup>.

La question de la diversité, très liée, n'est pas oubliée. Un point<sup>296</sup> a pour titre "Que faire de l'hétérogénéité de l'espagnol?". On y répond que

...la question "Quel espagnol enseigner?" doit être remplacée par une autre: comment enseigner l'espagnol, cette langue si plurielle, si hétérogène, sans sacrifier ses différences ni les réduire à des simples échantillons sans aucune réflexion à leur égard? Nonobstant, la première des questions, demeure encore.

On peut lire un autocritique quant aux représentations simplistes de l'espagnol où l'on associe sa réputation de langue facile à une vision caricaturale et indifférenciée: Il faut

...une réflexion sur la manière possible de travailler [cette langue] avec un maximum de qualité et en minimisant le réductionnisme qui, au long de l'histoire, a affecté notre rapport avec la langue espagnole et avec les peuples qui la parlent. Des stéréotypes de toute sorte, sur la langue et sa supposée facilité pour les brésiliens, sur les hispanophones, souvent indifférenciés dans des images constituées de fragments de différentes parties du monde hispanique, comme s'il n'était qu'une seule chose, des images imbues de préjugées qui ont marqué pour très longtemps notre rapport avec cette langue et ces cultures<sup>297</sup>.

Encore un atout de la langue étrangère es mentionné pour la formation générale de l'étudiant lorsqu'on dit :

L'essentiel, donc, est que, malgré l'impossibilité de couvrir toute la richesse linguistique et culturelle de la langue, l'on emmène l'étudiant, à partir du contact avec certaines de ses variétés, qu'elles soient régionales, sociales, culturelles ou même de genre, à comprendre l'hétérogénéité marquant toutes les cultures, peuples, langues et langages<sup>298</sup>.

---

<sup>295</sup> Ici, le texte renvoie à GRIGOLETTO (2003 : 231).

<sup>296</sup> "2. Algumas especificidades no ensino da língua espanhola a estudantes brasileiros. 2.1 O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol?". *OCEM* 2006, p. 134.

<sup>297</sup> Ibid. p. 128.

<sup>298</sup> Ibid. p. 137

## 2.5. Problématique de l'application de la loi

**Tableau 12. Présence de l'espagnol dans les réseaux publics au moment de la promulgation de la Loi 11.161/2005, entre 2005 et 2006.**

ETAT	ÉTABLISSEMENTS DE SECONDAIRE	ÉTABLISSEMENTS PUBLICS AVEC ESPAGNOL*	PROFESSEURS D'ESPAGNOL DANS LES ÉCOLES PUBLIQUES
<b>TOTAL BRÉSIL</b>	<b>16.523</b>	<b>6.217</b>	<b>12.840</b>
<b>Norte</b>	<b>1.379</b>	<b>390</b>	<b>586</b>
Acre	53	37	37
Amapá	65	3	4
Amazonas	299	37	110
Pará	464	39	67
Rondônia	174	35	41
Roraima	95	35	106
Tocantins	229	204	221
<b>NORDESTE</b>	<b>4.385</b>	<b>667</b>	<b>869</b>
Alagoas	179	7	20
Bahia	1.140	417	417
Ceará	536	66	210
Maranhão	575	24	66
Paraíba	326	2	4
Pernambuco	770	13	14
Piauí	418	111	111
Rio Grande do Norte	292	27	27
Sergipe	149	0	0
<b>SUDESTE</b>	<b>6.779</b>	<b>4.200</b>	<b>9.794</b>
Espírito Santo	228	36	50
Minas Gerais	1.824	255	494
Rio de Janeiro	1.094	136	168
São Paulo	3.633	3.773	9.082
<b>SUL</b>	<b>2.658</b>	<b>657</b>	<b>835</b>
Paraná	1.143	300	348
Rio Grande do Sul	907	199	295
Santa Catarina	608	158	192
<b>CENTRO-OESTE</b>	<b>1.322</b>	<b>303</b>	<b>756</b>
Distrito Federal	76	80	142
Goiás	573	127	447
Mato Grosso	405	59	85
Mato Grosso do Sul	293	37	82

\*Primaire et Secondaire confondus. Source : enquête du MEC/SEB<sup>299</sup>.

<sup>299</sup> Données de la *Secretaría de Educación Básica del Gobierno Federal* (SEB/MEC, 2005), citées par CANDEAS, Alessandro, 2007. "El español en Brasil. La enseñanza del español en Brasil: un compromiso de integración cultural". *IV Congreso Internacional de la Lengua Española*. Disponible sur :

Ce premier aperçu de la présence de l'espagnol doit être pris avec prudence, les données de l'État de São Paulo semblant excessives, comme le signale Laseca (2008 : 124-5). Il faut aussi rappeler que de nombreuses écoles n'offriront pas l'espagnol directement, mais à travers les Centres de Langues Étrangères. En outre, dans beaucoup d'écoles, l'espagnol ne sera offert que pour un cours hebdomadaire de 50 minutes, ce qui, même dans le cas où la loi était entièrement respectée, oblige à relativiser son impact. Si l'insertion de ce cours dans le créneau horaire des matières obligatoires constitue une avance, on peut comprendre le rejet des professeurs des autres matières qui devront faire place à l'espagnol, même si ceux-ci reconnaissent la nécessité d'implanter cette langue. L'implémentation d'un sixième temps d'étude journalier appliquée à partir de 2012 avec un rythme et un accueil très inégaux dans les différents États, pourrait mitiger le conflit.

### 2.5.1. De l'*Ensino Fundamental*

Nous avons parlé du rappel fait par la *Lei* sur la possibilité d'inclure l'espagnol dans les dernières séries du Primaire. Le fait que ce domaine, étant la seule étape obligatoire jusqu'en 2009, compte à peu près le double d'étudiants que le Secondaire, rend cette possibilité d'autant plus intéressante. Nous devons penser aussi au nombre élevé d'étudiants ne souhaitant pas continuer leurs études, qui auraient ainsi une prise de contact avec l'espagnol - dont l'issue serait, de notre point de vue, déterminante pour leurs représentations ultérieures -. La question demeure difficile à élucider, vu le manque de données générales, le Primaire relevant majoritairement de la compétence des administrations municipales. Laseca (2008 : 254) apporte des raisons pour croire à un fort impact de cet article sur l'enseignement de langues étrangères dans le Primaire puisque, quel sens aurait autrement l'investissement massif en matériels didactiques d'anglais et d'espagnol qui s'annonçait? Il fait, en effet, référence à une annonce en 2007 du *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, organe dépendant du Ministère de l'Éducation, que des livres didactiques d'anglais et d'espagnol (tout comme d'autres matières fondamentales) seraient pourvus en 2011 pour les 13,5 millions d'élèves de la 6ème jusqu'à la 9ème série du Primaire. En 2011 les livres étaient déjà disponibles pour

les écoles publiques de Primaire et Secondaire qui les sollicitent<sup>300</sup>. Si le nombre de celles les ayant sollicités nous reste inconnu, l'inclusion des langues étrangères dans le *Programme National du Livre Didactique* élimine un obstacle de première importance pour l'implémentation de l'espagnol dans les écoles.

## 2.5.2. Du manque de professeurs

Dès que la loi 11.161 a été approuvée, le nombre insuffisant de professeurs d'espagnol au Brésil est devenu une affaire publique provoquant plusieurs controverses. Déjà en 2000, Moreno Fernández (2000 : 6) parlait du nombre insuffisant de professeurs d'espagnol au Brésil, en citant les propres chiffres du Ministère de l'Éducation du pays, qui estimaient jusqu'à 210 000 le nombre de professeurs d'espagnol nécessaires. Il est vrai que, même si nous divisons 5 millions (c'est à dire, un peu plus de la moitié des étudiants de Secondaire) par 210 000 professeurs, nous sommes à 23,81 élèves par professeur. Le chiffre semble effectivement excessif puisque, sans vouloir être minutieux, on peut supposer que chaque professeur donnerait cours à plusieurs groupes (autour de dix, justement?) pour peu que l'on veuille qu'il ait une charge de travail normale.

Ceci dit, on ne peut pas douter que l'inquiétude sur le manque de professeurs exprimait un écueil monumental bien réel. Nous devons nous situer dans le contexte d'un système d'enseignement qui doit faire face à un grave problème de pénurie de moyens en général. Ces difficultés avaient déjà été constatées pour la LDBs 1996, qui prévoyait 800 heures de cours par an, alors que le manque de professeurs se faisait sentir aussi dans l'enseignement d'anglais (Bohn 2003 : 8) et ailleurs. La Chambre de l'Enseignement Obligatoire, dépendant du Ministère de l'Éducation, publiait une étude<sup>301</sup> en 2007 pour pallier à la pénurie de professeurs dans le Primaire et dans le Secondaire. On constatait aussi une baisse du nombre d'inscrits aux licences de magistère, certes à cause de la pauvreté des salaires, mais aussi des mauvaises conditions d'enseignement et de la violence dans les écoles. Le rapport mettait en garde contre la menace d'une

<sup>300</sup> Site du Fonds National de Développement de l'Éducation (FNDE) :

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento> [Dernière consultation le 10 mai 2016]

<sup>301</sup> Il s'agit du rapport d'IBÁÑEZ RUIZ, NEVES RAMOS et HINGEL (2007), cité plus haut.

"panne-arrêt"<sup>302</sup> dans le Secondaire si l'on ne prenait pas des mesures urgentes. La priorité était donnée aux sciences exactes et non pas aux langues étrangères auxquelles, d'ailleurs, le document ne consacrait pas d'attention particulière, le seule glottonyme présent étant "portugais".

Les efforts des institutions brésiliennes pour prolonger la journée scolaire attestent aussi de l'ampleur de cette faille en ressources humaines pour l'enseignement public en général. En 2000 on prévoyait un minimum de 800 heures de travail en classe pour chaque étudiant. Mais une bonne partie des établissements n'y arrivaient pas, souvent par manque de moyens matériels et humains et, surtout, par le fait que nombreux d'entre eux donnaient leur enseignement en deux tours, matin et après-midi, pour pouvoir encadrer plus d'élèves, au détriment du nombre d'heures pour chacun (Moreno Fernández, 2000 : 6).

Ceci nous rappelle donc que les raisons invoquées pour rejeter les projets de loi précédents demeuraient d'actualité en début du présent siècle. On peut bien penser que, même si la demande sociale d'espagnol croissait de façon exponentielle, la rareté de professeurs supposait un problème structurel que seul un coup de force tel qu'une loi fédérale pouvait résoudre. L'argument classique du manque de professeurs apparaît alors comme un signe de faiblesse ou de manque de soutien politique: il n'y avait pas de professeurs parce qu'il n'y avait pas eu une Loi de l'espagnol. La contradiction s'estompe davantage lorsqu'on considère que le Brésil disposait peut-être déjà d'un nombre suffisant de personnel qualifié. (voir calculs ci-sous). L'approbation de la *Lei 11.161/2005* met en relief l'orientation politique comme facteur décisif, en syntonie avec le discours courant chez des sociolinguistes latino-américains (Hamel, Elizaincín, Varela, etc.), opposé à l'argument pragmatique dominant dans d'autres pays, dont le résultat n'est autre qu'une politique angliciste *de facto*.

---

<sup>302</sup> En portugais, "Apagão". p. 17.



### 2.5.2.1. Incohérence des chiffres:

Une preuve directe de cet énorme défi est la disparité schizophrène de chiffres qui a suivi l'approbation de la Loi 11.161/2005 quant au nombre de professeurs que son application nécessiterait. Le manque de professeurs était depuis longtemps perçu comme l'obstacle principal à la généralisation de l'enseignement d'espagnol, et les accords de validation de diplômes pour enseignants de Mercosur ne sont peut-être pas étrangers à ce sentiment. Or la nécessaire quantification de cette nécessité restait très floue. Comme l'affirme Laseca (2008 : 73-5), " il y a une telle diversité de chiffres (entre 6 627 et 250 000) que seules deux options sont possibles : nous ne calculons pas la même chose, ou bien, nous calculons mal".

En août 2005 des enquêteurs du MEC ont relevé un déficit de 13 200 professeurs à raison de 20 heures hebdomadaires<sup>303</sup>, c'est à dire 26 000 professeurs nécessaires au total, contre seuls 12 840 disponibles (Candeas, 2007). Quelques jours plus tard, le Ministre de l'Éducation et de la Culture brésilien à l'époque, Fernando Haddad, a déclaré la nécessité de former environ 12 000 professeurs d'espagnol dans tout le pays<sup>304</sup>. Pourtant, selon César Antonio Molina, directeur de l'Institut Cervantes, lors d'un article paru sur El País (Espagne) en juillet 2005, c'est à dire, un mois avant la promulgation de la Loi, l'IC lui même prendrait la charge, délirante, de former 230 000 (!) professeurs au Brésil<sup>305</sup>.

Force est de conclure que les promulgateurs de la Loi ne disposaient pas eux-mêmes d'information précise (Moreno Fernández, 2000 : 16) sur l'énormité de la tâche que le système d'enseignement avait devant soi. Cependant, dans le va-et-vient de chiffres, les estimations des institutions brésiliennes oscillaient entre l'existence d'un maximum de 14 000 professeurs et la nécessité d'un total de 30 000 (exception faite des 210 000 que citait Moreno Fernández), alors que les institutions espagnoles multipliaient ces chiffres par

<sup>303</sup> www.estadao.com.br. cité par LISBOA (2009 : 211)

<sup>304</sup> *Folha de São Paulo online*. 29 août 2005. Cité par LISBOA (2009 : 211). LASECA (2008 : 81) calcule cependant qu'en moyenne un professeur de langue donne 32 heures de cours par semaine.

<sup>305</sup> Agence EFE, "El Instituto Cervantes formará a más de 230.000 profesoras para que enseñen español en Brasil". *El País*, A Coruña, 13/07/2005. Disponible sur :

[http://cultura.elpais.com/cultura/2005/07/12/actualidad/1121119203\\_850215.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2005/07/12/actualidad/1121119203_850215.html) [Dernière consultation le 19 novembre 2015].

dix, en arrivant jusqu'aux 250 000<sup>306</sup>. Laseca trouve l'explication dans l'intérêt pour les institutions brésiliennes de ne pas provoquer un état de choc, et celui des institutions espagnoles pour attirer l'attention (nous supposons, du secteur de l'édition en Espagne et des étudiants potentiels d'espagnol dans des pays tiers) sur les énormes opportunités qui s'ouvraient au Brésil. L'explication paraît plausible, même s'il faut noter que les chiffres donnés par les institutions brésiliennes se trouvaient nettement plus proches de la réalité, d'après les calculs de Laseca (2008 : 77-83) lui-même, dont le résultat demeure même en dessous des estimations du MEC brésilien:

$$X = \frac{(Z \times W) \times V}{T \times S} - Y$$

en considérant que : X = nombre de professeurs d'espagnol nécessaires au Brésil

Y = nombre de professeurs d'espagnol déjà existants au Brésil

Z = nombre d'élèves

W = pourcentage d'élèves qui choisiront l'espagnol

V = heures / semaine d'espagnol qui seront administrées

T = heures / semaine administrées par un professeur

S = proportion professeur / élève

#### CHIFFRES ESTIMÉS PAR LASECA EN 2008

Y	=	3 500 (Ensino Médio), 6 500 (Ensino Fundamental)
Z	=	9 millions (Ensino Médio), 15 millions (Ensino Fundamental)
W	=	40%
V	=	2h/semaine
T	=	32h/semaine (Ensino Médio), 30h/semaine (Ensino Fundamental)
S	=	14,88 en 45% des centres et 29.76 en 55% (Ensino Médio), 12,96 en 45% des centres et 25.92 en 55% (Ensino Fundamental)

Il faut sans doute louer cet effort pour réaliser un calcul précis en bataillant avec plusieurs scénarios envisageables pour aboutir à un chiffre le plus réaliste possible. Plusieurs suppositions ont été nécessaires, notamment sur combien d'étudiants choisiraient d'étudier l'espagnol. Le résultat final est de 7 462 nouveaux professeurs nécessaires pour le Secondaire et de 23 500 si on y inclut les dernières *séries* du Primaire (comme le suggère la *Lei*), en comptant sur un nombre préexistant de 10 000 professeurs (Laseca, 2008 : 87). Comme lui-même le signale, l'effet des exagérations espagnoles n'a donc été

<sup>306</sup> Selon déclarait le Directeur du Département d'Espagnol de l'Université Nationale d'Éducation à Distance (UNED, Espagne) lors du *XLIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español-AEPE*, tenu en juillet 2008. (LASECA, 2008 : 75).

que de flanquer par terre la prudence des institutions brésiliennes, avec un effet dévastateur de défaitisme de la part des administrations locales (municipales et étatiques ; Laseca, 2008 : 237).

### 2.5.2.2. Qualité du professorat

Pour Laseca (2008 : 257), était importante la conformation d'une *masse critique* (*critique* en tant que seuil quantitatif) liée à l'enseignement de l'espagnol, composée de professeurs, étudiants et centres, qui puisse assurer sa présence, et ce n'est qu'ensuite qu'il faudrait s'occuper de la qualité de l'enseignement.

Au Brésil seuls les professeurs en possession du diplôme universitaire -brésilien ou d'un autre pays du Mercosur, grâce à l'Accord mentionné en 2.1.3., sont autorisés à être employés de l'enseignement public. D'après les calculs de Benítez Pérez et Laseca (2009) de 2009, il y aurait, finalement, assez de professeurs (ou, au moins, de diplômés) au Brésil pour satisfaire la demande créée par la *Lei* dans l'Ensino Médio, puisque selon les données de l'INEP, 17 385 personnes se seraient déjà diplômées entre 1990 et 2005. Sachant que 70% (Laseca, 2008 : 90) des programmes d'études en langue espagnole ont été créés "au cours des derniers dix ans", Benítez Pérez et Laseca (2009 : 4) estiment probable que le nombre réel de diplômés soit bien supérieur, pouvant même couvrir la demande dans l'éventualité d'une inclusion généralisée de l'offre d'espagnol dans les dernières séries de l'*Ensino Fundamental*. Il faut signaler que, si le travail nécessaire de planification de formations et de concours a été dans la plupart des cas tardif, voire défaillant, ces estimations sont en accord avec des témoignages de la part des établissements et même des SEE<sup>307</sup>, selon lesquels le véritable problème demeure leur capacité effective d'intégrer des nouveaux professionnels pour respecter la loi.

Il paraît, en effet, que les efforts des universités brésiliennes quant à la formation de professeurs n'ont pas eu l'effet attendu de couvrir la demande des lycées, ceux qui ont été formés par l'université préférant d'aller enseigner dans une institution privée avec de meilleures conditions de travail. Ce sont ceux qui ont été formés « par n'importe qui » et

---

<sup>307</sup> Voir CRISTOFOLI (2010 : 173), d'après le témoignage d'une professeur de l'Université de Rio Grande do Sul.

« n'importe comment » qui finiraient dans les établissements publics (González, 2009). Laseca (2008 : 242) signalait à cet effet, trois carences principales des professeurs d'espagnol dans l'État de Minas Gerais, applicables au reste du pays, à savoir: manque de formation en général, manque de formation spécifique et manque de pratique de la langue.

Tout ceci fait peu de mystère si l'on regarde les salaires des professeurs concernés par la *Lei*, - 600 Reais/230€ pour l'*Ensino Fundamental* et 866 Reais/332€<sup>308</sup> pour l'*Ensino Médio* (994 Reais dans le réseau *estadual* ; Ibáñez Ruiz, Neves Ramos, Hingel, 2007 : 10). Au delà du salaire, 19,1% des enseignants travailleraient en CDD (Laseca, 2008 : 90). En outre, selon une étude de l'OCDE publiée en 2014, 34,4% d'entre eux disent subir des violences verbales ou des intimidations au moins une fois par semaine, le taux le plus haut des 34 pays enquêtés<sup>309</sup>.

**Tableau 13. Salaires moyens en dollars états-uniens (taux d'échange de 2008) dans l'enseignement public des trois pays voisins.**

Pays	Salaire 2002	Salaire 2008
Brésil	4 818	6 600
Uruguay	9 842	11 925
Argentine	9 857	9 365

Source : Laseca (2008 : 95) à partir de données de l'UNESCO 2002.

Il faut tenir compte pour évaluer les dénonces des *Associações de Professores*, que le taux de professeurs sans titre supérieur est élevé aussi pour d'autres matières. D'après des données de 2005 (Laseca, 2008 : 40), 22,2% des professeurs du dernier segment de l'*Ensino Fundamental* et 11,7% de l'*Ensino Médio* n'ont pas de diplôme supérieur. Selon l'*Educacenso* de 2007, 4'72% des professeurs de portugais, 9'15% des professeurs d'espagnol et 9'49% des professeurs de chimie n'auraient pas de diplôme d'études supérieures<sup>310</sup>, alors que le *Plano Nacional de Educação* de 2001 se donnait 5 ans pour

<sup>308</sup> au taux d'échange du 23 mai 2008 (LASECA 2008 : 39-40)

<sup>309</sup> OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013 Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. 468 p. Table 2.20, p. 288. Disponible sur : [http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2013\\_9789264214293-fr?jsessionid=1luqbsgt40e0u.x-oecd-live-02](http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr?jsessionid=1luqbsgt40e0u.x-oecd-live-02) [Dernière consultation le 23 février 2016]

<sup>310</sup> ALMEIDA DE FREITAS, Luciana María, 2010. "A formação de professor de espanhol no Brasil após a 11.161: Entre valores e cifras". *Séminaire COPENSBRA. UFF/APEERJ*. Disponible sur :

assurer que 100% des professeurs de l'*Ensino Médio* seraient diplômés<sup>311</sup>. Bien au contraire, la part des non diplômés aurait, dans le cas de l'espagnol, augmenté jusqu'à 12,8% (+ 6,3% en cours d'obtention) en 2012<sup>312</sup>, dû peut-être à l'urgence pour l'application de la *Lei*. Il faut y ajouter qu'un nombre excessif de professeurs, diplômés ou non, enseigne des matières ne correspondant pas à leur formation. Dans l'étude du MEC de 2007 (Ibáñez Ruiz, Neves Ramos, Hingel, 2007 : 17) on montrait que, pour la plupart des matières, le nombre de professeurs en possession des diplômes spécifiques à leur matière d'enseignement n'atteignait pas la moitié. Pour la Physique et la Chimie le pourcentage était inférieur à 10%.

Vu le nombre et la diversité de voix clamant pour une amélioration des conditions de travail dans l'enseignement, il faut s'attendre à ce que le statut du professeur dans l'enseignement obligatoire au Brésil se revalorisera dans les années à venir, compte tenu de la grande différence qui sépare ce pays de ses voisins. Plusieurs démarches ont été entreprises dans ce sens, dont la plus importante est peut-être l'approbation du Fonds d'Entretien et Développement de l'Enseignement Obligatoire et de Valorisation des Professionnels de l'Éducation (FUNDEB) par l'Amendement Constitutionnel n° 53 de 2006. Conséquence directe ou non, sur le Tableau 10 on apprécie déjà une certaine amélioration en 2008.

Encore, les Secrétariats d'Education ne seraient pas à blâmer, les dépenses en ressources humaines supposant entre 75% et 90% de leur budget total (Laseca, 2008 : 90), ce qui explique, bien que seulement en partie, la rareté des concours publics ouverts pour l'enseignement de langue espagnole. En rapport avec celle-ci se sont produites les stratagèmes les plus controversées, où les institutions et entreprises espagnoles étaient particulièrement impliquées. Il s'agit des différents "raccourcis" utilisés par les Secrétariats pour arriver à 2010 sans être, *a priori*, en infraction.

---

<https://es.slideshare.net/copesbra/luciana-freitas-formacao-de-professoresentre-valores-e-cifras> [Dernière consultation le 17 février 2017]

<sup>311</sup> *Plano Nacional de Educação 2001*, point 3.3.5.

<sup>312</sup> INEP 2013, cité dans PALAZZO, Janete, PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo, GOMES, Candido Alberto, 2014. "Nem tudo o que reluz é ouro: um caso de mudança curricular no Ensino Médio". *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.22, n. 84. Rio de Janeiro. p. 716.

### 2.5.2.3. Polémiques

L'implication d'organisations internationales dans les projets du Mercosur Educativo avait été constante, souvent sur des questions didactiques. Le Comité Coordinateur Régional<sup>313</sup> avait traité la question d'une méthodologie spécifique à l'enseignement d'espagnol et portugais, l'Union Latine ayant montré en 2003 sa disponibilité pour élaborer un projet de formation d'enseignants<sup>314</sup>. Ceci dit, les faits qui ont suscité la polémique que nous allons traiter maintenant montrent quelques différences: d'une part, les institutions qui se trouvaient au centre des critiques n'étaient pas internationales (c'est à dire, représentant plusieurs pays) mais espagnoles. D'autre part, maintenant il existait une Loi Fédérale, donc circonscrite au Brésil et émise par un organe de sa souveraineté.

Nous avons parlé des fissures de la Loi 11.161/2005. Parmi les stratagèmes qui les ont exploitées, la capacitation de professeurs d'autres langues - de portugais le plus souvent -, après avoir suivi de cours de durée variable (jamais plus de 600 heures et ce, parfois, à distance ; Laseca, 2008 : 90) constituait la voie la plus exploitée. Dans beaucoup de cas, des institutions espagnoles telles que l'*Institut Cervantes* mais aussi la Banque Santander, étaient impliquées d'une façon ou d'une autre. D'aucuns interprètent ceci comme une volonté d'assurer la présence de l'espagnol devant le manque de volonté des institutions brésiliennes pour appliquer la Loi 11.161/05<sup>315</sup>, mais les conflits ne tardèrent pas à apparaître, puisque le but avéré de l'installation des IC à Rio de Janeiro et à São Paulo, à savoir, la formation de professeurs, était "quelque chose d'inédit dans cette institution"<sup>316</sup>, et entraînait en concurrence avec l'université brésilienne. Tout ceci a suscité la colère des hispanistes brésiliens, qui avaient, à forte raison, toute une autre idée de la préparation des professeurs, comme l'illustrent bien les propos du Professeur Bosco Monte, pour qui la formation de l'enseignant doit passer par "un processus exhaustif où l'on comprene les

<sup>313</sup> Pour rappel, le CCR est l'organe directeur du *Mercosur Educativo*, répondant directement devant la Réunion des Ministres de l'Éducation

<sup>314</sup> CRISTOFOLI (2010 : 128) sur les *Actes de la XLVI RME* (2003)

<sup>315</sup> LAGARES, X. C., 27/08/2009. "El español en Brasil: Negocio o Educación". *Cartas desde Brasil*. Disponible sur : <http://librodenotas.com/cartasdesdebrasil/16619/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion> [Dernière consultation le 17 février 2017]

<sup>316</sup> CRUZ, E.S., REBELLO DE SOUZA, D. T., 2014. "O espaço disciplinar do espanhol no brasil e a formação docente: autonomia, hegemonia e (des) interesses". *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas*. UFRJ, 2-5 septembre 2014. p. 298-314.

différences régionales de la langue, sa grammaire, sa littérature, son contexte historico-géographique et sa liaison avec la langue portugaise"<sup>317</sup>.

Les hispanistes étaient depuis longtemps très bien organisés<sup>318</sup>, avec une Association par État, dont quelques-unes très importantes, comme celle de São Paulo avec plus de 700 professionnels des réseaux public et privé<sup>319</sup>. Au niveau national, elles sont articulées par la *SENACAPE, Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol*, dont le but est de *défendre la classe des professeurs d'espagnol*<sup>320</sup>.

L'*Association Brésilienne des Hispanistes*, créée en 2000, a encadré une fébrile activité de communication et de réunion de professeurs d'espagnol de tout le pays, menant les Associations des différents États à tenir des congrès nationaux et à créer des organes spécifiques d'action, notamment après l'approbation de la Loi 11.161/2005. En 2002 existaient déjà 24 associations dans 23 des 27 États brésiliens (Abio, 2002). Parallèlement, en octobre 2000, par initiative d'un groupe de professeurs et chercheurs, se tenait à Nitéroi (Rio de Janeiro) le *I Congresso Brasileiro de Hispanistas*, avec plus de 200 participants. C'est dans ce premier congrès que fut fondée l'Association Brésilienne des Hispanistes<sup>321</sup>, dans le but de réunir "fondamentalement, les chercheurs brésiliens de l'hispanisme", des réunions qui se produisent depuis dans des congrès réguliers tous les deux ans.

Devant les irrégularités les plus flagrantes dans l'application de la Loi, les Associations développent une activité frénétique en créant des blogs, en organisant des débats et congrès, communiqués de presse, des lettres au ministère et aux SEEDUC, des campagnes de conscientisation de la population, etc. Leur but est simple mais irrévocable : Que la Loi 11.161 soit effectivement appliquée et qu'elle le soit en plein

<sup>317</sup> *Seminário sobre o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira*, Université du Ceará, 2005. (REATTO, BISSACO, 2007 : 10).

<sup>318</sup> Déjà en 2000 on constatait l'émergence des associations d'hispanistes comme formidables acteurs dans la diffusion de l'espagnol au Brésil: "En tout état de cause, il est certain que les associations ont une force toujours plus importante et que certaines d'entre elles organisent des activités de formation et de diffusion de la langue et de la culture dignes d'éloge." (MORENO FERNÁNDEZ, 2000 : 17).

<sup>319</sup> BRAGA NORTE, Diego, 2009. "A hora do espanhol (será mesmo?)". *Revista de Educação n°150*, octobre 2009. São Paulo : Editora Segmento.

<sup>320</sup> Site sur : <http://senacape.blogspot.com.br/> [Dernière consultation le 15 février 2019]

<sup>321</sup> *Associação Brasileira de Hispanistas*. Site sur : <http://www.hispanistas.org.br> [Dernière consultation le 15 février 2019]



accord avec les OCEM - référence récurrente dans leurs argumentations<sup>322</sup> -, dans l'intérêt des brésiliens et de l'intégration continentale. Leur exigence d'une formation des professeurs sans raccourcis a dû, à un certain moment, se heurter aussi au rôle variable attribué par des administrations locales à l'Institut Cervantes.

À titre d'exemple, en 2006 un choc très similaire s'était produit dans l'État de São Paulo autour du projet *Oye, espanhol para professoras*, prévu par la SEESP ensemble avec l'IC et la Banque Santander pour réaliser des cours à distance de 600 heures pour habiliter jusqu'à 45 000 professeurs, chiffre plus que délirant alors que la demande ne dépassait pas les 9 000 (Cruz, Rebello de Souza, 2014). Le projet a été très critiqué par les hispanistes et les universités de l'État<sup>323</sup>, et un manifeste de répudiation comptant 896 signatures a été publié:

Avec ce projet, l'État délègue dans deux institutions étrangères (une banque et un organe gouvernemental espagnol de diffusion de la langue espagnole) la fonction stratégique de former des professeurs pour qu'ils enseignent dans le Secondaire qui, selon les *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio*, joue un rôle fondamental dans la constitution de la citoyenneté des étudiants qui le suivent.

En même temps, le projet déconsidère l'expérience, la compétence et toute la recherche développée dans les universités publiques brésiliennes, financées par les coffres de l'État, et ne prend pas en compte le fait qu'il y ait, dans l'État du São Paulo, d'innombrables institutions d'enseignement supérieur, publiques et privées, qui forment des professeurs d'espagnol répondant aux exigences légales déterminées par le MEC. Rappelons-nous qu'aujourd'hui, au Brésil, une licence doit être composée par un minimum de 2 800 heures de cours, dont seules 20% peuvent être proposées en modalité semi-présentielle. En plus de cette exigence quantitative, il y a aussi toute une série d'autres exigences que les institutions d'enseignement doivent respecter pour former des professeurs, comme par exemple, les diplômes des enseignants, la production

---

<sup>322</sup> L'écart entre la théorie des textes prescriptifs dans l'éducation au Brésil et leur mise en pratique a été souligné à plusieurs reprises par GONZÁLEZ (2009) et par GIL, Glória et GIMÉNEZ, Telma, 2008. Interview dans FARIAS, M (Mod.). "Sociocultural and political issues in English teacher education: policies and training in Argentina, Brazil, Chile and Colombia". In GIL, G. et VIERIA-ABRAHAO, M. H. (eds.), 2008. *Educação de Professores de Línguas*. Campinas, SP: Pontes. p. 23-44.

<sup>323</sup> Pour une approximation à la controverse de 2006, voir SENZ, Silvia, 2006. "El expolio del oro de las palabras. La rebelión brasileña contra los corsarios del idioma, y otros acontecimientos de la mercantilización del español, a pie de página". Blog *Addenda et Corrigenda* : <https://addendaetcorrigenda.blogia.com/2006/111601-el-expolio-del-oro-de-las-palabras.-la-rebeli-n-brasile-a-contra-los-corsarios-d.php> [Dernière consultation le 15 février 2019]



académique de professeurs et étudiants, la disposition de documentation spécifique dans leurs bibliothèques, etc<sup>324</sup>.

La Secrétaire d'Éducation de l'État, Maria Lúcia Vasconcelos a alors affirmé que le but n'était que d'enseigner l'espagnol à des professeurs, sans les habilitier à donner des cours. Par contre, on pouvait lire -jusqu'en 2014-, sur le site du Portal Universia<sup>325</sup> que "Universia Brasil coordonnera l'organisation d'un projet d'enseignement de l'espagnol qui formera 45 000 professeurs de ce pays ibéro-américain. Dans l'année 2010 cinq millions d'enfants brésiliens pourront suivre dans leurs écoles la matière d'espagnol grâce à la signature de l'accord par la Banque Santander et les responsables de l'administration publique éducative de l'État du São Paulo".

En février 2008, le ministre de l'Éducation, Fernando Haddad, semble avoir pris conscience du problème. Sur le site du MEC on rapportait le 2 février que "Haddad a rappelé que les universités fédérales assumeront la tâche de former des professeurs. "Malheureusement, certaines institutions sans tradition exécutaient une tâche qui devrait être la nôtre" dit le Ministre à São Paulo".

Le MEC publia finalement, le 30 janvier 2009, un *Parecer Homologado* rappelant les conditions établies par la LDBs/1996 pour l'obtention d'un deuxième diplôme habilitant à enseigner d'autres matières: un minimum de 800 heures de cours universitaires si la matière en question appartient au même domaine que leur premier diplôme et 1200 (pour un diplôme partant de zéro sont requises 2800 heures) dans le cas contraire. Il permet aussi de réduire la charge de travail des professeurs pendant ces cours à la moitié des 400 heures annuelles stipulées, en fonction de la pertinence de ces formations.

Ce rappel à l'ordre devait certainement beaucoup à la campagne infatigable menée par les hispanistes, qui mérite une attention spéciale, compte tenu de son caractère illustratif des

---

<sup>324</sup> Extrait du "Manifesto pela qualidade na implantação do ensino do espanhol na Rede Pública do Estado de São Paulo" (décembre 2006), publié par la *Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*. Disponible sur : <http://espanholdobrasil.wordpress.com/historico-2/manifesto-pela-qualidade-na-implantacao-do-ensino-do-espanhol-na-rede-publica-do-estado-de-sao-paulo/> [Dernière consultation le 16 février 2017]. On peut aussi consulter en Annexes (n°3) la lettre que l'APEESP adresse au Ministre de l'Éducation.

<sup>325</sup> Réseau universitaire ibéroaméricain financé par la Banque Santander et soutenu par des institutions d'enseignement supérieur et de recherche espagnoles, dont le président était, avant sa mort en septembre 2014, celui de ladite banque, Emilio Botín. L'article, du 07/09/2006, "El Banco Santander y Universia presentan ¡Oye!, el proyecto para enseñar español a 45.000 profesoras en Brasil", est disponible sur : <http://noticias.universia.es/ciencia-nn-tt/noticia/2006/09/07/678901/banco-santander-universia-presentan-oye-proyecto-ensenar-espanol-45-000-profesores-brasil.html> [Dernière consultation le 26 janvier 2019]

différentes forces et représentations en jeu. Il n'est pas étonnant, en effet, que les associations de professeurs n'aient pas apprécié la nouvelle, le 4 août 2009, d'un autre accord entre le MEC et l'IC<sup>326</sup> pour habiliter 30 professeurs (6 par région), qui deviendraient à leur tour des animateurs de cours à distance pour 600 autres professeurs. La formation serait basée sur les matériels didactiques de l'Institut Cervantès, ainsi que sur l'utilisation de leur technologie. Parmi les objectifs,<sup>327</sup> :

- Proposer du soutien technique au Ministère de l'Éducation de la République Fédérative du Brésil pour la formation en espagnol de professeurs et étudiants [...]
- Coopérer dans l'élaboration de matériels didactiques pour l'enseignement de l'espagnol, en mettant au service du Ministère de l'Éducation de la République Fédérative du Brésil l'expérience et les ressources de l'Institut Cervantès.
- Diffuser l'existence des "diplômes d'espagnol langue étrangère (DELE)" comme diplôme officiel expédié par le Gouvernement d'Espagne.
- Soutenir la validation de la part des autorités éducatives brésiliennes, des diplômes d'espagnol langue étrangère (DELE).

Ce projet, qui a lieu dans le cadre d'un accord bilatéral entre le Brésil et l'Espagne a été durement critiqué par l'Association Brésilienne d'Hispanistes pour qui le rôle attribué à l'Institut Cervantes dans la planification éducative allait au-delà des prévisions de la loi et comportait des fonctions propres aux institutions brésiliennes. Cela peut être constaté dans la description sur le site du MEC<sup>328</sup> :

Projet pilote : L'accord signé entre les deux pays ce mardi commence avec un projet pilote, à développer en trois étapes. La première commence ce mois-ci, avec la capacitation de 30 professeurs, six pour chaque région du pays, qui deviendront à leur tour des multiplicateurs de la connaissance. Les professeurs seront réunis à l'Institut Cervantes de Rio de Janeiro, **avec des**

---

<sup>326</sup> *Carta de Intenções entre o Instituto Cervantes e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil.*

<sup>327</sup> Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro, Novembre, 2009. "Parecer da COPESBRA sobre a Carta de Intenções entre o Instituto Cervantes e o Ministério da Educação e sobre o Programa Executivo de Trabalho entre o Instituto Cervantes e a Secretaria de Educação à Distância". p. 4. Disponible sur :

<https://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2009/12/parecer-carta-e-programa.pdf> [Dernière consultation le 16 février 2019] Ladite *Carta de Intenções* est citée avec des fragments reproduits par plusieurs de ses critiques (COPESBRA, APEERJ, Cristofoli 2010, etc). Nous n'avons pas eu accès, toutefois, au document original. Des associations telles que la APEEBA, les professeurs du Rio Grande do Sul ou leur Secrétariat national (SeNacAPE) réclamaient de fait que les termes concrets de l'accord soient rendus publics et regrettaient de devoir se baser sur des informations de sources diverses et parfois contradictoires.

<sup>328</sup> Ministério da Educação, 04/08/2009. "Acordo vai permitir a difusão do idioma nas escolas públicas". Disponible sur : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14072](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14072) [Dernière consultation le 6 février 2019]

**dépenses payées par le Ministère de l'Éducation**<sup>329</sup>, pour apprendre la méthodologie du centre d'enseignement, pendant deux semaines. Très vite, ils seront tuteurs de 600 élèves, dans des cours à distances, jusqu'à la fin de l'année.

La deuxième étape, parallèle à la première, consiste dans l'utilisation de **matériel didactique proposé par l'Institut**. Par exemple, des émissions seront transmises par la TV Escola, chaîne du Secrétariat d'Éducation à Distance (SEED) du MEC. La troisième étape sera l'utilisation de la technologie et de l'espace virtuel créés par l'Institut.

Les professeurs se plaignent également d'avoir été mis de côté dans ce domaine de leur compétence. Dans leur plainte, les hispanistes ont trouvé un soutien considérable. Il est significatif que des hispanistes uruguayens<sup>330</sup> et argentins<sup>331</sup> aient envoyé une lettre de soutien aux Associations d'hispanistes brésiliennes. Les nombreuses lettres des hispanistes au Ministre, parfois même à titre individuel (d'après eux, même des étudiants auraient envoyé des lettres au Ministre) ont eu leur réponse, publiée sur le site du Ministère de l'Éducation le 7 août 2009<sup>332</sup>:

1. La signature de la Charte d'Intentions prévoit seulement la collaboration dans l'utilisation des méthodologies d'éducation à distance de l'Institut Cervantes. C'est à dire qu'il y aura une mise à disposition du MEC de logiciels et matériels didactiques utilisés par l'Instituto.

---

<sup>329</sup> Les gras appartiennent à la citation qu'en fait la transparence de l'Associação de profesores de español do estado de São Paulo. *Semana de debates sobre o ensino de espanhol no Brasil, 17 à 22 de agosto 2009*. Disponible sur : <http://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2009/08/semana-de-debates-sobre-o-ensino-de-espanhol-21.ppt> [Dernière consultation le 29 janvier 2019]

<sup>330</sup> Message daté du 7 septembre 2009, publié sur le site de la *Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*.

"En connaissance de la carte d'intentions signée par accord entre le Ministère de l'Éducation du Brésil et l'Institut Cervantes d'Espagne, ainsi que des réactions que celles-ci a générées parmi les professeurs d'espagnol langue seconde ou étrangère au Brésil et dans la région, nous soussignés, professeurs et/ou chercheurs en espagnol comme langue seconde ou étrangère dans des institutions publiques et privées de l'Uruguay, manifestons

- notre solidarité avec les associations de professeurs d'espagnol au Brésil
- notre conviction que la formation des enseignants doit avoir lieu aux universités et instituts supérieurs habilités à ce propos, et
- notre engagement avec un processus d'intégration régionale respectant nos cultures, Histoires et langues."

Disponible sur :

<http://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/09/02/resumo-do-programa-ejecutivo-assinado-entre-o-mec-e-o-ic/#comments>  
[Dernière consultation le 6 février 2019]

<sup>331</sup> Russell S. Gabriella [en tant que présidente de l'AADE], 25/08/2009. "Carta de la AADE (Asociación Argentina de Docentes de Español)". Acuerdo MEC / IC". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/page/33/> [Dernière consultation le 6 février 2019]

<sup>332</sup> Site du MEC, introuvable aujourd'hui mais disponible sur le site de l'APEERJ : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/08/09/primeira-carta-do-mec-em-resposta-a-duvidas-sobre-o-acordo/> [Dernière consultation le 6 février 2019]

2. Un programme pilote sera développé avec l'utilisation d'une méthodologie d'éducation à distance (nommée "Hola Amigos" et AVE) pour l'offre de cours d'espagnol AUX ÉTUDIANTS<sup>333</sup> [...]
8. Nous attirons l'attention sur le fait que la politique de formation de professeurs d'espagnol ou d'autres langues étrangères est une chose différente et n'a rien à voir avec l'accord signé avec l'Institut Cervantes.

Pour les hispanistes, la question principale restait sans réponse, à savoir, "quelles sont les raisons pour que, au lieu d'ouvrir les places nécessaires dans les universités publiques, d'y embaucher les enseignants nécessaires et de veiller à l'ouverture de concours publics pour professeurs d'espagnol, le MEC rende intégralement à une institution étrangère au système d'enseignement brésilien la responsabilité de l'enseignement d'espagnol sans garanties que cela soit fait dans le respect des paramètres répondant aux intérêts nationaux, et, si nous ne nous trompons pas, en violant clairement la législation en vigueur"<sup>334</sup>.

C'est dans ce contexte que, en août 2009 fut constituée la COPESBRA, Comissão Permanente pour l'Accompagnement de l'Implantation de l'Espagnol dans le Système d'Enseignement Brésilien, intégrant 21 professeurs d'université provenant de 14 États brésiliens. Ses fonctions seraient d'"interagir avec le MEC et les Secrétariats d'Éducation pour collaborer dans une implantation de la langue dans le système scolaire brésilien répondant à des principes liés au développement national, à la formation citoyenne et à un enseignement public de qualité"<sup>335</sup>.

En décembre 2009, plusieurs Associations de professeurs, maintenant articulées autour de la liste de diffusion *eledobrasil*, publient sur le site *espanholdobrasil* leur bilan de l'année, *Balanço eledobrasil no final do ano: um espaço único no país, com mais de 200 participantes*, et maintiennent certaines exigences, à savoir:

(...) quelques principes de programme dans lesquels se reconnaissent aujourd'hui des milliers de professeurs :

---

<sup>333</sup> en majuscule dans le texte original

<sup>334</sup> Lettre de Mario Miguel González citée dans *Semana de debates sobre o ensino do espanhol no Brasil*, 17 a 22 de agosto de 2009 *Cursos de Letras/Espanhol Universidades brasileiras*. APEESP. Transparence n° 50.

<sup>335</sup> "Balanço eledobrasil no final do ano: um espaço único no país, com mais de 200 participantes".

20/12/2009. Administradores *Eledobrasil*. Disponible sur :

<https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/12/20/balanco-eledobrasil-no-final-do-ano-um-espaco-unico-no-pais-com-mais-de-200-participantes/> [Dernière consultation le 18 février 2019]

- l'exigence d'ouverture d'un concours public dans tous les États pour professeurs d'espagnol
- l'entrée de l'espagnol dans la grille du cursus en tant que discipline intégrée à l'école et enseignée par les professeurs de l'école
- la reconnaissance du rôle directeur des documents officiels pour l'enseignement d'espagnol, c'est à dire, les *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* et les *Parâmetros Curriculares*;

La controverse n'était guère finie. À titre d'exemple, au mois d'août 2010, des cours au compte de la SEE du Rio Grande do Norte en partenariat avec l'ambassade d'Espagne ont lieu pour habiller en 40h des professeurs d'autres disciplines<sup>336</sup>. Si N. M. González, de l'Université de São Paulo, attribue aux institutions espagnoles "une méfiance implicite dans la capacité des institutions brésiliennes pour former les professeurs nécessaires pour mener à bien la tâche de l'implantation de l'espagnol" (González, 2008), la question demeure de pourquoi des institutions publiques brésiliennes montrent cette tendance à négliger leur propre capital académique. Peut-être le travail diplomatique de l'Espagne est convainquant, on ne sait pas dans quels termes? Peut-être l'espagnol manque d'intérêts politiques majeurs autres que ceux de l'Espagne pour lui faire concurrence? Peut-être le Brésil souffre-t-il lui-même de cette méfiance quant à sa propre capacité d'agir dans l'enseignement de langues étrangères, comme l'a prouvé la création même des CELs? Pour Morales<sup>337</sup> ceci correspond à une tendance généralisée "à appliquer les modèles élaborés pour l'Europe sans égard pour leur adéquation à la réalité éducative brésilienne".

#### 2.5.2.4. Des matériels

Le manque de matériels didactiques<sup>338</sup> a été souvent cité à côté de celui de professeurs comme argument principal pour faire avorter les différents projets de loi pour introduire l'enseignement obligatoire de l'espagnol cités plus haut. Le manque et le coût important

<sup>336</sup> *Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Notícias*, 09/08/2010. "Governo faz parceria com embaixada da Espanha para capacitar professores de espanhol da rede pública". Disponible sur : <http://www.femurn.org.br/noticias/1838/governo-faz-parceria-com-embaixada-da-espanha-para-capacitar-professores-de-espanhol-da-rede-pblica> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

<sup>337</sup> MORALES, Livia Fernanda., 2012. *O papel da literatura na formação de professores de espanhol: Um estudo bakhtiano das vozes sociais que circulam entre os estudantes de letras da UFPR*. Mémoire de recherche : Université Fédérale du Paraná. p. 68.

<sup>338</sup> Nous traiterons ici la question de la disponibilité de matériels didactiques au XXIème siècle. Dans le point 3.1 nous aborderons, de manière succincte, l'évolution des approches didactiques pour l'enseignement de l'espagnol au Brésil, vu qu'elle fournit une illustration des représentations sur le rapport entre les deux langues.

de matériels sont souvent cités par les professeurs comme le plus grand problème de l'enseignement d'espagnol dans les écoles<sup>339</sup> et font l'objet de réclamations aux SEE.

Si ce problème apparaît plus facile à résoudre en terme de ressources, le choix de manuels reste imbu d'enjeux idéologiques. Le fait de vendre des livres de langue partant de l'Europe et destinés à tous les allophones a été caractérisé par Phillipson<sup>340</sup> comme une pratique impérialiste dont l'un des intérêts est pécuniaire en ce qu'elle permet de faire des économies par la conception uniforme et l'édition des manuels dans le pays natif. Si les représentations dominantes sur l'enseignement de langues étrangères en général expliquent l'étonnante profusion de manuels de langue ne tenant pas compte de la L1 de l'apprenant, l'absurdité apparaît d'autant plus flagrante qu'il s'agit de deux langues partageant 89% de leur vocabulaire<sup>341</sup>. Au Brésil il existe une longue tradition de manuels d'espagnol pour les lusophones, basés notamment sur les contrastes entre les deux langues.

Il n'est donc pas banal le fait que les maisons d'édition espagnoles aient fait une entrée massive dans le marché du livre brésilien depuis les années 90. C'est, de fait, dans ce secteur que l'on apprécie une plus forte augmentation des liens commerciaux entre l'Espagne et le Brésil. L'Espagne est devenue en 1997 le premier exportateur de livres au Brésil avec une part de marché de 22% pour une valeur de 11 800 millions de pesetas (71 millions d'euros), cinq fois le volume de 1995 (Moreno Fdez, 2000). Sur un article de EL PAÍS en 2000 que nous avons cité plus haut<sup>342</sup>, la Federación de Gremios de Editores de España estimait à plus de 250 000 millions de pesetas (environ 1,5 milliards d'euros) le volume future du marché des manuels didactiques d'espagnol.

L'usage de manuels dans les écoles brésiliennes dépend beaucoup de leur mise à disposition par l'école même, puisqu'une partie trop importante des étudiants n'a pas les moyens de les acheter. C'est bien le but des Programme National du Livre Didactique (PNLD) et du Programme National du Livre Didactique pour l'enseignement Secondaire (PNLDEM). Toutes les écoles publiques des réseaux fédéral, étatique et municipal peuvent y adhérer et recevoir des livres d'enseignement pour leurs élèves dans plusieurs

<sup>339</sup> CRISTOFOLI (2010 : 172) prend pour cas d'étude l'État de Rio Grande do Sul.

<sup>340</sup> PHILLIPSON, Robert, 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press. p. 149, 278.

<sup>341</sup> Selon le critère d'*Ethnologue*, 20th Edition. Disponible sur : <http://www.ethnologue.com/20/language/spa/> [Dernière consultation le 18 février 2019]

<sup>342</sup> Moreno, Javier, 18/06/2000. "Brasil decide si quiere hablar español". *El País*.

matières, les étudiants pouvant même les garder une fois le cours fini<sup>343</sup>. Laseca (2008:252) explique que l'entreprise qui a été la plus bénéficiée en 2008 par les deux programmes était l'Editora Moderna, qui fait partie du groupe espagnol Santillana. En 2007, 55 millions d'exemplaires avaient été vendus au Brésil, ce qui représentait 42,76% du total d'exemplaires vendus par la maison, égalisant la somme des quatre marchés suivants: l'Espagne, le Mexique, le Vénézuéla et la Rep. Dominicaine.

C'est dans le cadre de la rareté ou difficulté d'accès aux matériels didactiques espagnols en général (étonnantes vu l'essor fulgurant des produits espagnols dans le marché brésilien du livre) que Moreno Fernández (2000 : 6) reconnaissait déjà en 2000 la rareté de matériels spécifiques à l'apprenant lusophone :

Les livres espagnols les plus utilisés dans l'enseignement de la langue (...) sont chers et difficiles à trouver: les prix peuvent monter au quadruple de ceux en Espagne, et quelque chose de semblable se produit pour les autres pays hispanophones. Devant la commande d'un livre espagnol, l'attente peut être facilement de deux mois, voire plus. Cette situation est, certes, en train de changer, mais elle est toujours déficiente. Il est probable que les nouveaux systèmes d'achat par internet permettent, dans un futur proche, une distribution plus fluide et à meilleur prix des livres en espagnol.

D'autre part, le manque de matériel bibliographique et audiovisuel apte aux nécessités de l'enseignement de l'espagnol pour les brésiliens, est évident: (...) ils sont très peu nombreux les manuels ou méthodes d'enseignement d'espagnol pensés de manière spécifique pour l'étudiant brésilien. Parmi ceux existants, certains ont voulu s'adapter à ce marché en ajoutant ou en intercalant des traits partiellement locaux, mais cela résulte de tout point de vue, insuffisant.

Même si une certaine mégarde arrogante peut être inférée des éditions espagnoles visant tout apprenant quelle que soit sa L1, des matériels spécifiques n'ont pas tardé à paraître, en net contraste avec les pratiques décrites par Phillipson. Abio (2002) offre une liste très complète des ouvrages existants en 2002 au Brésil. Une petite partie, souvent les plus récents, visent l'apprenant lusophone, en réponse à la demande sociale des années 90. Il s'agit de manuels conçus pour la plupart au Brésil, bien que certains aient été édités pour la première fois par la *Consejería de Educación y Ciencia* de l'Ambassade Espagnole. Pour citer quelques titres: *150 primeiras frases em espanhol* (Wilkes, Editora Ática

<sup>343</sup> GONZÁLEZ N. Maia, 2011. "Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática". In SILVA DE BARROS, Cristiano, GOETTENAUER DE MARINS COSTA, Elzimar (coords.). *Coleção Explorando o Ensino*, Vol. 16. *Espanhol*, p. 25-54. Brasília : Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.



1997). *Español para brasileños* (Souza, Editora FTD (Br) 2000). *Espanhol no vestibular. Textos e questões* (Esteves dos Santos Costa et al., UFMG Saldão (Br) 1999) *Español para brasileños. Estudio contrastivo basado en textos* (Fonseca da Silva y Pires da Silva, 2 éditions: Editora Ao Livro Técnico + Colección *Complementos* (Consejería de Educación y Ciencia, Ambassade Espagnole. 2000). *Gramática española para brasileiros* (Massip, Editorial Parábola (Ar) 2000).

Cette situation est, pour le moins, en contradiction avec les propos d'intégration mercosuriens. Déjà en 1997, le Groupe de Travail sur les Politiques Linguistiques (*Mercosur Educativo y Cultural*) signalait "la nécessité de défendre les variétés locales des langues et de développer des propositions didactiques propres à la région, y compris les examens de connaissance de la langue. Il existe des expériences avancées comme le CELPE-Bras ou l'examen de l'UBA, qui manquent des financements adéquats à leur application massive. La question se pose de comment sensibiliser ceux qui ont le pouvoir de décision sur l'importance de ce type de projets"<sup>344</sup>.

Il faut dire que, en effet, il existe au Brésil de nombreux groupes de recherche en didactique de langues étrangères. Abio (2002 : 17) parle d'un grand volume de références bibliographiques sur l'espagnol en particulier (256 de la *Plataforma LATTES* seulement). Parmi les groupes de recherche en didactique il cite, entre autres, le groupe de *Études en Linguistique de Corpus* de la PUC (Pontificia Universidade Católica) de São Paulo avec le sujet *Aplication de corpus en salle de cours de langue étrangère*; le groupe de *Acquisition de Langues Étrangères* dans l'UFMS (Université Fédérale du Mato-Grosso) avec le sujet *Perspectives Théoriques et Pratiques en Enseignement et Apprentissage de Langues Étrangères*; le groupe *PRISMA* de l'UFRJ (Université Fédérale du Rio de Janeiro) avec le sujet *Étude des processus de production et compréhension du discours en français et espagnol langue étrangère*, etc.

Malgré l'existence de tous ces matériels, quelques années plus tard, la description que Reatto et Bisacco (2007 : 6) faisaient du marché, restait plutôt désolante :

Les matériels disponibles aujourd'hui dans le marché brésilien proviennent presque intégralement des importations d'Espagne (...). Ce sont des méthodes d'enseignement, dictionnaires et manuels, qui sont non seulement chers, mais difficiles à trouver en dehors des grands centres urbains et de longue attente pour l'achat, avec une moyenne de 6 semaines pour la livraison.

<sup>344</sup> Acte n° 1/1997 de la 1<sup>ère</sup> Réunion de Ministres de l'Éducation.



L'APEESP publiait en décembre 2009 une déclaration<sup>345</sup> sur les concours publics de postes pour les CELs dans l'État de São Paulo, dont la critique fondamentale est la proportion très réduite de matériels brésiliens dans la bibliographie établie pour chaque épreuve, dont "un seul des 14 livres est de production nationale. Deux sont d'orientation théorique générale, d'origine anglaise et nord-américaine, et tous les autres sont espagnols, sans aucune réflexion sur la vie de la langue au Brésil, sur ses rapports avec le portugais ni sur son apprentissage pour des brésiliens. Il s'agit d'une attitude inacceptable, vu qu'il existe une très ample production académique et didactique brésilienne sur l'espagnol, qui a son origine principalement dans les universités de l'État de São Paulo".

Plus généralement, les professeurs brésiliens, parmi les exigences affichées dans le *Balanço eledobrasil no final do ano: um espaço único no país, com mais de 200 participantes* (2009), citent "la défense de la production scientifique et didactique brésilienne pour l'enseignement de l'espagnol, ainsi que ses mécanismes d'évaluation pour l'enseignement régulier"<sup>346</sup>.

Ce besoin est corroboré -certes paradoxalement, par le commentaire de Laseca (2008:248) sur les *Cursos de Atualização Didática para Professores de Espanhol* offerts par la Consejería de Educación de l'Ambassade Espagnole :

Dans ce sens, nous aimerions remarquer que, sincèrement, nous pensons qu'aucune institution nationale ou étrangère n'a collaboré plus dans l'actualisation des connaissances des professeurs brésiliens d'espagnol que la Consejería de Educación de l'Ambassade d'Espagne à Brasília, à travers deux modalités: les Cours d'Actualisation Didactique pour Professeurs d'Espagnol et les Cours Interuniversitaires d'Actualisation Didactique pour Professeurs d'Espagnol. Par rapport aux Cours d'Actualisation Didactique pour Professeurs d'Espagnol, ils ont été assurés par la Consejería depuis la fin 2003, aux Secrétariats d'Éducation des États et municipalités, et ils comptent parfois même 80 heures annuelles, administrées par modules de 40.

Pour le PNLD 2011, González (2011 : 49) signale que, en accord avec l'esprit du PNLD et des OCEMs, bon nombre des collections ont été exclues du programme, du fait que leurs contenus étaient trop focalisés sur le professeur, présentaient même de nombreuses fautes d'orthographe, des informations erronées ou des visions simplistes de la variation dans

<sup>345</sup> APEESP, 08/12/2009. "Processo seletivo para Centros de Línguas: mais um desmando da Secretaria da Educação". Blog *espanholdobrasil.wordpress.com*. Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/12/08/processo-seletivo-para-centros-de-linguas-mais-um-desmando-da-secretaria-da-educacao/> [Dernière consultation le 20 février 2019]

<sup>346</sup> Ibid.

l'espagnol (voire n'en faisaient pas mention du tout) et de la réalité brésilienne. González attribue ces défauts, d'une part, au fait que l'incorporation de l'espagnol au PNLD avait été trop récente pour permettre un délai plus adéquat pour l'élaboration des matériels ; d'autre part et de manière plus inquiétante, au déséquilibre entre la formation didactique et la formation linguistique des auteurs.

### 2.5.2.5. L'espagnol à l'Université

Le Brésil est un cas frappant par l'exiguïté de sa population universitaire. Le tableau suivant montre qu'elle n'atteint pas les 5 millions en 2006, ce qui fait à peine 2,5% de la population. Cette rareté va de pair avec la prééminence de l'enseignement supérieur privé que l'on constate sur le même tableau (Laseca, 2008 : 30). Des mesures drastiques ont été prises pour pallier à cette situation, comme des quotas de places aux universités fédérales réservées aux étudiants issus de l'enseignement public, voire des points de bonus aux examens du *Vestibular* pour ces mêmes étudiants, etc.

**Tableau 14. Nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur en 2006 (2004 pour les données sous l'encadré "À distance").**

UNIVERSITÉS PUBLIQUES			UNIVERSITÉS PRIVÉES		À DISTANCE	TOTAL
Fédérales	Étatiques	Municipales	Particulières	Autres		
589 821	481 756	137 727	1 924 166	1 543 176	59 611	4 676 646

Source : Laseca (2008 : 47) sur des données de l'INEP.

La langue espagnole a été incluse pour la première fois à l'université comme matière de formation de professeurs en 1941, dans le cadre du cours de Lettres Néolatines de la Université Fédérale du Rio de Janeiro (alors *Université du Brésil*), ou elle était étudiée à côté de l'italien et du français. Dix ans plus tard un cours similaire s'initiait à l'*Universidade Federal Fluminense*. On ne trouvera une licence spécifique espagnol-portugais (la langue nationale étant souvent couplée à l'étrangère dans les diplômes en langues étrangères), dans cette même université qu'en 1961 et en 1963 à l'UFRJ<sup>347</sup>. À partir de lors, Benítez Pérez et Laseca (2009 : 3) signalent sa présence stable

<sup>347</sup> PARAQUETT (2009) : En 1941 a lieu la création du cours de Lettres Néolatines à l'Université Fédérale du Rio de Janeiro. C'était la première fois que l'espagnol était une langue étrangère étudiée dans un cours de formation de professeurs, bien qu'elle n'y était qu'une langue parmi d'autres étudiées par les élèves du cours. En plus de l'espagnol, faisaient partie de l'ensemble de Lettres Néolatines l'italien et le français. Il est

dans un petit nombre d'États comme Minas Gerais, Espírito Santo, Alagoas, Bahía et Ceará.

C'est vers la fin des années 90 que cette présence commence à s'élargir. Déjà en 2000, Moreno Fernández (2000 : 6) parle de 26 universités publiques et 24 privées proposant des licences en espagnol, ainsi que 24 universités publiques et 6 privées proposant des études de posgrado (thèses et mémoires de recherche) sur des sujets liés à la langue espagnole. D'après lui, une partie importante des professeurs universitaires d'espagnol auraient fait des séjours académiques en Espagne<sup>348</sup>. Laseca (2008 : 91) se base sur des données fournies par l'INEP pour signaler le chiffre de 17.385 diplômés en Langue Espagnole entre 1990 et 2005.

De ce fait, la solution d'habiliter des professeurs d'autres disciplines pour pallier au manque de spécialistes en espagnol, signalée par l'Informe Datos y Cifras en 1998<sup>349</sup>, montre son caractère effectivement provisoire dans le fait que, comme Laseca l'indique en 2008, 70% de ces études ont été introduites "dans les dix dernières années". L'université brésilienne aurait donc réagi au manque de professeurs d'espagnol. Ainsi, le nombre de 50 universités publiques/privées proposant ces études, dont parlait Moreno Fernández en 2000, aurait augmenté jusqu'à 324 en 2008 et 372 en 2009 (Benítez Pérez, Laseca, 2009 : 4). Le graphique est éloquent :

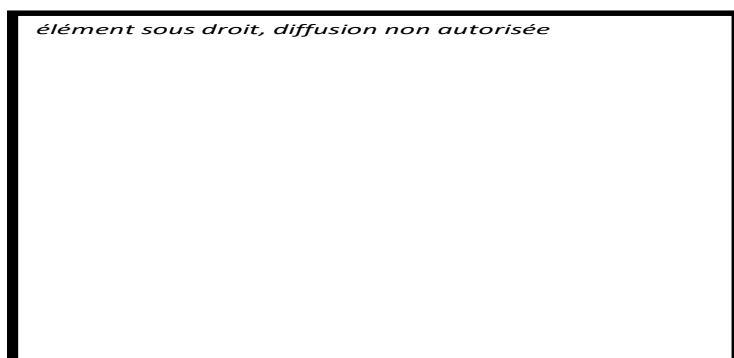
---

important, aussi, de signaler qu'à l'époque on consacrait plus d'efforts à la littérature qu'aux études linguistiques ou méthodologiques. En 1951, c'est l'Université Fédérale Fluminense qui crée le cours de Lettres Néolatines, en y incluant, donc, la formation de professeurs d'espagnol. L'habilitation spécifique en Portugais / Espagnol à l'UFF ne viendrait qu'en 1961 et à l'UFRJ en 1963.

<sup>348</sup> MORENO FERNÁNDEZ (2000 : 6) : La plupart des professeurs d'espagnol exerçant aujourd'hui leur enseignement dans les universités brésiennes ont reçu leur formation au Brésil. Toutefois, beaucoup d'entre eux ont réalisé un type ou autre d'étude de troisième cycle en Espagne ou ont été boursiers du Programme de Bourses de l'Agence Espagnole de Coopération Internationale. Ces bourses ont rempli une fonction importante dans le développement du corps enseignant en espagnol, due entre autres au fait qu'elles ont facilité la constitution dans tous les États, d'associations de professeurs, qui servent de véhicule pour proposer des candidats au bourses (c'est l'agence de Coopération du Brésil qui décide finalement les destinataires).

<sup>349</sup> DATOS Y CIFRAS, *Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. 1998.

## Graphique 6. Évolution des études universitaires d'espagnol au Brésil.



Source : Laseca (2008 : 98)

Le changement à dû, on peut le supposer, surmonter de nombreux obstacles, notamment l'embauche considérable de professeurs d'espagnol mais aussi de portugais puisque, toujours, la plupart des licences incluent les deux langues. La question du chiffre total d'étudiants et professeurs s'avère pourtant difficile. Benítez Pérez et Laseca (2009 : 4) parlent de trois ou quatre professeurs d'espagnol en moyenne par université, pour une moyenne de 20 étudiants par promotion, ce qui pour les 372 universités prises en compte donnerait 7 440 nouveaux diplômés par année. Il signalent aussi que des nouveaux postes sont convoqués presque chaque semaine, ce qui indiquerait que la tendance, très extrême, illustrée par le Graphique 3, se poursuit. D'autres sources témoignent en revanche d'un léger recul déjà en 2010, suite à une demande plus réduite que celle attendue dans certaines universités privées<sup>350</sup>.

Quant à la norme hispanique que l'on y enseigne, il paraît, à en juger par le département d'espagnol de l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), que l'approche est pluraliste, rendant les étudiants familiers avec les différents accents hispanophones mais les obligeant à choisir un côté de l'Atlantique pour leur production orale, comme il arrive un peu partout dans l'enseignement de l'anglais. Or, en se basant sur le cas de l'UFRGS, Cristofoli (2001:170) décrit des départements trop exigus pour permettre des échanges fluides avec des pays hispanophones.

Les universités brésiliennes ont l'autonomie de définir les niveaux requis en langues étrangères (Gil, Giménez, 2008). Des données de 2005 sur les compétences en langues étrangères des universitaires, recueillies par le SINAES (*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*), montrent que, sur le total d'étudiants en Lettres, la rubrique *écrit et parle bien* inclut 13% pour l'anglais et 5,7% pour l'espagnol, celle *lit seulement* inclut

<sup>350</sup> Cabral da Silveira, J. 2010. "Adeus ao portunhol". *Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* n° 125.

14% pour l'anglais et 23,5% pour l'espagnol et, enfin, celle *connaissance nulle* inclut 26,4% pour l'anglais et 49,7% pour l'espagnol (Laseca, 2008 : 36). Il est cependant très peu vraisemblable que, parmi la population universitaire brésilienne, une moitié (de surcroît, inscrite en Lettres) ne *lise* pas l'espagnol : malgré tout ce qui peut être dit, à raison, sur la pertinence et la nécessité d'étudier la langue sœur, tout ibérophone cultivé sait, pour peu qu'il s'y soit confronté, que la lecture de l'autre langue est fort aisée sans qu'il y ait eu de formation préalable. Soit l'asymétrie des compétences dans des langues très proches produit ses plus grands distorsions dans les systèmes d'évaluation négligeant leur relation complexe, soit l'évaluation s'est faite sur des critères de mérite plutôt que de compétence, risque que nous signalions plus haut.

En ce qui concerne les cours de langue étrangère pour étudiants d'autres disciplines, les modalités peuvent varier, certaines universités ayant opté pour créer des CELs dont les cours sont, parfois, ouverts à des non-universitaires, comme à l'Université Étatique du Ceará et à l'Université Fédérale d'Espírito Santo<sup>351</sup>. En règle générale, des cours au moins d'anglais et d'espagnol sont toujours proposés.

Nous touchons déjà à la période de l'échéance prévue par la *Lei*. Dans le chapitre qui suit nous traiterons avec davantage de précision la disponibilité d'études en langue espagnole.

---

<sup>351</sup> DATOS Y CIFRAS, *Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. 1998.

## 2.6. Echéance et fin

Si l'espagnol se trouvait historiquement relégué à la catégorie de langue facultative peu disponible et en concurrence avec d'autres langues super-centrales comme le français, voire avec des langues de communautés d'immigrés telles que l'italien ou l'allemand, aujourd'hui son concurrent le plus immédiat serait l'anglais, les autres langues restant sur un deuxième plan. Certes cette concurrence ne paraît pas trop virulente puisque, comme nous l'avons vu, l'espagnol est venu s'ajouter, tant bien que mal, à l'enseignement des autres matières sans jamais menacer la place de la langue anglaise, dont le rôle dans l'imaginaire brésilien est bien résumé par Rajagopalan & Rajagopalan<sup>352</sup> :

... la langue anglaise est devenue un symbole anonyme dans l'esprit du brésilien moyen. [...] il fait partie d'une réalité quotidienne, apparaissant sur des panneaux et des affiches en néon, sur des vitrines de magasins et dans des pubs de journaux et revues. La plupart des brésiliens de classe moyenne et supérieure savent que leurs enfants doivent acquérir un niveau adéquat en anglais, s'ils ne veulent pas perdre des opportunités pour les emplois, mieux rémunérés, que proposent les entreprises multinationales.

Un portrait assez habituel. Les deux aspects principaux à relever de l'anglais au Brésil, tout aussi habituels sont, d'une part, sa condition de langue la plus largement enseignée dans le système scolaire. Faute de données statistiques officielles, Gil (2009) se base sur certains indices concluants (nombre de livres didactiques vendus, poids relatif des Associations de Professeurs d'Anglais, nombre de programmes de formation de professeurs d'anglais, etc.) pour affirmer que l'anglais reste la langue la plus enseignée au pays.

D'autre part, les médiocres résultats obtenus par cet enseignement sont liés, au moins partiellement, à sa condition de langue germanique dans un milieu romanophone. Celada & Rodrigues (2005) décrivent sa situation comme celle d'un double échec: son apprentissage est réduit à l'exhibition d'un extrait caricatural de la langue et cette réduction façonne un rapport traumatisant entre l'étudiant et les langues étrangères en général, dont l'anglais est la première et, très souvent, la seule étudiée<sup>353</sup>.

---

<sup>352</sup> RAJAGOPALAN, K., RAJAGOPALAN, C., 2005. "The English language in Brazil – a boon or a bane?". In BRAINE, G. (ed), *Teaching English to the world*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. p. 23-44. Cité par GIL, GIMÉNEZ (2008).

<sup>353</sup> GIL (2009) ajoute à ce même paragraphe : "Peu de recherche a été menée sur l'enseignement d'anglais dans les écoles régulières de l'Argentine, mais nous ne pensons pas que le paysage y soit très différent de celui qui se présente au Brésil".

Pendant toute l'évaluation qui suit, qui verse sur la situation de l'enseignement de l'espagnol à l'heure actuelle, il faudra tenir compte que l'anglais reste enseigné dans tous les établissements, le plus souvent en tant que première langue étrangère. L'espagnol est la deuxième langue la plus enseignée, suivie de loin par le français et les langues liées aux communautés immigrées.

**Tableau 15. L'espagnol dans le réseau étatique.**

ÉTAT	ENSEIGNEMENT SECONDAIRE			ENSEIGNEMENT PRIMAIRE		
	ÉCOLES	ÉLÈVES	PROFE-S SEURS	ÉCOLES	ÉLÈVES	PROFE-S SEURS
ACRE	40	8 320	62	34	20 049	55
ALAGOAS	35	15 930	51	30	15 000	40
AMAPÁ	0	0	0	4	705	5
AMAZONAS	46	34 540	76			
BAHÍA	417	250 000	417			
CEARÁ	87	38 641	157			
DF	11	10 000	100			
ESPÍRITO SANTO	22	21 000	50	10		
GOIÁS	127	55 000	447			
MARANHÃO	45	13 750	200			
MATO GROSSO	215	106 466	272			
MATO GROSSO DO SUL	33	15 000	52	25	9 500	71
MINAS GERAIS	255	100 000	494			
PARÁ	78	57 500	56	76	140 000	41
PARAÍBA	4	1 200	4			
PARANÁ	315	40 000	350			
PERNAMBUCO	33	16 500	40			
PIAUÍ	75	27 000	145			
RG NORTE	279	21 420	279			
RG SUL	110	35 000	303			334
RIO DE JANEIRO	314	77 463	500			
RONDÔNIA	12	4 933	19	11	3 777	20
RORAIMA	93	21 000	35	60	36 000	60
SANTA CATARINA	168	21 000	192	44	36 000	
SÃO PAULO		40 000	711	346		
SERGIPE	0		0		0	0
TOCANTINS	0		0		0	0
TOTAL	2 814	1 031 663	5 012	640	261 031	626

Source : Benítez Pérez et Laseca (2009 : 4) à partir de l'enquête du MEC/SEB 2005, ainsi que d'autres données et des estimations propres.

À ce propos, les premières données de la période marquée par la promulgation de la Loi 11.161/2005 sont celles de l'étude réalisée par le MEC et la *Secretaria de Educação Básica* (SEB) du Gouvernement Fédéral entre 2005 et 2006 (voir Tableau 12). Si elle reste la source principale pour cette période, certaines de ses informations sont, comme nous l'avons indiqué, remises en question par Benítez Pérez et Laseca (2009 : 4) qui soulignent que la part, proche de 75% du total, des professeurs de l'État de São Paulo paraît invraisemblable. Ils proposent, en les contrastant avec des "données extra-officielles et des estimations personnelles", le Tableau 15, qui concerne exclusivement l'enseignement d'espagnol.

Le progrès de l'espagnol depuis se serait produit, surtout, dans la généralisation de son enseignement à l'échelle nationale, puisqu'il est maintenant étudié dans tout le pays. C'est donc dans les États du Nord, du Nord-est que l'espagnol a le plus avancé, puisqu'il y était pratiquement absent avant la *Lei* (Laseca, 2008 : 125). Les progrès auraient été notoires aussi dans le Centre-ouest, tandis que le Sud demeure la région la plus avancée du pays. Par contre, les avancées dans les états du Sud-est seraient beaucoup plus nuancées, ce que n'expliquent qu'en partie ni l'énorme importance démographique de la région ni le fait que l'enseignement de l'espagnol y était souvent déjà assuré.

Cependant, les données de Laseca datent, au mieux, du début 2008, alors qu'une nette accélération s'est produite lorsque l'échéance prévue par la propre *Lei* approchait<sup>354</sup>. D'un point de vue général, en octobre 2009, on comptait 3 200 écoles étatiques, 200 écoles municipales et 3 800 écoles privées proposant la matière d'espagnol, ce qui fait un peu plus de 30% (Benítez Pérez, Laseca, 2009 : 4). Du point de vue du nombre d'étudiants, en 2009 on compterait environ 2 400 000 étudiants d'espagnol dans l'enseignement secondaire (dans 25/30% du total de 7200 centres de Secondaire) et un nombre similaire dans l'enseignement primaire, résultant, si l'on ajoute les étudiants universitaires, un total d'environ 5 millions d'étudiants d'espagnol dans l'enseignement public<sup>355</sup>.

<sup>354</sup> Pour rappel: Art. 1. § 1º *Le processus d'implémentation devra être conclu dans un délai de cinq ans, à compter à partir de la promulgation de cette Loi.* C'est à dire, en août 2010.

<sup>355</sup> Données de l'Institut Cervantes : 1 500 000 dans le réseau public des états, 100 000 du réseau municipal et 800 000 des écoles privées. Seoane, L., 27/01/2010. "Brasil multiplica por cinco su número de estudiantes de español en 3 años". *La Razón* (Espagne). Le *Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* parle, dans son n° 125 de mars 2010, de 1 200 000 élèves dans le Secondaire brésilien en 2008, présentant comme source le *Censo da Educação Básica*.



Les mêmes auteurs comptabilisent 5 012 professeurs d'espagnol dans le réseau étatique, 300 dans le réseau municipal et 2 500 dans les écoles privées, ce qui fait un total approximatif de 8 000, qu'ils réduisent à 6 000 par prudence sachant que de nombreux professeurs participent dans plusieurs réseaux. De la date de promulgation de la Lei à la publication de leur article en 2009, le nombre de postes de professeur d'espagnol convoqués dans des concours publics au Brésil n'atteignait pas le millier.

Il correspondait au Ministère de l'Éducation et ses organes dans chaque État de veiller au respect de la loi lors de la fin de la période d'implémentation. Cependant, le manque de professeurs d'espagnol étant un problème à échelle nationale, des sanctions concrètes contre les établissements ne remplissant pas les critères n'ont pas été envisagées<sup>356</sup>. C'est ce qui a amené certaines associations de professeurs telles que la APEERJ à initier en 2010 des campagnes de dénonciation des écoles restées (ou plutôt, entrées) en infraction. Ainsi, la lettre adressée à la population par l'*Encontro Nacional de Representantes das Associações de Professores de Espanhol* divulguait que:

En accord avec la Loi Fédérale 11.161 du 5 août 2005, à partir du seconde semestre 2010 est obligatoire l'offre de Langue Espagnole en tant que discipline dans le cursus du Secondaire. Ceci vaut autant pour les écoles publiques que pour les privées.

À partir de maintenant, étudier l'espagnol est un droit.

Ensuite, la lettre va plus loin :

Les institutions publiques ou privées n'offrant pas d'enseignement de Langue Espagnole peuvent subir les sanctions légales appropriées. Faites vos dénonciations à l'Association de Professeurs d'Espagnol de votre État si votre école (ou celle de votre enfant) n'offre pas cette discipline.

Niterói, 30 de julho de 2010<sup>357</sup>

En effet, les écoles n'offrant pas l'espagnol ne seraient en infraction que si les élèves sollicitent de l'apprendre<sup>358</sup>. Malgré ces efforts, la distribution territoriale de l'enseignement d'espagnol restait toujours très inégale. Des 26 états brésiliens, seuls 9

---

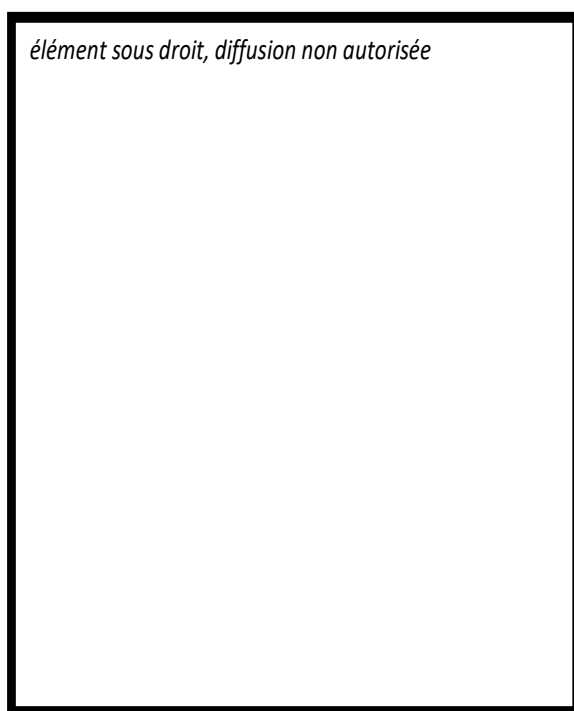
<sup>356</sup> Ferraz, Reginaldo [coordinateur du CELEM de la SEE du Paraná], 19/05/2010. "Escolas se preparam para ofertar espanhol". *Gazeta do povo*.

<sup>357</sup> Carta das Associações de Professores de Espanhol à População, 05/08/2010. Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2010/08/03/carta-das-associacoes-de-professores-de-espanhol-a-populacao/> [Dernière consultation le 8 mars 2017]

<sup>358</sup> ARTEXES SIMÕES, Carlos [directeur des *Orientações Curriculares*], Mars 2010. "Adeus aoportunhol". *Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, n° 125.

auraient déjà règlementé la loi en 2010 par la convocation de concours publics<sup>359</sup> et 8 se déclareraient prêts du point de vue logistique: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, et enfin le District Fédéral<sup>360</sup>. Pourtant, un article paru dans le journal espagnol *El País*<sup>361</sup> en février 2011 et basé sur des données de l'INEP<sup>362</sup> brésilien, parlait de 66% des établissements privés proposant l'enseignement de l'espagnol, contre seuls 18% des établissements publics. Partant de la même source, le Ministère de l'Éducation espagnol, dans son rapport *El mundo estudia español 2014*, donne pour 2011, 11 376 écoles de Primaire avec espagnol, et 1 746 515 d'élèves. Pour le Secondaire ce seraient 13 557 écoles et 2 721 183 élèves, 30% de plus qu'en 2010, ce qui confirme le mouvement d'accélération lors de l'échéance de la Loi 11.161/2005.

### Carte 5. Le Brésil par Régions et États.



Source : Felipe Menegaz

<sup>359</sup> Ibid.

<sup>360</sup> Iwasso, S., Mandelli, M., 15/01/2010. "Estados estão despreparados para oferecer espanhol na rede pública". *O Estadão de São Paulo* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,estados-estao-despreparados-para-oferecer-espanhol-na-rede-publica,495939> [Dernière consultation le 16 février 2019]

<sup>361</sup> Meneses, Nacho, 25/02/2011. "El (lento) avance del español en Brasil". *El País* (Espagne). Disponible sur : [https://elpais.com/diario/2011/02/25/cultura/1298588401\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2011/02/25/cultura/1298588401_850215.html) [Dernière consultation le 16 février 2019]

<sup>362</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

Un autre aspect mineur mais non négligeable qui entre en jeu c'est l'*Éducation en Temps Intégral*, consistant dans l'encadrement des élèves dans des journées scolaires d'au moins 7 heures, dont une bonne partie correspond à des activités complémentaires tels que danse, échecs, capoeira mais aussi mathématiques, portugais et langue étrangère, entre autres. Ce genre d'encadrement commence à être envisagé dans les années 90, répond à une demande de mouvements sociaux divers, bénéficie d'une grande acceptation des communautés scolaires et fait l'objet de grands efforts de la part des administrations. Selon les Recensements de l'Éducation Obligatoire, le pourcentage d'inscriptions (secteur public et privé confondus) en *Temps Intégral* aurait passé de 4,3% dans le Primaire en 2010 à 7,4% en 2012. En même temps, les inscriptions en langues étrangères et indigènes comme matière complémentaire auraient passé de 107 885 en 2009 à 211 097 en 2012. Étant donnée la difficulté pour l'espagnol d'entrer dans le cursus régulier, il ne paraît pas risqué de supposer qu'une bonne partie de ces inscriptions lui correspondent<sup>363</sup>.

Toujours selon l'INEP, en 2012 la distribution était ainsi :

**Tableau 16. Part des établissements de Secondaire avec espagnol sur le total, en 2012.**

RÉGION	TOTAL ÉTABLISSEMENTS	ÉTABLISSEMENTS AVEC LANGUE ESPAGNOLE	POURCENTAGE
NORD	2 041	975	47,8%
NORD-EST	6 875	3 540	51,5%
SUD-EST	11 853	4 890	41,3%
SUD	4 306	2 777	64,5%
CENTRE-OUEST	2 089	1 558	74,6%
BRÉSIL	27 164	13 740	50,6%

Source : Palazzo, Sousa Rêgo Pimentel, Gomes (2014 : 713) d'après des données de l'INEP 2013.

Le pourcentage plus haut des régions Sud (64,4%) et Centre-ouest (74,6%) n'est pas étonnant vu que ce sont les régions faisant frontière avec les voisins hispanophones et que l'on peut donc supposer une plus grande demande ou pression sociale pour intégrer l'espagnol dans le système d'enseignement. En revanche, nous devons revenir sur le bas

<sup>363</sup> *Censo da educação básica 2012. Resumo Técnico*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. 41 p.

pourcentage de la région du Sud-est, qui devient désormais d'autant plus frappant que les régions Nord et Nord-est commençaient de zéro et l'ont dépassé.

En 2012 le *Censo da Educação Básica* comptait 25 811 professeurs de Langue Espagnole au pays, Primaire et Secondaire confondus, dont 45,2% dans l'enseignement privé. Comme on le voit dans le Tableau 13, en 2012, d'après les données de l'INEP, le nombre d'écoles de Secondaire proposant l'enseignement de langue espagnole était de 13 740 sur un total de 27 164, ce qui fait à peine 50,6%, mais qui constitue un progrès important par rapport au 30% de 2009 que nous citions plus haut.

D'autre part, nous disposons d'un indice raisonnablement fiable dans le ratio professeur / élèves pour les postes d'espagnol. Selon l'étude menée par Palazzo, Pimentel et Gomes (2014 : 722), le nombre d'étudiants par poste de professeur était en 2012 au Brésil, toutes étapes et modalités confondues, de 24, loin donc des moyennes de l'OCDE de 17, 15 et 14 pour les différentes étapes. Il s'avère que cet excès devient exorbitant quand il s'agit de l'enseignement d'espagnol. Les 8 376 852 d'étudiants de Secondaire n'étaient couverts que par 21 143 postes de professeur d'espagnol, un ratio de 396. Si nous calculons le quotient par rapport aux 2 721 183 étudiants d'espagnol donnés par l'INEP en 2011, nous obtenons un ratio de 128, très proche de celui de l'école privée, mais ces étudiants ne font que 32% du total. Tout ceci indique que, nécessairement, le 50,6% de centres où il est enseigné est très loin de signifier 50% des élèves. Si nous appliquions le ratio général de 24, à l'espagnol, ces 21 143 professeurs ne couvrent que 507 432 étudiants, à peine 6,1% du total.

Le ratio moyen de 396 est d'ailleurs le fruit d'une grande disparité entre l'école publique et l'école privée, cette dernière affichant un ratio de "seulement" 121, contre 547 des réseaux publics. Parmi ceux-ci, le réseau étatique montre le ratio le plus élevé, 599, contre 424 pour le réseau fédéral et 372 pour le municipal (Palazzo, Pimentel, Gomes, 2014 : 724). Cette disparité à l'intérieur du secteur public pourrait s'expliquer, au moins en partie, par le fait que le réseau étatique prend en charge 97% des 7 310 689 étudiants des lycées publics, ce qui rend la part laissée aux autres réseaux moins significative. En revanche, l'importance de l'écart public / privé est incontestable. En 2012 le secteur privé représentait 12,7% des inscriptions au Secondaire, pourcentage assez minoritaire pour que l'on puisse le qualifier d'élitiste, même si, à l'échelle brésilienne, le total représenté est très important, avec 1 066 163 d'inscriptions.

En assumant que le privé, par son existence même, soit plus directement façonné par la demande des parents, nous pouvons situer cette dernière à 121 élèves (avec ou sans espagnol) par poste de professeur d'espagnol. Pour atteindre le même ratio il faudrait donc 60 326 postes dans le secteur public. Les 13 363 postes existants dans le secteur public ne peuvent donc satisfaire que 22,2% de la demande sociale.

Dans bien des cas, les plus grands progrès se sont produits après l'échéance de la Loi, ce qui entraîne des difficultés pour une législation plus ambitieuse : Le fait que la Loi 11.161 n'était encore respectée que de manière très partielle après l'échéance prévue a été l'argument principal dans le rejet par la Commission d'Éducation, du Projet de Loi 3321/2012, qui voulait rendre obligatoire l'enseignement de l'espagnol dans le Primaire à partir de la 5ème année. La corrélation avec le politique était encore plus perceptible dans ce projet, puisqu'il venait du député Enio Bacci, du Partido Democrático Laborista, situé dans la gauche modérée et ayant soutenu les présidences de Lula da Silva et de Dilma Rousseff.

C'est d'ailleurs cette même corrélation entre langues et politique qui marquera la fin abrupte de la période faisant l'objet de notre étude. En effet, les tendances enregistrées dans notre travail ont été avortées par la suspension, suivie du renversement parlementaire du gouvernement de Dilma Rousseff, achevée le 31 août 2016 par votation au Sénat Fédéral, dans le contexte d'une grave récession. Le fort substrat politique des choix linguistiques des gouvernements brésiliens n'a peut-être jamais été aussi flagrant qu'avec le gouvernement suivant, de Michel Temer. Parmi ses premières décisions se trouve un plafonnement des dépenses sociales, la limitation des droits de l'État sur les gisements pétroliers, une réduction des investissements publics, la suppression des Ministères de la *Culture*, des *Communications* et des *Femmes, Égalité Raciale et Droits Humains*, etc. et sur le plan extérieur, un retour énergique vers les États-Unis comme partenaire fondamental et un mépris explicite pour les politiques horizontalistes menées par les gouvernement du PT (Mercosur, BRICs, etc.).

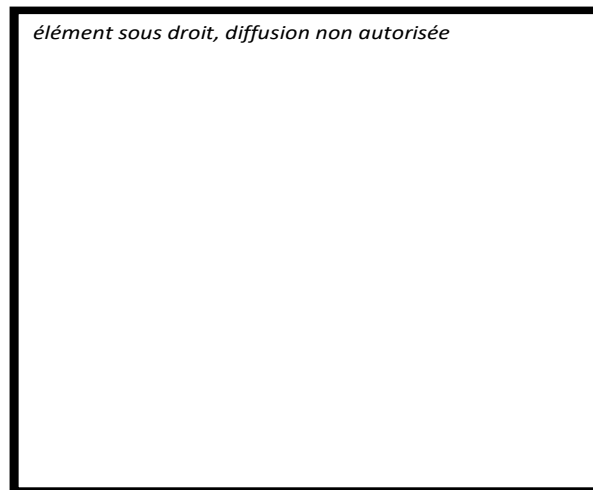
En même temps, sur le plan glottopolitique, la Mesure Provisoire 746, devenue Loi 13.415 le 17 février 2017, contient d'importants changements dans la législation en matière d'éducation, en altérant de manière significative la LDBs 9394/96. Si une partie de ces modifications répondait à des nécessités d'évolution du système d'enseignement jouissant d'un consensus social de plus en plus large, la mise en place précipitée de

changements si drastiques rendait impossible tout débat social sur les mesures à prendre. En matière de langues, l'anglais devient langue obligatoire pour l'établissement comme pour l'élève à partir de la 6<sup>e</sup> année du Primaire<sup>364</sup>. Pour le Secondaire, l'article 3 modifie la LDBs en affirmant, sur l'alinéa 4 :

Les programmes de l'enseignement secondaire incluront, de manière obligatoire, l'étude de la langue anglaise et pourront proposer d'autres langues étrangères de manière facultative, de préférence l'espagnol, selon la disponibilité de l'offre, des locaux et des horaires définis par les systèmes d'enseignement.

L'article 22, le dernier et le plus bref, déclare entièrement abrogée la Loi 11.161.

**Figure 8. "Loi 11.161 (offre obligatoire de langue espagnole dans les écoles)".**



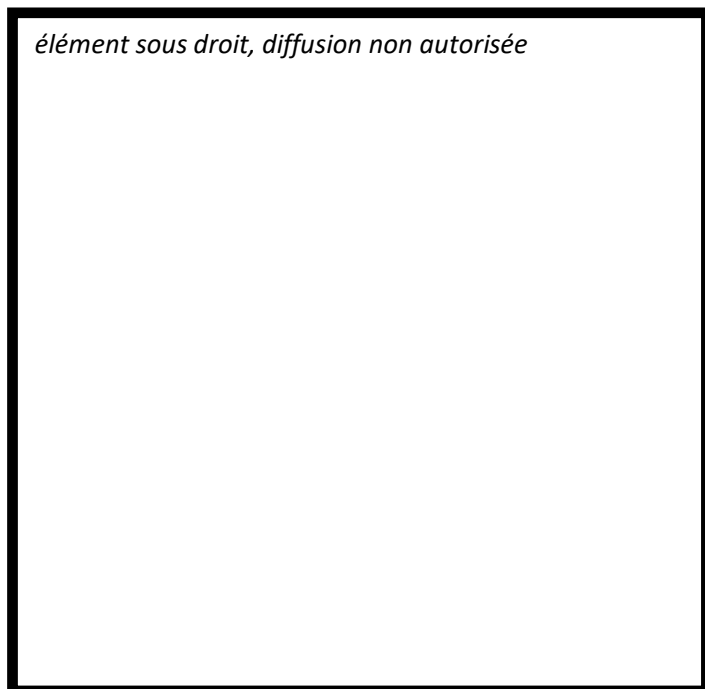
Source : blog de Gonzalo Abio (<http://gonzaloabio-ele.blogspot.fr/>).

---

<sup>364</sup> Loi 13 415/17, Art. 2 (Amendement à la LDBs 9394/96 dans son article 26, alinéa 5 ; et abrogation de la Loi 11.161/2005). Disponible sur : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]

## 2.6.1. L'espagnol dans la Région Nord

### Carte 6. La région Nord et ses États.



L'espagnol était pratiquement absent de cette région jusqu'à la fin des années 90, mais des progrès se sont produits depuis. En 2009, l'annuaire de l'Institut Cervantes (Benítez Péreaz, Laseca, 2009 : 4) signale une croissance très nette dans les États faisant frontière avec des pays hispaniques, notamment au Acre et au Roraima et, plus timidement, au Pará, au Rondônia et au Amazonas. En revanche, la situation en Tocantins et Amapá est décrite comme "préoccupante". Préoccupation qui, en principe, paraît extensible à la couverture en langues étrangères en général. En effet, une enquête de terrain publié par le British Council<sup>365</sup> rapporte que de nombreuses écoles dans le Nord ne proposent que l'espagnol comme langue étrangère, en fonction de la proximité de frontières avec d'autres pays latino-américains. L'espagnol serait de fait la langue étrangère majoritaire au Pará, État pourtant sans contiguïté avec des pays hispanophones. En général l'enseignement est réduit à une heure par semaine.

Regardons d'abord le premier groupe. En effet, sur le rapport *Datos y Cifras* de 1998, la source la plus exhaustive pour cette période, au Acre, trois villes, dont la capitale Rio

<sup>365</sup> British Council, 2015. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE*. São Paulo, 2015.

Branco, comptaient des écoles avec espagnol. En revanche, aucune école publique ne figurait pour l'État de Roraima. Pour sa part, le *Relatório 2005/2007* du Bureau International du Ministère de l'Éducation affichait des données plus concrètes et légèrement meilleures, avec 37 professeurs d'espagnol dans 37 écoles publiques en 2005 dans l'Acre (Laseca, 2008 : 133) et une situation semblable dans le Roraima, avec 35 écoles publiques.

Dans l'Acre, des cours d'actualisation des compétences on été programmés par le Secrétariat d'Éducation de l'État (SEE) en accord avec l'Ambassade espagnole pour 70 professeurs, mais dès 2005 des concours avaient été convoqués pour des postes de professeur d'espagnol, anglais et autres matières<sup>366</sup>, dans 40 écoles du secondaire et 34 du Primaire. Une bonne partie des 106 professeurs comptabilisés dans le Roraima auraient aussi suivi des cours de capacitation administrés avant 2005 par l'Université Fédérale de Roraima, destinés à des enseignants d'autres matières dans le Primaire. Dans le Roraima, où la Lei 11.161/2005 était concrétisée en 2007 par la Portaria n°003/07, un concours était convoqué cette même année avec 46 postes en espagnol dans 13 municipalités (Laseca, 2008 : 214, 217).

En 2008 c'était dans l'Acre et dans le Roraima que l'enseignement d'espagnol avait fait les progrès les plus spectaculaires. Dans l'Acre, d'après des données de la SEE de l'État, en 2008 il y avait environ 20 000 élèves d'espagnol, 50% du total, dans le Primaire, et 8 000 dans le Secondaire, 30% du total, faisant en tout plus de 28 000, chiffre proche aux 33 000 d'anglais (Laseca, 2008 : 135). Dans le Roraima il y avait 60 écoles primaires avec 36 000 étudiants et 93 secondaires avec 21 000 étudiants, faisant en tout 153 établissements, c'est à dire 93,9% du total, et 57 000 étudiants, avec 117 professeurs. Laseca (2008 : 218) cite pour ces derniers chiffres la *Divisão de Ensino Médio e Educação Profissional*, tout en observant que les chiffres totaux du *Censo da Educação Básica* restent plus bas. D'après notre consultation, le *Censo* donne, en effet, 51 495 inscriptions totales pour le Secondaire et la deuxième partie du Primaire. Dans le secteur privé, 59% des élèves suivraient des cours d'espagnol.

---

<sup>366</sup> GOVERNO DO ESTADO DO ACRE - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEE/AC). *Edital n° 1/2005 - SEE/AC, de 27 de dezembro de 2005. Concurso Público para provimento de vagas em cargos de nível superior.*



Pour le deuxième groupe, sur le Rapport *Datos y Cifras* de 1998, aucune école publique n'était signalée dans le Rondônia ni dans l'Amazonas. Dans le Pará, seules quelques écoles de la capitale, Belém étaient indiquées. Le rapport publié par le MEC en 2006 présentait déjà une certaine implantation, avec les chiffres de 39 écoles publiques avec 67 professeurs dans le Pará, 37 écoles avec 110 professeurs dans l'Amazonas et 35 écoles avec 41 professeurs dans le Rondônia (Laseca, 2008).

En 2008, selon les estimations de Laseca, la situation avait clairement changé. Dans le Pará, 13% des élèves du Primaire avaient l'espagnol comme langue étrangère, "contre" 81% pour l'anglais et 6% pour le français. Logiquement, le progrès se fait plus ressentir dans le Secondaire, où 17% des étudiants avait l'espagnol pour langue étrangère, contre 78% l'anglais et 5% le français<sup>367</sup>. L'implémentation de l'espagnol est ici clairement bridée par l'absence de professeurs, puisqu'en 2008 les enseignants d'anglais étaient 13 fois plus nombreux que ceux d'espagnol. Or c'est exactement le contraire qui est rapporté par l'enquête du British Council publiée en 2015, que nous avons citée plus haut. Selon elle, l'espagnol est langue étrangère majoritaire au Pará, ce qui s'explique dans la Région Nord en général par le nombre important de professeurs, témoignage des profonds mouvements qui ont eu lieu à partir de l'échéance prévue par la Loi 11.161/2005.

Dans le Rondônia la situation serait semblable: 7,7% des écoles publiques de Secondaire enseignent l'espagnol à 16,6% des étudiants et 6,2% de celles de la deuxième étape du Primaire l'enseignent à 5,2% des étudiants. Pour le secteur privé ce serait 2,4% des écoles de Secondaire, ce qui fait de Rondônia l'un des rares États où le secteur public devance le privé (Laseca, 2008 : 215). Dans l'Amazonas, malgré l'absence de concours, une certaine amélioration est appréciée à partir de 2005. En effet, en 2008 16% des écoles étatiques de Secondaire disposent de cette langue comme matière d'enseignement, avec 24,5% des étudiants (Laseca, 2008 : 142). Il faut signaler l'absence d'espagnol à Manaus, la capitale, qui s'explique peut-être par ce que les progrès se sont concentrés dans les municipes frontaliers, vu que cet énorme État fait frontière avec le Venezuela, la Colombie et le Pérou.

---

<sup>367</sup> Les chiffres que Laseca (2008 : 179) fournit ici demeurent, pour une fois, un peu obscurs, puisque les pourcentages sont calculés en tenant compte du nombre d'écoles ayant telle ou telle langue, la possibilité d'avoir plus d'une langue paraissant exclue.

Si la formation rapide de professeurs d'autres matières a des inconvénients indéniables, force est de constater que, dans une première étape, l'implémentation de l'espagnol ne pouvait s'appuyer exclusivement sur les concours publics. C'est ce qui apparaît clairement dans les États du Pará et de Rondônia. Dans le Pará, parallèlement à un accord de coopération avec l'ambassade espagnole pour former des professeurs et des élèves<sup>368</sup>, un concours avait été convoqué en 2007 pour couvrir 49 postes en espagnol dans 7 villes, mais seulement la moitié ont été pourvus (Laseca, 2008 : 178). Dans le Rondônia, où la Résolution 132/2006 concrétisait les normes pour l'implémentation de l'enseignement de l'espagnol dans l'État (De Oliveira, 2011 : 96), plusieurs cours d'habilitation du personnel enseignant avaient lieu à travers un partenariat entre la *Seduc*, l'*Universidade de Rondônia*, l'*Associação de professores espanhóis* et le Département d'Éducation de l'Ambassade d'Espagne à Brasília<sup>369</sup>. 70 professeurs de tout l'État auraient participé dans le 3<sup>ème</sup> cours, en 2007. En février 2008 un concours était convoqué avec 185 postes en espagnol et 260 en anglais. Pour l'espagnol, seuls 30 ont été couverts finalement. Un autre concours était convoqué en octobre de la même année avec 1 357 postes, dont aucun en espagnol (Laseca, 2008 : 216). La pénurie de personnel formé est un véritable problème aussi dans l'Amazonas, où en tout cas les concours ne sont même pas convoqués pour cette langue : Laseca parle d'un concours public en 2003 pour 3 153 postes dans l'enseignement, dont aucun en espagnol. Encore en 2007, un concours public à Manaus ne comptait aucun poste en espagnol.

Regardons maintenant les États où l'insertion de l'espagnol a été le plus faible, qui sont sans doute l'Amapá et le Tocantins. Silence éloquent, le rapport *Datos y Cifras* ne fournissait de données sur aucun des deux. Selon le *Relatório 2005/2007* du Bureau International du Ministère de l'Éducation il y avait 4 professeurs d'espagnol dans 3 écoles publiques en 2005 (Laseca, 2008 : 136) dans l'Amapá. En 2008, selon les estimations de Laseca (2008 : 140), l'espagnol était enseigné dans 0,5% des écoles publiques et 3,4% des privées, le pourcentage d'étudiants étant 0,24% et 3,4% respectivement. Dans le Tocantins, le rapport du Ministère de l'Éducation de 2005 signalait 204 écoles publiques avec 221 professeurs, chiffres qui éveillent le scepticisme de Laseca (2008 : 233) qui, en se basant sur l'expérience des cours d'actualisation administrés par la *Consejería* de

<sup>368</sup> OLIVEIRA, S. T., 2011. *O ensino do espanhol no Brasil : Silenciamentos e Dominâncias*. Mémoire de Master : Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, SC.

<sup>369</sup> Portal do Governo de Rondônia, 30/07/2007. "Governo promove capacitação para professoras de espanhol".

l'Ambassade espagnole, tend vers la conclusion qu'il n'existait aucun professeur d'espagnol dans les réseaux publics. Seules quelques écoles privées offriraient cet enseignement (Laseca, 2008 : 233).

Un certain mouvement est apprécié, néanmoins, vers l'échéance de la période prévue par la Loi 11.161. Si dans l'Amapá, des concours ont été convoqués en 2005 avec un poste en espagnol et en 2006 avec 4 postes (Laseca, 2008 : 139), ce n'est qu'en décembre 2009 que la Résolution n° 134/09 a réglementé la Loi 11.161/2005<sup>370</sup>. Cette même année était ouvert le premier concours dans l'État de Tocantins, sans arriver à pourvoir les 11 postes de professeur d'espagnol. Oliveira (2011 : 96) signale, d'autre part, l'existence d'un accord entre le MEC espagnol et la SEE pour la capacitation de professeurs. Ici, encore une fois, c'est au niveau de l'enseignement supérieur qu'il faut chercher le mouvement. Or l'enquête publiée par le British Council en 2015 rapporte pour le Tocantins l'enseignement majoritairement donné en anglais, auquel se joint éventuellement l'enseignement d'une langue amérindienne. D'autres actions sont menées, par les acteurs habituels. Ainsi, 60 professeurs ont bénéficié en 2015 d'un cours d'actualisation et perfectionnement pour des professeurs d'espagnol, dans le cadre d'un partenariat entre l'ambassade espagnole, la SEE et l'Association de Professeurs d'Espagnol de l'État d'Amapá (APEEAP)<sup>371</sup>.

Dans ces États sans tradition hispaniste, c'est donc souvent dans le Supérieur que le mouvement premier vers l'application de la Loi 11.161 se fait. Ce mouvement est, certes, perceptible dans tout le Nord. Nos recherches les plus récentes montrent que, au moins, les universités les plus importantes de la région proposent toutes des études en langues étrangères, parmi lesquelles se trouve le plus souvent l'espagnol. Il est vrai que dans certains cas, comme à l'Université Fédérale de l'Acre, des licences en Lettres - Portugais + Espagnol /Français /Anglais<sup>372</sup> sont proposées depuis 1994 pour l'espagnol (Oliveira, 2011 : 96) ; En tout cas, le manque de concours ou la non attribution des postes convoqués ne donnent pas une image fidèle du processus et il n'est pas étonnant de constater que c'est dans l'enseignement supérieur que l'accroissement de l'espagnol est le plus remarquable, vu le problème du manque de professeurs, plus pressant dans cette

<sup>370</sup> Lopes, Ariane, 25/08/2015. "SEED e Embaixada da Espanha no Brasil iniciam curso de formação para professores". *PRODAP - Centro de Gestão da Tecnologia da Informação*. Disponible sur : <https://www.prodap.ap.gov.br/padrao/template/imprimir.php?id=1522&site=26> [Dernière consultation le 12 février 2019]

<sup>371</sup> Ibid.

<sup>372</sup> Site de l'UFAC : <https://portal.ufac.br/ementario/cursos.action;jsessionId=960F457142E14FF6DF3B5BD3A0A0DE9C> [Dernière consultation le 8 février 2016]

région qu'ailleurs. Aujourd'hui, un tour d'horizon des universités publiques les plus importantes permet de constater que l'Université Fédérale de l'Amapá dispose de licences en Lettres Portugais - Français /Anglais<sup>373</sup>, mais non pas en espagnol. Des licences en espagnol existent depuis 2008 à l'Université de l'État de l'Amapá et à l'Institut d'Enseignement Supérieur de l'Amapá, ce dernier avec 300 places (Laseca, 2008 : 140). L'Université Fédérale du Tocantins compte une licence en Lettres - Anglais et Littératures<sup>374</sup>. Moins importantes, la Faculté d'Éducation Sciences et Lettres de la ville de Paraíso de Tocantins compte une licence en Portugais - Espagnol et Littératures Respectives depuis 2005, tout comme l'Université de Tocantins depuis 2007 (Laseca, 2008 : 234).

En 2008, Laseca signale dans le Pará l'existence d'études en espagnol à l'Université de l'Amazonie, à l'Université Fédérale du Pará, à la Faculté de l'Amazonie et à l'École Supérieur Madre Celeste, pour un effectif total de 485 étudiants en première année. Dans le Rondônia, des licences en espagnol existaient déjà à la Faculté d'Éducation de Colorado do Oeste et aux Facultés Intégrées d'Ariquemes, avec un effectif total de 250 étudiants en première année (Laseca, 2008 : 180, 216).

Dans le Rondônia, la Fondation Université Fédérale de Rondônia compte des licences en Lettres - Espagnol /Anglais /Portugais à la capitale, Porto Velho, et en Lettres - Portugais en deux autres campus<sup>375</sup>; Dans le Roraima, il y eut aussi un partenariat avec l'ambassade espagnole et l'Association de Professeurs d'Espagnol pour former des professeurs, ainsi que des processus de capacitation de professeurs d'autres matières par l'Université Fédérale de Roraima, qui compte une Licence en Lettres - Espagnol (depuis 1991; De Oliveira, 2011 : 96)/ Français /Anglais /Portugais et Littératures dans son siège à la capitale, Boa Vista<sup>376</sup>. Dans l'Amazonas, l'ascension est remarquable, du fait que l'espagnol y était absent jusqu'en 2003. L'Université Fédérale de l'Amazonas compte à Manaus des licences en Lettres - Espagnol /Français /Anglais /Japonais /Portugais et Littérature et en Lettres Portugais - Espagnol /Anglais dans deux autres campus<sup>377</sup>;

<sup>373</sup> Site de l'UNIFAP: <http://www2.unifap.br/letras/apresentacao-do-curso/> [Dernière consultation le 9 février 2016]

<sup>374</sup> Site de l'UFT: <http://ww1.uft.edu.br/index.php/ensino/graduacao> [Dernière consultation le 9 février 2016]

<sup>375</sup> Site de l'UNIR : <http://www.unir.br/?pag=submenu&id=324&titulo=Cursos%20de%20Gradua%E7%E3o> [Dernière consultation le 8 février 2016]

<sup>376</sup> Site de l'UFRR : [http://www.proeg.ufrr.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15&Itemid=11](http://www.proeg.ufrr.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=11) [Dernière consultation le 8 février 2016]

<sup>377</sup> Site de l'UFAM: <http://proeg.ufam.edu.br/cursos-oferecidos> [Dernière consultation le 9 février 2016]

l'École Supérieur Batista de l'Amazonas et le Centre Universitaire du Nord, disposent de Licences en Lettres - Langue et Littérature Espagnole, pour un effectif total de 228 étudiants en première année. L'Université de l'État de l'Amazonas compte des licences en Lettres - Portugais /Anglais<sup>378</sup>.

En 2012, on comptabilisait dans l'ensemble de la Région Nord 1 958 postes de professeur d'espagnol dans le Secondaire, 9,3% de ceux du pays, pour 772 578 inscriptions scolaires totales, 9,2% de celles au niveau national. La proximité des deux pourcentages explique que le ratio de 395 étudiants par professeur, soit pratiquement identique à la moyenne nationale<sup>379</sup>. Étant donné le caractère plus ou moins récent de l'offre d'études en langue espagnole, on peut s'attendre à une augmentation certaine de ce pourcentage si les tendances restent stables.

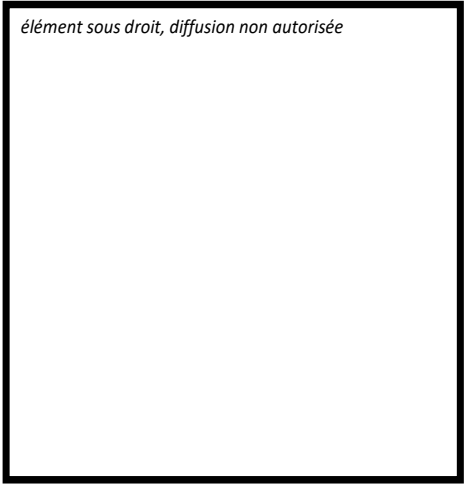
## 2.6.2. L'espagnol dans la Région du Nord-est

Le Nord-est compte 2 354 227 élèves scolarisés dans le Secondaire, ce qui représente 28,1% du total du pays. Le nombre de postes de professeur offre un rapport légèrement plus haut. Ses 6 115 postes en espagnol en 2012 supposaient 28,9% du total national, avec un ratio de 385 élèves par professeur, un peu inférieur à la moyenne nationale de 396<sup>380</sup>.

Il est toujours difficile d'obtenir des chiffres sur cette partie du pays, plus paupérisée que le Sud et la seule sans frontière hispanophone. Cependant, si l'adaptation à la loi a été tardive

### Carte 7. La région Nord-est et ses États.

*élément sous droit, diffusion non autorisée*



<sup>378</sup> Site de l'UEA : <http://cursos3.uea.edu.br/> [Dernière consultation le 9 février 2016]

<sup>379</sup> Données de l'INEP 2013 (PALAZZO, PIMENTEL, GOMES, 2014 : 722)

<sup>380</sup> Ibid.

et inégale, il y a des indices d'une certaine accélération. La convocation au III<sup>ème</sup> Congrès Nord-est d'Espagnol<sup>381</sup> décrivait la situation en 2010 comme suit :

Depuis la célébration du I<sup>er</sup> Congrès Nord-est d'Espagnol, il y a à peine deux ans, beaucoup a changé dans le monde de l'enseignement de cette langue au Nord-est, avec un progrès surprenant bien qu'annoncé. Beaucoup de réseaux municipaux d'enseignement ainsi que pratiquement la totalité des écoles du secteur privé ont intégré l'espagnol en toute normalité comme une matière parmi les autres. À la révolution des nouveaux IFETs et dans l'expansion des Universités Fédérales, se joint l'incorporation historique des nouveaux professeurs de langue espagnole dans la fonction publique, de même que l'Enseignement à Distance des licences en Espagnol se multiplie. Les facultés privées continuent d'investir de manière croissante dans la formation de professeurs d'espagnol. Le marché éditorial de manuels d'espagnol passe d'être anecdotique, il y a dix ans, à constituer une diversité, déjà presque inabordable, de titres qui se font concurrence même au sein d'une même maison d'édition.

Ce succès restait, en tout cas, très mal réparti. Ainsi, selon l'Annuaire de l'Institut Cervantes de 2009 (Benítez Pérez, Laseca, 2009 : 4), seul le Bahia comptait vers 2000 une certaine structure et tradition pour cette langue, du fait notamment de la présence historique d'une importante communauté espagnole. En revanche, aucun progrès n'y est signalé jusqu'en 2009. C'est dans deux États, le Piauí - où l'espagnol était totalement absent -, et le Ceará - où sa présence était au départ très faible -, que l'on constate une plus forte amélioration. Le changement est perceptible aussi dans les États du Maranhão, du Pernambouc et du Rio Grande do Norte. Enfin, aucun progrès n'était constaté dans les États du Paraíba, de l'Alagoas et du Sergipe. Cependant, en 2015<sup>382</sup> l'espagnol était encore la langue principale dans une partie des réseaux publics de l'Alagoas, la généralisation de l'anglais comme langue principale étant prévue à partir de 2015.

### 2.6.2.1. Le Bahia

Le Bahia, cas particulier, était selon le Rapport *Datos y Cifras* de 1998 le seul État de la région, avec le Ceará, où l'espagnol était présent. Pour sa part, le rapport du Ministère de 2005 donnait pour le Bahia 417 professeurs d'espagnol dans autant d'écoles publiques, ce

<sup>381</sup> Convocation au *III Congreso nordestino de español*. Site du III Congreso, 8 septembre 2010 : <http://iiicne.blogspot.fr/2010/09/iii-congreso-nordestino-de-espanol.html> [Dernière consultation le 31 mai 2016]

<sup>382</sup> British Council, 2015. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. Op. cit. p.28.

qui en faisait le deuxième État du pays, après le São Paulo, en nombre absolu d'écoles avec espagnol (Laseca, 2008 : 144).

Les concours ont commencé timidement : en 2006 sur plus de 4 569 postes convoqués, 32 l'étaient en Espagnol, 32 en Français et 18 en Anglais (Ibid.). La SEDUC commençait en 2003, en partenariat avec l'Université Étatique de Feira de Santana, un programme de formation visant la graduation des professeurs du Primaire et du Secondaire n'ayant pas complété un diplôme supérieur (De Oliveira, 2011 : 97). Il faut compter aussi des initiatives privées comme celle de la ville de Vitória da Conquista (Bahia), où la Paróquia<sup>383</sup> Nossa Senhora de Fátima offre de cours d'espagnol pour le personnel enseignant, dans la cadre du Projeto Pequeno Ofício. Ce projet, qui date de 1995, vise à contribuer à l'éducation d'enfants et adolescents à bas revenus. Le but explicite de ce cours est de permettre les professeurs d'assurer les objectifs de la Lei 11.161. Le cours aurait, en 2010, une charge horaire de 100 heures, pour quelques 200 élèves<sup>384</sup>.

Les estimations de Laseca en 2008 donnaient 60 écoles de Secondaire avec espagnol, ce qui fait 6,3% du total des 955 de l'État. La ville de Salvador semble miser sur la création de Centres Municipales de Langues, dont le lien avec l'enseignement secondaire n'est pas clair (voir plus haut dans le texte) puisque celui-ci est majoritairement pris en charge par les États. En 2008, le Secrétaire Municipale d'Éducation et Culture annonçait la création de 11 centres dont 8 enseigneraient l'anglais et 8 enseigneraient l'espagnol et avec une capacité d'accueil pour 37 800 étudiants. Les centres viseraient des étudiants d'origine diverse, dont même, les vendredis soir et les samedis, des taxistes, des policiers et d'autres professionnels côtoyant des touristes. Le but annoncé était d'atteindre ultérieurement le chiffre de 18 centres pour 57 000 étudiants<sup>385</sup>. Au delà des projets, en 2011, selon le journal espagnol *El País*, seuls 21% des établissements de Secondaire proposaient déjà l'étude de l'espagnol<sup>386</sup>, on ne précise pas dans quels termes.

---

<sup>383</sup> "paroisse"

<sup>384</sup> Prefeitura de Vitória da Conquista, Bahia, 19/05/2010. "Projeto Pequeno Ofício abre vagas para curso de espanhol".

<sup>385</sup> VIEIRA, A., 18/02/2008. "Estudantes de Salvador ganham centro de idiomas". *A tarde*, [en ligne]. Disponible sur :

<http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1258558-estudantes-de-salvador-ganham-centro-de-idiomamas> [Dernière consultation le 5 décembre 2015]

<sup>386</sup> Meneses, Nacho, 25/02/2011. "El lento avance del español en Brasil". *El País* (Espagne).



Dans l'enseignement supérieur, mérite mention l'offre, très large, de l'Université Fédérale du Bahia, qui dispose de licences en Lettres Portugais - Allemand /Espagnol /Français /Anglais /Italien /Grec classique /Latin, toutes disponibles aussi en *bacharelado*, faisant en tout 405 nouvelles inscriptions par an<sup>387</sup>; en plus, elle donne des cours de formation et d'actualisation pour des professeurs d'espagnol, en collaboration avec le Ministère espagnol. Des Licences en Lettres sont aussi dispensées par l'Université Étatique de de Santa Cruz avec habilitation en espagnol, français ou anglais, depuis 1961 (Laseca, 2008 : 146). L'Université Étatique de Feira de Santana réalise un programme de formation de professeurs destiné à ceux qui enseignent déjà mais sans avoir une licence complète. Laseca (2008 : 145) parle de 1 276 étudiants dans ce programme entre 2003, année où il a été initié, et 2008. L'Université Étatique de Bahia, dans ses sièges de la capitale, Salvador, et à Santo Antônio de Jesus offre aussi ce type de formations. Dans le secteur privé, des études en espagnol sont organisées par le Centre Universitaire Jorge Amado et la Faculté São Bento (Oliveira, 2011 : 97).

## 2.6.2.2. Maranhão, Pernambouc et Rio Grande do Norte

Dans le Rapport Datos y Cifras de 1998, seulement quelques écoles privées de la capitale, São Luis, figuraient sur le Maranhão. Pour le Pernambouc et le Rio Grande do Norte, le rapport ne fournissait pas de données sur l'espagnol dans l'enseignement obligatoire, ce qui sans doute, traduisait sa faiblesse (Laseca, 2008). Pour sa part, le rapport du Ministère de 2005 affichait une amélioration de la situation, en signalant 66 professeurs d'espagnol exerçant dans 24 écoles publiques dans le Maranhão, 27 écoles dans le Rio Grande do Norte et 13 dans le Pernambouc.

Dans le Pernambouc, quelques mois après la promulgation de la Loi 11.161, en novembre 2005, la SEE convoquait un premier concours pour 35 postes de professeur d'espagnol, très étalés géographiquement. D'autres concours ont suivi en 2006 et 2008 pour un total de 23 postes, dont la plupart concernaient la première année du Secondaire. En 2008 la SEE comptait seulement 2 professeurs d'espagnol dans la capitale, Recife. Laseca (2008 : 188-9) estime, face au manque de données solides, que l'espagnol est présent dans le

---

<sup>387</sup> Site de l'UFBA : <http://www.letras.ufba.br/graduacao> [Dernière consultation le 10 janvier 2016]



réseau public de 9 villes. Un concours était prévu pour 2009 avec des postes dans 12 autres villes. Les écoles privées comptent, quant à elles, majoritairement, des cours d'espagnol. Parallèlement, des cours de renforcement pour les professeurs d'espagnol sont régulièrement organisés dans le cadre d'un partenariat typique SEE/Ambassade Espagnole. En 2013 a eu lieu sa cinquième édition, d'une durée de 40h pour 45 professeurs<sup>388</sup>. En 2015 la part de l'anglais dans les réseaux publics du Pernambouc est estimée à 85%<sup>389</sup>.

Dans le Maranhão et dans le Rio Grande do Norte, aucun poste d'espagnol n'a été convoqué pendant toute cette période, alors même que dans le Maranhão des concours pour d'autres matières avaient été ouverts en 2005 et 2006, ce pour plus de 3 500 postes en 2006.

Dans le Maranhão, Laseca (2008 : 164-5) signale cependant un changement de tendance en 2007, où deux premiers postes ont été offerts par concours à la session d'octobre, et 80 postes temporaires dans 31 villes à la session de novembre. En 2008, le réseau étatique comptait 200 professeurs contractuels d'espagnol. L'ambitieux Plan d'Actions Articulées, visant une quantité massive de professeurs (un peu plus de 120 000 entre 2009 et 2011) de diverses matières appartenant aux réseaux municipaux et étatique et qui ne disposent pas d'habilitation réglementaire, inclut des formations en espagnol et en anglais. C'est ici que viendraient s'incorporer les 200 professeurs temporaires du réseau étatique. En outre, Oliveira signale un cours d'Actualisation de Langue Espagnole pour les professeurs du réseau étatique était initié en 2008 dans le cadre d'un partenariat entre la SEE et la *Consejería de Educación* de l'Ambassade Espagnole, qui apportait les quatre enseignants. Les assistants obtenaient un certificat signé par les deux institutions. Dans le secteur privé, une "bonne partie" des 32 écoles de la capitale proposait des postes en espagnol en 2008. En 2009 était enfin convoqué un concours public (Oliveira, 2011 : 98).

Dans le Rio Grande do Norte, malgré un certain intérêt objectif pour la langue (le fort secteur touristique de la capitale, Natal, repose sur environ 19% de touristes d'origine hispanique), la pénurie de personnel qualifié reste un problème structurel. En 2008 aucun concours avec des postes en espagnol n'avait été convoqué (Laseca, 2008 : 197-9). Après

<sup>388</sup> *Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação*, 02/08/2013. "Professores participam da V Formação Continuada para Professores de Língua Espanhola do Ensino médio". Disponible sur : <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=1387> [Dernière consultation le 21 février 2019]

<sup>389</sup> British Council, 2015. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. Op. cit. p.28.

des cours de capacitation de 120 heures destinés à des professeurs de portugais et d'anglais, la SEE obtenait en 2008, 279 nouveaux professeurs d'espagnol dans les 279 écoles du Secondaire existant dans le réseau étatique, pour enseigner à 21 420 élèves du Secondaire, 15% du total. Dans le secteur privé, au moins 28 écoles dispensent en 2008 des cours d'espagnol à environ 5 000 étudiants du Secondaire, 3 300 de la seconde étape du Primaire et 87 de la première étape du Primaire.

Examinons maintenant de plus près le grand changement qui a eu lieu dans l'enseignement supérieur, où l'offre d'études en espagnol s'est généralisée, au moins jusqu'à atteindre le même niveau que celle en anglais, parfois même la dépassant.

Dans le Maranhão l'offre est plutôt réduite, concernant seulement le portugais, l'anglais et l'espagnol. C'est le cas de l'Université Fédérale du Maranhão, qui compte des licences en Lettres - Portugais /Anglais /Espagnol<sup>390</sup>. L'Université Étatique du Maranhão ne compte que des licences en Lettres - Portugais et en Lettres - Anglais, d'après son site<sup>391</sup>, bien que Oliveira (2011 : 98) signale la présence d'études en espagnol dans cette université, ainsi qu'à la Faculté Atenas Maranhense. Des cours de spécialisation sont aussi proposés par la Faculté Santa Fé et par l'Université Virtuelle du Maranhão. L'Université du Ceuma, la plus importante des universités privées, située dans la capitale, São Luís, ne dispose pas de licence en Lettres<sup>392</sup>.

Dans le Rio Grande do Norte, la *Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Rio Grande do Norte*, en partenariat avec l'Ambassade Espagnole, réalisait en 2011 des cours de capacitation. La forme est la même que l'on a déjà vu ailleurs, à savoir, 40 heures, distribuées entre le 9/13 et le 23/27 août. Un autre partenariat avec le même but existe entre la SEE et l'Université Fédérale du Rio Grande do Norte (Oliveira, 2011 : 99). Cette université dispose de 4 licences, en Langue Portugaise, Anglaise, Française, Espagnole et littératures respectives<sup>393</sup>. L'Université Fédérale Rurale du Semi-Árido compte à

<sup>390</sup> Site de l'UFMA : <https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao> [Dernière consultation le 7 février 2016]

<sup>391</sup> Site de l'UEMA :

<https://skydrive.live.com/fullscreen?cid=87a339d6be58373a&id=documents&resid=87A339D6BE58373A%21249&filename=PAES%202014%20Cursos%20da%20UEMA%20-%20Apresentacao-novo.ppsx&wx=p&wv=s&wc=officeapps.live.com&wy=y&wdM odeSwitchTime=1392381889844> [Dernière consultation le 7 février 2016]

<sup>392</sup> Site de l'UNICEUMA: <http://www.vestibularceuma.com.br/cursos-e-valores/> [Dernière consultation le 7 février 2016]

<sup>393</sup> Site de l'UFRN : <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/lista.jsf> [dernière consultation le 18 novembre 2015]

Caraúbas, à 296 km de la capitale, une licence en Lettres - Anglais<sup>394</sup>. L'Université de l'État du Rio Grande do Norte compte des licences en Lettres - Langue Portugaise, Lettres - Langue Anglaise et Lettres - Langue Espagnole, d'une charge horaire dépassant les 3500 heures<sup>395</sup>. L'Institut Fédéral du Rio Grande do Norte compte pour toute licence en langues, une Licence en Espagnol<sup>396</sup> dans la modalité ordinaire, avec 86 étudiants en 2008, et une Licence en Lettres Espagnol dans la modalité à distance, avec 250 étudiants en 2008 (Laseca, 2008 : 200), toutes deux d'une durée minimale de 4 ans.

Dans le Pernambouc, la quantité d'établissements avec des filières en langues étrangères semble bien supérieur, mais l'offre reste restreinte aux mêmes trois langues, sauf pour l'Université Fédérale du Pernambouc, qui dispose dans son campus de Recife des licences en langues portugaise, française, espagnole et anglaise, d'une durée minimale de 8 semestres chacune. Elle dispose aussi, parmi ses cours à distance, d'une licence Lettres - Langue Portugaise et d'une licence Lettres - Langue Espagnole en cours à distance, d'une durée chacune d'environ 2800 heures<sup>397</sup>. L'Université Fédérale Rurale de Pernambouc compte des licences en Lettres Portugais - Espagnol (à Recife) /Anglais (cette dernière à Garanhuns, à 230 km de la capitale)<sup>398</sup>. L'autre université publique importante de l'État, l'Université Fédérale de la Vallée du São Francisco, ne dispose pas de licence en Lettres<sup>399</sup>.

L'offre est moins importante dans le secteur privé. La Faculté de la petite ville d'Escada compte depuis 2005 une licence en Lettres basée sur les langues portugaise et espagnole et leurs littératures, d'une durée de 2900 heures<sup>400</sup>. L'Université Catholique du Pernambouc ne dispose que d'une licence Lettres - Portugais<sup>401</sup>. Oliveira (2011:99) signale aussi la présence d'enseignements en espagnol à l'Institut Supérieur d'Éducation. La Faculté Frassinetti de la ville de Recife compte une licence en Lettres avec des contenus en Linguistique dont la description fournie sur le site ne donne pas de précision

<sup>394</sup> Site de l'UFERSA : <http://ufersa.edu.br/cursosgraduacao/> [Dernière consultation le 8 février 2016]

<sup>395</sup> Site de l'UERN : <http://www.uern.br/cursos/default.asp?item=ensino-cursos-por-campus> [Dernière consultation le 19 novembre 2015]

<sup>396</sup> Site de l'IFRN : <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/licenciatura> [Dernière consultation le 19 novembre 2015]

<sup>397</sup> Site de l'UFPE : <http://estudante.ufpe.br/graduacao/#UFPE> [Dernière consultation le 10 novembre 2015]

<sup>398</sup> Site de l'UFRPE : <http://www.ufrpe.br/br/graduacao> [Dernière consultation le 7 février 2016]

<sup>399</sup> Site de l'UNIVASF : <http://www.univasf.edu.br/> [Dernière consultation le 7 février 2016]

<sup>400</sup> Site de la FAESC : <http://faesc.edu.br/faesc/graduacao/cursos/letras/> [Dernière consultation le 10 novembre 2015]

<sup>401</sup> Site de l'UNICAP : [http://www.unicap.br/graduacao/pages/?page\\_id=172](http://www.unicap.br/graduacao/pages/?page_id=172) [Dernière consultation le 10 novembre 2015]

sur les langues étudiées<sup>402</sup>, mais Laseca (2008:193) affirme l'existence d'une licence en espagnol. La Faculté Luso-Brésilienne de la ville de Carpina compte pour toute offre en langues étrangères une licence *Letras, habilitation en portugais, espagnol et littératures respectives*, d'une durée de 2812 heures<sup>403</sup>.

### 2.6.2.3. Ceará et Piauí

Le Ceará était aux années 90 le seul État de la région où l'espagnol avait une présence significative. Selon le rapport *Datos y Cifras* de 1998, l'espagnol était enseigné à la capitale, Fortaleza et dans la petite ville de Jucás. Le Relatório du MEC en 2005 informait qu'il y avait 210 professeurs d'espagnol dans 66 écoles publiques (Laseca, 2008 : 148). Si la progression dans cet État est incontestable malgré le fait qu'on ne partait pas de zéro, le cas du Piauí est plus frappant : si, selon le rapport *Datos y Cifras* de 1998, l'espagnol était absent dans la totalité des établissements publics d'enseignement obligatoire, le rapport du MEC de 2005 montrait déjà 66 écoles publiques avec 110 professeurs d'espagnol. La même année, l'espagnol était apparemment présent dans toutes les écoles privées de l'État<sup>404</sup>, dans toutes les séries du Secondaire et de la seconde partie du Primaire (ceci au moins depuis 2008).

Dans le Ceará, la *Lei 11.161/2005* était réglementée en 2006 par la Résolution 417/2006 du Conseil Étatique de l'Éducation. Cette Résolution faisait preuve d'une volonté réelle de concrétisation des objectifs, en explicitant les voies légales pour faire face au manque de professeurs diplômés, à savoir, l'expédient d'autorisations temporaires pour l'enseigner. Une autre preuve de cette volonté est le fait que la SEB disposait d'informations en détail sur le degré d'implémentation de l'enseignement d'espagnol (Laseca, 2008 : 149).

La présence de l'espagnol dans le système d'enseignement ne s'est cependant pas généralisée. Dans le réseau étatique, les informations de la SEE en 2008 donnent 38 641 élèves sur un total de 358 557 du Secondaire, ce qui représente 10,8%. La situation aurait continué de progresser par la suite, à en juger par les données de la capitale, Fortaleza, où

<sup>402</sup> Site de la FAFIRE : <http://letras.fafire.br/> [Dernière consultation le 10 novembre 2015]

<sup>403</sup> Site de la FALUB : <http://www.falub.edu.br/> [Dernière consultation le 10 novembre 2015]

<sup>404</sup> Selon la présidente de l'Association de Professeurs d'Espagnol du Piauí, Margareth Torres (citée par Laseca, 2008 : 195).

14 des 170 écoles du réseau étatique proposaient la matière Espagnol en 2010. En 2015, elles étaient déjà 159 à le faire, ce qui représentait 93,5%<sup>405</sup>. Il s'agissait dans la plupart des cas, d'une offre facultative puisqu'elle restait, dans tous les cas, inférieure à celle de l'anglais pour cette même année<sup>406</sup>.

Dans le Piauí les progrès ont été spectaculaires. En effet, le nombre d'écoles avec espagnol doit avoir augmenté de manière considérable, puisqu'en 2008, seulement dans 4 villes il y avait déjà 145 professeurs, contre 110 pour tout l'État en 2005. Selon l'Association de Professeurs d'Espagnol du Piauí, l'espagnol était en 2008 enseigné dans toutes les écoles du Secondaire de l'État, à raison de deux heures hebdomadaires<sup>407</sup>. Cette information est cependant en contradiction avec celle fournie par la *Seeduc* de l'Etat du Piauí en 2010, selon laquelle l'espagnol était offert dans 284 écoles sur un total de 456, ce qui indique un manque de 408 professeurs<sup>408</sup>. Toutefois, le désaccord s'explique peut-être par l'inclusion d'écoles de la dernière série du Primaire dans le calcul. Les affirmations de Viviane Fernandes, présidente de la *Sedum*, plairaient bien aux associations de professeurs : « Seul à travers les concours publics et des preuves de sélection simplifiées serons nous en conditions de pourvoir les professionnels aptes pour intégrer les écoles en mesure de donner des cours de qualité ». Les concours ont été convoqués pour pourvoir le nombre nécessaire de professeurs pour 284 écoles publiques le 1<sup>er</sup> mars 2010, l'enseignement prévu étant d'un cours hebdomadaire à partir de la première année du Secondaire (Oliveira, 2011 : 99), quantité censée augmenter dans les années suivantes. Parallèlement, des cours d'actualisation pour des professeurs ont été organisés dans un partenariat entre la SEE, l'Ambassade Espagnole et l'Association de Professeurs de l'État.

Quant à l'enseignement supérieur, l'Université Fédérale du Céará affiche l'offre la plus vaste, avec des licences en Lettres Portugais - Anglais /Espagnol /Allemand /Français

<sup>405</sup> Sistema Integrado de Gestão Escolar da SEDUC-CE, SIGE ESCOLA. Cité par ARAÚJO DE MIRANDA, C.A., 2016. "Um olhar sobre a implementação da Lei 11.161 no Ceará: currículo, formação de professores, políticas públicas e ideologias". In BARROS, C., COSTA, E., GALVÃO, J. (orgs.). *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte : FALE/UFMG.

<sup>406</sup> British Council, 2015. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE*. São Paulo, 2015. p.28.

<sup>407</sup> Selon la présidente de l'Association de Professeurs d'Espagnol du Piauí, Margareth Torres [citée par Laseca, 2008:195]

<sup>408</sup> Juliana Nogueira, Edienari dos Anjos, 25/01/2010. "Faltam mais de 400 professores de espanhol em Teresina". *Portal Ai5 Piauí*. [Consulté le 23 février 2011]

/Anglais /Italien /Langues Classiques<sup>409</sup>. L'Université Étatique du Ceará compte des licences en Lettres Portugais et Littérature Brésilienne, Lettres Portugais - Anglais<sup>410</sup>. Dans le Piauí, l'Université Fédérale du Piauí compte à la capitale, Teresina, des licences en Lettres - Anglais /Portugais et Littératures, et en Lettres Portugais - Français /Anglais et Littératures<sup>411</sup>. L'Université Étatique du Piauí était en 2008 la seule à dispenser une licence en *Lettres Espagnol* depuis 2004. Elle dispose aussi d'une licence en *Lettres Portugais* de 8 semestres. Dans la modalité à distance, elle dispose aussi de licences en *Lettres - Anglais* et *Lettres - Espagnol*<sup>412</sup>.

#### 2.6.2.4. Alagoas, Sergipe et Paraíba

Ces trois États présentent des caractéristiques similaires en population (entre 2 et 4 millions d'habitants), en Indice de Développement Humain (*moyen*, entre 0,631 et 0,665) et en PIB *per capita* (entre 9 000 et 12 600 R\$). Pour la plupart des données démographiques (taux de mortalité infantile, taux d'alphabétisation), l'Alagoas apparaît comme le moins développé des trois, et le Sergipe comme le plus développé, le Paraíba se situant entre les deux. L'implémentation de l'espagnol dans l'enseignement public a été très pauvre dans les trois cas.

Pour ces trois États, le Rapport *Datos y Cifras* de 1998 ne signalait aucune école publique avec espagnol. Seule une école privée, au Sergipe, était présentée (Laseca, 2008). Sans perdre de vue qu'il s'agit ici de données extrêmes, même à l'échelle fédérale, l'Alagoas paraît avancer plus vite que les autres. En effet, déjà le le Relatório 2005/2007 du Bureau International du MEC signalait 20 professeurs d'espagnol dans 7 écoles publiques en 2005, alors que seules deux écoles publiques étaient signalées au Paraíba et toujours aucune au Sergipe.

<sup>409</sup> Site de l'UFC : [https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt\\_BR&id=657461](https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf?lc=pt_BR&id=657461) [Dernière consultation le 6 février 2016]

<sup>410</sup> Site de l'UECE : <http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais> [Dernière consultation le 6 février 2016]

<sup>411</sup> Site de l'UFPI : <http://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao> [Dernière consultation le 8 février 2016]

<sup>412</sup> Site de l'UESPI : <http://siteead.uespi.br/cursos/> [Dernière consultation le 15 novembre 2015]

En 2008, selon l'Association de Professeurs et Étudiants d'Espagnol d'Alagoas<sup>413</sup> il y avait 22 000 étudiants d'espagnol dans les écoles publiques, dont 15 000 dans le Primaire et 7 000 dans le Secondaire (sur un total de 105 000 étudiants de Secondaire). Pour les écoles privées on estimait à 10 000 le nombre d'étudiants d'espagnol, Primaire et Secondaire confondus, ce qui représentait environ 25% des étudiants. Cela supposerait, en effet, une avance nette par rapport au Sergipe et au Paraíba. Néanmoins, l'information paraît étonnante, si l'on prend en compte les 7,2% des écoles étatiques (26 sur 362) proposant la matière en 2010<sup>414</sup>. En 2015<sup>415</sup> l'espagnol était langue principale dans "une partie des réseaux publics" de l'Alagoas, qui peut correspondre à ces établissements, mais la généralisation de l'anglais comme langue principale dans tout l'État était prévue à partir de 2015.

Au Sergipe, aucune école publique étatique - c'est à dire, prise en charge par l'administration de cet État - du Secondaire (64 000 étudiants au total) n'enseignait l'espagnol encore en 2008. Dans le Primaire II, aucune des 26 écoles municipales de la capitale Aracaju n'enseignait l'espagnol en 2007 (Laseca, 2008, 230-1). C'est en 2010 que son enseignement commencerait à s'implémenter, selon la directrice du Département d'Éducation de l'État. À la fin 2009, seules 3 écoles sur un total de 152 offraient l'espagnol<sup>416</sup>.

Au Paraíba, en 2008, 1 200 étudiants du Secondaire suivaient des cours d'espagnol, sur un total de 130 019, ce qui fait environ 0,92% dans 1,21% des 330 écoles. Dans la seconde ville de l'État, Campina Grande, l'espagnol est enseignée dans 25 écoles privées (Laseca, 2008 : 181-2). Pour Oliveira (2011 : 98) le Paraíba est l'État où l'espagnol a fait le moins de progrès. Néanmoins, cet État a fait l'objet d'énergiques réclamations pour que l'espagnol continue d'y être une offre obligatoire après l'abrogation de la Loi

<sup>413</sup> APEEAL (LASECA, 2008 : 137)

<sup>414</sup> MELO BRITO, Bartolomeu, 26/08/2010. "Línguas estrangeiras modernas : legislação e ensino na educação básica". *Webartigos*. Disponible sur :

<http://www.webartigos.com/artigos/linguas-estrangeiras-modernas-legislacao-e-ensino-na-educacao-basica/45670/> [Dernière consultation le 15 septembre 2018]

<sup>415</sup> British Council, 2015. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE*. São Paulo, 2015. p.28.

<sup>416</sup> Iwasso, S., Mandelli, M., 15/01/2010. "Estados estão despreparados para oferecer espanhol na rede pública". *O Estadão de São Paulo* [en ligne].



11.161/2005, et l'Assemblée Législative du Paraíba approuvait le 19 juin 2018 le projet de loi 1509/2017, qui le rend obligatoire dans les écoles des réseaux publics<sup>417</sup>.

Au Alagoas, des cours d'actualisation ont été menés dans un partenariat SEE, Ambassade Espagnole et Secrétariat d'Éducation de Maceió (SEMED), capitale de l'État. Un concours public a été convoqué en 2005, année de la *Lei*. Au Sergipe, selon Isabel Silva, directrice du département d'éducation de la SEEDUC, "celle avec la plus grande difficultés pour embaucher des professeurs". Pourtant aucun concours pour des postes en espagnol n'avait été convoqué encore en 2008 (Laseca, 2008 : 231).

Au Paraíba, le premier concours avec des postes en espagnol a été convoqué en 2005: 4 postes sur un total de 1 554. En 2010, aucun autre poste en espagnol n'avait été convoqué à concours. Le député Francisco de Assis Quintans exigea à la SEE la priorité pour l'application de la loi 11.161<sup>418</sup>.

L'Université Fédérale d'Alagoas compte depuis 1952 des licences en Lettres - Espagnol, en Lettres - Français, en Lettres - Anglais et en Lettres - Portugais, d'une durée actuelle de 3220 heures<sup>419</sup> avec 120 places pour la première année (Laseca, 2008 : 138). La Faculté de Formation de Professeurs de la petite ville de Penedo compte des licences Portugais - Espagnol et Portugais - Anglais (Oliveira, 2011 : 99). Le Centre d'Études Supérieures de Maceió compte aussi une licences Portugais - Espagnol et Littératures Respectives avec 60 places.

Au Sergipe, l'Université Fédérale de Sergipe, avec un effectif total de 25 144 étudiants<sup>420</sup> dispose de nombreuses licences : Lettres Portugais - Français /Anglais /Espagnol, et Lettres - Anglais /Espagnol<sup>421</sup> (50 places d'entrée annuelles). L'Institut Fédéral de

<sup>417</sup> Ministerio de Educación y Formación Profesional. Secretaría General Técnica (Espagne). *El mundo estudia español*, 2018.

<sup>418</sup> *Paraíba Agora*, 02/04/2010. "Quintans quer prioridade na implantação do ensino espanhol nos colégios da Paraíba". Disponible sur : <https://www2.pbagora.com.br/noticia/paraiba/20100402090451/quintans-quer-prioridade-na-implantacao-do-ensino-espanhol-nos-colegios-da-paraiba> [Dernière consultation le 21 février 2019]

<sup>419</sup> Site de la Faculté de Lettres de l'UFAL : [http://www.fale.ufal.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=99&Itemid=20](http://www.fale.ufal.br/index.php?option=com_content&view=article&id=99&Itemid=20) [Dernière consultation le 17 novembre 2015]

<sup>420</sup> au premier semestre 2014. Site de l'UFS: <http://divulgacoes.ufs.br/pagina/conhe-ufs-2517.html> [Dernière consultation le 21 novembre 2015]

<sup>421</sup> Site du Département de Lettres Vernaculaires de l'UFS : <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/portal.jsf?id=720> [Dernière consultation le 21 novembre 2015]



Éducation, Science et Technologie de Sergipe<sup>422</sup> et l'Université de Tiradentes, privée, compteraient aussi des études en espagnol, d'après Oliveira (2011 : 99).

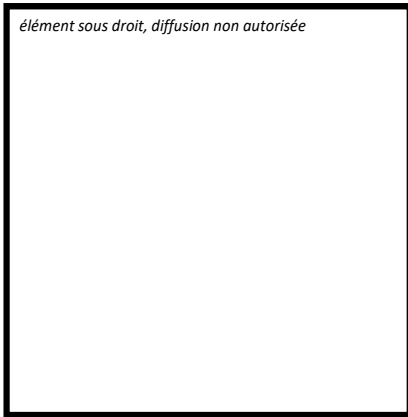
Enfin, au Paraíba, d'après un article paru sur le *Jornal da Paraíba*, les universités de l'État ne disposaient toujours pas en décembre 2015 de cursus d'études supérieures en espagnol<sup>423</sup>. D'après nos consultations en début 2016, l'Université Étatique du Paraíba compte des licences en Lettres Portugais - Espagnol dans la petite ville de Monteiro (305 km de la capitale), Lettres Portugais - Anglais /Français /Espagnol à Campina Grande (112 km de la capitale) et en Lettres à Guarabira (98 km de la capitale). L'Université Fédérale du Paraíba compte des licences en Lettres - Portugais /Anglais /Espagnol /Langues Classiques<sup>424</sup>.

### 2.6.3. L'espagnol dans la Région du Centre-ouest

La Région du Centre-ouest compte 1 141 452 élèves scolarisés dans le Secondaire, 7,6% du total national. En postes de professeur d'espagnol, nous avons 2 724 en 2012, 12,9% du total national. Cette différence des pourcentages exprime un ratio postes d'espagnol / nombre total d'inscriptions de 233, le plus bas du pays, en net contraste avec le 424 correspondant à la moyenne des 4 autres régions. On reste toujours loin, toutefois, du 121 du secteur privé à l'échelle nationale<sup>425</sup>.

#### Carte 8. La région Centre-ouest et ses États.

*élément sous droit, diffusion non autorisée*



<sup>422</sup> Cela ne coïncide pas avec notre consultation du site de l'IFS :

<http://www.ifs.edu.br/proen/index.php/component/content/article/9-conteudo-interno/138-cursos> [Dernière consultation le 8 février 2016]

<sup>423</sup> *Jornal da Paraíba*. 15/01/2010. "Escolas públicas da PB ficam sem espanhol por falta de professores". Disponible sur :

[http://www.jornaldaparaiba.com.br/educacao/noticia/35103\\_escolas-publicas-da-pb-ficam-sem-espanhol-por-falta-de-professores](http://www.jornaldaparaiba.com.br/educacao/noticia/35103_escolas-publicas-da-pb-ficam-sem-espanhol-por-falta-de-professores) [Dernière consultation le 21 février 2019]

<sup>424</sup> Site de l'UFPB: <https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao> [Dernière consultation le 7 février 2016]

<sup>425</sup> Données de l'INEP 2013 (PALAZZO, PIMENTEL, GOMES, 2014 : 722)

Selon le rapport Datos y Cifras de 1998, aucune école publique ne dispensait des cours d'espagnol. Le District Fédéral a misé sur l'implantation de l'espagnol à travers les CELs (ici Centres Inter-scolaires de Langues, CIL), dans des cours hors cursus et recevant chacun des étudiants d'au moins 3 écoles. En 2003 il existait 8 CILs avec environ 50 professeurs d'espagnol pour 4 400 étudiants, 15% du total des CILs. C'est probablement dû à ce raccourci logistique que le rapport du MEC de 2005 donnait 142 professeurs dans 80 écoles publiques. En 2008, le nombre d'étudiants en espagnol avait augmenté jusqu'à 7 463. Dans l'horaire scolaire régulier, la présence de l'espagnol était exigüe: seules 4% des écoles de Secondaire (Laseca : 2008 : 152).

Si rien n'indique qu'un transfert des CELs vers le système régulier soit en train de se produire, les postes appelés à concours le sont très probablement pour celui-ci. Des concours ont été convoqués en 2004 et 2006 pour 293 postes en anglais, 45 en espagnol et 28 en français; et en 2008 pour 229 postes, dont aucun en espagnol (Laseca, 2008 : 152). Un concours public était convoqué en 2010 pour 61 postes de professeur d'espagnol (Oliveira, 2011 : 100). D'autre part, comme partout, un accord a été signé entre la SEE et l'Ambassade Espagnole en 2007 et renouvelé en 2010, pour la réalisation des cours d'actualisation et de formation de professeurs d'espagnol.

L'Université de Brasília compte des études en espagnol et promeut un programme de formation continue pour les professeurs d'espagnol du Secondaire. Elle compte des licences en Français, Anglais, Portugais, Espagnol, Japonais et Portugais du Brésil comme Seconde Langue<sup>426</sup>. Le Centre Universitaire Euro-Américain, privé, compte une licence en Lettres Portugais - Anglais; d'après Oliveira (2011:100) un parcours en espagnol est aussi disponible, mais le site ne l'affiche pas<sup>427</sup>. La Faculté Ciman, privée, dispose de deux licences Langue Portugaise et Espagnole et Littératures Respectives et Langue Portugaise et Anglaise et Littératures Respectives<sup>428</sup>. L'offre de la Faculté Michelangelo, privée aussi, est identique<sup>429</sup>. L'Institut Supérieur d'Éducation des Facultés ICESP dispose depuis 2004 des licences en Lettres Portugais - Anglais et en Lettres

<sup>426</sup> Site de l'UnB: [http://www.unb.br/aluno\\_de\\_graduacao/cursos/letras](http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/letras) [Dernière consultation le 9 janvier 2016]

<sup>427</sup> Site du Centro Universitário Euroamericano : <http://www.unieuro.edu.br/portal/> [Dernière consultation le 10 décembre 2015]

<sup>428</sup> <http://www.mundovestibular.com.br/articles/1529/1/Faculdade-Ciman---CIMAN/Paacutegina1.html> [Dernière consultation le 26 novembre 2015]

<sup>429</sup> <http://www.mundovestibular.com.br/articles/1566/1/Faculdade-Michelangelo---Michelangelo/Paacutegina1.html> [Dernière consultation le 26 novembre 2015]

Portugais - Espagnol<sup>430</sup>, d'une durée minimale de 7 semestres. Le Centre Universitaire de Brasília compte une licence Portugais et Littératures de Langue Portugaise; selon Oliveira (2011 : 100) des parcours en espagnol sont aussi possibles.

Le DF était en 2008 l'État du Centre-ouest où l'espagnol a le moins évolué, ce qui étonne Laseca "étant données les avances expérimentées dans les relations des pays du MERCOSUL" (Laseca, 2008 : 126-7). Indice d'une vocation pour l'espagnol peut-être plus marquée au sein de la société brésilienne que chez ses élites politiques, le fait est que le reste de la région a été le terrain d'une implémentation notoire, si l'on tient compte qu'on parlait de zéro ou presque.

Ainsi, le rapport *Datos y Cifras* de 1998 ne donnait aucune école publique avec des cours d'espagnol au Goiás, une seule pour le Mato Grosso et encore une pour le Mato Grosso do Sul. Cependant, le SEE du Goiás avait donné en 1999 l'orientation à tous les écoles étatiques d'inclure l'espagnol dans leurs cursus. En 2003 il y avait déjà des concours pour 72 postes en espagnol. Le rapport du MEC de 2005/2006 donne 447 professeurs dans 127 écoles publiques de cet État, 59 écoles dans le Mato Grosso et 37 dans le Mato Grosso do Sul.

En décembre de cette même année, il y a eu au Goiás un nouveau concours avec 188 postes en espagnol. Au Mato Grosso il y avait déjà en 2006 un concours public pour 73 postes en espagnol dans 35 villes, dont seuls 15 ont été pourvus. Laseca signale 89 écoles du réseau étatique en 2006 (Laseca, 2008 : 166-9). Au Mato Grosso do Sul Oliveira (2011:100) parle de concours pour des postes en espagnol en 1999 et 2005. Dans ce dernier, 10% des postes étaient destinés à l'espagnol et 90% à l'anglais (Laseca, 2008 : 173).

Le fait est que les États de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul ont été les premiers à régler la Loi 11.161, en 2006 et 2007 respectivement, prévoyant une implantation de l'enseignement d'espagnol achevée en 2010, et ce dans les trois années de l'Ensino Médio (Castelano, 2010 : 146).

Au Mato Grosso c'était la Résolution 349/06 du Conseil Étatique d'Éducation, qui prévoyait l'implémentation de l'enseignement de l'espagnol à partir de 2007. Cette hâte

---

<sup>430</sup> <http://www.icesp.br/historia> et aussi <http://www.icesp.br/letrasespanhol> [Dernière consultation le 26 novembre 2015]

est en cohérence avec la multiplicité d'actions menées dans l'État pour garantir les objectifs: des cours de formation pour directeurs et coordinateurs du Secondaire pour l'implantation de la langue espagnole; un programme de stimulation à la formation continue des professeurs du Secondaire, développé par les Facultés Mato-Grossenses de l'Institut Cuiabano d'Éducation; et aussi, l'embauche sélective après passage de test, de professeurs d'espagnol pour enseigner dans les Centres de Formation et Actualisation des Professionnels de l'Éducation à des professeurs habilités en anglais ou français. Cette dernière action est issue d'un accord entre l'Ambassade espagnole et la SEE, la Superintendance de Formation et le Centre de Ressources Didactiques en Espagnol (Oliveira, 2011 : 100), lui-même créé dans un accord SEE/Ambassade Espagnole<sup>431</sup>.

Au Mato Grosso do Sul, la Lei 11.161/2005 a été réglementée en 2007 par la Délibération du Conseil Étatique de l'Éducation. Vue la pénurie de professionnels, des professeurs d'autres matières pourraient prendre en charge, temporairement, les cours d'espagnol, pourvu qu'ils démontrent des compétences en langue espagnole.

En 2008, année du rapport de Laseca, au Goiás, l'espagnol est aussi présent dans le Primaire, dans 23 écoles municipales sur un total de 156. En tout, l'espagnol était présent aussi dans des écoles publiques de 54 municipes et dans les écoles privées d'au moins 5 municipes de l'État (Laseca, 2008 : 160-1). Le plus impressionnant, à croire les données, c'est le cas du Mato Grosso où, selon la SEDUC, c'étaient 106.466 élèves d'espagnol dans 215 écoles (sur 405, c'est à dire 53%) avec 272 professeurs. Selon le Censo da Educação Básica<sup>432</sup>, il existait 132 490 inscrits dans l'Ensino Médio étatique, ce qui fait 80,4% d'étudiants en espagnol<sup>433</sup>. Quant au Mato Grosso do Sul, il y avait en 2008 un total de 58 écoles (dont 25 de Primaire, 7,3% du total, et 33 de Secondaire, 11,2% du total) où 123 professeurs donnent des cours d'espagnol à 24 500 élèves (dont 9 500 dans le Primaire, 6% du total, et 15 000 dans le Secondaire, 18,5% du total). À la capitale, Campo Grande, 80% des écoles privées disposaient de cours d'espagnol en 2008 (Laseca, 2008 : 170-2). En 2015, le British Council signale une présence assez forte de l'espagnol - bien que, globalement, moindre que celle de l'anglais -, notamment près des frontières avec la Bolivie et le Paraguay.

<sup>431</sup> *Diário de Cuiabá* [en ligne], 27/10/2006. "Inaugurado Centro de Recursos Didáticos de Espanhol". Disponible sur : <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=270223> [Dernière consultation le 13 mai 2014]

<sup>432</sup> *Resultados do Censo Escolar 2008, Sinopse Estatística da Educação Básica*. INEP, Brasília 2008.

<sup>433</sup> Laseca (2008 : 168) pense que ce chiffre pourrait inclure des inscriptions en Primaire. Pourtant, sur le recensement de 2008, leur appartenance au Secondaire est très clairement affichée.

Selon Oliveira (2011 : 100), l'enseignement d'espagnol aurait fait partie, dans l'État de Goiás du Plan d'Actions Articulées, encadré par le Plan de Développement de l'Éducation présenté par le MEC en 2007 et visant une évaluation et amélioration de l'enseignement public<sup>434</sup>. Des concours auraient été convoqués, ainsi que des cours de formation de professeurs sans habilitation. Les données les plus récentes dont nous disposons sont celles fournies par l'enquête du British Council en 2015 (p. 28), qui estime la part de l'anglais dans les réseaux publics du Goiás à 60% et signale un intérêt croissant pour l'espagnol. Au Mato Grosso, des cours de formation d'un an et demi dans les Centres de Formation et Actualisation des Professionnels de l'Éducation pourraient habiliten en espagnol des professeurs d'autres langues (Laseca, 2008 : 166-9).

En tout cas, les universités de la région n'affichent pas une grande présence des licences en espagnol, sauf peut-être dans le Mato Grosso do Sul. L'Université Fédérale de Goiás dispose dans son campus de Goiânia, capital de l'État avec plus d'un million d'habitants, et dans ceux de Catalão et de Jataí, d'une licence en Lettres - Portugais. La licence Lettres - Anglais et présente à Goiânia et à Jataí, et celles en Lettres - Espagnol, Lettres - Français, Lettres - Anglais, , Lettres Traduction et Interprétariat en Libre /Portugais ne sont disponibles qu'à Goiânia. Une licence Lettres - Portugais /Anglais existe à Catalão<sup>435</sup>. L'Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie de Goiás ne dispose pas de licence en Lettres<sup>436</sup>. L'Université Étatique de Goiás compte des licences en Lettres - Portugais /Anglais dans ses campus d'Anápolis, de Campos Belos, de Formosa, Goiás, Inhumas, Iporá, Itapuranga, Jussara, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Montes Belos et São Miguel do Araguaia. Cela fait un total de 15 villes, alors qu'aucune licence en d'autres langues étrangères n'est disponible<sup>437</sup>. Une image semblable est celle du Centre Universitaire de Développement du Centre-Ouest, où seule une licence est disponible, libellée *Lettres* sans spécification, mais dont les contenus sont de fait axés sur le portugais, l'anglais, leurs littératures et quelques notions en linguistique et en pédagogie<sup>438</sup>. Le Centre Universitaire d'Anápolis, privé avec plus de 14 000

<sup>434</sup> Site du *Ministério da Educação*. "PAR - Plano de Ações Articuladas". Disponible sur : <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php> [Dernière consultation le 30 novembre 2018]

<sup>435</sup> Site de l'UFG : <https://www.prograd.ufg.br/p/12107-cursos> [Dernière consultation le 2 décembre 2015]

<sup>436</sup> Site de l'IFG : <http://www.ifg.edu.br/index.php/superiores> [Dernière consultation le 9 février 2016]

<sup>437</sup> Site de l'UEG : [http://www.ueg.br/conteudo/1603\\_campus](http://www.ueg.br/conteudo/1603_campus) [Dernière consultation le 2 décembre 2015]

<sup>438</sup> Site du Centre UniDesC : <http://www.unidesc.edu.br/cursos/letras/#grade-curricular> [Dernière consultation le 3 décembre 2015]

étudiants<sup>439</sup>, et l'Université Catholique de Goiás, comptent des licences en Lettres - Espagnol. Cela fait en tout 600 places annuelles d'entrée pour les licences en espagnol (Laseca, 2008 : 161-2).

Dans le Mato Grosso, l'Université Fédérale de Mato Grosso une licence Lettres Langue Portugaise / Anglaise dans son campus à la capitale, Cuiabá, et des licences en Lettres sans langues étrangères à Araguaia et Rondonópolis<sup>440</sup>. Laseca (2008 : 169) signale l'existence d'une licence Portugais - Espagnol depuis 1968.

L'Université de l'État de Mato Grosso dispose en modalité à distance des licences en Lettres - Anglais et Lettres - Espagnol<sup>441</sup>. Dans ses campus de Alto Araguaia, de Pontes e Lacerda, de Sinop et de Tangará da Serra, elle offre une licence en Lettres; à Cáceres une licence Langue et Littératures de Langue Portugaise et Anglaise, à Luciara une licence Lettres - Anglais et Sciences Sociales<sup>442</sup>. L'Institut Cuiabano d'Éducation dispose des licences Lettres Portugais - Anglais et Littératures respectives, et Lettres Portugais - Espagnol et Littératures respectives<sup>443</sup>. L'offre est identique à celle des Facultés Intégrées de Diamantino, privées<sup>444</sup>. L'Université de Cuiabá, privée aussi, dispose d'une licence en Lettres d'une durée de 6 semestres, basée sur les langues portugaise et espagnole et leurs littératures<sup>445</sup>.

Au Mato Grosso do Sul, la Fondation Université Fédérale de la Grande Dourados, région dans le sud de l'État, dispose d'une licence en Lettres Portugais /Anglais<sup>446</sup>. L'Université Fédérale de Mato Grosso do Sul propose des licences en Lettres - Portugais /Espagnol (depuis 1994, avec environ 80 places d'entrée annuelles ; Laseca, 2008 : 173) /Anglais et Lettres - Habilitation en Portugais / Littérature. Il est intéressant de signaler que cette université dispose aussi de plusieurs licences dont l'intitulé commence par *Interculturelle*

<sup>439</sup> Site du Centre : <http://www.unievangelica.edu.br/instituicao/> [Dernière consultation le 3 décembre 2015]

<sup>440</sup> Site de l'UFMT : <http://www.ufmt.br/ufmt/site/> [Dernière consultation le 7 décembre 2015]

<sup>441</sup> Site de l'UNEMAT : <http://dead.unemat.br/portal/> [Dernière consultation le 7 décembre 2015]

<sup>442</sup> Autre site de l'UNEMAT : <http://www.novoportal.unemat.br/index.php?pg=campus&idc=11> [Dernière consultation le 7 décembre 2015]

<sup>443</sup> Site de l'ICE : <http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=47> [Dernière consultation le 8 décembre 2015]

<sup>444</sup> <http://www.mundovestibular.com.br/articulos/3831/1/Faculdades-Integradas-de-Diamantino---FID/Paacutegina1.html> [Dernière consultation le 8 décembre 2015]

<sup>445</sup> Site de l'UNIC : <http://www.unic.br/Paginas/Detalhes-do-Curso.aspx?UID=2&DID=25&Unidade=Cuiab%C3%A1%20-%20Beira%20Rio> [Dernière consultation le 8 décembre 2015]

<sup>446</sup> Site de l'UFGD : <http://portal.ufgd.edu.br/cursos/letras> [Dernière consultation le 10 février 2016]

*Indigène*<sup>447</sup>. L'Université Étatique de Mato Grosso do Sul dispose de licences Lettres Portugais - Espagnol et Lettres Portugais - Anglais<sup>448</sup>. L'Université Catholique Dom Bosco, privée, dispose d'une licence en Lettres avec un cursus en langues portugaise et anglaise et leurs littératures<sup>449</sup>.

## 2.6.4. L'espagnol dans la Région du Sud-est

### Carte 9. La région Sud-est et ses États.



La Région du Sud-est compte 3 474 504 d'élèves scolarisés dans le Secondaire, 41,5% du total du pays. En nombre de postes de professeur d'espagnol, on était en 2012 à 6 466, ce qui fait à peine 30,6% du total. L'écart entre les deux pourcentages est d'autant plus important que les proportions démographiques de cette Région sont massives. En effet, le ratio Postes d'espagnol / nombre total de lycéens est de 537, le plus haut du pays, en contraste abyssal avec le ratio 334 que fait la moyenne fédérale<sup>450</sup>.

Dans les États de Minas Gerais et de Rio de Janeiro, le délai établi par la *Lei* a été interprété de façon souple. En effet, les cinq ans auxquels la *Lei* faisait référence, ont été

<sup>447</sup> Site de l'UFMS : [http://www.sien.ufms.br/?\\_ga=1.257318795.1694993281.1452728498](http://www.sien.ufms.br/?_ga=1.257318795.1694993281.1452728498) [dernière consultation le 9 décembre 2015]

<sup>448</sup> Site de l'UEMS : <http://www.portal.uems.br/graduacao> [dernière consultation le 9 décembre 2015]

<sup>449</sup> Site de l'UCDB : <http://site.ucdb.br/cursos/4/graduacao/26/letras/150/> [dernière consultation le 9 décembre 2015]

<sup>450</sup> Données de l'INEP, 2013 (PALAZZO, PIMENTEL, GOMES 2014 : 722)

pris comme délai de *début du processus d'implantation* de l'offre d'espagnol (Castelano, 2010 : 146) et non de son accomplissement.

#### 2.6.4.1. Espírito Santo

Le rapport Datos y Cifras de 1998 informait de l'existence de deux villes avec des écoles où l'espagnol était présent: la capitale, Vitória, et la ville de Cariacica, appartenant à l'agglomération de la première. Le rapport du MEC signalait en 2005, 50 professeurs d'espagnol dans 36 écoles publiques (Laseca, 2008 : 157). En 2008, Laseca donne une estimation de 63 écoles avec enseignement de l'espagnol, publiques et privées confondues, dans 16 villes.

Un concours a été convoqué en 2007 pour des postes dans le Secondaire, dont seuls 12 en espagnol.

L'Université Fédérale d'Espírito Santo compte, à São Mateus, ville à 215 km de la capitale, des licences en Lettres - Portugais, Lettres Portugais - Italien /Français /Espagnol, et Lettres - Anglais<sup>451</sup>. Des études en espagnol sont possibles au Centre d'Enseignement Supérieur de Vitória, à l'Institut d'Enseignement Supérieur de Nova Veneza, à l'École Supérieur d'Enseignement Anísio Teixeira et à la Faculté de Sciences Appliqués Sagrado Coração, chacune de ces institutions siégeant dans une ville différente et avec un chiffre total de 490 places d'entrée annuelles. L'Universidade Vila Velha, la seule privée de l'État, ne compte pas de licence en Lettres<sup>452</sup>.

#### 2.6.4.2. Minas Gerais

Le rapport du MEC de 2005 donnait 255 écoles publiques avec enseignement de l'espagnol, avec 494 professeurs. Les estimations de Laseca (2008 : 174) pour 2007 donnent 26 municipes comptant des écoles avec espagnol.

---

<sup>451</sup> Site de l'UFES: <http://www.ufes.br/gradua%C3%A7%C3%A3o> [Dernière consultation le 4 février 2016]

<sup>452</sup> Site de l'UVV: <http://www.uvv.br/graduacao/> [Dernière consultation le 29 janvier 2016]



Malgré cette présence de l'espagnol, le premier concours a été convoqué en 2007<sup>453</sup>. Le programme EDUONLE offert par l'Université Fédérale de Minas Gerais assure une formation continue à des professeurs d'anglais<sup>454</sup> et, d'après Oliveira (2011 : 101) aussi d'espagnol.

En 2008, l'espagnol était enseigné dans certaines écoles privées (au moins les plus prestigieuses) de la capitale, Belo Horizonte. En 2008, le Secrétariat Municipal de l'Éducation avait déjà affirmé son intention d'inclure l'espagnol dans toutes les écoles publiques de Primaire, qui ne l'enseignaient que très peu (Laseca, 2008 : 175-6).

La SEE publiait en Décembre 2009 l'Orientation DEMP/SEM/SB n° 01/2009 pour informer sur l'implantation de l'enseignement d'espagnol. Les auteurs du texte ne semblent pas avoir le moindre doute que la loi pourra être respectée sans problème, des éventuels contrats temporaires étant envisagés pour compenser l'insuffisance initiale de personnel.

Devant le manque de données, un groupe d'hispanistes de l'Université Fédérale des Vallées du Jequitinhonha et Mucuri mena une enquête dans le municipe de Diamantina, de 47 647 habitants. Conclusion: 83% des écoles publiques et 100% des privées enquêtées enseignaient l'espagnol de manière obligatoire dans le Secondaire, ceci sans un seul professeur diplômé en Lettres - Espagnol<sup>455</sup>.

Laseca (2008:176) affirme qu'au moins 25 institutions d'enseignement supérieur comptaient des licences en espagnol.

L'Université Fédérale de Minas Gerais dispose d'une licence en Lettres avec habilitation Portugais - Langue Étrangère, la langue "étrangère"<sup>456</sup> pouvant être l'allemand, l'espagnol, le français, le grec (sans spécification sur le site), l'anglais, l'italien, et le latin. L'Université Fédérale de Viçosa, petite ville à quelques 230 km de la capitale Belo Horizonte, dispose de licences en Lettres Portugais et Littérature et Portugais - Anglais

---

<sup>453</sup> *Edital n° 01/2007 du 9 novembre 2007* (OLIVEIRA, 2011 : 101)

<sup>454</sup> Site de EDUONLE : <http://www.lettras.ufmg.br/eduonle/> [Dernière consultation le 13 janvier 2016]

<sup>455</sup> VIEIRA, M.G., MOURÃO, M.Q., SANTOS, M.O., 2015. "A língua espanhola como componente curricular nas escolas públicas e particulares de Diamantina – Minas Gerais". *IV Semana da Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão da UFVJM Cultura, identidades e ambiente*.

<sup>456</sup> Site de l'UFMG : <https://www2.ufmg.br/mostradasprofissoes/Mostra/Cursos/Linguistica-Letras-e-Artes/Letras> [Dernière consultation le 3 janvier 2016]

/Espagnol /Français<sup>457</sup>. L'Université Fédérale de Lavras, petite ville à quelques 240 km de Belo Horizonte, ne compte qu'une licence en Lettres Portugais - Anglais<sup>458</sup>. L'Université Fédérale de Juiz de Fora, ville à quelques 280 km de la capitale, compte des licences en Lettres Portugais, Espagnol, Français, Anglais, Italien et Latin<sup>459</sup>. L'Université Fédérale du Triângulo Mineiro, région limitrophe avec les États de São Paulo, Goiás et Mato Grosso do Sul, compte des licences en Lettres Portugais - Espagnol /Anglais<sup>460</sup>. L'Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie du Triângulo Mineiro ne compte, pour sa part, aucune licence en Lettres. Dans cette région se situe aussi l'Université Fédérale d'Uberlândia, deuxième ville de l'État à quelques 560 km de la capitale, qui compte des licences unilingues en Portugais, Anglais ou Français et Littératures<sup>461</sup>. L'Université Fédérale de Itajubá, ville à 445 km de la capitale, ne compte pas de licences en Lettres<sup>462</sup>. L'Université Fédérale d'Ouro Preto, petite ville à 96 km de la capitale, compte des licences en Portugais et en Anglais<sup>463</sup>. L'Université Fédérale d'Alfenas, petite ville à 335 km de la capitale, compte des licences en Lettres Portugais ou Espagnol, en donnant la possibilité de les combiner<sup>464</sup>. L'Université Fédérale des Vallées du Jequitinhonha et Mucuri, deux régions non-administratives limitrophes des États de Bahia et d'Espirito Santo, compte des licences en Lettres Portugais - Anglais /Espagnol<sup>465</sup>. L'Université Fédérale de São João del-Rei, petite ville à 183 km de la capitale, compte une licence en Lettres Portugais - Anglais<sup>466</sup>. Quant à l'Université de l'État de Minas Gerais, elle compte des licences en Lettres - Portugais et en Lettres - Portugais et Anglais<sup>467</sup>.

<sup>457</sup> Site de l'UFV : [http://www.dla.ufv.br/?page\\_id=81](http://www.dla.ufv.br/?page_id=81) [Dernière consultation le 17 janvier 2016]

<sup>458</sup> Site de l'UFLA : <http://www.prg.ufla.br/site/cursos/> [Dernière consultation le 16 janvier 2016]

<sup>459</sup> Site de l'UFJF : <http://www.ufjf.br/ufjf/ensino/graduacao/letras/> [Dernière consultation le 30 janvier 2016]

<sup>460</sup> Site de l'UFTM : <http://www.uftm.edu.br/paginas/cursos/categoria/3/t/CURSOS> [Dernière consultation le 31 janvier 2016]

<sup>461</sup> Site de l'UFU : <http://www.ufu.br/content/letras-e-lingu%C3%ADstica> [Dernière consultation le 28 janvier 2016]

<sup>462</sup> Site de l'UNIFEI : <http://www.unifei.edu.br/academico> [Dernière consultation le 30 janvier 2016]

<sup>463</sup> Site de l'UFOP : <http://www.prograd.ufop.br/index.php/cursos> [Dernière consultation le 30 janvier 2016]

<sup>464</sup> Site de l'UNIFAL : <http://www.unifal-mg.edu.br/graduacao/cursos> [Dernière consultation le 30 janvier 2016]

<sup>465</sup> Site de l'UFVJM : <http://www.ufvjm.edu.br/cursos/> [Dernière consultation le 2 février 2016]

<sup>466</sup> Site de l'UFSJ : <http://www.ufsj.edu.br/colet/index.php> [Dernière consultation le 2 février 2016]

<sup>467</sup> Site de l'UEMG : [http://www.uemg.br/cursos\\_lista1.php?sltmodalidade=1&sltcategoria=1](http://www.uemg.br/cursos_lista1.php?sltmodalidade=1&sltcategoria=1) [Dernière consultation le 30 janvier 2016]

### 2.6.4.3. Río de Janeiro

C'est dans l'État du Rio de Janeiro que, historiquement, les démarches les plus ambitieuses pour l'enseignement de l'espagnol ont été entreprises : la première école brésilienne où l'espagnol a été enseigné, le *Colégio Pedro II*, les premières universités proposant des études en espagnol, les premières aussi à l'inclure dans le *Vestibular* en 1986, et c'est enfin l'État où a été créée la première Association Brésilienne de Professeurs d'Espagnol en 1983 (Laseca, 2008 : 205).

Déjà en 1984 le CEE approuvait un *Parecer* sur l'inclusion de l'espagnol dans le Secondaire. En 1989 l'obligation de l'enseigner dans les écoles publiques étatiques (donc, principalement du Secondaire) était incluse dans l'article 137 de la Constitution de l'État. En 1995 l'espagnol devenait, par la Loi 2447/1995, langue d'enseignement obligatoire dans toutes les écoles publiques du Primaire et du Secondaire (alors sous la dénomination *Primeiro* et *Segundo Grau*, Premier et Deuxième Degré, précédant la LDBs/1996).

Le rapport *Datos y Cifras* de 1998 affirmait la présence de l'espagnol dans au moins 25 municipalités. La rapport du MEC de 2005 signalait 138 écoles avec espagnol. Peu après, des sources de la SEE indiquent 314 écoles étatiques avec espagnol, sur un total de 1 537, ce qui fait 20,4% ; 557 professeurs dont 373 ayant réussi un concours ; et 77 463 élèves, soit 12,2% du total. Pour le réseau municipal de la ville de Rio, Laseca (2008 : 211-3) estime que seules 4,9% des 4 821 écoles comptent la présence d'un professeur d'espagnol, mais il renonce à donner des estimations de la situation dans le réseau privé, devant l'énorme quantité d'établissements. L'espagnol est enseigné dans plus de 60 municipalités.

Des concours pour des postes en espagnol dans le réseau étatique ont été convoqués depuis au moins 1967. Un concours important a été convoqué en 1985, avec 720 postes qui n'ont pas été pas entièrement pourvus étant donné le manque de diplômés. D'autres étaient convoqués en 1997, 2001, 2002, 2004, 2007 et 2008.

En 2010, il y avait dans l'État 471 professeurs en activité distribués dans 200 établissements du Primaire et du Secondaire. La SEE dit avoir convoqué 74 postes de

professeur dans le concours de 2007 et 11 dans le concours de 2008<sup>468</sup>. En 2011, 46% des centres de Secondaire était déjà en règle avec la Loi 11.161<sup>469</sup>. Tout comme Minas Gerais, Río de Janeiro fait partie des États qui ont interprété le délai de 5 ans établi par la *Lei* comme s'il concernait le début du processus d'implémentation de cet enseignement, et non son aboutissement (Castelano, 2010 : 146). Or c'est le seul État dont les écoles offriront l'espagnol pendant toutes les années de l'Ensino Médio<sup>470</sup>.

L'APEERJ a eu notice des dénonciations pour certaines écoles, comme le Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp) et l'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ) avant août 2010. Le IFRJ alléguait le manque de professeurs et le fait que la loi électorale interdit de convoquer des concours dans cette période<sup>471</sup>.

Le fait d'avoir des cours de 50 minutes et ceci seulement une fois par semaine impose un enseignement de basse qualité, ainsi que des mauvaises conditions de travail pour les professeurs, obligés à se déplacer constamment pour remplir les 12 heures hebdomadaires établies dans leur contrat. L'APEERJ craint des "demandes d'exonération en masse" de la part des professeurs, dans le cas où ces conditions se concrétisent<sup>472</sup>. En 2013, l'APEERJ signale même un recul de l'enseignement de l'espagnol, effet indirect d'un changement dans la législation municipale :

Jusqu'à 2009, l'espagnol était une des langues étrangères, ensemble avec l'anglais et le français, proposées aux étudiants du Secondaire et des dernières années du Primaire. À partir de 2010, avec la nouvelle matrice de contenus de l'Instruction Obligatoire du réseau étatique, on stipulait qu'il y aurait, dans le Secondaire, une langue étrangère obligatoire avec deux temps d'enseignement hebdomadaires, et une optionnelle avec un seul temps. Le choix de celle qui serait obligatoire et de celle qui serait optionnelle dépendrait des "ressources humaines existantes dans l'institution".

<sup>468</sup> Antunes, Andrea, 2010. "Espanhol obrigatório nas escolas". *Folha dirigida, Caderno de Educação*, 26 de Janeiro a 1º de Fevereiro de 2010.

<sup>469</sup> Meneses, Nacho, 25/02/2011. "El (lento) avance del español en Brasil". *El País* (Espagne).

<sup>470</sup> Antunes, Andrea, 2010. "Espanhol obrigatório nas escolas". *Folha dirigida, Caderno de Educação*, 26 de Janeiro a 1º de Fevereiro de 2010.

<sup>471</sup> *espanholdobrasil*, 12/08/2010. "Estado [do RJ] não tem mestres suficientes para ensinar Espanhol".

Disponible sur :

<https://espanholdobrasil.wordpress.com/2010/08/12/estado-do-rj-nao-tem-mestres-suficientes-para-ensinar-espanhol/> [Dernière consultation le 25 mars 2018]

<sup>472</sup> Ibid.

Tenant compte de la supériorité quantitative incontestable des enseignants d'anglais, l'espagnol finit relégué, dans la plupart des écoles, à la condition de discipline optionnelle<sup>473</sup>.

Dans l'enseignement supérieur, Laseca (2008 : 214) signale l'existence d'au moins 15 institutions offrant des licences en espagnol. En revanche, il avertit que la demande est très basse dans certaines universités, dont l'Université de l'État du Rio de Janeiro; celle-ci compte des licences en Portugais et Littératures de Langue Portugaise, Anglais et Littératures de Langue Anglaise, et Portugais - Allemand /Espagnol /Français /Italien /Grec /Latin /Hébreu /Japonais et Littératures Respectives, toutes avec option *bacharelado*<sup>474</sup>. Pour sa part, l'Université Fédérale de Rio de Janeiro compte des licences en Lettres Portugais - Allemand /Arabe /Espagnol /Français /Grec /Hébreu /Anglais /Italien /Japonais /Latin /Russe<sup>475</sup>. L'Université Étatique du Nord Fluminense<sup>476</sup> Darcy Ribeiro ne compte pas de licence en Lettres<sup>477</sup>. L'Université Fédérale Rurale du Rio de Janeiro compte dans son campus de Seropédica, petite ville à 75 km de la capitale, des licences en Lettres Portugais - Anglais et Littératures, et dans son campus de Nova Iguaçu, à 28 km de la capitale, des licences en Lettres Portugais - Espagnol et Littératures, ainsi que des licences en Lettres - Portugais et Littératures dans les deux campus<sup>478</sup>. L'Université Fédérale de l'État de Rio de Janeiro compte une licence en Lettres Langue Portugaise et Littératures<sup>479</sup>. L'Université Fédérale Fluminense compte dans son campus de Niterói, à 15 km de la capitale, des licences en Lettres - Portugais /Anglais /Espagnol /Français /Allemand /Italien /Latin /Grec.

La Pontife Université Catholique du Rio de Janeiro (privée) compte des licences en Portugais - Littérature, en Portugais - Anglais et Littératures respectives et en Traduction - Anglais<sup>480</sup>.

<sup>473</sup> "Manifesto da APEERJ sobre a situação do ensino de espanhol no rio de janeiro", 11/03/2013. Disponible sur : <http://apeerj.blogspot.fr/2013/03/manifesto-da-apeerj-sobre-situacao-do.html> [Dernière consultation le 25 mars 2017]

<sup>474</sup> Site de l'UERJ : <http://www.institutodeletras.uerj.br/gradhabilit.php> [Dernière consultation le 27 janvier 2016]

<sup>475</sup> Site de l'UFRJ : <https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html> [Dernière consultation le 7 janvier 2016]

<sup>476</sup> Gentilé de l'État de Rio de Janeiro, différent de celui de la ville, *Carioque*.

<sup>477</sup> Site de l'UENF : <http://www.uenf.br/portal/index.php/br/ensino/graduacao.html> [Dernière consultation le 4 février 2016]

<sup>478</sup> Site de l'UFRRJ : <http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/cursos/> [Dernière consultation le 5 février 2016]

<sup>479</sup> Site de l'UNIRIO : <http://www.unirio.br/unidades-academicas-1/letraseartes/escoladeletras/sobre-licenciatura> [Dernière consultation le 5 février 2016]

<sup>480</sup> Site de la PUC-RIO : <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/cursos.html> [Dernière consultation le 6 janvier 2016]

#### 2.6.4.4. São Paulo

L'État de São Paulo avait été le deuxième à implémenter les CELs, en 1987, dans le but évident de promouvoir l'espagnol, seule langue qui y était enseignée dès le début.

Selon le rapport *Datos y Cifras* de 1998, l'État comptait 50 CELs avec 9 000 élèves en espagnol. Sous cette modalité ou autres, le rapport affirmait la présence d'écoles publiques avec espagnol dans 37 municipalités. Le nombre d'inscrits en espagnol montait à 18 189 seulement deux années plus tard, en 2000<sup>481</sup>. En 2005, Celada et Rodrigues parlent d'une grande croissance de l'enseignement d'espagnol dans les institutions privées de l'État et dans les universités<sup>482</sup>. Comme nous l'avons déjà évoqué, le rapport du MEC en 2005/2006 indiquait 3 773 écoles publiques avec 9 082 professeurs d'espagnol, mais Laseca se montre très sceptique face à ces données, puisqu'elles impliqueraient que 70% des professeurs du pays sont dans cet État. Il paraît plus sensé de tenir compte d'autres informations fournies par le SEE, qui donnait pour la fin 2006, 711 professeurs d'espagnol dans les écoles et dans les CELs. À titre indicatif, le nombre de professeurs d'anglais dans le Secondaire, (insérés, eux oui, dans le cursus régulier) et dans la seconde étape du Primaire était de 18 098 en 2007. En 2008 le nombre de CELs avec espagnol était de 77 dans 60 villes et avec 40 000 étudiants d'espagnol contre 8 500 pour toutes les autres langues confondues<sup>483</sup>.

Quant au secteur privé, 80% des écoles compteraient en 2005 des cours d'espagnol, facultatifs ou obligatoires (Laseca, 2008 : 227-8). D'autre part, le collège bilingue Miguel de Cervantes, fondé en 1978 par une partie de la communauté d'origine espagnole avec l'aide des Ministères espagnols de l'Éducation et des Affaires Étrangères, comptait en 2008, 1 540 étudiants, sections Maternelle, Primaire et Secondaire confondues.

C'est à partir de 2008 que des textes légaux établissaient la place accordée à l'espagnol dans l'enseignement. Le premier, la Résolution 76/08, changeait la dénomination Langue Étrangère Moderne par celle de Langue Étrangère Moderne - Anglais, en contradiction avec la LDBs/96 qui laissait à la communauté scolaire le choix de la langue étrangère obligatoire (Fanjul, 2010a : 193). D'autre part, dans la Délibération CEE n°77/08, le

<sup>481</sup> Estimations de Laseca (2008 : 106) à partir de données de la SEE.

<sup>482</sup> GIL (2009)

<sup>483</sup> Estimations de Laseca (2008:106) à partir de données de la SEE.

Conseil Étatique de l'Éducation de São Paulo, établissait des orientations pour l'organisation et distribution des composantes de l'enseignement Primaire et Secondaire<sup>484</sup>. Même si l'espagnol y est inclus comme matière faisant partie du cursus, l'État de São Paulo était en infraction lors de l'échéance de la Loi 11.161/2005, au premier semestre 2010.

En septembre 2009 était signé le Décret 54 758, qui dans son Article n° 4 dit que "La langue étrangère moderne intégrant de manière obligatoire le cursus scolaire de l'élève, pourra lui être enseignée aussi à travers les Centres d'Études de Langues - CELs [...]" et dans l'Article n° 5, "Si la capacité des Centres d'Études de Langues - CELs pour répondre à la demande d'étudiants intéressés par l'apprentissage d'une langue étrangère facultative se trouvait épuisée, le Secrétariat d'Éducation pourra compter sur des institutions publiques et privées ayant pour but l'enseignement de langues, si elles sont dûment créditées, en observant les dispositions légales pertinentes". Il faut dire qu'en 2007, seules 75 écoles du Secondaire sur un total de 3 769 comptaient un CEL (Fanjul, 2010a : 195).

La parcimonie de cet État par rapport à la langue espagnole n'était pas nouvelle : compte tenu des proportions économiques et démographiques de l'État, le fait que des concours pour des postes de professeur d'espagnol n'avaient jamais été convoqués (Laseca, 2008 : 224) est frappant. Il manquait encore en 2010 la réglementation étatique correspondant à la Loi 11.161, et l'État interpréta le délai établi de la façon la plus souple possible, en prenant d'août 2005 à août 2010, chose improbable dans un pays où l'année scolaire commence en février (Castelano, 2010 : 146). La *Secretaria Estadual d'Educação* comptait en effet respecter le délai mais à partir du deuxième semestre 2010<sup>485</sup>, ce qui, tout avec d'autres détails, est critiqué par la APEESP<sup>486</sup>. L'aspect le plus grave qui était dénoncé par les hispanistes est la *Resolução SE 76/08* qui établit l'anglais comme seule langue étrangère obligatoire dans toutes les écoles de l'État, contredisant nettement la *Lei de Diretrizes Básicas*, qui laisse le choix de la langue étrangère obligatoire à chaque « communauté scolaire ».

<sup>484</sup> *Deliberação CEE n° 77/07*, Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

<sup>485</sup> *Resolução SE n° 5, 14/01/2010. Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas*. São Paulo, 2010. Disponible sur : [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/05\\_10.HTM?Time=5/12/2010%207:06:47%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/05_10.HTM?Time=5/12/2010%207:06:47%20AM) [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]

<sup>486</sup> *Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo*



Ceci est inquiétant vu que cet État est la locomotive économique du pays et que ce qui y est fait marque souvent la tendance à suivre pour les autres. Selon la COPESBRA, cela ouvre la voie à l'externalisation des langues étrangères dans l'enseignement public, ce qui pour l'espagnol serait imminent vu l'absence de concours pour des postes de professeurs, et qui pourrait à terme toucher aussi l'anglais et d'autres langues<sup>487</sup>. L'Edital 15/0002/10 de la SEE en janvier 2010 établissait que les institutions privées créditées recevraient à ce propos 56,90 Reais par mois et élève, ce qui fait, d'après les calculs de Fanjul (2010a : 195) une moyenne de 85,35 Reais par heure de cours, alors qu'un professeur dans le réseau public ne reçoit guère 10 Reais. Selon l'APEESP :

Considérant que chaque cours peut avoir 20 élèves<sup>488</sup>, même si l'entreprise paye l'enseignant le double du plus haut salaire d'un professeur de l'état, elle tirera un bénéfice de 70% sur ce salaire. De l'argent public qui pourrait bien être investi dans l'amélioration des conditions d'enseignement des langues étrangères dans notre état, construction de salles, laboratoires, etc., sera donné à des entreprises privées<sup>489</sup>.

Ceci provoquerait la mobilisation de départements universitaires et des associations de professeurs d'espagnol, auxquelles se joignaient très tôt celles d'anglais, français, italien et allemand, en dénonçant une tendance manifeste à payer des institutions privées pour se charger de l'enseignement d'anglais, espagnol et français, dans le but d'aboutir à l'organisation d'un débat public dans l'Assemblée Législative du São Paulo. Le gouverneur José Serra n'y était pas présent, aucun député de son parti, le PSDB ni des représentants de la SEE non plus. Dans la séance, les députés du PT ont rédigé un document sollicitant l'intervention du pouvoir judiciaire vue l'illégalité de la Résolution 76/08 et du Décret 54 758/08 et exprimant des soupçons fondés d'ingérence d'intérêts particuliers. Apparemment, des membres du CEE appartenaient aussi à la direction d'un

<sup>487</sup> *espanholdobrasil*, 22/10/2009. "Serra, PSDB e privatização ilimitada: avançando sobre a educação". Disponible sur :

<https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/10/22/serra-psdb-e-privatizacao-ilimitada-avancando-sobre-a-educacao/> [Dernière consultation le 23 février 2019] Aussi, APEESP, 08/12/2009. "Processo seletivo para Centros de Línguas: mais um desmando da Secretaria da Educação".

<sup>488</sup> En réalité, la APEESP est généreuse lorsqu'elle base ses calculs sur ce chiffre, puisque la SEE de São Paulo pense généralement à des cours de 35 élèves en moyenne (*Portaria Conjunta Cenp/DRHU, de 19/5/2010 - Língua Espanhola no Ensino Médio*, voir annexe n° 4), ce qui fait aussi l'objet de critiques.

<sup>489</sup> Blog *espanholdobrasil*, 01/03/2010. "Debate na Assembleia Legislativa em 10/03 - Leia informativo abaixo. Não deixe de comparecer e participar!. 10 de março na Assembléia Legislativa. Deputados debatem decretos de Serra sobre Línguas Estrangeiras". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/page/20/> [Dernière consultation le 23 février 2019]



des principaux groupes privés crédités pour prendre la tâche de l'enseignement des langues. Mais il y aurait aussi eu des intérêts géopolitiques, que Fanjul (2010a : 204) décrivait ainsi:

De cette manière, le mandat du gouverneur José Serra, qui finit cette année 2010, sera conclu sans qu'il n'y ait, dans l'État de São Paulo, un seul professeur effectif de Langue Espagnole. Un final de gestion qui sera le cadre d'une politique : l'État comptant le plus grand nombre de professionnels formés dans la discipline et où les universités comptent le plus de décennies de recherche et habilitation en langue espagnole, cinq ans après que l'Union détermine par la loi l'inclusion scolaire de cette langue stratégique pour le rôle géopolitique du Brésil, se retrouve prisonnier d'une politique monoglottique, qu'il n'est pas difficile d'associer au clair rejet du Mercosur, d'innombrables fois manifesté par le titulaire de l'exécutif et d'autres membres du gouvernement, dans des déclarations publiques qui ont déjà provoqué plusieurs fois l'irritation de nos pays voisins.

Conséquence ou non de cette action des députés du PT, en janvier 2010 était publiée par la SEE la Résolution 05/2010, où l'on prévoyait l'inclusion de l'espagnol dans la première année du Secondaire à partir d'août et la réalisation d'un concours public pour des postes de professeur. Le fait que cela commence en août alors que l'année scolaire commence en février invite à penser que la SEE réagissait au dernier moment à un rappel à l'ordre de la part du gouvernement fédéral, du PT, pour ne pas enfreindre la Loi (Fanjul, 2010a : 203-4). Selon un article paru sur le journal *Valor económico*<sup>490</sup>, au début de 2010, seuls 6 649 établissements (25% du total) proposaient la matière de langue espagnole dans leurs cursus (très probablement à travers les CELs). En Août 2010, la SEE de São Paulo affirme ne pas posséder de données précises quant au nombre d'élèves qui étudieront l'espagnol le prochain semestre. Un sondage a été cependant mené par la SEE, montrant que 150 000 élèves de l'*Ensino Médio* sur un total de 628 000 ont manifesté de l'intérêt pour l'étude de l'espagnol<sup>491</sup>. La APEESP souligne que le sondage a été fait « sans une ample divulgation, sans informer du contenu des disciplines et à travers de formulaires décourageants ». En tout état de cause, en août, 41 360 élèves seraient déjà inscrits pour

---

<sup>490</sup> *espanholdobrasil*, 19/01/2010. "Lei de ensino de espanhol ficou no papel". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/page/20/> [Dernière consultation le 23 février 2019]

<sup>491</sup> La APEESP souligne que le sondage a été fait "sans une ample divulgation, sans informer du contenu des disciplines et à travers de formulaires décourageants".

les cours d'espagnol aux CELs, auxquels on doit ajouter autres 10 199 élèves autorisés par le processus de privatisation des cours<sup>492</sup>.

En décembre 2011 la Loi était toujours interprétée de façon très restreinte. En effet, la Résolution SE N° 81, de 16-12-2011 affirmait que l'espagnol serait enseigné seulement dans la première série de l'*Ensino Médio*, en dehors de l'horaire régulier et proposé seulement en cas de demande. Cette Résolution affiche, dans son Article 5°, une conception de l'enseignement Secondaire comme "cours de formation solide de base ouvrant, pour le jeune, des opportunités effectives de consolidation des compétences et contenus nécessaires à la poursuite des études dans le niveau supérieur et à l'insertion dans le marché du travail"; très loin donc, des propos contenus dans les OCEMs.

Finalement, en 2013 a été annoncé le plus grand concours<sup>493</sup> de postes pour l'enseignement public de toute l'histoire de l'État (59 000 postes pour les 5000 écoles *étatiques*). Des postes en langue espagnole (et aussi d'anglais, allemand, français, italien et langue amérindienne) étaient convoqués pour la première fois, bien que le nombre de postes pour espagnol (400<sup>494</sup>) paraisse clairement insuffisant. L'APEESP a demandé des informations à la *Secretaria da Educação* sur l'état de l'implantation de l'espagnol dans les écoles étatiques et sur le seuil de *demande* nécessaire pour proposer l'espagnol, en argumentant que le grand nombre d'inscrits en espagnol témoigne d'une demande sociale non satisfaite dans l'horaire régulier. D'après les informations qui leur ont été fournies par la SEE, 50 000 étudiants des CELs (sur un total de 70 000) étudiaient déjà la langue en 2013, avec 700 professeurs<sup>495</sup>.

En octobre 2014, le SEE de São Paulo nous transmet l'information de 16 747 étudiants d'espagnol dans l'enseignement régulier de 420 écoles du réseau étatique, plus 39 457 étudiants de ce même réseau dans les CELs. Nous ne savons pas jusqu'où va l'exhaustivité

<sup>492</sup> *espanholdobrasil*, 03/08/2010. "Sobre a Língua Espanhola no ensino médio da rede pública do Estado de SP. Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/page/15/> [Dernière consultation le 23 février 2019]

<sup>493</sup> *Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação*, 29/08/2013. "Consulte a bibliografia de referência para concurso que selecionará 59 mil professores". Disponible sur : <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/consulte-a-bibliografia-de-referencia-para-o-concurso-que-vai-selecionar-59-mil-professores> [Dernière consultation le 24 février 2019]

<sup>494</sup> "Língua Espanhola incluída no próximo concurso da SEE-SP", 25/09/2013. Disponible sur : <http://www.apees.com.br/concurso-e-relato-da-quarta-reuniao-da-apees-com-a-see-sp-em-24092013/> [Dernière consultation le 23 janvier 2019]

<sup>495</sup> Lettre de l'APEESP, 16 juillet 2014, adressée à la SEE de l'État de São Paulo. Disponible sur : [http://www.apees.com.br/wp-content/uploads/Carta-apees-160714\\_Versao-Site.pdf](http://www.apees.com.br/wp-content/uploads/Carta-apees-160714_Versao-Site.pdf) [Dernière consultation le 23 février 2019]

des renseignements du Secrétariat mais ces données demeurent décevantes sachant que l'effectif total d'inscrits dans les réseaux publics du Secondaire dépassait largement les 1 500 000 en 2013<sup>496</sup> et que le nombre d'écoles publiques du Secondaire était en 2012 de 6 291<sup>497</sup>. De surcroît, l'espagnol ne peut être étudié qu'en tant que langue seconde, l'anglais étant première langue obligatoire dans toutes les écoles du réseau étatique de l'État, alors que son choix devrait revenir aux établissements<sup>498</sup>.

Pour l'enseignement supérieur, Laseca (2008 : 229) parle de plus de 80 institutions offrant des études en espagnol dans plus de 50 villes de l'État. Parmi les plus importantes, l'Université de São Paulo, publique étatique, propose depuis sa création en 1934, des études en espagnol et que elle est aujourd'hui le principal centre d'études hispaniques au Brésil (González, M. M., 2001). L'USP dans son offre actuelle compte une licence en Lettres avec habilitation à choisir en portugais, anglais, français, allemand, espagnol ou italien. Dahlet y signale une augmentation de la demande d'études en français, la licence comptant 450 inscrits en 2010 contre 150 dix ans auparavant<sup>499</sup>. Elle dispose aussi de *bacharelados* (donc, à priori n'habilitant pas à l'enseignement) en 14 langues<sup>500</sup>. L'Université Étatique de Campinas dispose d'une licence en Lettres avec des études possibles en anglais, français, allemand, espagnol ou italien, bien que l'habilitation à l'enseignement concerne seulement le portugais et sa littérature<sup>501</sup>. L'Université Fédérale de São Paulo compte, dans son campus de la ville de Guarulhos, à peine à 8 km de la capitale, des licences en Lettres - Portugais, et en Lettres Portugais /Espagnol /Français /Anglais<sup>502</sup>. L'Université Fédérale de l'ABC, région industrielle côtière, ne compte pas de

<sup>496</sup> INEP. *Censo Escolar 2013. Dados Finais*.

<sup>497</sup> IBGE. *Ensino - matrículas, docentes e rede escolar 2012*.

<sup>498</sup> Réponse que nous avons reçu de la part de la SEE-SP en octobre 2014 : "Nous précisons que la Loi n° 9.394/1996 du 20 décembre 1996, qui établit les directrices et les bases de l'éducation nationale, rend obligatoire, à partir de la cinquième année, l'enseignement d'au moins une langue étrangère moderne, dont le choix est à faire par la communauté scolaire, dans les possibilités de l'institution. Dans le cas de São Paulo, l'option a été d'offrir l'anglais dans toutes les écoles du réseau étatique".

<sup>499</sup> DAHLET, P., 2013. "Ambivalência de uma presença: O francês no Brasil". *Revista HELB Ano n° 7 - 1/2013*. Disponible sur : [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=215:ambivalencia-de-uma-presenca-o-frances-no-brasil&catid=1114:ano-7-no-7-12013&Itemid=18](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=215:ambivalencia-de-uma-presenca-o-frances-no-brasil&catid=1114:ano-7-no-7-12013&Itemid=18) [Dernière consultation le 16 septembre 2016]

<sup>500</sup> Site de L'USP : <http://www5.usp.br/ensino/graduacao/cursos-oferecidos/letras/> [Dernière consultation le 5 janvier 2016]

<sup>501</sup> Site de l'UNICAMP : [http://www.iel.unicamp.br/graduacao/letrasd\\_objetivo.php](http://www.iel.unicamp.br/graduacao/letrasd_objetivo.php) [Dernière consultation le 5 janvier 2016]

<sup>502</sup> Site de l'UNIFESP : <http://www.unifesp.br/reitoria/prograd/index.php/ensino-menu/cursos/informacoes-sobre-os-cursos> [Dernière consultation le 6 février 2016]

licence en Lettres<sup>503</sup>. L'Université Fédérale de São Carlos dispose de licences en Portugais - Anglais /Espagnol, avec 20 places initiales pour chaque option<sup>504</sup>. L'Université Étatique Pauliste dispose dans ses campus de São José do Rio Preto, Araraquara et Assis, de licences en Portugais - Allemand /Espagnol /Français /Grec /Anglais /Italien /Latin<sup>505</sup>.

Quant au secteur privé, dans la Pontife Université Catholique de São Paulo, des licences sont disponibles en Lettres - Portugais et Lettres - Anglais<sup>506</sup>. L'Université Paulista compte des licences en Lettres - Portugais et en Lettres Portugais - Espagnol (depuis 2007) /Anglais (depuis 1976)<sup>507</sup>. L'Université de Ribeirão Preto ne compte pas de licence en Lettres, mais propose des cours d'anglais, espagnol et français à ses étudiants<sup>508</sup>. L'Université de l'Ouest Paulista, dans la ville de Presidente Prudente, à 558 km de la capitale, compte une licence en Lettres Portugais - Anglais<sup>509</sup>. L'Université *Camilo Castelo Branco* de São Paulo offre des cours de Postuniversitaires en Langue espagnole. L'*Universidade Adventista* de São Paulo propose dès le 2ème semestre 2010 une licence (4 ans) en espagnol, qui vient s'ajouter aux licences en portugais et en anglais.

---

<sup>503</sup> Site de l'UFABC : <http://prograd.ufabc.edu.br/cursos> [Dernière consultation le 6 février 2016]

<sup>504</sup> Site de l'UFSCar : [http://www.letas.ufscar.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=55&Itemid=142](http://www.letas.ufscar.br/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=142) [Dernière consultation le 16 janvier 2016]

<sup>505</sup> Site de l'UNESP : [http://www.unesp.br/guiadeprofissoes/secao?21\\_Cursos-de-Humanidades/64\\_Letras](http://www.unesp.br/guiadeprofissoes/secao?21_Cursos-de-Humanidades/64_Letras) [Dernière consultation le 29 janvier 2016]

<sup>506</sup> Site de la PUCSP : <http://www.pucsp.br/graduacao/letas> [Dernière consultation le 6 février 2016]

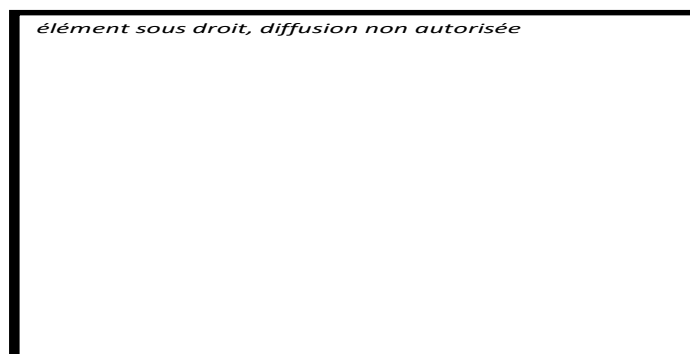
<sup>507</sup> Site de l'UNIP : [http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum\\_letas.aspx](http://www.unip.br/ensino/graduacao/tradicionais/hum_letas.aspx) [Dernière consultation le 6 février 2016]

<sup>508</sup> Site de l'UNAERP : <http://www.unaerp.br/a-unaerp/infraestrutura-ribeirao-preto/ile> [Dernière consultation le 7 février 2016]

<sup>509</sup> Site de l'UNOESTE : <https://www.unoeste.br/Graduacao> [Dernière consultation le 7 février 2016]

## 2.6.5. L'espagnol dans la Région Sud

### Carte 10. La région Sud et ses États.



La Région Sud est la deuxième en termes d'IDH au Brésil, avec 0,754 en 2016, derrière seulement le Sud-Est (0,766)<sup>510</sup>. Comme c'est le cas pour toutes les autres (et même pour chacune des 27 Unités Fédératives), l'indice Éducation est nettement en dessous des deux autres pris en compte dans le calcul de l'IDH, à savoir, le Niveau de vie et la Longévité. Tenant compte de l'indice Éducation à lui seul, la moyenne régionale revient à 0,662. En ce qui concerne la présence de la langue espagnole, au niveau de développement, haut donc pour les standards brésiliens, se joint la proximité géographique des pays hispanophones, cette région étant la seule à faire frontière avec tous les trois autres membres fondateurs du Mercosur. On comprend ainsi facilement que ce soit ici que l'enseignement de l'espagnol est le plus consolidé. Benítez Pérez et Laseca (2009 : 4) décrivent le Paraná comme ayant le meilleur réseau d'enseignement d'espagnol de tout le pays. L'étude réalisée par le MEC/SEB en 2005 donnait un total de 657<sup>511</sup> écoles publiques étatiques (Primaire et Secondaire confondus<sup>512</sup>) avec enseignement d'espagnol, le Secondaire comptant en tout 2 658<sup>513</sup> établissements publics. L'enseignement d'espagnol connaît un progrès constant selon toutes les études réalisées à partir de 1992 (Laseca, 2008 : 132). On peut, enfin, voir derrière ces données une certaine réceptivité au plurilinguisme en général. La région est, en effet, celle qui affiche une plus grande

<sup>510</sup> PNUD, IPEA, FJP. *Desenvolvimento humano nas macrorregiões brasileiras : 2016*. 55 p.

<sup>511</sup> dont 300 au Paraná, 199 au Rio Grande do Sul et 158 au Santa Catarina

<sup>512</sup> Laseca tire la conclusion que ce chiffre comprend le Primaire et le Secondaire, puisqu'il est dans certains États supérieur au nombre total (avec ou sans espagnol) d'écoles de Secondaire. Ce n'est pas la seule difficulté qu'il a rencontrée pour interpréter les données de cette étude : certains États (São Paulo) présentent des données exagérées, voire exorbitantes ; d'autres données ne correspondaient clairement pas à l'information dont il disposait par d'autres sources.

<sup>513</sup> dont 1 143 au Paraná, 907 au Rio Grande do Sul et 608 au Santa Catarina

diversité dans l'enseignement de langues étrangères dû notamment à la présence importante de communautés d'immigration d'origine européenne, avec des nombreuses écoles enseignant l'italien, le polonais et l'ukrainien, entre autres<sup>514</sup>.

En 2012, la région comptait 1 141 452 inscrits dans le Secondaire, 13,6% du total national. Ils étaient couverts par 3 880 postes de professeur d'espagnol, 18,4% du pays. La différence entre les deux pourcentages exprime un ratio postes d'espagnol / n° d'étudiants relativement favorable, 294<sup>515</sup>.

### 2.6.5.1. Paraná

Le rapport *Datos y Cifras* de 1998 donne de nombreuses écoles publiques et privées où l'espagnol est enseigné. En 2004 l'État comptait 110 écoles étatiques avec offre d'espagnol, concentrées dans les aires frontalières. Le rapport du MEC de 2005 les chiffrait déjà à 300, soit environ un quart du total.

La SEE de Paraná a mis à concours 130 postes en 2004 et 64 autres en 2007 (Laseca, 2008 : 183-7). L'espagnol avait beaucoup progressé dans une décennie, comme le montre la comparaison entre la situation des CELs (ici *CELEMs*) en 1998, et celle en 2007. Le Paraná avait été le premier État à implémenter les CELs, en 1986, et ils étaient déjà très développés en 1998, quand le rapport *Datos y Cifras* donnait 5 000 élèves d'espagnol (Primaire et Secondaire confondus), 33% du total, tous dans les CELs; en 2007 les CELs comptaient 14 393 élèves et 225 professeurs d'espagnol pour 279 écoles publiques, alors que toutes les autres langues confondues<sup>516</sup> ne comptaient que 80 professeurs (Laseca, 2008 : 104-5). Autre signe de l'engagement de cet État avec l'enseignement d'espagnol : en 2007 de nombreuses écoles dispensant cet enseignement à travers les CELs commencent à l'intégrer dans le cursus ordinaire. En 2008 on compte 315 écoles étatiques de Secondaire avec espagnol (sur un total de 1 297), dont 133 l'enseignent dans le cursus ordinaire et 182 à travers les CELs. Cette transition semble avoir été interrompue après

<sup>514</sup> British Council, 2015. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE.* p.27.

<sup>515</sup> Données de l'INEP 2013 (PALAZZO, PIMENTEL, GOMES, 2014 : 722)

<sup>516</sup> Dans les CELs, c'est à dire, sans prendre en compte l'anglais, normalement enseigné dans les établissements et horaires réguliers

la publication de la Délibération 06/2009<sup>517</sup> par le Conseil Étatique de l'Éducation, qui réglementait la Loi 11.161 dans l'État. En effet, à peine un an avant l'échéance de la période prévue par la Loi, en 2010, les efforts paraissent s'être concentrés sur la généralisation de la présence de l'espagnol dans la totalité des écoles du Secondaire. En effet, le *Centro de Línguas Estrangeiras Modernas* affirmait en 2010 que 1.070 centres d'enseignement publics (sur un total de 1.210) avaient opté pour offrir l'enseignement d'espagnol à travers ledit Centre<sup>518</sup>. Dans ce cas, le cours ne fait pas partie de l'évaluation scolaire de l'élève. La réalité est qu'il y a eu un certain recul, puisqu'en 2010, année de l'échéance, 456 écoles publiques proposaient l'espagnol dans l'horaire régulier, alors qu'en 2011 le chiffre était réduit à moins de la moitié, 212, la plupart des écoles ayant délégué cette tâche aux CELs, qui comptaient cette année 1 301 *turmas* contre 340 dans les écoles (Morales, 2012 : 67). Si l'on prend l'exemple de la région de Londrina, la deuxième ville de l'État, en 2010 l'espagnol y était enseigné dans l'horaire régulier dans 6 écoles *étatiques* sur un total de 71, contre 46 où l'offre se faisait à travers le CEL et 20 où l'espagnol était totalement absent<sup>519</sup>.

Les prévisions étaient de disposer à la fin de 2010, de 900 professeurs dans l'état de Paraná (les estimations de cette année étaient finalement autour de 700<sup>520</sup>), nombre jugé suffisant pour satisfaire la demande des 150 000 élèves du Secondaire (sur un total de 550 000) ayant manifesté leur intérêt pour la langue. De manière provisoire, le nombre de professeurs nécessaires pourrait être rempli en ayant recours à des enseignants d'autres matières démontrant une bonne connaissance de la langue, ainsi qu'avec des hispanophones natifs ayant fini le Secondaire<sup>521</sup>. Pour la formation des enseignants, des programmes de formation continue existent, dont certains font l'objet d'accords avec l'Ambassade espagnole ont été signés (Oliveira, 2011 : 101). La SEE publie d'ailleurs des livres didactiques pour anglais et espagnol dans le Secondaire.

<sup>517</sup> CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. ESTADO DO PARANÁ. *Deliberação n° 06/2009. Implantação do Ensino da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino do Paraná*. Disponible sur : <http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/celem/deliberacao0609.pdf> [Dernière consultation le 6 mars 2018]

<sup>518</sup> Geron, Víctor, 19/05/2010. "Escolas se preparam para ofertar espanhol". *Gazeta do povo* [en ligne]. Disponible sur :

<http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=1004400&tit=Escolas-se-preparam-para-ofertar-espanhol> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

<sup>519</sup> ARAUJO C. M. A., MONTÁNEZ A. P., 2010. "O ensino de espanhol como língua estrangeira na região de Londrina". *Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 2010*, v. VIII. Londrina. p. 379-388.

<sup>520</sup> MATTOS, Celso, 26/05/2010. "Ensino do Espanhol agora é obrigatório nas escolas" *Jornal Notícias*, Universidade Estadual de Londrina.

<sup>521</sup> Geron, Víctor, 19/05/2010. "Escolas se preparam para ofertar espanhol". *Gazeta do povo* [en ligne].



En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la licence en Lettres Portugais - Espagnol était en 2008 présente dans au moins 22 institutions d'enseignement supérieur situées dans 20 villes (Laseca, 2008 : 188). Un cas très spécial est l'Université Fédérale de l'Intégration Latino-américaine<sup>522</sup> dont la totalité des cursus sont en modalité bilingue espagnol - portugais. L'université compte naturellement une licence en Lettres - Espagnol et Portugais Langues Étrangères qui représente avec ses 50 places d'entrée annuelles le seul diplôme en langues de son offre, par ailleurs très large<sup>523</sup>.

Pour le reste des institutions, l'Université Fédérale du Paraná dispose de licences en Portugais, Anglais, Japonais, Français et Polonais, avec des options en allemand, espagnol italien et langues classiques<sup>524</sup>. L'Université Étatique de Londrina dispose de licences en Lettres - Langue Portugaise /Anglaise /Espagnole et Littératures Respectives, en plus d'un *bacharelado* en Langue et Culture Françaises<sup>525</sup>. L'Université Étatique du Centre-Ouest, dans la ville de Guarapuava, à 252 km de la capitale, dispose de licences en Lettres - Anglais /Portugais /Espagnol et Littératures Respectives<sup>526</sup>. L'Université Étatique du Paraná dispose de licences en Lettres Portugais et sa Littérature et Lettres - Portugais à Apucarana et Paranaguá; en Lettres Portugais - Anglais et Lettres Portugais - Anglais et Littératures Respectives à Paranaguá, Campo Mourão, União da Vitória et Paranaíba; Lettres - Espagnol et Lettres Portugais - Espagnol dans ses campus d'Apucarana et União da Vitória<sup>527</sup>. L'Université Étatique de Maringá, troisième ville de l'État à 436 km de la capitale, dispose de licences en Lettres Portugais et Littératures, Lettres Portugais - Français /Anglais et Littératures et Lettres Anglais et Littératures<sup>528</sup>. L'Université Étatique de Ponta Grossa dispose depuis au moins 2000, de licences en Lettres et Littératures Portugais - Français, Portugais - Espagnol et Portugais - Anglais<sup>529</sup>. Dans le secteur privé, l'institution la plus importante, la Pontife Université Catholique du

---

<sup>522</sup> Voir chapitre précédent.

<sup>523</sup> Site de l'UNILA : <https://www.unila.edu.br/cursos/letras> [Dernière consultation le 25 janvier 2016]

<sup>524</sup> Site de la Faculté de Lettres de l'UFPR :

<http://www.humanas.ufpr.br/portal/letrasgraduacao/matriculas/oferta-de-disciplinas/#> [Dernière consultation le 6 janvier 2016]

<sup>525</sup> Site de l'UEL : [http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo\\_2015/cursos\\_graduacao.html](http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo_2015/cursos_graduacao.html) [Dernière consultation le 3 février 2016]

<sup>526</sup> Site de l'UNICENTRO : <http://www2.unicentro.br/cursos-de-graduacao/> [Dernière consultation le 4 février 2016]

<sup>527</sup> Site de l'UNESPAR : <http://www.unespar.edu.br/institucional/cursos-de-graduacao> [Dernière consultation le 20 janvier 2016]

<sup>528</sup> Site de l'UEM : <http://portal.nead.uem.br/cursos/graduacao/let.pdf> [Dernière consultation le 3 février 2016]

<sup>529</sup> Site de l'UEPG : <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/> [Dernière consultation le 19 janvier 2016]



Paraná, dispose à Curitiba de licences en Lettres Portugais et en Lettres Portugais - Anglais /Espagnol<sup>530</sup>.

## 2.6.5.2. Rio Grande do Sul

Le Censo Escolar de 2009 estime à 359 000 le nombre d'élèves dans l'Ensino Médio de l'État de Rio Grande do Sul, dont 80% s'inscrivent dans des écoles publiques.

Le Conselho Estadual de Educação (CEE), institution qui doit régler les lois sanctionnées par le Gouvernement Fédéral, à approuvé son orientation concrète à travers la Résolution 304/2009 et le *Parecer N° 734/2009* (Cristofoli, 2010 : 147). L'une des causes de ce retard serait l'opposition des professeurs d'anglais, soucieux de leur perte d'espace dans l'application de la loi. Pourtant, selon la vice-directrice de l'Institut de Lettres de l'UFRGS, María Lucía Machado de Lorenci, l'essor de l'espagnol a été au détriment de français, italien et allemand, la primatie de l'anglais restant intacte<sup>531</sup>.

Le rapport *Datos y Cifras* de 1998 signalait la présence de l'espagnol dans les écoles publiques d'au moins 25 villes. En 2005, le rapport du MEC donnait 199 écoles publiques avec 295 professeurs d'espagnol. En revanche, pour la même année, selon le Secrétaire d'Éducation de l'État, seules 40 écoles *étatiques* du Secondaire proposaient l'espagnol, sur un total de 995. En 2008 leur nombre remontait à 838, 93% du total (Laseca, 2008 : 201-3).

Pour l'enseignement Primaire, le Secrétariat Municipal de l'Éducation donnait pour la capitale, Porto Alegre en 2006, 47 écoles municipales (sur 52) où les élèves choisissent entre espagnol, anglais et français; la distribution était de 16 000 en anglais, 12 000 en espagnol et 5 000 en français (Laseca, 2008 : 203-4). Dans le secteur privé, à Porto Alegre existaient 54 écoles avec espagnol.

Quant au volume horaire consacré à l'espagnol, le *Parecer 18/2007* du CEE recommandait un minimum de deux périodes hebdomadaires pendant une année d'Ensino

---

<sup>530</sup> Site de la PUCPR : <http://www.pucpr.br/graduacao/> [Dernière consultation le 20 janvier 2016]

<sup>531</sup> Cabral da Silveira, J., 03/2010. "Adeus aoportunhol". *Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* n° 125.

Médio. Il s'agirait, normalement, de la 3ème année. L'offre effective d'espagnol débiterait en 2010 avec une incorporation progressive de professeurs. Cristofoli (2010 : 147, 156), tout en affirmant que l'État a respecté le délai dicté par la Loi 11.161 rapporte, d'après la SEE et des professeurs étatiques, une réduction de 3 à 2 heures par semaine.

Malgré le fait d'être l'État le plus méridional du pays, inséré géographiquement entre l'Argentine et l'Uruguay, il n'y a pas, hormis quelques écoles de frontière, de partenariats avec les deux pays voisins. Cristofoli (2010 : 159) signale ici l'inaction du Mercosur Éducationnel pour articuler une plus grande coopération, notamment avec les universités locales.

Déjà en 2001 un concours était convoqué par la SEE. En janvier 2005 le concours public de l'État comptait de nombreux postes d'espagnol (Laseca, 2008 : 201-2) dont certains pour l'étape finale du Primaire. En 2010 aucun autre concours pour des postes en espagnol dans le réseau étatique n'avait été convoqué (Cristofoli 2010 : 156). En revanche, 39 Coordenadorias Regionais de Educação sont censées se charger de l'embauche d'émergence de professeurs. L'Universidade Federal do Rio Grande do Sul forme chaque semestre 10 professeurs qualifiés pour enseigner l'espagnol<sup>532</sup>.

Il faut signaler, outre l'activité de l'Association de Professeurs d'Espagnol, celle du Conseil Rio-grandense de Professeurs d'Espagnol, dont les buts sont *la promotion de la langue et la culture espagnoles (sic) dans l'État, des activités de capacitation et bénéfiques pour des membres actifs* (en accord avec la Seduc et avec le conseil technique du Consulat espagnol), et *l'échange d'expériences et connaissances des professionnels*<sup>533</sup>. Un partenariat entre la Seduc et l'Ambassade espagnole en 2011 voudrait donner lieu à la création d'un centre de formation de professeurs<sup>534</sup>.

Laseca (2008 : 204) parle de plus d'une vingtaine d'institutions d'enseignement supérieur disposant de divers programmes d'études d'espagnol dans 33 villes. Notre tour d'horizon nous donne l'image suivante :

L'Université Fédérale du Rio Grande do Sul offre des licences en Lettres Portugais - Allemand /Espagnol /Français /Anglais /Italien et Littératures Respectives, ainsi que des

---

<sup>532</sup> Ibid.

<sup>533</sup> Site du CORPE : <http://www.corpe.org.br/apresentacao/> [Dernière consultation le 2 novembre 2015]

<sup>534</sup> Site de la SEE du Rio Grande do Sul. Consulté le 2 novembre 2015 sur : [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias\\_det.jsp?PAG=775&ID=6098](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=775&ID=6098)

licences en chacune de ces langues sans se coupler avec le portugais<sup>535</sup>. Parmi celles-ci, citons l'Université Fédérale de Santa Maria, ville située dans le centre géographique de l'État, dispose de 3 licences en Lettres Langue et Littérature, une pour l'espagnol, une pour l'anglais et une pour le portugais<sup>536</sup>. L'Université Fédérale de Pelotas, à 250 km de Porto Alegre, dispose de 6 licences en Lettres - Espagnol et Littératures, Lettres - Portugais et Lettres Portugais - Allemand /Espagnol /Français /Anglais<sup>537</sup>. L'Université Fédérale du Pampa dispose de licences en Portugais et Littératures de Langue Portugaise Lettres Portugais - Espagnol et Littératures Respectives et Langues Additionnelles Anglais - Espagnol et Littératures Respectives<sup>538</sup>. L'Université Fédérale du Rio Grande, dispose de licences en Lettres Portugais et Lettres Portugais - Espagnol /Anglais /Français<sup>539</sup>. L'Université Étatique du Rio Grande do Sul dispose juste d'une licence Lettres Portugais et sa Littérature, dans son campus de Porto Alegre<sup>540</sup>.

L'Université de la Vallée du Rio dos Sinos, avec 31 000 étudiants et figurant parmi les meilleures universités privées du pays, est liée à la Compagnie de Jésus. Elle est située à São Leopoldo, à 32 km de la capitale, et dispose de 4 licences, en Lettres - Anglais /Portugais et en Lettres Portugais - Espagnol /Anglais<sup>541</sup>. La Pontife Université Catholique du Rio Grande do Sul (privée) dispose de licences en Portugais /Anglais et Littératures, ainsi que d'un cours d'actualisation de 363 heures pour des diplômés en espagnol<sup>542</sup>. L'Université Feevale, à Novo Hamburgo, dans la Vallée du Rio Sinos aussi, compte unellicence en Lettres Portugais -Anglais et Littératures Respectives<sup>543</sup>. L'Université Régionale du Nord-est de l'État du Rio Grande do Sul dispose d'une licence

---

<sup>535</sup> Site de l'UFRGS : [http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=334](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334) [Dernière consultation le 11 janvier 2016]

<sup>536</sup> Site de l'UFSM :

<http://w3.ufsm.br/prograd/index.php/documentos/ppcs-projetos-pedagogicos/8-paginas/10-cursos-de-graduacao> [Dernière consultation le 5 novembre 2015]

<sup>537</sup> Site de l'UFPEL : <http://portal.ufpel.edu.br/cursos-graduacao/licenciaturas/> [Dernière consultation le 2 février 2016]

<sup>538</sup> Site de l'UNIPAMPA : <http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/graduacao/modalidade> [Dernière consultation le 1 février 2016]

<sup>539</sup> Site de la FURG : [http://www.furg.br/bin/link\\_servicos/index.php](http://www.furg.br/bin/link_servicos/index.php) [Dernière consultation le 2 février 2016]

<sup>540</sup> Site de l'UERGS : <http://www.uergs.edu.br/index.php?action=cursosLocais.php> [Dernière consultation le 26 janvier 2016]

<sup>541</sup> Site de l'UNISINOS : <http://www.unisinos.br/graduacao/letras/presencial/sao-leopoldo> [Dernière consultation le 1 février 2016]

<sup>542</sup> Site de la PUCRS : <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/faleuni/faleuniCapa> [Dernière consultation le 25 janvier 2016]

<sup>543</sup> Site de la FEEVALE : <https://www.feevale.br/ensino/graduacao/letras> [Dernière consultation le 2 février 2016]

en Lettres Portugais - Anglais<sup>544</sup>. L'Université de Passo Fundo, privée et concertée, avec environ 21 000 étudiants, propose de licences en Lettres Portugais - Espagnol et Littératures Respectives et Lettres Portugais - Anglais et Littératures Respectives<sup>545</sup>.

### 2.6.5.3. Santa Catarina

Le rapport Datos y Cifras de 1998 donnait déjà 47 municipalités où l'espagnol était présent dans des écoles publiques, ce qui fait au moins 47 écoles. Mais les données sur la situation manquent ici un peu moins qu'ailleurs et force est de constater qu'elles sont assez contradictoires. Le rapport MEC/SEB de 2005 parle de 158 écoles publiques avec l'espagnol. Le *Parecer n° 238* du *Conselho Estadual de Educação* publié en octobre 2005, chiffrait à 135 le nombre d'établissements du Secondaire avec espagnol, sur un total de 576. Une année plus tard, en 2006, elles étaient 139 sur 593. En 2008 cependant, les estimations de Laseca (2008 : 220-2) ne donnent que 49 écoles publiques étatiques avec quelques 42 000 étudiants, et 153 écoles privées avec quelques 101 000 élèves en espagnol. En revanche, en 2011 la SEE parle de 20 000 étudiants d'espagnol dans les écoles du réseau étatique<sup>546</sup>.

Des concours avaient déjà eu lieu en 2004 pour 44 postes de professeur d'espagnol, dont 28 pour le Secondaire (Laseca, 2008 : 220). En 2011, dans le but, entre autres, d'augmenter la diffusion de l'espagnol, la SEE de l'État signait avec la CEE de l'Ambassade espagnole un accord pour trois ans selon lequel le MEC espagnol organise des cours d'actualisation et de perfectionnement pour des professeurs d'espagnol<sup>547</sup>. Ce serait la continuation de l'accord signé pour 2005/2009 (Oliveira, 2011 : 101).

<sup>544</sup> Site de l'UNIJUI : <http://www.unijui.edu.br/cursos/graduacao> [Dernière consultation le 2 février 2016]

<sup>545</sup> Site de l'UPF :

[http://www.upf.br/site/index.php?option=com\\_content&task=category&sectionid=4&id=51&Itemid=660#.VprJRBXhC70](http://www.upf.br/site/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=4&id=51&Itemid=660#.VprJRBXhC70)

[Dernière consultation le 5 novembre 2015]

<sup>546</sup> *Governo do Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação*, 08/06/2011. "Governo do Estado assina acordo de cooperação técnica com o Ministério da Educação da Espanha". Disponible sur : <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/2931-governo-do-estado-assina-acordo-de-cooperacao-tecnica-com-o-ministerio-da-educacao-da-espanha> [Dernière consultation le 2 décembre 2015]

<sup>547</sup> Ibid.

L'Université Fédérale de Santa Catarina dispose, en plus des licences en Langue Portugaise et Littératures, de plusieurs licences en Lettres - Langue Étrangère avec un maximum de 40 étudiants par cours. Pour la première année, celle en allemand comptait un seul étudiant en 2005<sup>548</sup>, 9 en 2010 et 31 en 2015; celle en espagnol comptait un étudiant en 1999, 2 en 2008, 18 en 2011 et 39 en 2015; celle en français comptait 4 étudiants en 2009, 15 en 2012 et 34 en 2015; celle en anglais comptait 3 étudiants en 2008 et 33 en 2015; celle en italien comptait 2 étudiants en 2008, 8 en 2012 et 29 en 2015. La relative égalité d'effectifs entre les langues souligne ici la rareté des places pour les langues les plus demandées, l'anglais et l'espagnol. Plus de 15 centres universitaires proposaient déjà des études en espagnol en 2008 (Laseca, 2008 : 223), leur distribution paraissant assez éparse : l'Université de l'État de Santa Catarina ne dispose pas de licence en Lettres<sup>549</sup>. L'Université Fédérale de la Frontière Sud, créée en 2009 et située dans la ville de Chapecó, à 555 km de la capitale (et à une centaine de km de la frontière argentine) dispose d'une licence en Lettres Portugais - Espagnol<sup>550</sup>. L'Université de la Vallée de l'Itajaí, dans la ville côtière de même nom à 94 km de la capitale, ne dispose que d'une licence en Lettres - Portugais et Littératures<sup>551</sup>.

---

<sup>548</sup> Nous signalons d'abord, pour chaque langue, la première année dont le site de l'UFSC fournit de données, qui semble correspondre à l'année d'inauguration de la licence. Les données sont disponibles sur : <http://cagr.sistemas.ufsc.br/arvore.xhtml?jsessionid=50597A6ACB80255F2C709BCA3892CCFF?treeid=0#> [Dernière consultation le 12 janvier 2016]

<sup>549</sup> Site de l'UDESC : <http://www.udesc.br/?id=2216> [Dernière consultation le 26 janvier 2016]

<sup>550</sup> Site de l'UFFS : <http://www.uffs.edu.br/estudenauffs/> [Dernière consultation le 4 février 2016]

<sup>551</sup> Site de l'UNIVALI : <http://www.univali.br/ensino/graduacao/Paginas/default.aspx> [Dernière consultation le 4 février 2016]

## 2.7. Autres cadres d'enseignement

### 2.7.1. Les institutions liées à d'autres pays

Le premier établissement d'enseignement lié à des institutions espagnoles au Brésil était le Colegio Miguel de Cervantes de São Paulo, fondé en 1978, géré par l'Asociación Colegio Español de San Pablo et associé à la Consejería de Educación y Ciencia de l'Ambassade d'Espagne et au Consulat. Il compte aussi des associés brésiliens dans son administration, ainsi qu'un effectif de presque 150 professeurs en 2000. Sa fonction principale serait de diffuser la culture espagnole et ses produits par l'organisation de grands événements dont notamment la Foire au Livre, avec 3000 visiteurs en un jour. Pour Moreno Fernández. (2000), le fait que les cours en espagnol n'atteignent pas la moitié du cursus nous empêche de le considérer comme tout à fait bilingue. On peut aussi mentionner d'autres centres privés dispensant des cours et dont le lien avec l'Espagne est évident, tels la Casa de España à Rio de Janeiro et la société culturelle *Caballeros de Santiago* à Salvador de Bahia.

Ces cas semblent plutôt anecdotiques dans un pays de ces dimensions. Ce n'est que plus récemment, à partir des années 90, qu'un nombre important d'institutions et entreprises espagnoles a fait son apparition au pays. Leur entrée dans le marché et la vie politique locale a été extrêmement rapide et le volume des investissements a augmenté sans cesse, comme en témoigne le fait que la Banque Santander avait déjà en 2010 en Brésil sa principale source de bénéfices, dépassant l'Espagne<sup>552</sup>. Elle a eu un rôle actif, avec l'Institut Cervantes, pour assister les Etats quant à la formation des professeurs, ce qui a donné lieu aux polémiques dont nous avons parlé.

L'Institut Cervantes lui-même est certainement devenu un acteur incontournable de l'implémentation de l'espagnol au Brésil. Très conscient de l'importance du Brésil pour le futur de l'espagnol et des intérêts de l'Espagne, l'Institut s'y est installé de manière fulgurante. Avant l'ouverture du premier centre à São Paulo, en 1998, cette institution n'était guère présente au Brésil. Tout le travail de formation de professeurs et de diffusion

---

<sup>552</sup> GONZALO, Ángeles, 12/06/2010. "Brasil desplaza a España en la aportación de beneficios de Santander". *Cinco Días* [en ligne]. Disponible sur : [https://cincodias.elpais.com/cincodias/2010/06/12/empresas/1276349989\\_850215.html](https://cincodias.elpais.com/cincodias/2010/06/12/empresas/1276349989_850215.html) [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

de la langue et la culture espagnoles était mené par l'Agence Espagnole de Coopération Internationale (aujourd'hui AECID et, auparavant, ICI, par Institut de Coopération Ibéroaméricaine) et ses Centres Culturels Brésil-Espagne (Moreno Fernández, 2000).

La rapidité et l'envergure de l'installation de l'Institut Cervantes au Brésil dépassa toutes les prévisions, comme le montre le commentaire de Moreno Fernández, critique avec la duplicité de fonctions entre le centre de São Paulo et l'AEIC:

Il existe au Brésil un Institut Cervantes, celui de São Paulo, mais il est consacré exclusivement à la formation de professeurs, malgré le fait que la législation espagnole assigne à l'Institut la fonction de diffuser la langue et la culture où qu'il se situe. La duplicité de fonctions et d'objectifs dans l'Administration d'un État est rarement bénéfique pour ses intérêts généraux.

En réalité cela ressemble plutôt à un processus de substitution puisque, outre São Paulo - où il y a le Collège Miguel de Cervantes -, Rio de Janeiro - où il y a la Maison de l'Espagne et le Club Espagnol de Niterói - et Salvador - siège de la Société Culturelle Chevaliers de Saint Jacques -, l'IC a ouvert ses sièges dans les mêmes villes où siégeaient des Centres Culturels Brésil-Espagne. Il est surprenant, donc, de constater qu'en 2009 il existait déjà 8 centres IC dans le pays, chiffre supérieure, et de loin, à n'importe quel autre pays du monde où l'IC est présent.<sup>553</sup> En plus de São Paulo (1998) et Rio de Janeiro (2001), Brasília, Curitiba, Porto Alegre, Salvador (2007), Recife, Belo Horizonte et Florianópolis (2009)<sup>554</sup> comptent aujourd'hui un siège de l'Institut.

Cette énorme présence nous oblige à considérer, au delà de l'important rôle institutionnel que l'IC a rempli depuis son installation, son impact en termes quantitatifs sur le paysage de l'enseignement de l'espagnol au Brésil. En effet, si l'IC s'est focalisé initialement sur l'assistance à des professeurs d'espagnol avec des cours de perfectionnement et mise à disposition de ressources didactiques (des activités qui se font toujours dans le cadre des actuels symposiums célébrés dans ses antennes "dans l'idée de réunir des chercheurs et étudiants des universités brésiliennes et étrangères"), en plus de ses cours pour professeurs, qui frappent par le grand nombre d'inscrits (3369 pour tout le Brésil en 2008). Son activité d'enseignement direct d'espagnol est tout aussi remarquable aujourd'hui, à travers trois domaines: les cours de langue, l'Aula Virtual de Español

---

<sup>553</sup> Suivi du Maroc - cas tout aussi surprenant avec 6 centres - et des États-Unis, avec 5.

<sup>554</sup> Site de l'IC : [http://saopaulo.cervantes.es/es/sobre\\_nosotros\\_brasil\\_espanol.htm](http://saopaulo.cervantes.es/es/sobre_nosotros_brasil_espanol.htm) [Dernière consultation le 26 février 2019]



(AVE) et le DELE, comme nous l'avons vu précédemment (Benítez Pérez, Laseca, 2009 : 4). Pour les cours de langue, en 2009 il y avait 9 083 inscrits, dont 3 753 à São Paulo, 2 348 à Brasília et 1 201 à Rio de Janeiro, le reste étant distribué entre Salvador, Curitiba, Porto Alegre, Recife et Florianópolis. L'*Aula Virtual de Español* présente aussi des chiffres importants, avec 3 821 inscrits, dont 3 753 à São Paulo<sup>555</sup>.

Avec des fonctions analogues à celles de l'IC, l'Institut Culturel Brésil Argentine (ICBA), dont le premier fut fondé en 1967 à Rio de Janeiro, est attaché au Consulat argentin. Il est présent aujourd'hui dans 10 villes du pays<sup>556</sup>.

On comprend bien que, pour une langue perçue comme étant si similaire qu'elle est déjà, au moins partiellement, acquise par le lusophone natif, il y ait une certaine ruée vers la transformation de cette compétence en diplôme. Ainsi, parmi les diplômes officiels indépendants en espagnol, il en existe plusieurs, tous de création récente. Ainsi, le *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU), avalisé par un ensemble d'universités argentines, et délivré par l'ICBA, était créé en 2001<sup>557</sup>. L'épreuve peut être réalisée dans certaines universités brésiliennes. Du point de vue de la projection mercosurienne, est important le *Certificado de Español/Portugués para Intercambio* (CEPI), objet d'un partenariat entre l'UFGRS et l'Université Nationale d'Entre Ríos (UNER, Argentine).

Quant au *Diploma Español Lengua Extranjera* (DELE), créé en 1988 par le Ministère de l'Éducation espagnol, l'IC a remplacé, comme pour d'autres aspects de la diffusion de l'espagnol au Brésil, les institutions espagnoles chargées précédemment de la gestion du diplôme. Le DELE a eu un succès particulier au Brésil depuis les années 90, période d'éveil de la *Fome de Espanhol*. 5662 personnes se sont présentées aux épreuves pour l'obtention du DELE en 1998 (45% du total de candidats au monde ; Moreno Fernández, 2000 : 6). En 1999 le chiffre serait de 4705 et en 2000, de 5085 (Abio, 2002). L'augmentation du nombre d'élèves va de pair avec celle du nombre de villes où il est possible de passer les preuves. Selon le Rapport *Datos y Cifras* de 1998, l'examen était déjà présent dans 14 villes en 1997, faute de moyens pour l'organiser partout où il y avait de la demande et, donc, sans aucune campagne de diffusion.

<sup>555</sup> Vue l'improbabilité d'une telle coïncidence dans les chiffres de São Paulo présentés par Benítez Pérez et Laseca (2009 : 4, "Cuadro 7"), nous pensons que l'AVE suppose la totalité des inscriptions de cette ville.

<sup>556</sup> Site du CELU : <http://www.celu.edu.ar/es/node/125#> [Dernière consultation le 4 mai 2016]

<sup>557</sup> Ibid.



Les données semblent se stabiliser à partir de là, sans dépasser les 5 000 inscriptions en 2015<sup>558</sup>. Pour comprendre son importance il faut savoir que le DELE permet de valider certaines matières des licences habilitant à exercer l'enseignement de l'espagnol dans le Primaire<sup>559</sup>. Ces accords avec le MEC brésilien ont pu être à l'origine de l'idée reçue qu'il suffit d'obtenir le DELE pour pouvoir être professeur d'espagnol (Benítez Pérez, Laseca, 2009 : 4). En 2008 pourtant, dix ans plus tard et en pleine implémentation de la Lei, le

**Tableau 17. Nombre de participants aux examens DELE au Brésil.**

ANNÉE	INITIATION	BASES	SUPÉRIEUR	TOTAL
1989		185		185
1990		851	166	1017
1991		2017	344	2361
1992		1435	400	1835
1993		1170	263	1433
1994		1219	380	1599
1995		1692	522	2214
1996		2518	781	3299
1997		3529	1215	4744
1999	243	2783	1679	4705
2000	494	2755	1836	5085

Source : ABIO (2002)

chiffre reste très similaire (5522). Moreno Fernández (2000 : 6) signale une certaine impasse légale pour les hispanophones souhaitant profiter des exonérations académiques mentionnés plus haut, puisque l'IC n'admet pas des hispanophones natifs pour l'épreuve, ce qui prive ceux-ci de l'un des instruments les plus rapides pour accréditer la compétence en espagnol requise, bien entendu, pour devenir professeur. Le problème a

<sup>558</sup> BUENO HUDSON, R., 2015. "La formación de profesores de español como lengua segunda y extranjera en Iberoamérica". *VI Congreso Internacional de la Lengua Española*. Panamá 2013. Disponible sur : [http://congresosdelengua.es/panama%5Cponencias%5Clibros\\_lectura\\_educacion%5Cbueno\\_richard.htm](http://congresosdelengua.es/panama%5Cponencias%5Clibros_lectura_educacion%5Cbueno_richard.htm) [Dernière consultation le 25 septembre 2016]

<sup>559</sup> *Portaria del Ministério da Educação e do Desporto n° 950, de 16 de setembro de 1996, Diário Oficial n° 181*. Disponible sur : <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=21&data=17/09/1996&captchafield=fristAccess> [Dernière consultation le 29 mars 2017]

été résolu par l'accord de validation des diplômes du Mercosur de 2005<sup>560</sup>, mais il persiste pour les hispanophones d'autres pays.

## 2.7.2. Les académies privées

Plusieurs caractéristiques différencient l'enseignement scolaire régulier des langues étrangères de celui organisé en milieu para-scolaire, notamment pour l'enseignement public, qui obéit plus directement à des décisions politiques et qui est beaucoup moins souple pour s'adapter aux changements sociaux. Le milieu parascolaire est, en revanche, un reflet plus direct des perceptions et demandes sociales, puisqu'il s'y adapte normalement avec souplesse, guidé par le profit :

C'est pourquoi la présence de l'espagnol au Brésil va de l'extérieur vers l'intérieur. En effet, exception faite de phénomènes ponctuels, il apparaît dans des domaines que l'on peut qualifier de "para-éducatifs", comme le sont les académies de langues, les Centres de Langues, les cours variés, etc., pour entrer ensuite dans le terrain éducatif (Vestibular, Projets pilote variés) et seulement à la fin faire partie du système éducatif régulier *strictu sensu* (Enseignements Primaire, Secondaire et Supérieur).

(Laseca, 2008 : 96)

Il constitue donc, un bon thermomètre de celles-ci, si l'on en soustrait l'offre déjà apportée par l'enseignement régulier.

Abio cite en 2002 comme les plus importantes entreprises CCAA (700), Wizard (600), CNA (300), Fisk. Il estime à environ 10% et 15% les inscrits en espagnol<sup>561</sup>. Son impression générale est assez négative, les étudiants d'espagnol abandonnant rapidement ce milieu en quête d'un enseignement de meilleure qualité, selon le témoignage d'Abio (2002): « comme nous avons pu le constater dans les cours libres de la Corporation Polytechnique de l'Université de São Paulo (...) il est toujours plus grand le nombre de personnes qui arrivent pour étudier l'espagnol après un pèlerinage infructueux à travers

<sup>560</sup> *Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el Ejercicio de la Docencia en la Enseñanza del Español y del Portugués como Lenguas Extranjeras en los Estados Partes*. CMC, 19 juin 2005 (voir plus haut).

<sup>561</sup> En 2008, Laseca (p. 109) donnait les chiffres suivants : CCAA, 17 000 inscrits en espagnol en 629 centres; Fisk, 45 000 inscrits en espagnol, 10% du total, en 861 centres.

plusieurs cours sans qu'aucun ne satisfasse leurs besoins, qui ne consistent pas nécessairement en cet apprentissage ultra-rapide d'une langue que les cours commerciaux ont tendance à promettre. »

Deux ans avant, Moreno Fernández (2000) constatait un paysage tout aussi désolant pour les quelques 900 académies privées recensées dans le rapport *Datos y Cifras* de 1998, avec des professeurs non qualifiés et des messages publicitaires trompeurs faisant de vagues allusions à des institutions espagnoles y compris en promettant "une reconnaissance officielle de la part d'institutions qui n'ont pas elles-mêmes la puissance de délivrer des certificats de compétence en langue".

D'autre part, si elles se sont hâtées à accueillir la demande sociale d'espagnol, rien que les noms de ces entreprises (Fisk, Skill, Wizard, etc.) montrent leur propos initiales et premiers, à savoir, répondre à la demande d'anglais. En effet, l'espagnol s'est intégré dans cette offre à partir des années 90, mais l'anglais y est resté la langue la plus enseignée.

## 2.8. Après la mort de la Loi 11.161/2005

L'espagnol reste au Brésil fortement dépendant de l'extension de la couverture en langues étrangères. Sans concurrence en tant que deuxième langue après l'anglais (et souvent même en concurrence avec celle-ci), son insertion pourrait bien être une conséquence naturelle de la hausse des standards éducationnels au Brésil. Or les priorités d'un système d'enseignement à bien d'égards défaillant peuvent facilement retarder ce processus, si le manque d'intérêt pour les langues étrangères en général persiste, ce dont témoignent certains spécialistes (Guimarães, Nascimento, 2015 : 562). De fait, si une partie non négligeable des avancées observées ces dernières années seront sans doute pérennisées, il faut dire que l'abrogation de la Loi 11.161/2005 rejoint ici la volatilité d'une implémentation très incomplète et beaucoup trop récente dans des structures habituées à la réorientation des professeurs vers les matières jugées prioritaires selon le contexte du moment<sup>562</sup>, ce qui laisse le futur immédiat de l'enseignement de l'espagnol paraître assez incertain. On constate déjà un grand nombre de pertes d'emplois des professeurs d'espagnol ainsi que la disparition de cette offre dans de nombreux établissements<sup>563</sup>.

---

<sup>562</sup> Par exemple, le British Council estime dans son rapport de 2015 (p. 12) que seuls 39% des professeurs d'anglais ayant un diplôme d'Enseignement Supérieur (à leur tour 87% du total, chiffre relativement très haut) avaient suivi une formation spécifique en langue anglaise.

<sup>563</sup> LORENCENA SOUZA, H. D., 2017. "La reforma de la enseñanza media y la muerte de la pluralidad lingüística en la educación brasileña". *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. AUGM, Université Fédérale de Santa Catarina, Florianópolis, 19-21 septembre 2017. p. 175-83.

## 3. L'enseignement de langues étrangères en Argentine

### 3.1. Cadre sociolinguistique

En Argentine la Constitution actuelle, datant de 1994, n'établit pas de langue officielle pour le pays. Cette absence de mention aux questions linguistiques doit être interprétée comme une consécration de facto de l'exclusivité incontestée de la langue espagnole dans les fonctions officielles et de prestige, notamment face aux langues amérindiennes qui, tout comme leurs locuteurs, avaient peu de chances de contrebalancer la proverbiale vocation européeniste de la société et des gouvernements argentins.

La tradition glottopolitique argentine a ses racines, logiquement, dans les pratiques de l'Empire Espagnol. Si la couronne des Habsbourg n'a pas établi l'espagnol de manière agressive, l'arrivée des Bourbons au début du XVIII<sup>e</sup> siècle fut accompagnée d'une hispanisation castillaniste et centraliste dont l'inertie perdure jusqu'à nos jours. Néanmoins, lors de l'indépendance du pays, l'hispanisation n'était que partiellement aboutie, comme le montre le fait que la déclaration même d'indépendance tout comme d'autres documents émis par l'Assemblée de 1813, était traduite en plusieurs langues amérindiennes. En revanche, la Constitution de 1853 ne faisait pas de référence à la question linguistique<sup>564</sup>.

De cette absence précoce, l'Argentine se retrouve aujourd'hui également passive, avec un non-interventionnisme très ancré dans les représentations sociolinguistiques des argentins. Comme le signalent Varela et Otero<sup>565</sup> seules deux tentatives d'intervention, en faveur de la langue espagnole, ont eu lieu dans le pays : La *Ley del idioma*, du député Vanossi en 1991, et le *Proyecto de ley de preservación de la lengua castellana*, de l'ancien Secrétaire de la Culture, Jorge Asís, en 1994. Par rapport à ce projet, Varela et

---

<sup>564</sup> BEIN, R., 2011. "La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina". Disponible sur <http://www.linguasur.com.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjer.pdf> [Dernière consultation le 2 janvier 2017]

<sup>565</sup> VARELA, Lía, OTERO, Jaime, 2005. "Hacia una política lingüística iberoamericana". *Área: Lengua y Cultura* - ARI N° 145/2005 Fecha 02/12/2005. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.

Calvet<sup>566</sup> critiquent la réaction irritée de plusieurs personnalités du pays. La plupart des critiques, dont certaines provenaient de linguistes et d'écrivains renommés, révélaient une représentation de la langue comme organisme vivant "immun" à toute tentative d'intervention :

Ce qui est intéressant sur ces initiatives avortées c'est précisément la façon dont elles ont été écartées : par le silence et l'indifférence l'une, dans une bruyante polémique la deuxième, qui a révélé un consensus notable entre personnes politiques, intellectuels et communicateurs sociaux autour de la non compétence de l'État en matière de langue.

(Varela, 2009)

Cependant, si la passivité glottopolitique des gouvernements argentins s'appuie aujourd'hui sur une hégémonie hispanophone, il faut signaler que l'histoire sociolinguistique du pays est, en revanche, celle d'une assimilation violente de l'élément amérindien et d'une intégration massive et planifiée de locuteurs d'autres langues européennes. En effet, à partir de 1853, l'État argentin mène une politique intensive d'immigration européenne (Hamel, 2003 : 7), où deux groupes ressortent par leur volume<sup>567</sup> :

D'une part, entre 1840 et 1960 le nombre d'allemanophones<sup>568</sup> arrivés en Argentine est estimé autour de 500 000, pour une population totale de 1 877 490 selon le recensement de 1869 et de 20 010 539 selon celui de 1960. Ceci provoqua l'apparition de langues hybrides, comme le nommé Belgrano-Deutsch, « une zone interlectale d'allemand avec substitution lexicématique de quelques mots allemands par des expressions espagnoles plus ou moins adaptées à l'allemand [...] [comme] stratégies de résistance contre l'assimilation

---

<sup>566</sup> CALVET, Louis-Jean, VARELA, Lía, 2001. "Frente al fantasma que recorre el mundo : las políticas lingüísticas de Francia y la Argentina". In BEIN, Roberto, BORN, Joachim (eds.). *Políticas lingüísticas : norma e identidad, estudios de casos y aspectos teóricos en torno al gallego, el español y lenguas minoritarias*. Buenos Aires : Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires. 257 p.

La loi de Vanossi visait surtout une protection face aux anglicismes et s'inspirait de la *Loi Toubon*. Quelques actions similaires ont été entreprises au niveau local, notamment celle de la ville d'Escobar, où l'anglais et les langues étrangères en général ont été interdits dans l'affichage public (NIELSEN, 2003 : 207).

<sup>567</sup> Pour la communauté anglophone, active et présente (allant dès principaux clubs de football au bilinguisme de Borges) mais plus petite et moins intégrée, voir NIELSEN, P. M., 2003. "English in Argentina: a sociolinguistic profile". *World Englishes*, Vol. 22, No. 2, p. 199-209.

<sup>568</sup> terme que nous préférons à celui de *germanophone* par l'utilité de ce dernier en linguistique, sans alternative évidente, en tant qu'adjectif pour les langues germaniques.

linguistique, puisqu'elles constituent des efforts des locuteurs pour conserver leur langue d'origine » (Bein, 2011).

L'énorme distance physique du pays d'origine et la lente fusion de cette population dans une masse hispanophone supérieure en nombre peuvent être à l'origine de l'extinction progressive de la langue allemande, pourtant bien valorisée, en Argentine: « Les descendants pouvaient financer des écoles privées, acheter des livres allemands, dans certains cas voyager en Allemagne ; mais en même temps leurs liens professionnels et sociaux avec des argentins d'origine non-allemande augmentaient. » (Bein, 2011)

L'enseignement bilingue en allemand restait protégé par un accord<sup>569</sup> entre les deux pays en 1993, où le gouvernement argentin s'engageait à faciliter le travail des établissements bilingues du pays sous condition d'une présence de la langue espagnole assurant une compétence complète à la fin des cursus. Pour sa part, l'Allemagne s'engageait à faciliter l'embauche de professeurs argentins allemandophones dans les établissements. En 2006<sup>570</sup> 1,8% des argentins déclaraient parler l'allemand.

Quant à l'italien, la situation est bien différente, d'une part, par le volume démographique, véritablement massif, de cette immigration, avec 2 386 181 arrivants entre 1876 et 1930<sup>571</sup>. D'autre part, la proximité entre l'italien et l'espagnol (Abstand≈1), la forte dialectalisation à cette époque des populations italophones, leur analphabétisme empêchant le maintien de liens à travers la presse où d'autres formes écrites, ainsi que l'absence de concentration géographique, rendaient naturelle une rapide diglossie en faveur de la langue officielle (Bein, 2011).

Hamel (2003 : 8) témoigne d'un certain consensus parmi les sociolinguistes argentins (Arnoux, Bein, Varela, Axelrud) dans l'explication du succès de la politique assimilationniste, exprimée par le Ley 1420/1884 pour généraliser un enseignement primaire obligatoire, gratuit et laïque (et laissant les langues étrangères pour

---

<sup>569</sup> Ley 24840/1997

<sup>570</sup> d'après les calculs de BEIN (2012) basés sur l'enquête de Quevedo & Bacman (2006).

<sup>571</sup> KLEIN, Herbert, 1989. "A integração dos imigrantes italianos no Brasil, na Argentina e Estados Unidos". *Novos Estudos*, N° 25, *Outobre 1989*. São Paulo : Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap). p. 112.

l'enseignement secondaire) par l'efficacité du système d'enseignement moderne et solvable qui en a résulté (Cristofoli, 2010 : 101).

Ceci dit, le mouvement migratoire italien a eu son impact linguistique puisque l'espagnol argentin se trouve lui-même substantiellement modifié par le superstrat italique, dont la cristallisation de certains sociolectes locaux tels que le *cocoliche* ou le *lunfardo* n'est qu'une manifestation parmi d'autres<sup>572</sup>. En effet, si ces variétés sont aujourd'hui pratiquement éteintes, l'empreinte italienne est désormais systémique, entre autres, dans l'intonation très caractéristique de l'espagnol *rioplatense* (Bein, 2011).

Ces groupes migratoires d'origine européenne ont marqué historiquement aussi, encore plus qu'au Brésil, l'enseignement de langues étrangères. C'est ainsi que l'italien et l'allemand ont toujours occupé une position privilégiée dans l'offre de langues étrangères, quoiqu'interrompue ou réduite pendant la Seconde Guerre Mondiale, alors que le portugais n'a reçu que très peu d'attention jusqu'après la création du Mercosur.

L'homogénéité linguistique actuelle du pays dans son singulier dialecte hispanophone est révélatrice de la position de force de l'espagnol. Si bien qu'aujourd'hui, le contact avec des langues étrangères se fait principalement à travers le système d'enseignement. À ce propos, l'étude de 2006 menée par Quevedo et Bacman<sup>573</sup> signale que 85,6% des personnes parlant au moins une langue étrangère (ce groupe représentant autour de 50% de la population totale) parlaient anglais, et que l'école avait été pour 64,4% de ceux-ci le lieu de son apprentissage. Le français était déclaré par 7,6% (des 50% plurilingues sur la population totale), dont 76% l'avaient appris à l'école. La différence n'est pas que dans la quantité, les locuteurs d'anglais présentant une prédominance de jeunes, contre plus de 35 ans en moyenne pour ceux du français. Les deux coïncidaient, toutefois, dans l'origine sociale, qui était entre moyenne et riche. Le portugais présentait une ambivalence, polarisé en riches et pauvres, pour les 8,3% des poliglottes déclarant le connaître. La majorité d'entre eux l'avait appris au foyer et non pas à l'école, comme les 6,8%

<sup>572</sup> “Des associations italiennes ont été fondées, les variétés linguistiques de contact telles que le *cocoliche* et le *lunfardo* sont apparues, ce dernier avec un poids important de dialectes italiens (BEIN, 2011)

<sup>573</sup> QUEVEDO, L. A., BACMAN, R., 2006. *Sistema Nacional de Consumos Culturales – Tercer Libro*. Buenos Aires: Secretaría de Medios de Comunicación – Jefatura de Gabinete de Ministros - Presidencia de la Nación. Cité dans BEIN (2012 : 9).



déclarant connaître l'italien qui, en plus, se situaient plutôt au-delà des 50 ans d'âge. La corrélation entre groupe social et milieu d'apprentissage devient extrême dans les 3,7% déclarant connaître le guarani, d'âge médian mais clairement situés dans les couches pauvres : 100% d'entre eux déclaraient l'avoir appris à la maison.

En dehors du système scolaire, l'hégémonie de l'anglais semble être tout aussi absolue, ne reflétant pas les possibilités économiques et commerciales réelles. La distorsion est due surtout aux discours dominants dans le milieu des affaires<sup>574</sup> et au manque de formateurs pour d'autres langues. Quant au français, c'est une langue qui, historiquement, a joui d'une position de prestige en Argentine comme nulle part ailleurs que dans sa sphère d'influence politique. Ainsi, Bein (2011) décrit l'Alliance Française de Buenos Aires comme la plus importante du monde en 1928, avec 10 000 inscrits.

Le français perd son hégémonie dès le début des années 60<sup>575</sup>, mais son grand déclin surviendrait au cours des années 80. Si l'orientation très marquée vers les États-Unis des gouvernements de la junte militaire et ensuite de Carlos Ménem (1989) peut être en partie responsable, le changement d'orientation de la politique linguistique extérieure française l'est aussi. En peu d'années, le nombre d'étudiants se réduit à la moitié et depuis l'administration Mitterrand l'allocation de ressources ne vise plus d'importants contingents d'apprenants mais la présence des industries culturelles françaises et l'action sur les représentations des langues en combat contre l'hégémonie exclusive de l'anglais.

Cette nouvelle politique, dont un point clé serait l'institution de l'Organisation Internationale de la Francophonie en 1986, se base plus sur la qualité que sur la quantité, sur l'assistance aux professeurs de français et le soutien des demandes pour la diversité de l'enseignement de langues étrangères en général, plutôt que sur l'investissement dans l'enseignement direct de la langue française. Aujourd'hui on chiffre à 15 000 le nombre d'étudiants argentins inscrits aux cours de l'Alliance Française (Bein, 2011).

---

<sup>574</sup> CHAREILLE, S., 2002. "Entre formations linguistiques et économie". *Sudlangues, Numéro 1, décembre 2002*. Disponible sur : <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article41> [Dernière consultation le 12 février 2019]

<sup>575</sup> BEIN (2014 : 78) signale la "forte intervention diplomatique de la France" qui a été nécessaire à l'application de l'accord d'équité avec l'anglais signé avec la France (*Convenio Cultural Franco-Argentino de Cooperación Cultural y Técnica*, 1964), qui a dû aussi être ratifié cinq fois.

Pour les deux autres langues historiquement présentes, Bein (2012 : 95) parle de 80 000 étudiants d'italien en dehors de l'enseignement régulier - qui, pour sa part, en compte moins de la moitié, Préscolaire, Primaire et Secondaire confondus<sup>576</sup> -, la plupart chez des associations d'italiens dont 86 existent rien que dans le Grand Buenos Aires. Ces données montrent le caractère massif et, en même temps, marginal, de cette langue, en net contraste avec la situation de l'anglais, le portugais et le français. Pour l'autre langue importante d'immigration, l'allemand, on chiffre à 200 000 le nombre de locuteurs vernaculaires dont la plupart seraient nés avant 1960. Aujourd'hui dans les écoles allemandes étudient environ 20 000 élèves pour lesquels la langue est étrangère puisque beaucoup ne proviennent pas de foyers germanophones, ou n'ont qu'un seul parent germanophone, ce qui n'est pas sans témoigner d'une mixité pouvant peser lourd dans la perte d'une langue assez opaque pour l'hispanophone.

---

<sup>576</sup> Le Relèvement Annuel de 2012 (DiNIECE, Ministère de l'Éducation, 2014) affichait 36 450 élèves suivant des cours d'italien dans ces trois niveaux.

## 3.2. Aperçu général du système d'enseignement argentin

Depuis la *Ley de Educación Común (Ley 1420)* promulguée en 1884, aucune autre normative générale pour l'Éducation n'avait été émise jusqu'en 1993, année de promulgation de la nouvelle *Ley Federal de Educación (Ley 24195)*. C'était les années du gouvernement de Carlos Ménem (1989-1999), pour certains auteurs comme Puiggrós et Filmus<sup>577</sup> la période la plus sombre de l'enseignement public au pays, avec fermeture d'établissements, précarisation et désertion d'enseignants, problèmes d'infrastructure, contenus obsolètes, etc., dont le pic aurait été atteint en 1992.

La *Ley Federal de Educación* amène comme changements principaux (Cristofoli, 2010 : 131) une réforme de la structure du système, et l'élaboration des *Contenidos Básicos Comunes*, c'est à dire, les contenus minimaux à respecter dans l'ensemble du territoire national. Peu avant avait été promulguée la *Ley de Transferencia Educativa* (Loi 24049/1992) qui transférait les compétences et la gestion des écoles vers les provinces, suivant les recommandations de la Banque Mondiale et donnant pour résultat un « ministère sans écoles » (Bein, 2012:121). C'était aussi la première fois que le droit des "communautés aborigènes" à préserver leurs cultures et langues était reconnu<sup>578</sup>.

L'éducation obligatoire se structurait de la façon suivante: *Educación Inicial* dès 3 aux 5 ans d'âge, dont le dernier était obligatoire ; *Educación General Básica* des 6 aux 14 ans d'âge ; *Educación Polimodal*, non obligatoire, d'au moins 3 ans de durée.

L'implémentation de la Loi a été très irrégulière et a donné lieu à une diversité de structures. Certaines provinces avaient 7 ans d'EGB plus 5 ans de *Polimodal*, d'autres 9+3, d'autres 6+6 et enfin d'autres provinces en avaient des trois types, comme l'illustre

<sup>577</sup> PUIGGROS, A., 1997. "La otra reforma: desde la educación menemista al fin de siglo". Buenos Aires : Galerna. FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Buenos Aires : Troquel, 2007. Cités par CRISTOFOLI (2010 : 131).

<sup>578</sup> Article 5. 19. (CRISTOFOLI, 2010 : 132). Bein (2012 : 119) signale une vague idéologique de reconnaissance des identités amérindiennes un peu partout en Amérique latine entre 1988 et 2006, passant par-dessus les très différentes situations et demandes de ces minorités selon le pays et devenant en même temps partie indispensable du discours politiquement correct.

bien le tableau élaboré par Cristofoli (2010:133) sur des données de 2006, c'est à dire, 13 ans après l'approbation de la *Ley 24.195/93*.

**Tableau 18. Diversité des Structures Académiques existantes dans le système d'enseignement argentin en 2006.**

Structure Unique			Structure Multiple	
7-5	9-3	6-6	7-5/9-3/6-6	6-6/9-3
Ciudad de Buenos Aires	La Pampa	Buenos Aires	Salta	Chubut
Jujuy	Catamarca	Córdoba	Santa Fe	La Rioja
Mendoza	Santa Cruz	Corrientes	Chaco	Misiones
Neuquén		Entre Ríos	Formosa	San Juan
Río Negro		Tierra del Fuego	Santiago del Estero	San Luis
				Tucumán

Source : CRISTOFOLI (2010 : 133).

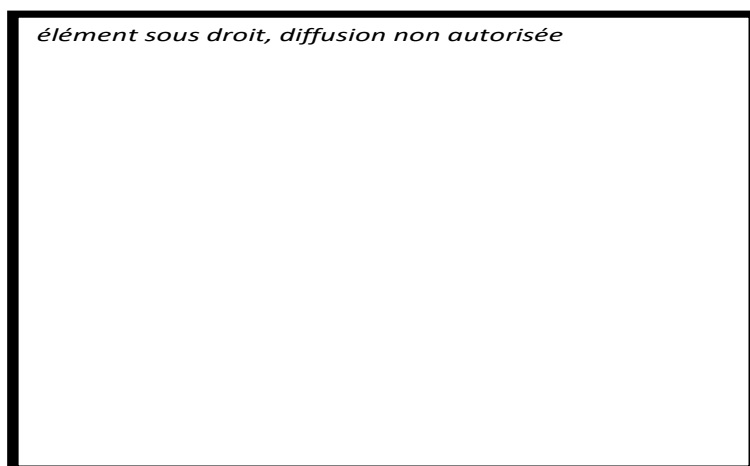
La *Ley Federal de Educación* aura une vie relativement courte : En 2006 une nouvelle loi apparaît, cette fois sous le nom de *Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006*. La nouvelle loi essaye de simplifier la diversité de structures en permettant deux modalités de distribution des 12 années d'enseignement primaire et secondaire, à savoir 6-6 ou 7-5. Cette homogénéisation met un terme (bien que non entièrement) à une diversité étonnante dans un pays au système d'enseignement traditionnellement centralisé, notamment par rapport au Brésil où la *Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96)* établit l'autonomie des centres d'enseignement. En Argentine, le Ministère de l'Éducation et ses organes, tels que le *Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE)*, jouent toujours un rôle déterminant dans l'organisation des cursus (Cristofoli, 2010 : 152).

Sociologiquement, nous avons en Argentine, comme au Brésil, une population scolaire réduite à partir du Secondaire, bien que cette situation évolue de manière positive. Ainsi, le taux de scolarisation pour le secondaire était de 42,2% en 1980<sup>579</sup>, de 52,8% en 1993,

<sup>579</sup> CAPPELLACCI, I. MIRANDA, A., 2007. *La Obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Dudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie "La Educación en Debate", Tomo 4. DiNIECE. p.12.

de 81,4% en 2001 et de 86,7% en 2014<sup>580</sup>. Cette généralisation de l'enseignement secondaire implique, comme c'est souvent le cas, un plus fort poids sociolinguistique de l'enseignement des langues étrangères. Il faut toutefois signaler que si, comme nous venons de le montrer, la scolarisation dans le Secondaire est en forte augmentation, le

**Graphique 7. Évolution comparée du taux net de scolarisation des niveaux primaire** (de 6 à 12 ans, en rouge) **et secondaire** (de 13 à 17 ans, en bleu).



Source : CIPPEC 2010<sup>581</sup>, p. 13.

taux d'abandon reste pour le moment fort et concentré dans cette période : encore en 2008 le nombre de diplômés du Secondaire était de 31% par rapport au nombre d'inscrits en première année du Primaire (Rivas, 2010 : 147). Pour le supérieur, la population de plus de 25 ans ayant fini des études supérieures était de 12,9% en 2001 et de 20,1% en 2014, ce qui la place clairement devant le Brésil (7,0% en 2001 et 12,0% en 2014)<sup>582</sup>.

<sup>580</sup> Base de données du *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires (IIPE). UNESCO. Disponible sur : <http://www.siteal.iipe.unesco.org> [Dernière consultation le 7 mars 2019]

<sup>581</sup> RIVAS, Axel, 2010. *Radiografía de la educación argentina*. Con colaboración de Alejandro Vera y Pablo Bezem. Buenos Aires : Fundación CIPPEC; Fundación Arcor ; Fundación Roberto Noble, 2010.

<sup>582</sup> Ibid.

## Graphique 8. Taux de rétention dans l'Instruction Obligatoire.



Source : CIPPEC, p. 147

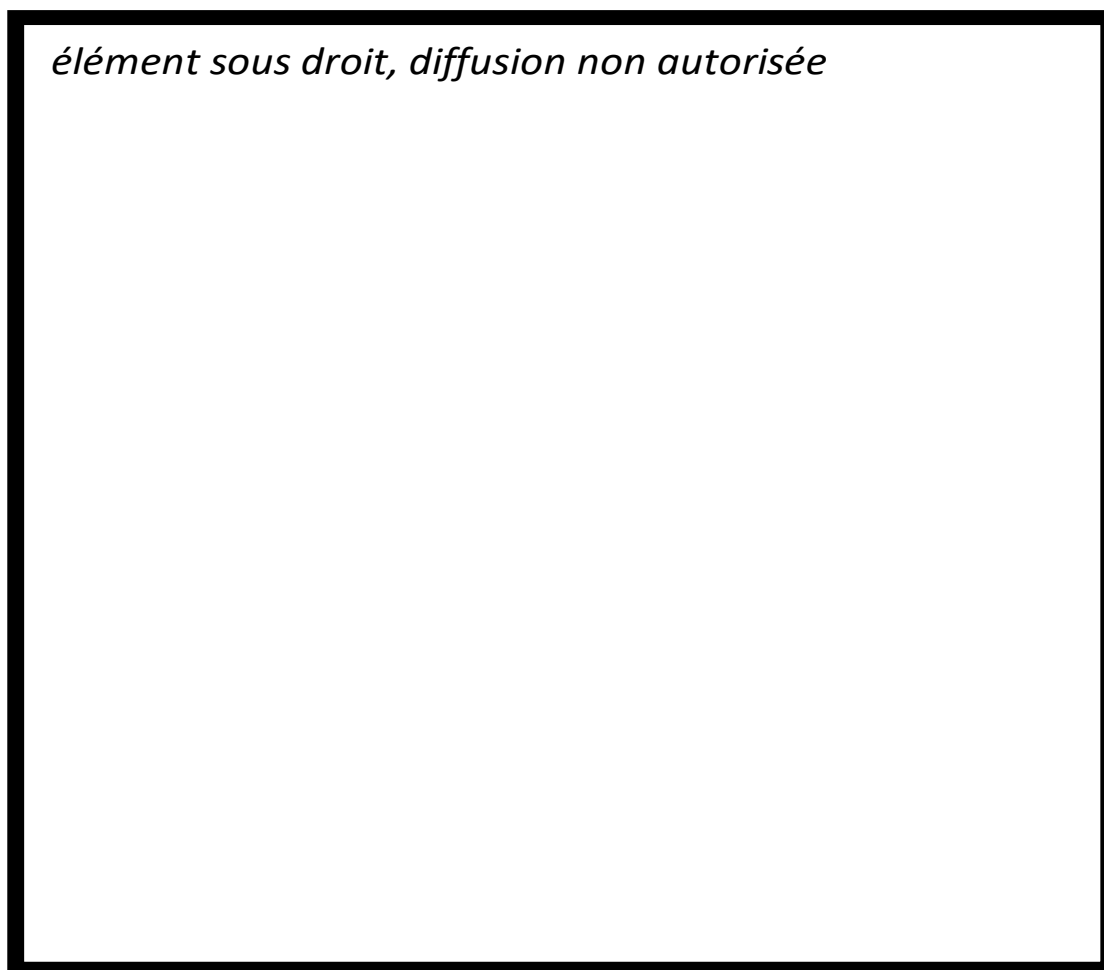
Quant à la qualité du système, elle serait plutôt basse pour les standards de l'OCDE, à en juger par les résultats aux épreuves du rapport PISA. Comme on peut le voir sur le Graphique 9, l'Argentine obtient un score comparable à celui du Brésil ou de la Colombie, deux pays qui s'en situent bien derrière en termes d'IDH et, qui, de surcroît, obtiennent un meilleur résultat en termes d'égalité.

Un inconvénient similaire à celui déjà signalé pour le Brésil, serait que les diplômés des universités ne deviennent pas par la suite professeurs de langue dans les écoles publiques, qu'ils semblent éviter « précisément grâce à la formation qu'ils ont reçue »<sup>583</sup>, et où les professeurs d'anglais seraient à 80% des non-diplômés en 2008.

---

<sup>583</sup> ARMENDÁRIZ, Ana M<sup>a</sup>, interviewée dans FARÍAS, M. (Mod.), 2008. "Sociocultural and political issues in English teacher education: policies and training in Argentina, Brazil, Chile and Colombia". In GIL, G., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Eds). *Educação de Professores de Línguas*. Campinas, SP : Pontes. p. 23-44.

**Graphique 9. Performance et Égalité dans le rapport PISA de 2006. La qualité est exprimée par l'axe vertical et l'égalité par celle horizontale.**



Source : CIPPEC

Comme nous le voyons sur le Graphique 10, les professeurs argentins sont rémunérés à 99% du PIB per capita du pays, pourcentage assez bas et inférieur aux autres pays y figurant mais pas tout à fait éloigné du 102% français. Cependant, l'attrait des postes d'enseignant est à évaluer en relation au marché du travail national. Le PIB per capita dans l'absolu ne paraît pas très explicatif (19 934 \$ en Argentine, 41 466 \$ pour la France, 36 310 \$ pour l'Espagne, 57 466 pour les États-Unis...). C'est plutôt le fait que les études supérieures sont le privilège d'une partie de la population plus restreinte en Argentine qu'ailleurs qui doit rendre ces diplômés précieux dans un marché du travail où les salaires des enseignants restent, en revanche, moyens.

**Graphique 10. Salaire en 2006 des enseignants du Primaire en dollars PPA en tant que pourcentage du PIB per capita.**



Source : *Compendio Mundial de la Educación*, 2009 (UNESCO).

Cependant, comme au Brésil, c'est une situation en évolution, puisque ces salaires ont passé de 530 pesos<sup>584</sup> en 1996, après une chute pendant les années de crise 2002-2004, à 768 en 2008, ce qui suppose une augmentation de 44,9%. À cette modestie pécuniaire s'ajoute une charge de travail exigeante, avec 44 "heures" de 40 minutes par semaine dans le secondaire, réparties le plus souvent dans plusieurs établissements dans le cas des professeurs de Langue Étrangère dû à la faible charge horaire prévue pour celle-ci dans les cursus<sup>585</sup>.

Enfin, selon les données du CIPPEC de 2010 (Rivas, 2010 : 141), le profil moyen de l'enseignant dans le primaire et dans le secondaire serait celui d'une femme (79% d'entre eux) issue d'un foyer à faible niveau éducatif où les parents n'ont pas terminé, pour plus de la moitié, l'enseignement secondaire.

---

<sup>584</sup> dans leur valeur de 2001

<sup>585</sup> POZZO (2009), sur les données du *Censo Nacional de Docentes* de 2004.



### 3.3. Historique de l'enseignement de langues étrangères avant le Traité d'Asunción

L'enseignement des langues étrangères traverse, en Argentine comme ailleurs, plusieurs périodes caractérisées non seulement par le répertoire de langues présentes mais aussi par la fonction sociale que l'on attribue ou que l'on attend de cette partie de l'enseignement régulier. Ainsi, si dans l'ensemble du monde occidental l'étude de l'anglais et du français était chose courante à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, en Argentine leur enseignement prenait une ampleur extrême reflétant la détermination obsessive de ses classes dirigeantes d'en faire un pays purement européen. L'allemand et l'italien ont eu aussi leur place, secondaire et assise plus sur la présence des communautés immigrées des pays correspondants que sur leur prestige international, qui n'était cependant pas négligeable. Finalement, le portugais, langue qui n'était ni de prestige ni de communauté, n'a fait son apparition que tardivement et faiblement, vers la moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

C'est à travers ce contexte sociolinguistique que nous pouvons comprendre les différentes priorités glottopolitiques des élites du pays, qui ne sont pas transparentes dans un simple historique de la présence des langues dans le système d'enseignement. Ainsi, Bein (2012 : 39) distingue plusieurs périodes successives dans l'histoire de l'Argentine en fonction de la préoccupation glottopolitique dominante. Une première période, après l'Indépendance et jusqu'à 1880, a eu pour priorité le développement d'une autonomie linguistique face à l'Espagne, jugée rétrograde et décadente par une élite intellectuelle furieusement europhile, cristallisée dans la Génération du 37 et dont le représentant principal serait Juan Bautista Alberdi, aujourd'hui connu notamment par sa maxime « gouverner c'est peupler » - c'était, en effet, l'époque de l'ampliation du territoire et de la *guerre contre l'indien* -. Alberdi préconisait la nécessité de « franciser » la langue espagnole en Argentine, tandis que Sarmiento proposait une norme orthographique marquant les différences avec la prononciation péninsulaire. À cette époque, au Collège National, établissement de référence pour l'enseignement secondaire, l'enseignement d'anglais et de français occupait presque la moitié de la charge horaire totale des deux premières années (Bein, 2012 : 34-5).

Il suivit, à partir de 1880, dans une période de forte croissance grâce aux exportations, le début de l'immigration massive, et un développement optimiste du système scolaire où le but principal était d'intégrer au plus vite l'immigré par l'acquisition de la langue orale, entreprise réussie puisqu'on considère qu'en 1920 la majorité des immigrants parlait déjà l'espagnol. Pourtant, ce mouvement migratoire avait importé des éléments idéologiques inattendus par l'élite et l'oligarchie argentines tels que l'anarchisme et le socialisme, qui ont refroidi l'enthousiasme initial. Il s'agissait alors de prendre la main sur ces communautés et, donc, de mettre l'accent sur la correction et la pureté de l'espagnol pratiqué, d'éradiquer ainsi les « déviations » populaires au substrat étranger, telles que le *cocoliche* ou le *lunfardo*<sup>586</sup>. L'enseignement des langues étrangères restait cependant à l'abri de ces tensions, les classes populaires n'accédant pas au secondaire. Cette période, que Di Tullio dénomme « d'éducation patriotique nationaliste » irait de 1908 à 1912.

Finalement, ces conditions allaient changer avec la nécessité croissante d'employés publics et privés de formation supérieure suite à la massification démographique. C'est la période de la Loi Sáenz-Peña, de 1912, instaurant le suffrage universel masculin et visant la participation et l'intégration dans la vie politique du pays de toutes les classes sociales. L'enseignement se tournait vers la recherche de l'efficacité et de l'innovation méthodologique, entre autres dans les langues étrangères qui, de toute façon, restaient circonscrites à l'éducation secondaire.

La première institution d'enseignement supérieur dédiée à la formation de professeurs en langues étrangères apparaît en février 1904, lorsque le gouvernement, alarmé par un rapport très négatif sur la qualité de l'enseignement des langues étrangères, autorisait la conversion de l'École Normale n°2 de la Capitale Fédérale, en École Normale du Professorat en Langues Vivantes. Pour Bein (2012 :51), le fait que les cursus incluaient dans toutes leurs années un cours d'Histoire argentine, et que les langues amérindiennes et le portugais y étaient absentes, révèle bien l'orientation européenne des gouvernements. L'inclusion pour toutes les langues de matières de géographie et d'Histoire « du même peuple » correspondait alors à une volonté de s'imprégner du meilleur des cultures européennes, allemande, française, britannique et italienne.

---

<sup>586</sup> Deux dialectes urbains produits par les langues mises en contact par l'immigration massive, notamment l'espagnol et l'italien.

L'École Normale du Professorat en Langues Vivantes servirait de modèle aux autres licences en langues ouvertes par la suite dans des universités, bien qu'elle finisse à son tour par se rapprocher de celles-ci en sacrifiant une partie de son activité formatrice au profit de la recherche<sup>587</sup>. Ce n'est qu'en 1954 qu'un diplôme en Langue Portugaise y est créé, alors que l'établissement s'appelait *Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas* (Gil, 2009). Aujourd'hui il porte le nom de *Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"*.

L'enseignement des langues étrangères était alors pensé comme une voie d'accès aux cultures des pays développés d'Europe occidentale, ce à quoi répondait l'accent mis sur l'écriture et la littérature. Dans un même esprit de construction de l'individu, les langues étrangères étaient des vecteurs d'éducation morale, de discipline mentale et de culture générale. Le citoyen argentin du futur était censé accueillir les apports des nations modernes, l'Argentine étant un pays démocratique mais jeune et imparfait (Bein, 2012 : 52).

Parmi celles-ci, l'anglais et le français devenaient obligatoires dans certains établissements du secondaire tels que les *Colegios Nacionales* et *Liceos* en 1917 (Cristofoli, 2010 : 102). Cette obligation se généralisera à partir de 1942, à raison de trois ans pour une langue et deux pour l'autre (Gil, 2009). L'incorporation au même moment, plus ou moins répandue, de l'italien se fera dans la plupart des cas au détriment du français (Bein, 2011 : 6), dessinant ainsi une dichotomie anglais / langue romane qui durera jusqu'au début de la dernière dictature, en 1976 (voir plus bas).

C'est à ce moment-là aussi que le portugais, grâce à la politique de présidents comme Perón et Getúlio Vargas et à un certain fleurissement de la divulgation de la culture brésilienne (Contursi, 2012), verra sa présence, jusqu'alors exigüe - la première chaire pour son enseignement avait été créée en 1935<sup>588</sup> -, quelque peu renforcée dans le système scolaire. En 1942, par la *Ley 12.766* et le *Decreto 14.0109*, le portugais devait être présent dans le cursus des établissements dépendants du *Ministerio de Justicia e*

<sup>587</sup> ARMENDÁRIZ interviewée dans FARIAS (2008).

<sup>588</sup> HAMEL (2003 : 8-9) citant BEIN, R., 1999. "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica". In ARNOUX, Elvira, BEIN, Roberto (eds.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires : Eudeba. p. 191-216.

*Instrucción Pública* (chargé de l'Éducation jusqu'en 1949) pour la cinquième année du Secondaire, à raison de 3 heures par semaine et de manière optionnelle pour les élèves, en plus de la langue étrangère obligatoire (Cristofoli, 2010:102; Contursi, 2012). Cette position de complémentarité par rapport aux langues étrangères « en général » est spécifique aux rôles que l'enseignement de l'espagnol et du portugais va jouer par la suite dans le sous-continent.

Le point culminant de cette tendance arrivera avec la signature en 1959 (approuvée par la législation argentine en 1963) du *Convenio de Intercambio Cultural suscrito con el Gobierno de los Estados Unidos del Brasil*<sup>589</sup>, où les deux pays s'engageaient à promouvoir la langue de l'autre dans leurs systèmes d'enseignement à tous les niveaux (enseignement secondaire, création de licences avec la mention de l'autre langue, création de centres de diffusion de la langue, etc.).

Il faut tenir en compte que les deux langues étaient, de manière réciproque, pratiquement absentes à l'époque, ce qui impose une lecture nuancée du traité, qui visait le passage d'un état d'absence à un état de présence testimoniale plutôt qu'une diffusion plus généralisée de la langue. D'autre part, il faut observer que le Brésil était loin d'être le seul pays avec qui on signait un accord de ce genre<sup>590</sup>.

Plus ambitieux se montre l'accord de 1968<sup>591</sup>, où les deux pays se trouvent sous la dictature, dans lequel ils s'engagent explicitement à inclure la langue de l'autre comme matière optionnelle dans l'enseignement secondaire, « en objectivant une rapide assimilation du contenu commun des deux langues espagnole et portugaise ». Donc, encore une fois, cet aspect apparaît associé à la promotion d'une des deux langues dans

<sup>589</sup> Ley 7672/1963. Buenos Aires, 25 de noviembre de 1959.

<sup>590</sup> Par la suite, des accords de coopération culturelle seraient signés avec la France (1964), avec l'Allemagne (1973,1993), l'Italie (1987,1998), encore avec le Brésil (1997). Il faut dire que ceux avec le Brésil étaient, en général, plus ambitieux, comme nous le verrons. A l'extrême opposé, la profusion d'accords bilatéraux à partir du nouveau siècle s'engage rarement au delà de "encourager une meilleure connaissance des cultures respectives" par différents moyens. On peut citer, parmi d'autres, le Maroc (2001), l'Albanie (2001), la Russie (2001), Cuba (2000), l'Arménie (2000) ou l'Ukraine (2000). Pour une liste exhaustive, consulter la Banque de Données MERCOLINGUA : <http://www.linguasur.com.ar/legislacion1.php> [Dernière consultation le 7 mars 2019]

<sup>591</sup> *Convenio de intercambio cultural entre el gobierno de la República Argentina y el gobierno del Brasil, firmado en Río de Janeiro el 25 de enero de 1968.*

l'aire de l'autre. Hélas, la concrétisation légale de ces compromis se heurtait systématiquement à des résistances fatales au niveau national.

Sur un plan didactique plus général, Bein (2011) signale un enseignement guidé par les aspects prosodiques et phonétiques, "précurseurs de l'approche communicative", à partir de 1957. D'autre part, en 1968 seront créés les *Centros Educativos Complementarios de Idiomas Extranjeros* à raison de un par circonscription scolaire, dont le fonctionnement reste similaire à celui des CELs brésiliens (rapport variable à l'école régulière, cours à contre-temps de celle-ci, etc.).

En tout cas, bien que le portugais a été une des langues optionnelles dans la dernière année d'enseignement secondaire depuis 1942, le choix était presque toujours le français. D'autres langues étaient possibles mais surtout dans les établissements liés à des communautés immigrées (donc, fondamentalement l'allemand et l'italien). D'autre part, c'est dans cette période de l'après-guerre que Varela (2016 : 65) situe la fin de la parité anglais-français en faveur du premier.

D'autres accords ont été signés avec la France en 1966<sup>592</sup> et avec l'Allemagne en 1973<sup>593</sup> pour la diffusion réciproque des langues et cultures des deux pays. Le contenu des textes insistait sur la diffusion culturelle en dehors du cadre scolaire. Un accord avec l'Italie en 1987 visant le renforcement des liens entre les deux pays, notamment sur le plan économique, faisait aussi mention à une plus grande diffusion de leurs cultures respectives, notamment à travers l'échange d'enseignants de langue.

Tous ces accords bilatéraux n'ont qu'une portée d'autant plus limitée que les compétences en Éducation étaient décentralisées vers les provinces pendant la dictature militaire de 1976-1983 qui, de surcroît, n'a fait que renforcer la position hégémonique de l'anglais, en accord avec une orientation économique pro-étatsunienne et malgré la Guerre des Malouines en 1982 (Cristofoli, 2010 : 105; Bein, 2009). Après la dictature, la décentralisation de l'Éducation nationale se poursuit et la législation fait preuve d'une passivité favorisant dans presque tous les cas la langue anglaise. Une passivité souvent cynique et non dépourvue d'intentionnalité, comme le suggère la lecture de la résolution

---

<sup>592</sup> Ley 17043/1966

<sup>593</sup> Ley 21832/1978

ministérielle 1813 de 1988, qui mettait fin au modèle « langue A pendant 3 ans + langue B 2 ans » en imposant qu'une seule et même langue étrangère soit enseignée pendant les cinq années du secondaire, qui pourrait être l'anglais, le français ou l'italien, le choix restant du côté des établissements, qui n'avaient qu'à choisir l'anglais (Bein, 2011).

En 1990, la section de Portugais de l'Institut National du Professorat Secondaire a été transférée à l'Institut d'Enseignement Supérieur en Langues Vivantes « Juan Ramón Fernández » (voir plus bas), à partir d'un accord avec l'Institut Camões (Contursi, 2012).

Dans ce contexte, le français subissait déjà le déclin que l'on constate un peu partout ailleurs, quoiqu'il reste difficile à mesurer, comme l'indique Hamel (2003 : 8) :

Selon de diverses sources (information officielle du gouvernement, communication personnelle de Roberto Bein), il n'existe pas de données fiables sur l'enseignement de langues étrangères. L'Alliance Française rapporte une augmentation du nombre d'inscriptions en français dans son sein entre 1990 (36,172) et 1994 (45,846), avec une chute par la suite, atteignant les 31,878 en 1997. Ces changements s'expliquent probablement par les hauts et bas économiques du pays, et ne représentent pas une tendance générale fiable.

Néanmoins, l'importance de l'héritage culturel français en Argentine (Pozzo, 2009) assure toujours une certaine présence dans un nombre très limité de lycées.

## 3.4. Du Traité d'Asunción à la Loi 26.468/2009

### 3.4.1. La *Ley Federal de Educación*, 1993.

La *Ley Federal de Educación* de 1993 a apporté la reconnaissance des droits aux communautés indigènes dans l'enseignement de leurs langues et cultures, comme nous l'avons déjà signalé. Bien que cela a été la seule nouveauté concernant l'enseignement de langues autres que l'espagnol, des chercheurs comme Cristofoli (2010 : 133) attribuent à cette reconnaissance un rôle important dans le développement de l'éducation bilingue. Pour Bein (2012 : 169-70), en revanche, les contenus en rapport avec l'intégration des minorités obéissent plus à une mode venue des pays du nord dans leur conception du politiquement correct plus qu'à une vraie reconnaissance des minorités. L'exclusion de la politique linguistique du texte légal serait cohérente avec le retrait de l'État-nation de diverses fonctions (déléguées, par exemple, aux provinces et aux établissements) dans un contexte politique néolibéral.

Le *Proceso de transformación curricular*, à travers des différents lois et projets a occupé six ans à compter de la promulgation de la *Ley Federal de Educación* (1993). C'est cette loi qui constitue le cadre juridique de l'enseignement obligatoire de langues étrangères, comme de toute autre chose ayant trait à l'Éducation. La langue étrangère sera enseignée à raison de 3 heures par semaine dans les dernières années d'une Éducation Générale de Base à 9 ans. Pozzo (2009 : 8-9) estime la part des langues étrangères à seul 8% d'une charge horaire totale privilégiant la langue nationale et les mathématiques, ce qui rappelle fortement les priorités du système brésilien. Pour elle, cette loi manifeste une conception à l'encontre de l'instrumentalisme, en ce qu'elle inclut un module d'*Études Sociales* dans la formation du professeur de langue étrangère Pozzo (2009 : 17) et un bloc de contenus tels que la littérature ou la linguistique, tous requis pour la formation du professeur de langue étrangère. Elle reste tout de même loin de l'esprit intégrationniste des OCEMs (2006) brésiliennes.

L'anglais demeurerait la langue majoritairement enseignée, comme partout ailleurs. Le rapport des argentins avec cette langue reste, toutefois, problématique. Ceux qui ont eu les moyens pour recevoir des cours au delà du cadre scolaire auraient un sentiment de

frustration avec la langue anglaise, qu'ils acceptent comme un "mal nécessaire" (Farias, 2008) à l'accès à l'éducation supérieure<sup>594</sup>.

C'est à ce moment que l'on commence à apercevoir une certaine avancée de la langue portugaise, avec une importance croissante des échanges commerciaux, touristiques et culturels avec le grand voisin, sous le fond d'un Mercosur récemment créé comme puissant complément politique. En 1995, Almeida Filho témoigne de l'existence de « trois ou quatre » diplômes supérieurs en portugais en dehors des universités, en plus d'un programme de formation à distance géré directement par le Ministère de l'Éducation (Almeida Filhi, 1995 : 46).

Alors que son enseignement était circonscrit à quelques écoles soutenues par le gouvernement brésilien l'avancée se ferait notamment aux dépenses du français, dû à l'éloignement dans le temps de "l'héritage culturel français" (Pozzo, 2009 : 11), dans un déclin général qui déborde les positions prises par le portugais. Cette perte d'espace se matérialisait en effet de plusieurs flancs en même temps. Dans certaines provinces l'apprentissage a été tout simplement supprimé, alors que dans d'autres on a dû faire appel à des professeurs d'autres provinces suite à la fermeture de licences en français. De même, le nombre d'heures était, généralement diminué et les professeurs réaffectés dans d'autres disciplines tels que Théâtre ou Technologie.

De surcroît, les raisons de ce déclin ne sont pas à chercher seulement du côté des institutions. Pozzo cite le témoignage d'un professeur de français qui, toute en admettant que la situation n'est pas spécifique à l'Argentine, décrit ses efforts chaque année pour répondre aux parents et aux étudiants face à la question de pourquoi enseigner cette langue "devant l'inutilité de son apprentissage, désuète et peu internationale".

Pour sa part, la langue portugaise jouirait, en tout cas, d'une appréciation croissante de la part de la société argentine. En effet, Hamel (2003 : 18) parle d'une demande massive de cours de portugais en Argentine, en Uruguay et, dans une moindre mesure au Paraguay,

---

<sup>594</sup> NIELSEN (2003 : 208) : "L'idée est que plus le niveau de compétence est haut, plus il y a des chances de trouver un emploi (ou un meilleur emploi). Ceux qui ont une bon maîtrise de l'anglais sont perçus comme ayant un avantage sur les autres. Au moment d'écrire ceci, dans une économie argentine déprimée avec 21,5 pour cent de chômage et 12,7 pour cent sous-employé (Ministerio de Economía, 2002), ce n'est pas forcément le cas. Apprendre l'anglais est perçu comme étant indispensable, mais pas nécessairement intéressant en soi".



une demande que les institutions étatiques se montraient incapables de satisfaire, ce qui provoqua, comme au Brésil, l'émergence d'un marché de cours privés (Hamel, 2003 : 18).

### 3.4.2. *Contenidos Básicos Comunes*, 1995.

La principale nouveauté effective de cette période réside pourtant dans l'introduction des langues étrangères dans l'enseignement primaire, à partir de la 4<sup>ème</sup> année (Bein, 2012 : 130). Le Conseil Fédéral de Culture et Éducation a été chargé de définir les *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (CBCs)*, approuvés par la *Resolución 39/94* (novembre 1994) et publiés en 1995. Pour la rédaction des cursus des CBCs, le Conseil Fédéral a consulté les différents secteurs du monde académique. Pour les langues étrangères, un sondage plus large a été réalisé, incluant l'opinion publique et des médias (Cristofoli 2010 : 134). L'anglais s'est retrouvé, c'était prévisible, langue choisie par la majorité et dès lors, légitimée politiquement (Negrelli, Ferreras, 2007<sup>595</sup>).

Dans la partie consacrée à la matière de *Langue*, les CBCs affichent une mise en valeur des variétés linguistiques *régionales, sociales, générationnelles, de genre* et les *registres formels* ou *informels*, dont l'École doit inculquer *la compréhension et la valorisation*<sup>596</sup>. Par rapport aux langues étrangères, une offre plurilingue est recommandée mais le minimum obligatoire reste une langue étrangère. Trois critères sont proposés pour le choix de cette ou ces langues, que chaque province devra effectuer en fonction des nécessités locales selon "l'importance que peut recevoir une langue dans la structuration politique, culturelle et économique du monde; la proximité géographique avec une aire linguistique; l'origine culturelle des élèves" (CBCs, p. 38). Quatorze des 23 provinces ont choisi l'anglais comme seule langue étrangère; La Rioja et Tucumán ont choisi Anglais et Français; Misiones, faisant frontière avec le Brésil, Anglais et Portugais; les six restantes laissent le choix aux écoles (comme au Brésil après la LDBs) entre Anglais, Portugais et, moins fréquemment, Français (Nielsen, 2003 : 203).

Le peu qui est dit (à peine une page) sur les langues étrangères est consacré à mettre en garde contre l'enseignement purement « normatif » : le traitement de la grammaire trouve

<sup>595</sup> cités dans CRISTOFOLI (2010 : 134)

<sup>596</sup> CBCs, p. 29.

sa signification dans le cadre de la communication orale et écrite, et il faut éviter l'enseignement de la norme « comme un but en soi » (CBCs, p. 38). Ce sont évidemment des conceptions obsolètes de l'enseignement que l'on vise ici, comme c'est d'ailleurs face à elles que les approches communicatives ont été historiquement développées. Néanmoins, l'exclusion pure et simple des aspects normatifs ne permet pas, justement, d'aborder leur nature sociale, et aucune mention n'est faite aux rapports entre l'étudiant, la langue et la citoyenneté. Sur le plan didactique, l'accent est ainsi mis sur les aspects cognitifs et, surtout, communicatifs, du langage. Le premier paragraphe de la section est éloquent :

Sans doute, tout apprentissage de langues est étroitement lié au développement intellectuel, affectif et social de l'être humain. Avec une langue on apprend à signifier, à organiser le monde et la propre intimité. Par conséquent, apprendre le plus précocement possible une ou plusieurs langues étrangères signifie s'approprier un ou plusieurs codes, apprendre des structures et usages linguistiques, apprendre à communiquer et, ainsi, participer à la construction des interrelations sociales. (CBCs, p.38)

Ainsi, même si la réalité socio-historique de la langue est à prendre en considération par les institutions dans leur choix, il ne s'agit pas d'inclure cette dimension dans l'enseignement de la langue, encore moins de d'inviter à une réflexion de la part de l'apprenant sur sa propre place au sein de cette réalité complexe. Tout reste dans le cadre instrumental d'acquérir des capacités orales et écrites comme outils pour la formation de l'individu. Gil (2009 : 3) et Varela (1999) critiquent cette ambivalence entre plurilinguisme et instrumentalisme : « la connaissance d'une LE semble avoir ici la valeur d'un instrument permettant de déchiffrer des objets opaques, abstraits de tout contexte social » (Varela, 1999).

Une certaine cohérence peut être inférée des CBCs pour l'*Educación Polimodal*, c'est à dire, Secondaire, parus en 1996<sup>597</sup> et qui plaident pour l'anglais en le qualifiant, sur un même paragraphe (p. 2) de « langue véhiculaire internationale, pont communicationnel incontesté, *lingua franca* »; propre au progrès global dans tous ses états puisque « indispensable pour s'épanouir dans un monde de progrès et changements technologiques, scientifiques, économiques, humanistiques et artistiques croissants, où les rapports à tout niveau se globalisent et, par conséquent, les communications adoptent

<sup>597</sup> *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Lenguas Extranjeras*. Noviembre 1996. República Argentina. Minsiterio de Cultura y Educación de la Nación.

un sens d'immédiateté et d'appartenance internationale ». Dans l'introduction, on trouve des expressions comme celle-ci : « Les CBC d'anglais comme lingua franca et de la langue étrangère choisie auront pour but... », une opposition récurrente dans le texte et par laquelle l'anglais paraît ne plus être une langue étrangère (Contursi, 2012).

L'accent mis sur la fonction pratique des langues, notamment en tant qu'instruments de communication, montre enfin une négligence du rôle du système d'enseignement dans la construction des hiérarchies linguistiques, en se limitant à renforcer celles déjà établies par ailleurs ou, dans nos termes, à mener une politique linguistique strictement verticale.

Le portugais, en revanche, était abordé avec de nombreux avertissements, basés notamment sur sa similarité avec l'espagnol, jugée porteuse d'importantes difficultés :

Dans le cas de langues similaires à l'espagnol, comme le portugais, il sera nécessaire d'orienter les processus d'enseignement / apprentissage vers la délimitation d'aires similaires, autant au niveau phonologique que grammatical. L'apparente transparence linguistique peut ne pas être synonyme d'une transparence d'apprentissage. Il existe des preuves que le semblable est ce qui comporte de plus grandes difficultés de par son ambiguïté. Dans ces cas on pourra compter sur l'apport de la réflexion métalinguistique pour séparer cette langue de l'espagnol, de l'anglais et de la langue maternelle, si c'est une autre. Les processus de mélange de codes (code mixing) et l'interférence sont normaux lorsqu'il y a des langues en contact, celles que l'on emploie exclusivement en mode oral. L'école doit se poser comme but une distance optimale entre elles pour exercer ainsi un choix de code adéquat à chaque situation (code switching).

La version finalement approuvée par le Conseil Fédéral en février 1997 changeait "langues similaires à l'espagnol, comme le portugais" par "langues en contact avec l'espagnol, comme c'est le cas du portugais dans certaines aires de notre pays", avec un effet évident de confinement. Le reste du paragraphe reste similaire, mais on ajouta aussi en début de la phrase suivante : « Les recherches psycholinguistiques les plus récentes semblent indiquer que... » sans toutefois les citer. Cristofoli (2010:136) cite Alcaraz (2007) et Durão (2007)<sup>598</sup> dans ce sens mais voit dans le paragraphe une certaine fonction dissuasive envers le portugais (Contursi, 2012). Ici la similarité amènerait des complications et des difficultés qui rendraient même cette langue plus difficile que

---

<sup>598</sup> DURÃO, 2007. "La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español"; ALCARAZ, 2007. "Do português ao espanhol: os prós e os contras da proximidade"; Les deux dans SEDYCIAS, João (org.). 2007. *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo : Parábola.

d'autres. L'enseignement de portugais alors *ne serait intéressant ni avantageux du point de vue pédagogique mais seulement par l'aspect culturel* (Cristofoli, 2010 : 137).

### 3.4.3. Accord Cadre pour l'Enseignement de Langues

En 1998 a été approuvée par le Conseil Fédéral de l'Éducation la Résolution *CFCyE 66/97*, dont fait partie l'*Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas A15/97*<sup>599</sup>. Le document persévère dans une notion de l'apprentissage de langues étrangères basée sur les vertus cognitives de l'accès à d'autres *codes*, bien que d'autres atouts lui soient reconnus sur le plan relationnel :

L'apprentissage de langues étrangères aide à réfléchir sur les processus générant la propre langue ; ouvre l'esprit vers d'autres cultures et vers la compréhension des autres, et apporte une plus large vision du monde dans sa diversité. La capacité de fonctionner avec d'autres codes linguistiques nourrit une structure mentale plus diversifiée ; une pensée plus flexible, suscite un plus grand développement des capacités intellectuelles supérieures et une meilleure application du propre code linguistique.<sup>600</sup>

Tout de suite après, au deuxième paragraphe, le discours du Globish est reproduit de la manière la plus optimiste qui soit:

L'anglais comme langue de communication internationale joue un rôle fondamental dans ce domaine de par sa pertinence en tant qu'espace de rencontré habituelle entre des locuteurs de langues différentes pour faciliter la communication sociale, scientifique ou technique. Il adopte des traits d'intelligibilité générale, c'est à dire ceux qui ne sont associés à aucune variété ou culture d'origine particulière tout en facilitant, néanmoins, l'entrée dans beaucoup de cultures<sup>601</sup>.

En revanche l'appel au plurilinguisme (c'est le terme de *multilinguisme* qui est employé dans le document) reste très conditionné, dans le troisième paragraphe, plus court et insistant notamment sur sa valeur non contraignante :

---

<sup>599</sup> Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Resolución N° 66/97 - Documento A-15 Acuerdo-Marco para la Enseñanza de Lenguas*.

<sup>600</sup> Ibid. point 6, "Lenguas Extranjeras".

<sup>601</sup> Ibid.

Une offre plurilingue et multiculturelle est conseillée quand cela est possible. Les décisions sur la langue ou les langues étrangères à adopter dépendront de l'analyse que chaque province et la Ville de Buenos Aires réalisera à partir de ses réalités et ses besoins.

L'objet principal de l'accord est que la langue étrangère doit être présente dans les deux derniers niveaux du primaire (à partir de 9 ans d'âge), de trois années chacun, et aussi dans les trois années du secondaire (*Polimodal*). L'enseignement de langues étrangères doit donc s'organiser en trois niveaux de compétence<sup>602</sup> : un pour chaque période d'enseignement, à savoir, *EGB 2* (4ème, 5ème et 6ème année, âge type entre 9 et 11 ans), *EGB 3* (7ème, 8ème et 9ème années, âge type entre 12 et 14 ans) et *Polimodal* (trois ans avec un âge type entre 15 et 17 ans), le tout faisant 9 ans de langue étrangère. Dans au moins un des deux niveaux d'*EGB*, la langue en question doit être l'anglais (point 6a). Comme l'exprime Gil (2009), "il faut noter que l'enseignement de la langue anglaise devient ainsi obligatoire dans l'école argentine, encore que de manière implicite". Alors qu'une brève section (point 5) est consacrée aux langues *aborigènes*, aucune mention n'est faite au portugais dans tout le document.

Le tableau 19 permet de visualiser les trois parcours qui restent légalement possibles.

**Tableau 19. Niveaux de langues et parcours possibles dans l'instruction obligatoire.**

Niveau	Parcours A	Parcours B	Parcours C
Primaire 2	Anglais I	Anglais I	Anglais I
Primaire 3	Anglais II	Anglais II	Autre I
Secondaire	Anglais III	Autre I	Autre II

Source : *Acuerdo Marco para la enseñanza de lenguas – A15*, Consejo Federal de Cultura y Educación, octobre de 1997 (Pozzo, 2009).

<sup>602</sup> Les trois niveaux sont décrits par Pozzo (2009) comme suit : Selon l'Accord Cadre pour l'enseignement de Langues (CFCyE, 1997), le Premier Niveau de Langues Étrangères vise à initier les élèves dans la communication orale et écrite à travers la réception et la production de textes oraux et écrits de structure linéaire, en y incluant certaines ressources littéraires.

Le Deuxième Niveau se propose de développer la communication à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits complexes, littéraires et non littéraires, impliquant la résolution de tâches communicatives.

Le Troisième Niveau a pour but principal le développement de stratégie de compréhension et l'analyse critique d'une gamme variée de discours oraux et écrits authentiques. En production on attend un degré raisonnable de fluidité et d'exactitude, mesurées en termes du relatif succès ou échec dans le propos communicatif.

Les chiffres romains correspondent à des niveaux de compétence, dont chacun requiert la complétion du précédent. Le document autorise aussi l'élargissement de l'enseignement de langues étrangères, soit par l'étude de deux langues simultanément, soit la création d'un IV niveau de compétence pour les centres optant pour un début plus précoce de l'étude, en *EGB I* (1ère, 2ème et 3ème année, âge type entre 6 et 8 ans). Les CBCs allaient déjà dans ce sens en recommandant d'enseigner une langue étrangère depuis la quatrième année de l'*EGB*, voire avant selon les circonstances, jusqu'à la fin de l'enseignement *polimodal*, résultant un total de 9 ans. En ce dernier cas il faudrait en effet un quatrième niveau de Langue Étrangère dans le secondaire, dont les contenus n'étaient pas précisés dans les CBCs. Cette autorisation paraît s'adresser surtout aux centres bilingues liés à une ou autre communauté. Quant au volume horaire, deux heures par semaine semblent être la norme (Nielsen, 2003), soit à peine 8% du volume horaire total (Pozzo, 2009).

D'autre part, la législation argentine commençait à refléter les engagements du Mercosur. Par exemple, en 1997 sont signés le *Convenio de integración cultural* et le *Convenio de cooperación educativa entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil*<sup>603</sup> où les deux parties s'engageaient à inclure la langue alterne dans les cursus d'enseignement primaire ou secondaire, à créer des filières et diplômes universitaires, ainsi qu'à inclure des références à l'intégration régionale dans les différents niveaux d'enseignement :

Chacune des deux Parties promouvra : a) L'inclusion dans le contenu des cursus de l'éducation de base et / ou moyenne, de l'enseignement de la langue officielle de l'autre Partie ; b) La création de cours de spécialisation, de masters ou des chaires spécifiques en littérature, histoire et culture nationale de l'autre État ; c) La création de cours de spécialisation, de masters ou de cours spécifiques visant à améliorer la connaissance de la réalité économique, politique, sociale et

<sup>603</sup> *Ley 25.181/1999*. Il faut signaler l'existence d'autres accords bilatéraux, très nombreux, qui restent moins importants : La même année, un autre accord était signé avec l'Italie (*Ley 25135/1999*) pour exempter les diplômés ayant suivi des cours de la langue alterne pendant cinq ans de faire preuve de leur compétence en celle-ci pour postuler à des postes d'enseignant dans l'autre pays. Un autre encore était signé en 1998 (*Ley 25224/2000*) pour la diffusion des deux langues "y compris au niveau académique". Le contenu de cet accord fut amplifié par un autre accord, la même année (*Ley 25254/2000*), basé sur la diffusion des deux cultures, la coopération entre musées, bibliothèques, etc.; l'échange d'enseignants et chercheurs et la création de filières et licences universitaires de langue et littérature. Des accords de coopération culturelle dans le même esprit furent signés avec l'Albanie (*Ley 25490/2001*), la Russie (*Ley 25474/2001*), l'Arménie (*Ley 25259/2000*), l'Ukraine (*Ley 25247/2000*), la Slovaquie (*Ley 24706/1996*), et aussi, évidemment, avec des pays hispanophones comme Cuba (*Ley 25359/2000*), le Paraguay (*Ley 25215/1999*), l'Uruguay (*Ley 25131/1999*), le Panama (*Ley 25051/1998*), le Mexique (*Ley 25180/1999*), etc. Tout ceci invite à relativiser l'importance et la portée de ces traités lorsqu'on essaye de percevoir les grandes lignes de l'enseignement de langues étrangères et leur impact sociolinguistique réel.

technologique de l'autre Partie ; d) La création de chaires en portugais et culture brésilienne dans les Universités argentines, et d'espagnol et culture argentine dans les Universités brésiliennes ; e) L'inclusion de contenus se référant à l'intégration régionale dans ses différents aspects aux différents niveaux d'enseignement. (Article IV)

Cet engagement n'était pas nouveau, les mêmes propos étant présents dans les différents accords du Mercosur de la première moitié des années 90 et dont l'application effective se heurtait au manque de ressources. Suivant Varela (1999), l'annonce du gouvernement de Buenos Aires en mars 1995 sur l'obligation d'enseigner le portugais dans les écoles du secondaire "n'a eu pour effet que de confirmer le caractère inviable de la mesure : sans professeurs ni matériels suffisants il était impossible de la mettre en pratique".

D'une manière générale, l'application de la *Ley General de Educación* se heurtait pour son application à l'opportunisme politique – les provinces gouvernées par l'opposition se sont résistées à l'appliquer-, y compris pour ses contenus fondamentaux, à savoir, la partition des étapes de l'instruction obligatoire en un cycle *Général* et un cycle *Polymodal*. L'enseignement de langues étrangères, quant à lui, restait déterminé par la pénurie de moyens financiers et humains. Cette pénurie allait devenir extrême lors de la crise de gouvernance<sup>604</sup> de décembre 2001, qui marquait le dénouement final de 12 ans de néolibéralisme débridée, avec 40% des argentins en dessous du seuil de pauvreté et la faillite de l'État.

Du reste, l'intrication des différentes lois fait penser à une continuité dans la faveur tacite à la langue anglaise. Varela (1999) critique des représentations nettement anglicistes évidentes un peu partout dans les textes légaux :

Dans les documents les plus récents la problématique de la LE apparaît dans un *chapitre à part* séparé du chapitre général de Langue (...) Il apparaît alors une catégorie supératrice : la *langue franque*, synonyme de *anglais*: "la langue de communication internationale, qui relie et intègre une communauté universelle d'usagers (sic) sans frontières géographiques ni politiques, qui écoute, parle, lit et écrit en anglais. C'est la langue de la musique, la computation et la communication planétaire qui tend des réseaux de connaissance scientifique; la langue à laquelle ont recours les locuteurs de langues différentes pour résoudre leurs problèmes de communication." Et pour achever : "L'anglais s'est peu à peu transformé dans une langue franque naturelle (sic!) et, ce faisant, elle s'est éloigné de ses racines culturelles". [...] ce qui laisse une place marginale et

---

<sup>604</sup> Le président De la Rúa dut quitter le palais présidentiel, la *Casa Rosada*, en hélicoptère devant les manifestations de colère populaire.



inconfortable à la *langue étrangère choisie*, objet difficile à formuler et à intégrer dans ce nouveau discours<sup>605</sup>.

Pozzo (2009) aussi cite un texte émanant du Ministère de l'Éducation<sup>606</sup> où l'on trouve reproduit le discours du Globish et, donc, la nécessité d'intégrer les étudiants argentins dans cette "macrocommunauté qui se sert de l'anglais pour résoudre ses affaires". La tendance angliciste allait durer longtemps. L'anglais serait d'ailleurs la langue dont la présence est le plus fortement déterminée par la politique linguistique institutionnelle nationale, puisque ni le poids de la communauté anglophone en Argentine ni l'action diplomatique du Royaume-Uni ou des États-Unis correspondent à la prédominance de son enseignement (Bein, 2012 : 88).

Quant au portugais, certains auteurs signalent une certaine lusomanie comparable à l'hispanomanie du Brésil dans les années qui ont suivi la création du Mercosur et que les institutions ont eu du mal à absorber. Ainsi, Varela (1999), parle de l'apparition du libellé "portugués Mercosur" chez des institutions privées, dont elle déplore la faible formation académique des professeurs, tout en reconnaissant que les universités publiques ont tendance à offrir des formations trop solides ("cuidadas") pour correspondre aux ambitions très immédiates de la plupart des intéressés. Ainsi, on pourrait considérer le rôle joué par ces institutions privées comme ayant été positif, faute de mieux (Hamel, 2003 : 18).

Cette absence du portugais dans le secteur public est incohérente, en tout cas, avec l'esprit de la *Ley Federal de Educación*, plus enclin au plurilinguisme (Pozzo, 2000). Hélas, contrairement au cas brésilien, l'écart social entre l'anglais et la langue ibérique alterne reste insurmontable, dû notamment à la politique institutionnelle. En effet, malgré une certaine prise de conscience de l'intérêt de promouvoir l'autre grande langue de la région, les propos manquent de concrétisation. Le nombre de licences en portugais a augmenté en rapport avec un intérêt croissant pour ces études comme offrant des débouchés, mais cet intérêt a ensuite diminué, faute d'une offre de postes conséquente dans le système d'enseignement, hormis dans quelques provinces frontalières.

---

<sup>605</sup> HAMEL (2003 : 21), citant ce passage, ajoute: "Nous observons ici l'idéologie du *Many Englishes*, de l'anglais déterritorialisé et neutralisé qui n'appartient plus à personne et donc, à tous, comme s'il ne comptait plus derrière lui une armée et une flotte militaire".

<sup>606</sup> "Lenguas extranjeras: capítulo aparte" - "5.1. El inglés". 1996. *Revista Zona Educativa*, año 1, n° 2. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.



Dans le même sens, Gil (2009) tient compte justement du nombre de diplômes existants pour estimer la présence du portugais dans le secondaire. Cette estimation indirecte est forcée par un manque de données spécifiques à l'enseignement de langues étrangères, le Recensement National d'Enseignants<sup>607</sup> de 2004 étant basé sur des distinctions plus génériques telles que « enseignants » et « surveillants ». Selon une étude démolinguistique de l'Union Latine en 2002, il semble que des données systématisées sur le nombre d'enseignants ou d'étudiants inscrits à chaque langue n'existaient, à l'époque, nulle part<sup>608</sup>. L'estimation de Gil donne le résultat suivant : Du nombre de 3 diplômes que nous avons signalés pour les années 90, on aurait passé à 9. Cette augmentation reste pourtant très relative, supposant à peine 3% des licences en Langue Étrangère existant dans le pays, contre 85% pour l'anglais<sup>609</sup>.

Quant au type de professionnels que les universités peuvent former, Cristofoli (2010 : 160) constate une certaine évolution du projet de formation de professeurs de portugais à l'Université de Córdoba. En effet, le caractère instrumental prépondérant au début du projet, en 2001, cède peu à peu la place à une approche interculturelle axée plus sur l'intégration que sur la maîtrise de la langue. Le cours demeure peu important, avec environ 5 élèves le menant à terme par an, chiffre très irrégulière selon l'année; et un manque de production de matériels didactiques. Le portugais enseigné à L'Universidad Nacional de Córdoba est le brésilien, dans une approche qui n'oublie pas la variation diatopique de la langue.

D'autre part, les professeurs de portugais en Argentine se réunissent dans des congrès biennaux (pas plus que ceux d'anglais, français, allemand et italien) dont le contenu repose le plus souvent sur des expériences de cours plutôt que sur des recherches (Cristofoli 2010 : 168).

---

<sup>607</sup> *Censo Nacional de Docentes*

<sup>608</sup> POZZO, M<sup>a</sup> Isabel 2009 "La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina" *Diálogos Latinoamericanos*, n° 15, 2009 Aarhus Universitet, Danemark

<sup>609</sup> D'après un rapport interne du Ministère de l'Éducation de l'Argentine, basé sur une enquête de 2005 (GIL, 2009)

### 3.4.4. *Ley de Educación Nacional, 2006.*

La nouvelle loi de l'Éducation, du nom, cette fois, de Loi de l'Éducation Nationale (*Ley 26206/2006*<sup>610</sup>) voyait le jour en 2006, avec l'inclusion, par son article 16, de toutes les années du secondaire dans l'instruction obligatoire. Ce changement n'a suivi que l'évolution logique et constatée dans la plupart des pays développés. Cependant, il faut dire que la situation politique argentine avait vécu un virage politique et social très marqué, avec la fin de la crise de gouvernance de 2001 (avec 4 présidents en à peine 2 ans) par la nomination de Néstor Kirchner à la Présidence du gouvernement. Le virage était clair dans la politique interne, avec l'annulation des *lois de l'impunité*, une réduction nette des indices de pauvreté, une forte augmentation du SMIC, et la renationalisation de grandes entreprises du pays telles que *Aerolíneas Argentinas*. Il était peut-être plus marqué encore en politique externe, caractérisé par une volonté d'autonomie économique (en 2006 l'Argentine s'acquitte de sa dette avec le FMI pour 9 810 millions de dollars), de multilatéralisme militaire (refus de participer à l'invasion de l'Irak, augmentation de la participation en missions de paix, etc.), de forte priorisation des alliances avec les pays sud-américains, de diversification des marchés et de défense de la souveraineté sur les Malouines. Pour l'éducation, la part du PIB y étant consacrée passait du 4% à 6% en 2010, dont un demi-point correspondait au supérieur.

C'est dans cette situation de changement, d'intégrationnisme et d'optimisme dans le secteur de l'Éducation que l'Association Argentine de Professeurs de Portugais adresse<sup>611</sup>, en octobre 2006, une lettre au Ministre de l'Éducation, la Science et la Technologie, Daniel Filmus. La lettre répond au brouillon de la future *Ley de Educación Nacional* - qui sera approuvée en décembre de la même année -, en plaidant pour une inclusion plus ambitieuse de la langue portugaise. On y fait mention aux propos des documents du Mercosur en faveur de l'enseignement des deux grandes langues de la région et au fait que le Brésil a déjà fait les démarches correspondantes. L'Association demande que la langue portugaise soit disponible dans tout le territoire national aux niveaux primaire et secondaire, pour ainsi "contribuer à changer des attitudes ou représentations déformées ou incomplètes de l'autre". La lettre fait référence à un

<sup>610</sup> Disponible sur : [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf) [Dernière consultation le 7 mars 2019]

<sup>611</sup> Asociación Argentina de Profesores de Portugués. Paraná, 27 de octubre de 2006.

article<sup>612</sup> du brouillon où l'on ferait mention explicite à l'intérêt de l'enseignement du portugais pour l'intégration régionale. Nous n'avons pas trouvé de référence au portugais dans le brouillon, qui doit avoir eu plusieurs versions puisque Bein (2012 : 139) montre, au contraire, son étonnement que sur celui-ci ne figure aucune mention ni au Mercosur, ni à l'intégration latino-américaine, ni au portugais ni au guarani "alors qu'il montrait, en revanche, des similarités avec les lignes tracées au niveau européen (telles que la Charte Européenne des Langues Minoritaires) en relation avec le plurilinguisme et les langues des minorités (...)". Pourtant, si le point n° 3 du document est effectivement consacré aux langues des minorités, avec l'affirmation que "l'Argentine est un pays *multiculturel, pluriethnique et multilingue*<sup>613</sup>", ce n'est pas forcément dans ce sens-là qu'il faut lire le point 2.5 du document, où l'on explicite qu'il est « nécessaire de ne pas lier l'apprentissage de la seconde langue à une seule alternative, mais à une *politique de développement plurilingue*<sup>614</sup> incluant différentes options » dont peut-être des langues étrangères.

En tout état de cause, sur la version finale de la Loi nous ne trouvons aucune mention à la langue portugaise : L'article 87 maintient l'obligation de "au moins une langue étrangère" dès le primaire. Ce "au moins" constitue la seule mention à la possibilité d'une deuxième langue étrangère. Le Programme d'Action du Mercosur signé par les quatre pays en décembre 1995, qui établissait la « dimension culturelle et linguistique » du Mercosur et donc, la nécessité de « plans d'enseignement-apprentissage des langues du Mercosur », restait donc toujours sans écho en Argentine<sup>615</sup>. En revanche on y trouve, et c'est une nouveauté par rapport à la Loi de 1993, deux occurrences du mot "Mercosur", (articles 92 et 115), l'une rappelant le "renforcement de la perspective régionale latino-américaine et plus particulièrement de la région du MERCOSUR, dans le cadre de la construction d'une identité nationale ouverte, respectueuse de la diversité" ; l'autre parlant de "Coordonner et gérer la coopération technique et financière internationale et promouvoir l'intégration, particulièrement avec les pays du MERCOSUR".

D'autre part, il est intéressant de constater l'accent mis sur la compétence de lecture. En effet, si le Troisième Niveau (voir Tableau 15) réalise son but d'être transversal, c'est à

---

<sup>612</sup> *inciso n del artículo 13, Título II La Política Educativa Nacional*

<sup>613</sup> En italique dans l'original

<sup>614</sup> En italique dans l'original

<sup>615</sup> *Décision n°9, Art. 3.5.*

dire, mis en rapport avec les autres matières d'enseignement, une étude menée en 2006 par Cabral Leguizamón montre que la réussite de cet enseignement est le plus souvent limitée à la compréhension écrite (Pozzo, 2009). Cette tendance est liée à une certaine tradition universitaire d'apprentissage partiel de la langue, normalement restreint aux compétences passives et /ou écrites, que nous avons déjà remarquée pour le cas brésilien et qui est très présente également dans l'enseignement supérieur argentin (Farías, 2008).

**Figure 9. Offre d'emploi dans un magasin de vêtements pour enfants dans le centre de Buenos Aires, décembre 2009.**



Source : Interview à Xoan Lagares sur le Portail Galego da Língua<sup>616</sup>.

La Loi 26.206 n'introduit donc pas de nouveauté sur les langues étrangères, si ce n'est pas l'emploi du terme *idioma* (et non *lengua*, terme utilisé constamment dans les CBCs-1995), synonyme plus proche de la notion de *code* dépourvu de contexte

---

<sup>616</sup> Disponible sur :

<http://www.pglingua.org/noticias/entrevistas/2926-xoan-lagares-lo-portugues-para-nos-deveria-ser-uma-forca-centrifuga-que-tirasse-o-galego-da-orbita-do-espanholr> [Dernière consultation le 15 juin 2017]

socio-historique<sup>617</sup>. Les accords engagés au sein de Mercosur/l induisant les gouvernements successifs à favoriser l'apprentissage du portugais dans leurs politiques éducatives n'ont pas eu, jusqu'en 2009, d'écho dans la politique intérieure argentine. Comme le signalait Hamel (2003 : 17) avant même la promulgation de la Loi 11.161/05 au Brésil :

Selons divers critiques argentins, il manque de la volonté politique pour implémenter l'enseignement du portugais dans leur pays (Arnoux 1999 ; Varela 1999). Axelrud affirme que le gouvernement argentin ne s'engage pas dans une véritable intégration régionale mais préfère de s'adapter à la mondialisation sous l'hégémonie des États-Unis. Eux-mêmes soutiennent que le Brésil développe une politique plus ferme d'intégration linguistique. (Hamel, 2003 : 17).

Mais ce manque de prononciation sur la glottopolitique des langues étrangères ne correspondait plus à la nouvelle situation où se trouvait l'Argentine comme d'autres pays voisins, marquée par la poussée des projets d'intégration latino-américaine dont le Mercosur restait le plus solide, avec une politique linguistique plus volontariste qui avait déjà servi de cadre à l'approbation de la loi 11.161/2005 au Brésil. Comme l'exprime Varela, avec l'accentuation du fédéralisme en Argentine et la création du Mercosur, le cadre juridique se retrouve transformé. Avec les trois instances officielles actuelles, à savoir, le Mercosur, l'Exécutif national et les gouvernements provinciaux on pourrait s'attendre à une synergie inédite ou, au contraire, à de nouvelles complications (Varela, 2009:2).

---

<sup>617</sup> ARTÍCULO 87 : "L'enseignement d'au moins une langue étrangère serait obligatoire dans toutes les écoles des niveaux primaire et secondaire du pays. Les stratégies et les délais d'implémentation seront fixés par des résolutions du Conseil Fédéral de l'Éducation".

### 3.5. *Ley 26.468/2009*

Le 12 janvier 2009, l'Argentine se joint au Brésil dans la promotion des deux grandes langues latino-américaines. Le parlement bicaméral argentin a promulgué la Loi 26 468/2009. Ce sera la dernière d'un total de 10 propositions de loi enregistrées dans la Chambre de Députés de la Nation, toutes, contrairement au cas brésilien, très récentes : une en 2000, une en 2002, trois en 2005, deux en 2006 et trois en 2007 (Cristofoli, 2010 : 148).

La Loi 26 468/09 (voir annexes, n°5) s'appuie, comme son propre texte le mentionne, sur la *Ley de Educación Nacional* de 2006 (qui établissait, rappelons-le, l'enseignement d'*au moins* une langue étrangère) et sur le Convenio de Cooperación Educativa entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil (où les deux parties s'engageaient à inclure l'enseignement de la langue et la culture de l'autre dans les cursus d'enseignement obligatoire), ainsi que les nombreuses déclarations d'intentions dans le cadre du Mercosur. Du reste, cette loi est sur beaucoup d'aspects, un calque de la Loi 11 161/2005 au Brésil, en ce qu'elle oblige l'inclusion du portugais dans le cursus de l'éducation secondaire. Le choix demeure facultatif pour l'élève, même si des mesures sont prévues par l'Article 3° pour stimuler son inscription. Elle coïncide aussi dans le délai de 5 ans établi pour son effectivité.

Elle en diffère en ce que l'offre de langue portugaise sera obligatoire pour l'enseignement primaire dans les régions faisant frontière avec le Brésil, alors que la loi Brésilienne ne fait aucune mention à ses régions frontalières et se limite à encourager l'inclusion de l'espagnol dans l'enseignement primaire en général.

Une autre différence est la mention faite au Mercosur/l dans la loi argentine. Le marché commun n'est pas cité dans la loi brésilienne, ce qui pourrait être interprété comme un manque d'intérêt de la part de l'Argentine pour la langue portugaise au delà du Mercosur/l, voulant rester à l'expectative de ce qui se passe au Brésil ; ou, inversement, au débordement du cadre mercosurien par l'espagnol au Brésil. Notons enfin que s'il est de différences entre les deux lois, la plus flagrante est la date d'adoption. Le Brésil a promulgué sa loi à peine quelques mois après les accords linguistiques du Mercosur/l alors que l'Argentine a attendu presque 4 ans.

Les Articles 5° et 7° exhortent (en contraste avec la Lei brésilienne) *l'Instituto Nacional de Formación Docente* et le *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología* à planifier jusqu'en 2016 la formation des professeurs nécessaire à l'application de cette loi.

Enfin, une autre différence majeure reste celle du faible impact social et médiatique de la Loi 26 468/2009. Cristofoli (2010 : 166) décrit même des difficultés pour en trouver le texte encore en 2010, et transmet les témoignages de quelques professeurs de portugais de l'Université Nationale de Córdoba, d'après lesquels la loi n'a eu aucun impact ni produit aucune mobilisation. Tout en reconnaissant qu'elle est pour eux un soutien non négligeable lorsqu'il s'agit de promouvoir leur cours, ils restent sceptiques par rapport à son application, qui pourrait se heurter, entre autres, au manque de reconnaissance sociale de la langue portugaise en Argentine.

D'autres mesures ont accompagné l'esprit plurilinguiste de cette loi pour réaliser les objectifs de la Loi de l'Éducation Nationale (Loi 26 206) pour les langues étrangères (équité, inclusion, qualité, intégration nationale et régionale). Par exemple, en 2009 le Ministère de l'Éducation a créé une nouvelle équipe pour s'occuper des langues étrangères au sein de la Direction Nationale de Gestion Éducative. Cette équipe, dirigée par Lia Varela, obtenait en 2011 l'approbation par le Ministère de sa proposition pour l'Orientation en Langues du Baccalauréat, par la Résolution 137/11. On y propose que deux « langues-cultures » soient étudiées pendant les trois années du Baccalauréat et une troisième pendant au moins une année, ainsi qu'une vision transversale de la langue à l'école, où elle soit mise en rapport avec la notion d'État-Nation ou avec les processus de décolonisation, en Sciences Sociales. En 2011 le document *Lenguas Extranjeras* veut contribuer à la formation d'enseignants et se divise en quatre noyaux : Apprentissage, Citoyenneté, Interculturalité et Pratiques Discursives (Bein, 2012 : 161-2).

Un autre document d'importance pour la consécution des objectifs de la Loi de l'Éducation Nationale seraient les Noyaux d'Apprentissage Prioritaires, servant de référence pour toutes les provinces dans plusieurs domaines d'apprentissage. En 2012 étaient approuvés ceux de Langues Étrangères<sup>618</sup>, basés sur six axes : Compréhension Orale, Lecture, Production Orale, Écriture, Réflexion sur la langue à apprendre, Réflexion Interculturelle. La Réflexion sur la langue à apprendre vise le développement d'une conscience métalinguistique à travers l'observation des connecteurs, des rapports

---

<sup>618</sup> *Resolución n° 181/12* du Conseil Fédéral de l'Éducation

entre orthographe et prononciation, des ressemblances et différences avec l'espagnol, etc.; la Réflexion interculturelle vise une sensibilisation à la diversité de langues et variétés de langues présentes dans une communauté, un regard critique envers le statut attribué à la langue étrangère en comparaison avec l'espagnol, la perception des particularités culturelles dans un esprit de rencontre et de dialogue, etc. Le document, de 64 pages, établit cinq langues étrangères, qu'il nomme par ordre alphabétique : allemand, français, anglais, italien et portugais.

### 3.6. Évolution récente et situation actuelle

Nous essaierons maintenant de donner une estimation sur la réalité récente et actuelle de l'enseignement de langues étrangères en Argentine, tâche d'autant plus difficile que les informations manquent souvent même pour les administrations concernées, focalisées sur d'autres variables lors des recensements. Nous ferons un parcours par Régions Intégrées dans le seul intérêt de simplifier la présentation des données en regroupant les provinces.

L'absence de données précises sur l'enseignement de langues étrangères que nous avons évoquée plus haut a été nettement corrigée avec le nouvel élan budgétaire dont le secteur éducatif a fait l'objet. Ainsi, l'Argentine compte aujourd'hui des recensements assez précis permettant d'analyser la répartition des langues. Bein (2012) a signalé plusieurs sources pour un aperçu général de la totalité du pays : la première était le rapport du CIPPEC<sup>619</sup> basé sur le *Censo Nacional de Maestros* de 2004. Ce rapport, en plus de fournir des données sur l'enseignement de langues étrangères autrement inexistantes, offrait aussi un classement sommaire des fondements discursifs présents dans les programmes scolaires de chaque province pour justifier leurs choix linguistiques. Ainsi, quand l'anglais était la seule ou presque la seule langue enseignée, on trouvait des justifications basées sur son caractère de langue de communication internationale ouvrant des portes à la réalité du monde - cas de la Province de Buenos Aires, Chubut, Formosa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Santa Cruz, Tierra del Fuego et Tucumán – voire aucune justification, come à Jujuy. Les autres cas où l'on ne donnait pas de justification étaient

---

<sup>619</sup> Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento



La Pampa et Córdoba, où ce n'était peut-être pas assez nécessaire vu le fait que ce n'était que dans le secondaire que l'on enseignait la matière "Langue Étrangère". Cette non-précision de la langue à étudier se trouvait aussi dans d'autres unités territoriales, comme la Ville de Buenos Aires, Chaco, Entre Ríos et Santa Fe, avec l'argument de "l'accès à d'autres cultures". Le portugais ne figurait comme matière optionnelle explicite qu'à Misiones, où l'on évoquait l'importance du Mercosur. Enfin, à Salta, où la Langue Étrangère restait indéfinie pour la dernière étape du primaire pour devenir anglais et, secondairement, français, dans le secondaire, l'argument était l'accès aux études supérieures et l'acquisition d'outils pour se débrouiller dans la société.

Une autre source était une enquête menée par Bein lui-même à travers un questionnaire adressé à différentes personnes ayant accès aux sources provinciales officielles. Il a obtenu réponse d'une dizaine de provinces, échantillon qu'il juge assez représentatif. Les résultats montrent un enseignement dominant, presque exclusif, d'anglais. Dans les huit provinces (sur dix) où d'autres langues sont enseignées, elles ne le sont que dans certains établissements et / ou parcours. Ces autres langues, le plus souvent le français, l'italien et le portugais, ne sont en aucun cas enseignées dans le primaire mais dans les deux ou trois dernières années du secondaire. Finalement, une pauvreté en ressources humaines est constatée, notamment pour la langue anglaise, pour laquelle très souvent un pourcentage important (parfois dépassant 50%) de professeurs ne sont pas diplômés. Cette pénurie pourrait s'aggraver, au moins à moyen terme, par la tendance à mettre en place un enseignement d'anglais à des âges plus précoces (Bein, 2012 : 156-7).

En 2010, pour Cristofoli (2010 : 162), le portugais n'a encore qu'une présence minimale, le plus souvent dans des cours rapides de préparation pour des étudiants partant en échange au Brésil. Bein (2012 : 163) décrit une situation où l'obligation effective d'enseigner le portugais dans le secondaire demeure restreinte à une année, optionnelle, et seulement dans l'Orientation en Langues (une orientation parmi une douzaine possible), situation très en deçà des contenus et de l'esprit de la Loi 26 468.

En ce qui concerne la disponibilité d'enseignants de portugais, l'Association Argentinienne de Professeurs de Portugais (AAPP) menait un sondage en 2011 pour connaître le nombre de diplômés aux professorats en Portugais existant dans chaque province. Le résultat montrait une quantité approximative de 903 dans tout le pays, dont deux tiers correspondaient aux provinces de Misiones, Entre Ríos et à la Ville de Buenos Aires. A

ce chiffre il faudrait ajouter les résultats d'un programme ministériel datant de 1992, le « Projet de formation de professeurs de portugais à distance », débouchant sur un "certificat d'aptitude à l'enseignement du portugais", auquel pouvaient aussi opter des professeurs d'autres matières ayant réussi l'examen CELPE-Bras<sup>620</sup> et d'autres ayant résidé au Brésil et acquis un bon niveau dans la langue. L'AAPP estimait à 418 le nombre des habilités par ce biais, avec une répartition géographique plus homogène (voir plus bas)<sup>621</sup>. D'autre part, l'Association estime à un millier le nombre de professeurs en exercice effectif (dont ses 150 membres), chiffre qui se trouve proche de celui des diplômés, bien que, comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, on ne puisse pas supposer une forte coïncidence entre les deux groupes.

Dans tous les cas, le déficit de professeurs reste assez important. Selon le calcul approximatif de Varela (2014), 7 500 professeurs seraient nécessaires pour que l'offre universelle voulue par la Loi 26 468/2009 soit réalisée, à raison de deux établissements par professeur. Conscient de ce point de blocage, le Comité Coordinateur Régional du Secteur Éducationnel du Mercosur, dans les actes de sa LXXXIe Réunion en novembre 2011, appelle l'Argentine et le Brésil à ratifier enfin l'*Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el Ejercicio de la Docencia en la Enseñanza del Español y del Portugués como Lenguas Extranjeras en los Estados Partes*, (datant de 2005, voir 2.1.) condition indispensable de sa mise en fonctionnement. Ce retard est symptomatique d'une coopération insuffisante entre les deux pays, frappante devant la proximité des lois 11 161/05 brésilienne et 26 468/09 argentine. Regardons maintenant quelle est l'évolution de la formation supérieur en Portugais.

---

<sup>620</sup> *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*

<sup>621</sup> SOSA, N., CANTEROS, A., 2011. "Estado de situação do ensino do português na Argentina: Algumas contribuições para a construção da história da área". *Actas del VII Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués*. Lanús, Buenos Aires : Asociación Argentina de Profesores de Portugués. p. 101-2.

### 3.6.1. L'Enseignement Supérieur

Au niveau général, les universitaires argentins sont obligés de développer un niveau minimal d'anglais ou, rarement, d'une autre langue<sup>622</sup>. Ici mérite notre attention l'essor récent de l'enseignement de la lecto-compréhension en langues étrangères, ce qui n'est pas sans rappeler des pratiques "de laboratoire" en Europe comme le projet EuRom4 basées sur la parenté des langues. Armendáriz témoigne du passage ces dernières années d'un enseignement basé sur la pratique de la traduction de textes vers la compréhension lectrice. Les professeurs tendent à être désormais spécialisés non seulement dans les disciplines suivies par les élèves (ingénierie, médecine, économie, etc.) et leur vocabulaire technique mais aussi dans l'application de différentes théories de la lecto-compréhension, domaine qui fait l'objet de recherches dans plusieurs universités du pays (Pozzo, 2009). Cette appréciation des compétences passives par l'université argentine s'appuie aussi sur une certaine tradition académique de plus de 50 ans (Bein, 2011) visant toute langue, apparentée ou non, jugée importante pour l'accès à une bibliographie spécialisée, ce qui est explicité même dans les CBCs<sup>623</sup>, conçus pour l'Éducation Primaire.

Si au Brésil cette pratique semble aussi répandue avec le français et aussi avec l'espagnol, langue très transparente au niveau écrit pour le lecteur cultivé et disposant d'un plus grand volume de traductions scientifiques que la sienne, la langue portugaise est bien moins concernée par l'essor de la lecto-compréhension en Argentine, lié à une plus grande focalisation sur la recherche à partir de la Loi de l'Enseignement Supérieur de 1995. En effet, Cristofoli (2010 : 164) décrit en 2010 une tendance inverse, vers l'abandon de la recherche en portugais en Argentine, d'après le témoignage des professeurs de l'Université Nacional de Córdoba, vue l'occupation presque exclusive dans l'enseignement, souvent supérieur, de la plupart des diplômés.

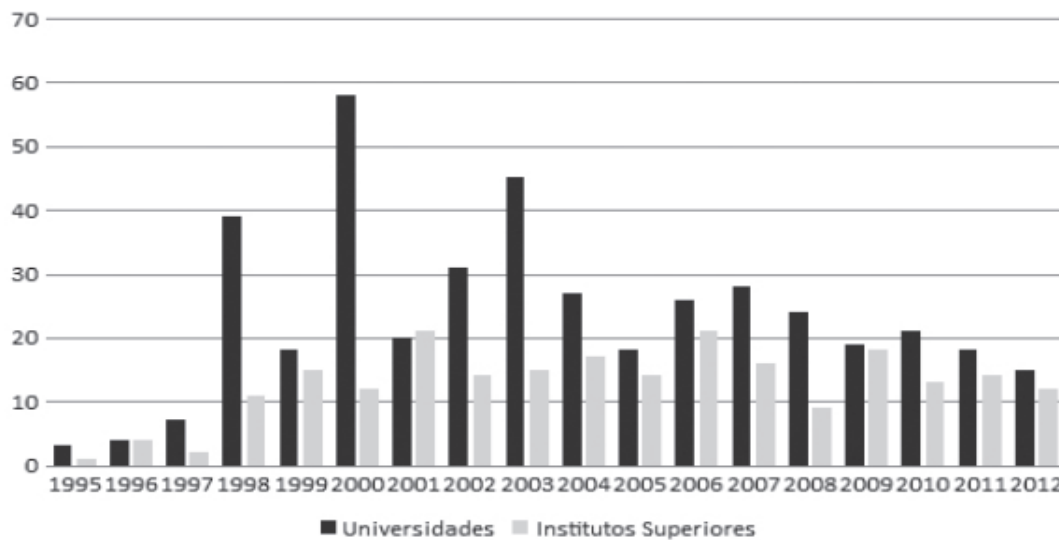
Or le nombre de ceux-ci, malgré des hauts et des bas, est en nette augmentation. En regardant l'évolution du nombre annuel de diplômés en Portugais, on constate vite un grand optimisme dans les années qui ont suivi la "luso-manie", avec des pics en 1998, 2000 et 2003, ainsi qu'une baisse lente par la suite.

---

<sup>622</sup> ARMENDÁRIZ, Ana M<sup>a</sup>., interviewée dans FARÍAS (2008).

<sup>623</sup> CBCs 1995. p. 38.

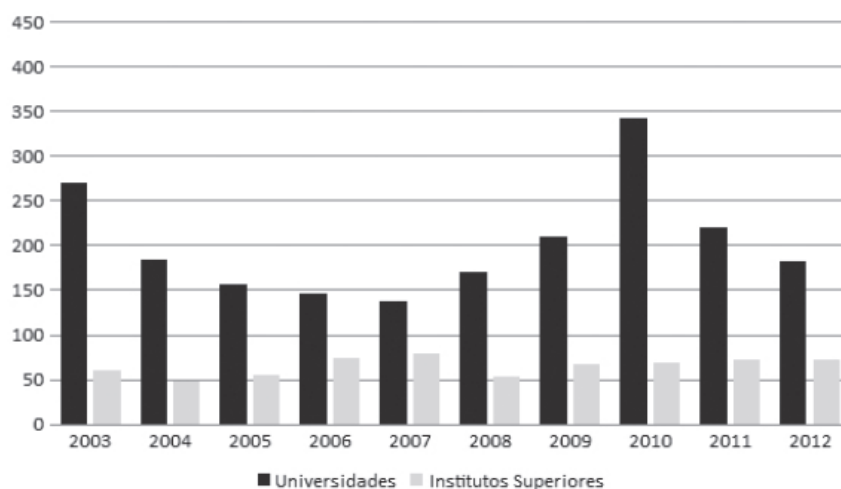
**Graphique 11. Nombre de diplômés en Portugais par année. En noir les diplômés universitaires, en gris les diplômés des Instituts Supérieurs.**



Source : VARELA, L., BRITOS, J., 2015. *Español y portugués, vectores de integración regional: aportes para la construcción de una política de formación docente*. Buenos Aires : Teseo. p. 76.

Le fait que l'on mette quelques années à finir ses études rend intéressant l'information sur l'entrée en première année des licences. Ici le nombre baisse en début de la décennie et commence à remonter en 2008 pour atteindre un pic en 2010, année qui suivit l'approbation de la Loi 26.468/2009, et baisser à nouveau ensuite.

**Graphique 12. Nombre d'inscriptions en première année de diplômes en Portugais. En noir les diplômés universitaires, en gris les diplômés des Instituts Supérieurs.**



Source : Varela, Britos (2015 : 76)

Cependant, la courbe pourrait bien remonter par la suite, puisqu'en 2012 seulement on passait de 18 à 23 diplômes en Portugais dans le pays, bien que tous dans 9 des 24 territoires (Varela, 2014). En effet, on constate, d'une part, une multiplication depuis 1990 de l'offre de portugais dans de nombreuses filières d'études, comme celles en rapport avec les sciences humaines, le tourisme, le commerce, l'infirmierie ou l'armée ; d'autre part, une multiplication rapide et récente du nombre d'établissements proposant des diplômes habilitant à l'enseignement, les professorats.

Même si les progrès sont ici rapides, force est de constater que le manque d'un nombre important de diplômés est un frein à l'incorporation du portugais dans les programmes de Primaire et de Secondaire. Nous allons voir, en comparant des données de 2008 et de 2012, que l'inscription en portugais dans l'instruction obligatoire ne montre pas du tout l'augmentation rapide que l'on pourrait espérer avec la Loi 26.468/2009. Pourtant, le portugais est déjà en 2011 la langue la plus demandée après l'anglais dans l'enseignement non régulier, c'est à dire aux Centres de Langues, Laboratoires de Langues, Écoles de Langues, etc. des universités publiques et privées ainsi que d'autres institutions (Sosa & Canteros, 2011:94), surtout dans les filières de sciences humaines, tourisme, commerce, infirmierie et défense, entre autres. Cette forte demande n'est pas reflétée dans les données scolaires sur l'enseignement effectif, que nous passons à analyser, où le portugais apparaît derrière le français toujours en 2012, bien que la distance entre les deux diminue lentement. Or les deux faits pourraient être liés, puisque les diplômés en portugais sont ainsi sollicités par l'enseignement universitaire lui-même et par d'autres secteurs pouvant leur offrir des conditions de travail plus intéressantes que l'enseignement Primaire et Secondaire (Varela, 2014). Il faudrait alors attendre une certaine saturation de ces secteurs qui, parallèlement à une amélioration des conditions de travail dans l'instruction obligatoire, puisse y attirer les nouveaux diplômés.

### 3.6.2. Comparaison des données de 2008 et de 2012.

Nous avons eu accès<sup>624</sup> à deux recensements scolaires réalisés par la Direction Nationale d'Information et Évaluation de la Qualité Éducative<sup>625</sup> qui ont le rare et précieux avantage d'inclure des données sur les langues étrangères. Ces données sont présentées par langue, année d'étude et province, et concernent notamment le nombre d'étudiants suivant l'enseignement d'une ou autre langue, dans le secondaire, le primaire et, pour celui de 2012, aussi dans le préscolaire.

Un avantage supplémentaire que présente le recensement de 2008 est celui d'afficher séparément les chiffres du secteur public avec ceux du privé. Le privé étant plus sensible aux demandes sociales et aux aspirations de promotion, il est utile pour établir des hégémonies culturelles, sans perdre toutefois de vue que les valeurs culturelles des classes aisées ne correspondent pas toujours à des valeurs sociales plus répandues et que des distorsions dues à d'autres raisons qu'aux tensions d'accès peuvent apparaître.

Ainsi, pour première comparaison, nous aurons celle affichée par le tableau 16.

**Tableau 20. Nombre total d'étudiants du secondaire suivant l'enseignement d'au moins une langue étrangère, avec séparation entre les secteurs public et privé.**

	TOTAL INSCRITS	Etudiant au moins une langue étrangère	%
Public	2 528 547	1 576 507	62,3
Privé	994 585	679 530	68,3
TOTAL	3 523 132	2 256 037	64,0

Source : DiNIECE, 2010 sur des données de 2008.

Cette première comparaison nous montre, d'une part, que le secteur privé concentrait en 2008 un peu moins d'un tiers, 28,2%, du nombre total d'étudiants du secondaire; d'autre part, que la proportion d'étudiants suivant d'enseignements en LES est plutôt réduite dans les deux secteurs, qui présentent des données très similaires, avec un avantage léger pour le privé. Regardons maintenant les données pour le primaire :

<sup>624</sup> Grâce à la gentillesse de Lía Varela.

<sup>625</sup> DiNIECE

**Tableau 21. Nombre total d'étudiants de primaire suivant l'enseignement d'au moins une langue étrangère, avec séparation entre les secteurs public et privé.**

	TOTAL INSCRITS	Etudiant au moins une langue étrangère	%
Public	3 550 088	905 519	25,5
Privé	1 113 937	767 973	68,9
TOTAL	4 664 025	1 673 779	35,9

Source: DiNIECE, 2010 sur des données de 2008.

Dans le primaire, la part du privé dans le total des effectifs d'inscrits est de 23,9%, moindre donc que dans le secondaire. La différence peut s'expliquer par un plus fort taux d'abandon dans le public, ainsi que par une priorité du secondaire pour les familles devant faire le choix. Nous voyons cependant que la différence la plus frappante est sans doute dans le pourcentage d'étudiants recevant l'enseignement d'au moins une langue étrangère : le privé se trouve dans des conditions similaires, sinon supérieures, à celles du secondaire, alors que le public montre une très nette infériorité. Cette différence semble refléter celle que présentent, les deux secteurs confondus, les déciles supérieur et inférieur de revenus, avec 37,3% des enfants du décile le plus bas suivant dans le primaire un enseignement de langue étrangère contre 77,3% du décile le plus haut, selon le rapport du CIPPEC (Rivas, 2010 : 155). Le fait que cette enquête est surtout basée sur les grandes villes et non pas sur la totalité du territoire explique les chiffres supérieurs à ceux du tableau 16. Le primaire affiche, en somme, un biais diastratique spécialement aigu.

Voyons maintenant ce que montre la distribution des langues, en commençant par le secondaire. Le premier constat qui s'impose est la présence, plus qu'hégémonique, presque exclusive de l'anglais comme langue étudiée puisque, dans les deux secteurs, plus de 90% des étudiants recevant un enseignement de langues étrangères suit des cours d'anglais et d'aucune autre langue. Un tel pourcentage implique que ce cas de figure représente plus de 50% du total d'étudiants incluant ceux qui n'étudient aucune langue étrangère, ce qui montre pour les autres langues une place encore plus marginale. Le pourcentage d'anglais exclusif est, d'ailleurs, extrêmement similaire entre les deux secteurs. Nous voyons aussi que des langues comme le portugais et l'italien maintiennent des niveaux semblables dans les deux secteurs.

**Tableau 22. Distribution du nombre d'étudiants de secondaire suivant un enseignement de langues étrangères, par langue et secteur.**

	Public		Privé		Public + Privé	
TOTAL Langues Étrangères	1 576 507		679 530		2 256 037	
Anglais	1 457 325	92,4%	623 374	91,7%	2 080 699	92,2%
Plus d'une langue	48 244	3,1%	48 258	7,1%	96 502	4,3%
Français	59 136	3,8%	3 832	0,6%	62 968	2,8%
Portugais	5 788	0,4%	2 132	0,3%	7 920	0,4%
Italien	5 464	0,3%	1 582	0,2%	7 046	0,3%
Allemand	510	0,0%	115	0,0%	625	0,0%
Autre langue	40	0,0%	237	0,0%	277	0,0%

Source : DiNIECE, 2010 sur des données de 2008.

Nous voyons, enfin, que les différences entre secteurs concernent deux rubriques: le français, qui apparaît fortement lié au secteur public et, inversement, une place nettement supérieure pour "Plus d'une langue" dans le privé. Comme nous l'avons dit plus haut, il faut prendre en compte, dans ces comparaisons, que la demande sociale peut être différente dans les classes sociales aspirant à des emplois qualifiés. La deuxième langue étrangère pourrait bien être un simple fait culturel des milieux aisés, plus ou moins arbitraire et dépourvu de caractère normatif. Or le rapport Français/Portugais, bien plus avantageux pour le premier dans le secteur public, inviterait en revanche à inférer un certain pragmatisme dans les choix linguistiques du secteur privé.

Ces différences montrent en tout cas une certaine demande sociale pour le plurilinguisme, moins marquée peut-être que le rejet par le secteur privé de l'enseignement exclusif de toute langue autre que l'anglais. Le monolinguisme non angliciste présente, en effet, des chiffres particulièrement dérisoires dans le privé, autour de 1,2%, toutes langues confondues, contre 4,5%, presque le quadruple, dans le public.

Dans le primaire, où le rapport public/privé pour les langues étrangères en général était déjà, comme on l'a vu plus haut, bien plus marqué que dans le secondaire, la différence des taux présentés par la catégorie *Plus d'une langue* entre les deux secteurs, qui montre une préférence nette de la part des classes aisées, se retrouve accrue. La presque non-existence de plurilinguisme dans le public montre un rapport exorbité, supérieur à 4 sur 1, c'est à dire près du double de celui déjà très saillant du secondaire; catégorique mais



à prendre avec précaution compte tenu du peu d'effectifs concernés. En revanche, la distribution entre les langues diffère entre primaire et secondaire. Ainsi, si l'hégémonie encore plus écrasante de l'anglais dans le primaire laisse une place plus marginale aux autres langues et impose une grande précaution dans l'interprétation des données, certains rapports apparaissent inversés par rapport au secondaire, dont celui du portugais et de *Otro*, ici plus liés au secteur public.

**Tableau 23. Distribution du nombre d'étudiants du primaire suivant un enseignement de langues étrangères, par langue et secteur.**

	Public		Privé		Public + Privé	
TOTAL Langues Étrangères	905 519		767 973		1 673 779	
Anglais	873 647	96,5%	727 833	94,8%	1 601 480	95,7%
Plus d'une langue	8 467	0,9%	29 110	3,8%	37 577	2,2%
Français	7 436	0,8%	1 258	0,2%	8 694	0,5%
Portugais	5 916	0,7%	486	0,1%	6 402	0,4%
Italien	7 516	0,8%	7 275	0,9%	14 791	0,9%
Allemand	0	0%	912	0,1%	912	0,1%
Autre langue	2 537	0,3%	1 099	0,1%	3 636	0,2%

Source : DiNIECE, 2010 sur des données de 2008.

Ce refus dans le privé du monolinguisme en autre langue que l'anglais n'apparaît pas tout à fait comme un refus du plurilinguisme mais plutôt comme une conception fortement hiérarchisée de celui-ci. Si la catégorie "Plus d'une langue" des recensements reste opaque, étant donnée la majorité tellement écrasante de l'anglais exclusif dans les deux systèmes, nous pouvons fonctionner, sur une marge d'erreur infime, avec la supposition que "Plus d'une langue" veut dire "Anglais + autre chose", voire "Anglais + 1 autre". C'est d'ailleurs ce que nous avons constaté en cherchant les corrélations entre le plurilinguisme et les autres langues entre 2008 et 2012 : Le plurilinguisme montre une corrélation négative forte avec l'anglais, faible avec le français et l'italien et peu significative pour le reste. Autrement dit, quand le plurilinguisme rétrécit, c'est dans la plupart des cas au profit de l'anglais - ce qui trahit un recouvrement de fonctions - et, secondairement, du français et de l'italien, le portugais s'avérant être la langue la moins concernée.

**Tableau 24. Coefficients de corrélation entre les gains et pertes en pourcentage de chaque langue entre 2008 et 2012 et ceux du plurilinguisme, Primaire, Secondaire, Public et Privé confondus.**

	Anglais	Français	Portugais	Italien	Allemand	Autre
"Plus d'un"	-0,70	-0,43	-0,06	-0,44	0,24	0,13

Source : DiNIECE, 2010 sur des données de 2008.

Le relèvement de 2012 ne montrant pas, hélas, les données du public et du privé séparément, nous ne pouvons pas établir de fortes correspondances avec les biais diastratiques que nous avons détectés pour 2008. Nous pouvons, néanmoins, chercher pour l'ensemble des 24 territoires le coefficient de corrélation entre les choix linguistiques et la part des effectifs scolaires correspondant au secteur public telle qu'elle était relevée en 2008.

**Tableau 25. Coefficients de corrélation sur l'ensemble des 24 territoires argentins (A) et sur tous sauf la Patagonie et la Ville de Buenos Aires (B), entre la part de chaque langue (en 2012) et la prépondérance du secteur public dans le territoire (en 2008).**

	Anglais		Français		Portugais		Italien		Allemand		Autre		Plus d'un	
	A	B*	A	B*	A	B*	A	B*	A	B*	A	B*	A	B*
Primaire	-0,12	-0,22	-0,14	-0,02	0,07	0,13	-0,35	<b>-0,53</b>	-0,17	-0,19	0,35	0,38	-0,29	-0,10
Secondaire	0,14	-0,36	0,17	<b>0,53</b>	0,12	0,18	-0,25	0,29	0,07	0,09	0,05	0,47	-0,45	-0,32

Source : DiNIECE, 2010 sur des données de 2008.

Malgré une distorsion incontournable du fait que la prépondérance du secteur public sur un territoire (c'est à dire sa part sur le nombre total d'étudiants) ne tient pas compte des différences en couverture entre secteurs -qui affichent de fait des taux très différents de prépondérance-, on peut distinguer quelques tendances. Ainsi, le français présente des corrélations positives avec le secteur public dans le secondaire, surtout si l'on ne tient pas compte des territoires les plus extrêmes du point de vue statistique (B), avec une corrélation forte. Des corrélations positives faibles mais significatives apparaissent aussi pour *Autre*. Inversement, nous avons toujours des corrélations négatives avec le plurilinguisme. Les autres langues montrent une certaine insensibilité diastratique (diastratie reléguée, évidemment, sur l'inégalité de la couverture en langues étrangères en général), bien qu'on voie l'anglais plus enclin au privé et l'italien présenter des biais

polarisés, étayé dans le privé au Primaire et dans le public au Secondaire. L'image générale est d'une certaine continuité, impossible à quantifier, avec les biais affichés en 2008.

Dans tous les cas, le constat des différences entre le public et le privé doit être aussi relativisé dans un contexte où l'anglais exclusif a une telle prédominance. À ce propos, on pouvait se demander en 2008 si l'énorme part d'étudiants ne suivant d'enseignement d'aucune langue étrangère correspondait à un stade de généralisation de l'enseignement où l'exclusivité de l'anglais paraît assez naturelle, étant liée à une couverture pauvre en langues étrangères. Or l'anglicisme paraît, au contraire, être parfaitement autonome des taux de couverture, avec des coefficients de corrélation en 2008 de 0,02 dans le primaire et de -0,05 dans le secondaire.

Ce n'est donc pas étonnant que l'anglais montre une stabilité frappante en 2012 alors même que se produit un mouvement massif d'augmentation de la couverture en langues étrangères. C'est ce qu'on observe en comparant les données de 2008 avec celles de 2012, c'est à dire, quatre ans plus tard, et avec la Loi 26.468/2009 déjà approuvée.

**Tableau 26. Comparaison entre les nombres d'étudiants pour chaque langue dans le secondaire en 2008 et en 2012.**

	2008		2012		Augmentation*	
TOTAL Étudiants	3 523 132		3 813 545		290 413	108,2%
TOTAL Langues Étrangères	2 256 037	64,0%	3 192 131	83,7%	936 094	141,5%
Anglais + Plusieurs	2 177 201	96,5%	3 076 190	96,4%	898 989	96,0%
Anglais	2 080 699	92,2%	2 945 002	92,3%	864 303	92,3%
Plus d'une langue	96 502	4,28%	131 188	4,11%	34 686	3,71%
Français	62 968	2,79%	84 054	2,63%	21 086	2,25%
Portugais	7 920	0,35%	15 654	0,49%	7 734	0,83%
Italien	7 046	0,31%	11 550	0,36%	4 504	0,48%
Allemand	625	0,03%	2 716	0,09%	2 901	0,31%
Autre langue	277	0,01%	1 967	0,06%	1 690	0,18%

Source : DiNIECE, 2010 et 2014. \*Les pourcentages d'en haut correspondent au rapport entre les chiffres de 2012 et ceux de 2008. Les pourcentages du bas correspondent à la part de chaque langue dans l'augmentation du nombre d'étudiants avec LE.

Nous voyons pour le secondaire que un mouvement massif s'est fait pour généraliser l'enseignement de langues étrangères, avec une augmentation de 141% par rapport à 2008. Ce mouvement s'est fait sans aucune conséquence pour l'anglais, qui a eu une part dans l'augmentation pratiquement équivalente à celle qu'il avait déjà en 2008. Un part, donc, toujours massive et écrasante qui fait bien penser à l'extension des langues étrangères en général comme un épiphénomène de la généralisation de l'enseignement de l'anglais. Ceci dit, la part du Plurilinguisme formel ("Plus d'une langue") qui, nous l'avons vu, incluait très certainement l'anglais, se retrouve maintenant légèrement diminuée face aux autres langues enseignées en monolinguisme. Parmi celles-ci, si le portugais avance dans sa part sur le total, le mouvement se montre très lent pour une période qui inclut l'approbation de la Loi 26.468/2009. Même sur les "nouveaux" étudiants en langue étrangères (colonne *Augmentation*), le portugais reste à 0,83% du total, contre 2,25% pour le français. Certains chercheurs comme Ardini et Moyano<sup>626</sup> ont signalé à ce propos un manque de coordination entre les différents niveaux législatifs, des provinces comme Córdoba ne tenant aucun compte de la Loi 26 468/2009 dans leurs lois éducatives ultérieures, peut-être même à cause de la simple ignorance qu'en auraient les législateurs et les autorités éducatives provinciaux. Dans ce cas, il pourrait être simplement "trop tôt" pour que la Loi nationale commence d'être appliquée, sa diffusion étant encore très restreinte. Il reste alors à espérer que, ce moment venu, les tendances géopolitiques ayant produit la Loi 26 468 demeurent d'actualité.

Le primaire, où nous avons constaté un biais public/privé très marqué par les LE, peut nous montrer des indices diastatiques. Nous voyons un mouvement d'extension des LE rapide (131,7% ) mais moindre que celui du secondaire (141,5%). La baisse du nombre total d'étudiants n'est toutefois correspondue en termes de LE que par la rubrique du plurilinguisme formel, seule à perdre en nombre absolu d'étudiants alors même qu'en 2008 elle constituait le principal marqueur du biais privé / public. C'est l'indice que les efforts du primaire pour étendre l'enseignement de langues étrangères se sont appuyés sur des effectifs déjà existants.

---

<sup>626</sup> ARDINI, C. G., MOYANO, L. F., 2015. "Políticas del lenguaje, integración regional y legislación. Posibilidades de articulación. In BEIN, R., ARNOUX, E. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires : Biblos.

Pourtant, on peut bien constater que ce recul n'a pas été réalisé au profit de l'anglais monolingue - dont la part reste, ici aussi, étonnamment stable, augmentant d'à peine 0,1% -, mais à celui des autres langues étrangères. Il apparaît ainsi un mouvement principal basé sur l'universalisation de l'enseignement de l'anglais et, à mesure que celui-ci se consolide, une prolifération des autres langues en monolinguisme. Comptant sur un plus grand nombre d'années d'étude, le plurilinguisme ne recule pas mais cesse d'être simultané pour devenir successif. Nous voyons ainsi une augmentation très forte du portugais, de l'allemand et des *autres* non spécifiés dont certainement l'hébreu, les langues amérindiennes et le chinois; une augmentation plus modérée du français et de l'italien. Si nous pensons en termes de mouvement, nous voyons que le nombre d'étudiants incorporés dans chacune de ces rubriques est assez semblable, entre les 4 599 de *Autre* et les 7 156 du Français.

**Tableau 27. Comparaison entre les nombres d'étudiants pour chaque langue au primaire en 2008 et en 2012.**

	2008		2012		Augmentation*	
TOTAL Étudiants	4 664 025		4 603 422		-60 603	-1,29%
TOTAL Langues Étrangères	1 673 779	35,9%	2 205 198	47,9%	531 419	131,7%
Anglais + Plusieurs	1 639 057	97,9%	2 139 242	97,0%	500 185	94,1%
Anglais	1 601 480	95,7%	2 102 647	95,4%	501 167	94,3%
Plus d'une langue	37 577	2,25%	36 595	1,66%	-982	-0,18%
Français	9 697	0,52%	16 853	0,76%	7 156	1,35%
Portugais	6 402	0,38%	12 989	0,59%	6 587	1,24%
Italien	14 791	0,88%	21 510	0,98%	6 719	1,26%
Allemand	912	0,05%	6 369	0,29%	5 457	1,03%
Autre langue	3 636	0,22%	8 235	0,37%	4 599	0,87%

Source : DiNIECE, 2010 et 2014. \*Les pourcentages d'en haut correspondent au rapport entre les chiffres de 2012 et ceux de 2008. Les pourcentages du bas correspondent à la part de chaque langue dans l'augmentation du nombre d'étudiants avec LE.

Nous avons analysé les tendances générales pour le pays. Regardons maintenant comment ces données se distribuent dans la géographie argentine.

## 3.7. Distribution Territoriale

Le Rélèvement de 2008 offre un tableau très inégal, tout comme l'analyse faite par Varela (2014) de la Carte 11. On y aperçoit quatre degrés de présence territoriale du portugais. Le fait que le nombre soit absolu invite à relativiser l'importance des couleurs fortes de Buenos Aires et de sa Province où, après une période de croissance depuis la création du Mercosur on constate une préférence du secteur privé. Les couleurs déjà plus nuancées des provinces avec les deux plus grandes aires urbaines après la capitale, Córdoba et Rosario (capitale de Santa Fe), expriment l'insuffisance du facteur démographique. Ainsi, on voit une forte tendance vers le Nord-est, avec une pique graphiquement très expressive à Misiones, mais qui reste très forte à Corrientes, Chaco et Entre Ríos. Ensuite on perçoit nettement des enclaves isolées dans les frontières occidentales, notamment au Jujuy, mais aussi au San Juan et Neuquén. Enfin nous avons le reste du pays où la présence du portugais est nulle ou presque nulle.

**Carte 11. Nombre absolu d'inscriptions en Portugais (Préscolaire, Primaire et Secondaire confondus), par province.**

*élément sous droit, diffusion non autorisée*

Source : Varela (2014)

Varela identifie une corrélation entre l'expansion du portugais et les axes fluviaux et routiers reliant l'Argentine aux pays limitrophes. Parmi ceux-ci, le fleuve Paraná, dont le cours établit un long segment des frontières du Paraguay avec le Brésil et l'Argentine

jusqu'à son embouchure dans l'estuaire du Río de la Plata séparant Buenos Aires et la côte sud uruguayenne jusqu'à Montevideo. De grande importance serait aussi la Route Nationale 14, dite "du Mercosur", longeant les frontières argentines avec l'Uruguay et le Brésil. Au milieu de ces deux axes premières nous avons, en effet, les provinces d'Entre Ríos, Corrientes et Misiones. Ces trois provinces frontalières, il faut le dire, ont aussi en commun une situation sociolinguistique complexe et une politique éducative intégratrice et pluraliste, situation qui s'étend au Chaco et même à Formosa, dont les données, plus basses, restent remarquables compte tenu de l'absence de formations à l'enseignement du portugais.

Ensuite, pour la présence dans les provinces occidentales nous avons les Routes Nationales 7 et 8, menant vers le Chili via Mendoza, quatrième aire urbaine du pays, située à 364 km routiers de Santiago du Chili et dont la "non information" d'inscriptions en portugais apparaît dès lors comme une anomalie à expliquer, compte tenu de l'importance de cette province par rapport au San Juan et au Neuquén, qu'elle touche, respectivement, par le nord et par le sud, et qui montrent toutes deux une présence significative du portugais. Pour Varela, le portugais y reste confiné à l'université.

Varela accorde enfin une certaine importance à la Route Nationale 34, parcourant le Nord-ouest du pays jusqu'à la frontière bolivienne à travers Santa Fe, Santiago del Estero, Tucumán, Salta et Jujuy, et qui reflète la chronologie de l'avancée du portugais dans l'ouverture de formations supérieures. Au Jujuy, en orange, on apprécie clairement le rôle joué par la frontière mercosurienne, puisque rien d'autre ne permet d'expliquer une plus forte présence du portugais dans les provinces les plus éloignées du Brésil que dans celles immédiatement plus à l'Est.

### 3.7.1. Ville et Province de Buenos Aires

Avec 2 890 151 d'habitants dans la Ville Autonome et 15 625 084 dans la Province et des parts sur la population totale du pays de 7,2% et 39% respectivement <sup>627</sup>, l'Argentine présente une macrocéphalie aux proportions extrêmes. Cette asymétrie est reflétée dans l'importance de l'effectif d'étudiants qui constitue, pour la seule Province, plus d'un tiers du total national autant dans le primaire, avec 1 678 073 en 2012 sur 4 603 422, que dans le secondaire, avec 1 304 725 sur 3 192 131.

**Carte 12. La Ville et la Province de Buenos Aires**



Ajoutons-y la centralité politique et économique de ce territoire et nous prendrons conscience de l'importance nationale des tendances que nous passons maintenant à analyser.

Il faut signaler, avant tout, le contraste net entre la Province et la Ville, la Province présentant un PIB per capita moyen, de 7,3 milliers de dollars, semblable aux provinces de Córdoba et de Santa Fe, et très loin en dessous des 23,3 de la Ville ainsi que des chiffres très hauts de la Patagonie. D'autres indices de développement montrent aussi cette différence, la Ville se situant à la tête du pays en niveau éducatif<sup>628</sup> et en intégration sociale<sup>629</sup>, alors que la Province se situe dans tous les paramètres à moins d'un écart-type des moyennes nationales (qu'elle-même détermine fortement).

#### 3.7.1.1. Ville Autonome de Buenos Aires

Les chiffres que présente la Ville la situent comme un cas de plurilinguisme insolite dans le pays. Ainsi, si en 2008 seules 11% des écoles d'enseignement primaire de la capitale

<sup>627</sup> Nous nous servons pour les données démographiques, du Recensement National de 2010 : *INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Institut Géographique National.

<sup>628</sup> Selon le calcul du PNUD sur l'IDH, basé sur le taux d'alphabétisation et la durée moyenne de scolarisation. *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013. Argentina en un mundo incierto: Asegurar el desarrollo humano en el siglo XXI*. Buenos Aires : PNUD, 2013.

<sup>629</sup> Selon l'ajustement de l'IDH par la prise en compte des inégalités, ou IDHI (Ibid.).



offraient une langue étrangère comme matière d'au moins trois heures hebdomadaires<sup>630</sup>, en y ajoutant les écoles où les langues avaient une présence moindre, et en tenant compte que la présence des langues est logiquement corrélée avec le volume d'étudiants des établissements, on arrive à 84% des inscrits en primaire bénéficiant de cet enseignement, chiffre le plus haut du pays<sup>631</sup>, autant dans le secteur privé (100,8%) que dans le public (70,2%).

Quant à la distribution des langues, la Ville montre un taux relativement bas d'anglais monolingue, de 88,2% en 2008. *Plus d'une langue* affiche un des plus hauts taux du pays, avec 8,11%. Les deux secteurs, public et privé, montrent en cela des chiffres semblables, bien qu'un biais que nous retrouverons répété par la suite partout dans le pays, se laisse deviner déjà ici, avec une préférence du secteur privé pour le plurilinguisme avec 9,26% (contre 6,74% dans le public) et du public pour le français, où il est de 3,8% (contre 0,22% dans le privé). En revanche, la préférence du privé pour le portugais plutôt que pour le français, que l'on trouve parfois dans le reste du territoire, n'existe pas ici, bien que le portugais montre effectivement un biais moindre avec 0,28% dans le public et 0,17% dans le privé, que le français. Une autre anomalie du biais public/privé par rapport aux moyennes nationales est le fait que *Autre*, d'habitude plus favorisé par le public, soit ici seulement présent dans le privé où il constitue 0,43% des effectifs. Pour le reste, il est à signaler une présence plutôt basse des langues communautaires, avec un médiocre 0,64% pour l'italien et l'absence totale de l'allemand.

Ces données favorables au plurilinguisme s'expliquent par deux facteurs : d'une part, la proportion maximale qu'atteint ici le secteur privé, dont la couverture en langues est presque partout très supérieure à celle du public. En effet, la Ville présente la proportion d'inscriptions dans le secteur public la plus basse du pays, avec 54,8% dans le primaire. D'autre part, la présence de politiques plurilinguistes touchant le secteur public. Déjà en 2001 le gouvernement de la Ville publiait le *Diseño Curricular de Lenguas extranjeras*, qui précisait les contenus et les objectifs pédagogiques à suivre dans les 4 niveaux

<sup>630</sup> Decreto n° 39/09. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 12/01/2009.

<sup>631</sup> VARELA, L., 2016. "Política y gestión de lenguas: experiencias en la educación argentina". In TAVARES, S., MARINHO, C., ROCA, P. (dirs.). *Temas de política lingüística no processo de integração regional*. Campinas, SP : Pontes Editores. 254 p.

possibles d'enseignement de Langues Étrangères. Celles-ci étaient au nombre de 4 : français, anglais, italien et portugais<sup>632</sup>.

C'est l'esprit aussi de la Résolution 786/2001 du Secrétariat d'Éducation du Gouvernement de la ville de Buenos Aires, devenue en 2002 *Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe con Intensificación en Lenguas Materna y Extranjeras*, par laquelle certaines écoles situées dans des zones déprimées ou en difficulté profiteraient d'un cursus spécial où les langues étrangères auraient une part très importante<sup>633</sup>. Ainsi, de la première à la septième année du primaire, entre 7 et 8 heures hebdomadaires seraient consacrées à la langue étrangère, une deuxième venant s'ajouter à partir de la quatrième année à raison de 3 ou 4 heures hebdomadaires. En sixième et septième année, la deuxième langue augmente d'une heure, dont est diminuée la première.

La résolution permettrait l'accès à une vraie maîtrise de langues étrangères, d'habitude réservée aux étudiants d'écoles privées. L'esprit du projet visait aussi une meilleure maîtrise de la langue maternelle grâce à la conscience métalinguistique que le contact avec celle étrangère permettrait de développer. Bein (2012 : 133) donne le témoignage de Franzoni, une des auteures du projet, selon lequel « cette hypothèse d'empreinte vigotskyenne était parmi celles qu'il a fallu débattre plus longuement avec les enseignants concernés, qui portaient du préjugé de *comment pourrions-nous enseigner une langue étrangère à des enfants qui ne maîtrisent même pas bien l'espagnol ?* ». En 2012, sur 26 écoles, 5 ont pour langues anglais – italien, 5 ont italien – anglais, 4 ont anglais – français, 4 ont français – anglais, 4 ont anglais – portugais, et 4 ont portugais – anglais.

En 2009, c'est-à-dire parallèlement à la promulgation de la Loi 26.468/2009, la Ville de Buenos Aires donnait cependant un exemple de législation angliciste tacite, sans toutefois faire de mention à la langue anglaise. En effet, par l'article 1<sup>er</sup> du Décret 39/09, la Langue Étrangère devient matière obligatoire dans les écoles primaires dépendant de la Ville, ce qui n'aurait rien d'angliciste en soi si l'article 2<sup>ème</sup> ne venait à déterminer que la langue en

<sup>632</sup> Par ordre alphabétique en espagnol. GASSO, L., KLETT, E., CORRADI, L., VALSECCHI, R., FRANZONI, P., 2001. *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4*. Gouvernement de la Ville Autonome de Buenos Aires, Secrétariat d'Éducation, Direction Générale de Planification, Direction de Programmes.

<sup>633</sup> On peut voir derrière l'aspect philanthropique la nécessité de rendre effectifs les différents accords bilatéraux sur l'enseignement des langues, peu cotées, d'autres pays, pour laquelle les zones déprimées présentaient un terrain peu conflictuel et particulièrement accueillant.

question devrait être *la même* que celle enseignée dans les cours du secondaire de l'établissement. Bein (2012 : 149-151) témoigne en effet de la crainte que cette mesure résulte, pour les écoles qui enseignaient déjà dans le primaire une langue étrangère autre que l'anglais, dans son élimination en faveur de ce dernier.

Cela n'a pas, en tout cas, encore été constaté. En 2012 la couverture en langues dans le primaire continue d'être la plus haute du pays avec 112,9%. Si *Plus d'une langue* affiche une baisse nette en suivant la tendance nationale, son 5,07% reste parmi les plus hauts du pays et augmente même en 2013 jusqu'à 6,66%<sup>634</sup>. Les données de 2013 permettant de distinguer les deux secteurs, on peut d'ailleurs constater un écart grandissant, le plurilinguisme atteignant 10,7% dans le secteur privé (plus haut même qu'en 2008) contre 3,17% dans le public. Ce qui est intéressant est que le privé montre une tendance à ajouter aussi d'autres langues en monolinguisme. Ainsi, le français aussi augmente globalement à 2,02% en 2013, avec un recul dans le public et un progrès dans le privé. C'est ce qui arrive aussi au portugais, qui passe en 2013 à 0,49%, augmentation due au privé, où il est de 0,92% contre 0,13%. Aussi l'allemand devient présent avec 0,13%, grâce au secteur privé, bien qu'il paraisse tendre vers une présence testimoniale lorsqu'on voit s'y approcher l'autre langue communautaire, l'italien, généralement plus répandu, qui descend à 0,41%, baisse accusée dans les deux secteurs. "Autres" baisse aussi, de 0,23% à 0,07%, avec aucune présence dans le secteur public. Le tableau général est donc celui d'une avance des langues non communautaires, notamment dans le privé, où une certaine acquisition de l'anglais semble assez certaine pour que l'on puisse apprécier la valeur ajoutée d'autres langues internationales.

Dans le secondaire nous avons aussi une des plus basses ratios pour le secteur public (53,1%), seulement derrière Córdoba. En revanche, la couverture en langues est loin des chiffres extrêmes du primaire, avec 60,1% en 2008 et 77,6% en 2012, en dessous de la moyenne nationale dans les deux cas. Ce qui est spécifique est la basse part de l'anglais monolingue, à peine 72,2%, la plus basse du pays, en corrélation certaine avec la part du plurilinguisme, à son tour la plus haute autant dans le public que dans le privé, de 21,2% dans l'ensemble. Malgré une tendance à se rapprocher des moyennes nationales selon les

---

<sup>634</sup> VARELA, Lía, VERDELLI, Ana, 2016. "Las lenguas extranjeras en el mapa escolar de la Ciudad de Buenos Aires". In GASTALDI, M., GRIMALDI, E. I., 2016. *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. p. 61-71.

résultats de 2012, où l'anglais monte à 78,5% et le plurilinguisme descend à 10,4%, leurs données restent extrêmes par rapport au reste du pays.

Un biais apparaît pourtant avec l'italien et le français, nettement favorisés par le secteur public où ils atteignent 3,2% et 9,4% respectivement, tenant vers le haut les chiffres intersectoriels de 1,5% et 4,7%. Ces chiffres montrent une augmentation dans les deux cas en 2012, avec 2,09% pour l'italien et 8,05% pour le français.

Il est frappant que, dans ce contexte tellement favorable au plurilinguisme le portugais soit à peine proche de la moyenne nationale avec 0,3%, -bien qu'il ne partage qu'avec l'anglais le fait d'être plus favorisé dans le secteur privé- d'autant plus qu'en 2012, après la Loi 26.468/2009, il n'augmente que très légèrement, à 0,46%. Varela (2014) signale à ce propos une relocalisation du portugais dans le secteur privé avec une baisse dans le public. La forte demande de portugais dans l'enseignement supérieur et non régulier, jointe à une relative rareté de diplômés (même de ceux portant des diplômes d'habilitation rapide, avec les *Certificado de Idoneidad*), pourrait expliquer en partie ce mouvement vers le privé qui fait que, globalement, le portugais n'avance que lentement.

Pour le reste, l'allemand a une présence testimoniale de 0,03%, qui augmente à 0,08% en 2012. Une augmentation plus nette est celle de "Autres", qui passe de zéro en 2008 à 0,39% en 2012, très supérieur à la moyenne nationale, de 0,06%.

Ceci relève de la tendance déjà mentionnée, assez généralisée dans le pays, où le français et l'italien sont plus présents dans le secteur public -plus dépendants donc des décisions politiques- tandis que le portugais et, surtout, le plurilinguisme le sont dans le privé. Varela (2016b : 66-7) situe surtout cette préférence publique pour le français dans les aires de niveau socio-économique moyen et bas. Les accords signés avec la France et l'Italie auraient une grande part dans le maintien de ces langues, alors que le portugais apparaît comme une langue particulièrement volatile dont l'enseignement est très dépendant des tendances géopolitiques du moment<sup>635</sup>.

Le relèvement de 2012 inclut l'éducation préscolaire, où la Ville présente la plus haute couverture en Langues Étrangères avec 32,1%. Dans celle-ci, l'anglais a une part de

---

<sup>635</sup> VARELA, VERDELLI (2016 : 66-7)

89,9% et le plurilinguisme est à 5,2%, le deuxième plus haut du pays, reflétant ainsi les tendances du primaire et du secondaire.

En conclusion, même si la Ville montre un penchant plurilinguiste net par rapport aux données nationales, la tendance la plus lourde reste à l'anglicisme. L'anglais monolingue ayant, bien que lentement, augmenté sa part dans le secondaire, la baisse du plurilinguisme ne correspond donc que de manière partielle à l'apparition d'un plurilinguisme successif, bien que ce dernier existe bel et bien, comme le montre l'augmentation de la part de toutes les langues en monolinguisme. Parmi celles-ci, le français est celle qui augmente le plus, signe peut-être que la tendance au plurilinguisme est indiscriminée plutôt que marquée par une évolution récente des rapports gravitationnels ou de statut.

Dans le primaire la tendance au plurilinguisme est nette, grâce avant tout au secteur privé, où l'anglais est certainement assuré dans le répertoire plurilingue mais aussi dans un plurilinguisme successif, puisque d'autres langues en monolinguisme, le français, le portugais et l'allemand, affichent des chiffres plus hauts qu'en 2008. Le fait que cette valorisation de l'apprentissage des langues étrangères au delà de l'anglais avance dans le secteur privé de la capitale du pays est particulièrement significatif.

Quant à l'offre de formation en Portugais dans le supérieur, dans la Ville de Buenos Aires, outre les Professorats en Portugais de l'Institut d'Enseignement Supérieur en Langues Vivantes "Juan Ramón Fernández, présents depuis 1954, d'autres au libellé similaire dans l'École Normale Supérieure en Langues Vivantes "Sofía E. Broquen de Spangenberg" depuis 1995. Il existe aussi l'Institut Supérieur d'Études Brésiliennes, de gestion privée. Selon un sondage de l'Association Argentine de Professeurs de Portugais, 317 professeurs avaient déjà été formés dans ces institutions en 2011.

### 3.7.1.2. Province de Buenos Aires

Dans le primaire, la Province suit les tendances de la capitale en ce qu'elle a la deuxième proportion la plus basse de scolarisation dans le secteur public, avec 66,3%. Elle ressemble aussi à la Ville dans sa large couverture en langues, avec 54,5% la troisième du pays, le secteur public faisant la différence avec un 48,2% qui se rapproche même du

secteur privé. Pourtant, contrairement à ce qu'on voit à la capitale, ce secteur donne ici une exclusivité presque totale à l'anglais avec 99,8% des inscrits.

Selon le rapport du CIPPEC en 2004, dans la province de Buenos Aires on enseignait presque exclusivement l'anglais, à partir de la 4<sup>e</sup> année du primaire et jusqu'à la fin du secondaire. La Loi provinciale de l'Éducation, Loi 13 688/2007, bien qu'elle développe des idées du respect de la diversité, des peuples originaires et même de l'intégration latino-américaine, ne changerait en rien cette forte tendance angliciste. La Direction Générale de la Culture et de l'Éducation de la Province publiait la même année un document plus précis, le *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Dans le même esprit que la loi provinciale, ce document met en valeur le respect des langues maternelles, mais fait mention exclusive à la langue anglaise comme langue étrangère, sous l'argument qu'elle véhicule l'accès à la diversité culturelle, à la science et aux nouvelles technologies. Même dans l'Orientation Langues Étrangères du second cycle du Secondaire, l'anglais occupe 432 heures contre 288 pour le portugais et 252 pour le français ou l'italien<sup>636</sup>.

La tendance était renforcée en 2010, quand le gouverneur de la province déclarait que les étudiants de cette année-là commenceraient déjà dès la 4<sup>ème</sup> année du primaire un parcours de 9 ans d'étude de l'anglais. Pour y parvenir, il évoquait un accord éventuel avec le British Council « pour la réalisation ensemble de programmes en relation avec la langue anglaise » (Bein, 2012:151).

Les chiffres du français et de l'italien sont ainsi dérisoires, autour de 0,1%, alors que ceux de portugais, allemand et "Autres" sont nuls ou presque nuls. Le secteur privé affiche, nonobstant, une pression angliciste légèrement moindre, avec 96,8%. Dans ce secteur la Province a la deuxième proportion la plus haute du pays en français, avec à peine 0,3%, la moitié de la part de l'italien, 0,6%. Le plurilinguisme se situe avec 2,1% en dessous de la moyenne nationale, de 3,8%.

En 2012 la province suit la tendance générale en augmentant sa couverture en langues étrangères à 62,2%, restant parmi les plus hautes du pays. Dans ce mouvement l'anglais cède dans sa proportion, quoique très légèrement, à 96,9%. La marge restante est

---

<sup>636</sup> CARBONETTI, M.A., 2015. "Políticas lingüístico-educativas provinciales: El caso de la legislación educativa bonaerense vigente a partir de la Ley de Educación Nacional". In BEIN, R., ARNOUX, E., 2015. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires : Biblos.

récupérée de manière plus ou moins uniforme par les autres options, sans que nous puissions distinguer les secteurs. Ainsi, globalement, le français passe de 0,12% à 0,41% et le portugais de 0,01% à 0,17%. L'italien, passant de 0,27% à 0,98% devient l'alternative principale à l'anglais monolingue, devant même le plurilinguisme, qui augmente à peine de 0,92% à 0,96%. L'allemand augmente aussi, de 0,05% à 0,29% et, en bas de l'échelle, *Autres* passe de 0,01% à 0,09%.

Dans le secondaire nous avons une couverture médiane en langues étrangères, avec 67,1% en 2008 et plutôt haute en 2012, avec 90,4%. L'anglais est aussi ici presque exclusif, avec 97,8% -notamment dans le secteur public, où il atteint 99,6%- , l'augmentation de la couverture lui faisant baisser à peine à 97,3% en 2012. La différence, dérisoire, est récupérée par toutes les autres options sauf l'italien, qui passe de 0,17% à 0,15%. Le plurilinguisme remonte donc son faible 1,87% à 2,13%, restant très inférieur à sa part dans la capitale mais occupant toutefois presque tout l'espace laissé par l'anglais. Le français augmente de 0,10% à 0,19% et le portugais de 0,10% à peine à 0,13%. L'allemand et *Autre* nuls en 2008, font apparition avec 0,09% et 0,02% respectivement.

L'augmentation de la vie scolaire consacrée aux langues étrangères est donc considérable pour les deux niveaux. Mais la résistance dans la presque exclusivité de l'anglais ne laisse pas penser à l'émergence d'un plurilinguisme successif, et la généralité de l'augmentation de celui simultané montre que cette deuxième étape d'extension du plurilinguisme que l'on peut voir à la capitale après une première de généralisation de l'anglais, n'est pas à l'heure du jour.

L'éducation préscolaire, avec une couverture de 16,5%, légèrement en dessus de la moyenne nationale, de 14,7%, montre un taux de 95,2% d'anglais assez proche des proportions dans le primaire et dans le secondaire. La différence correspond surtout aux langues communautaires, avec 1,48% pour l'italien et 1,74% pour l'allemand. Le plurilinguisme reste derrière avec 1,09%, comme le français avec 0,36%. Le portugais et *Autre* sont négligeables, avec 0,00% (2 étudiants en tout) et 0,09%, respectivement. Voici la situation dans la juridiction la plus importante du pays du point de vue démographique, avec 42,9% des inscrits en préscolaire.

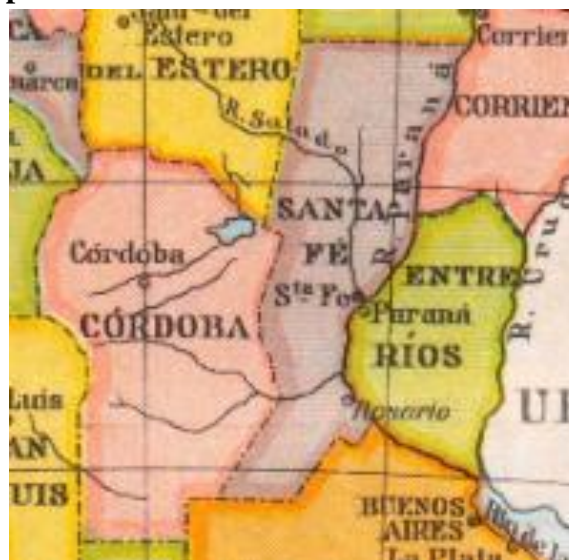


Dans la Province de Buenos Aires, on compte des Professorats dans des l'Instituts Supérieur de Formation à l'Enseignement<sup>637</sup> des villes de Campana (Depuis 1999), Pergamino (2003) et Lomas de Zamora (2011). Un Professorat est aussi dispensé par la Centre Culturel Italien Vicente López, de gestion privée. Selon le sondage de l'AAPP en 2011, environ 20 professeurs avaient été formés dans la province (Sosaa, Canteros, 2011 : 99-101).

### 3.7.2. Région Centre

Cette région compte les provinces de Córdoba, Santa Fe et Entre Ríos, parmi les mieux développées du pays. Leur taille économique situe la région dans un deuxième poste national incontesté, bien que loin de la capitale et sa province. Avec 3 308 876 habitants, la province de Córdoba représente 8,2% du total national, et celle de Santa Fe, avec 3 194 537, 8,0%. Seul Entre Ríos, avec 1 235 994 et 3,1% se situe derrière d'autres provinces, à savoir, Mendoza et Tucumán.

**Carte 13. La Région Centre et ses trois provinces**



La ville de Córdoba est la deuxième du pays avec plus d'un million d'habitants, est sa province compte le plus haut IDH de la région, 0,862<sup>638</sup> et un des plus hauts du pays en Niveau Éducatif, 0,993, ex aequo avec la Ville de Buenos Aires. Santa Fe, avec un IDH de 0,846 et Entre Ríos, avec 0,839 se situent près de la moyenne nationale, bien que ce dernier en soit un écart-type en dessous en niveau éducatif.

Pour Varela (2014), les provinces de Córdoba et de Santa Fe se situent sur l'axe *ouest* d'expansion du portugais, en direction du Chili. Par contre, le portugais y reste "plutôt une

<sup>637</sup> "Formación Docente" en espagnol

<sup>638</sup> en 2011. *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013*. Op. cit.



affaire universitaire". Selon le recensement de 2012, toutefois, la part du portugais dans les langues étrangères étudiées dans l'enseignement supérieur non universitaire reste proche de la moyenne nationale, de 5,79%, avec 6,80% à Córdoba et 3,26% à Santa Fe. Seul Entre Ríos montre une présence très élevée, comme les trois provinces à l'Est du Paraná, de 22,2% dans son cas.

En tout cas, force est de constater la pauvre présence du portugais dans l'enseignement obligatoire de la Région Centre. En 2012, plurilinguisme à part, il est inexistant dans tout l'enseignement primaire et préscolaire, avec des chiffres médians dans le secondaire.

D'autres tendances générales que l'on perçoit dans la région sont, d'une part, une basse couverture en langues étrangères et, d'autre, une place importante du plurilinguisme dans les trois niveaux, Secondaire, Primaire et Préscolaire, surtout au Entre Ríos, et qui persiste en 2012. En corrélation nous trouvons des chiffres bas pour l'anglais monolingue. La région étant historiquement réceptrice d'immigration italienne, cette langue montre des chiffres très élevés dans le primaire à Córdoba et Entre Ríos; et dans le préscolaire à Santa Fe. Le Français présente aussi des bons chiffres, bien qu'un peu moins à Córdoba.

### 3.7.2.1. Córdoba

En 2008, pour le primaire, les données les plus générales de la province de Córdoba se situent, sur presque tous les paramètres, proches des moyennes nationales. Le secteur public suppose 75,5% du total ; les 105 769 étudiants en langues sur un total de 365 125 constituent 29,0%, et l'anglais monolingue a une part de 92,0%.

La spécificité de cette province, où l'immigration italienne a été particulièrement importante, apparaît dans la distribution des autres langues, avec 4,6% pour l'italien, pourcentage le plus haut du pays, grâce notamment au secteur public, où il atteint 11,4%. Typiquement, le plurilinguisme est à son tour très favorisé par le secteur privé, arrivant à une part globale de 3,28%. Les autres options se ressentent de cette présence de l'italien, seul le français faisant acte de présence avec 146 étudiants, 0,14% du total.

Dans le secondaire, la province de Córdoba montre une faible présence du secteur public, de 59,4% en 2008, ce qui la rapproche seulement de la Ville de Buenos Aires, bien qu'ici

on n'apprécie pas de grandes différences avec le privé. La couverture en langues étrangères est moyenne, avec 200 979 des 286 097 inscrits suivant des cours de langue étrangère, 70,2%. L'anglais occupe une part typique de 91,8% et le reste correspond presque entièrement au plurilinguisme, qui affiche un pourcentage haut, de 7,60%. Le français, l'italien et le portugais, en régime monolingue, ont une présence testimoniale, autour de 0,2% pour chacun.

La Loi 24648/2009 ne semble pas avoir eu d'effet immédiat, puisque le document *Diseño Curricular Educación Secundaria – Documento de Trabajo 2009-2010* du Ministère de l'Éducation de la province, ne retenait que l'anglais (Cristofoli, 2010:184). Il suivit la Loi d'Éducation Provinciale, Loi n° 9870 qui, dans son Article 4, alinéa F, fait mention comme objectif éducatif, de "La conservation des valeurs fondamentaux cimentant l'identité et l'unité Nationale et Latino-américaine, avec une ouverture à la culture des peuples et la promotion et création des expressions culturelles des diverses communautés de la Province". Ici l'élément latino-américain semble aller dans le sens de la reconnaissance des peuples originaires, puisque dans la partie consacrée aux langues étrangères (Art. 39-D) aucune spécification n'est faite, ni pour le portugais ni pour d'autres<sup>639</sup>.

Il n'est donc pas étonnant en 2012 que l'anglais ait augmenté sa part à 96,0% dans le primaire et à 94,2% dans le secondaire, aux dépens des autres options présentes. Ainsi, malgré une augmentation de la couverture typique dans le primaire, à 39,2% -qui suit assez fidèlement celle produite au niveau national- et fulgurante dans le secondaire, à 98,7%, le portugais continue d'être absent. Dans le primaire les perdants sont le plurilinguisme, qui descend à 2,21% et, surtout, l'italien, qui tombe de manière drastique, à 1,52%. Dans le secondaire le plurilinguisme tombe à 4,9% et ni le français ni l'italien n'arrivent à 1%.

Dans l'Éducation Préscolaire la couverture est proche de la moyenne nationale, avec 13,2% dont 92,8% correspond à l'anglais. Les alternatives sont le plurilinguisme, à 3,5%, et les langues communautaires, surtout l'italien, avec 2,6%, mais aussi l'allemand, avec 1,1%.

---

<sup>639</sup> ARDINI, C.G. & MOYANO, L.F., 2015. "Políticas del lenguaje, integración regional y legislación. Posibilidades de articulación. In BEIN, R. & NARVAJA DE ARNOUX, E., 2015. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires : Biblos.

L'absence presque totale du portugais dans les trois niveaux - seuls sont renseignés 337 inscrits, appartenant au secondaire avec une part de 0,11% face aux autres options - reste étonnante même en tenant compte des orientations anglicistes que l'on peut soupçonner à travers les textes légaux de la province. On peut toutefois s'attendre à un changement, compte tenu de la présence normale du portugais dans le supérieur non universitaire que nous mentionnions plus haut. Par ailleurs, l'Université Nationale de Córdoba compte depuis 2001 une formation d'enseignants ("professorat") en Portugais, d'où étaient sortis en 2011, 30 professeurs (Sosa, Canteros, 2011 : 99).

### 3.7.2.2. Santa Fe

Avec sa plus grande ville Rosario, la troisième du pays et à mi-chemin entre Buenos Aires et Córdoba, Santa Fe se situe dans l'aire la plus développée d'Argentine. La province comptait 3 194 537 d'habitants en 2010 et une densité de 24,0 hab/km<sup>2</sup>.

Malgré sa position, la province se caractérise par une couverture très basse en langues étrangères, notamment au secteur public où elle atteint 16,3% dans le primaire, contre 52,5% dans le privé. Une proportion du secteur public typiquement élevée, de 73,7%, explique la pauvreté du chiffre global, de 25,8%. Mais c'est dans le secondaire que nous trouvons les plus grandes failles, puisque la couverture en langues étrangères n'y est que de 33,1%, parmi les plus basses du pays et presque à la moitié de la moyenne nationale, avec les deux secteurs présentant des chiffres très similaires.

En 2012 cette situation change de manière importante, avec une hausse de la couverture dépassant le double, jusqu'à 73,9% des 274 147 étudiants du secondaire. Nous sommes sans doute devant une politique déterminée à généraliser l'enseignement des langues étrangères dans le secondaire, allant jusqu'à soustraire des moyens à l'enseignement primaire, dont la couverture se réduit même à 18,2%, bien que ce n'ait pas été le recours principal : seul 1 effectif sur 4 gagnés par le secondaire provient du primaire<sup>640</sup>. Peut-être pour des raisons semblables, la province montre un taux de couverture très bas dans le préscolaire, de 3,63%.

---

<sup>640</sup> Relèvements Annuels 2008-2012, en comparant les nombres d'étudiants couverts, autour de 29 000 sont de moins dans le Primaire et 114 000 sont de plus dans le Secondaire.

En ce qui concerne la répartition des langues, l'anglais montre des chiffres très stables et proches des moyennes nationales, assez semblables, d'ailleurs, dans les deux secteurs et niveaux : toujours légèrement au dessus de 90%. Ainsi, dans le primaire, le pourcentage passe de 91,2% en 2008 à 92,2% en 2012. Dans le secondaire nous avons 88,5% en 2008 et 90,8% en 2012.

Comme dans les provinces voisines, l'importante immigration italienne se trouve reflétée dans la présence de la langue de ce pays dans le primaire. L'italien compte ainsi 4,22% des inscrits en langues étrangères en 2008, qui augmente même à 5,49% en 2012, chiffre le plus haut du pays. Liée à la communauté, cette langue tend tout autant à la marginalité dans le secondaire - où elle s'écroule à 0,30% en 2008 et 0,36% en 2012 - qu'à la vigueur dans le préscolaire, très mal couvert en langues, où elle est à 9,16%, le taux le plus haut du pays et la seule alternative à l'anglais.

De pair avec cette force de l'italien, nous trouvons une absence presque totale du portugais. Malgré la prévision des programmes - langue figurant dans les orientations pédagogiques (Varela, Britos, 2015 : 40) - pour sa présence dans les deux cycles, celle-ci demeure dérisoire y compris, malgré la concentration des ressources, dans le Secondaire, avec à peine 73 étudiants en 2012, une part de 0,04% par rapport aux autres langues étrangères, alors même qu'ils étaient 361 en 2008. Cette absence est d'autant plus frappante que des possibilités de formation de professeurs existent depuis 1995 à l'Institut d'Enseignement Supérieur *Alte. Guillermo Brown*, situé à la capitale Santa Fe de la Vera Cruz; et depuis 1992 à l'Université Nationale de Rosario. Le sondage de l'Association Argentine de Professeurs de Portugais donnait en 2011 un total de 95 professeurs formés dans la province (Sosa et Canteros, 2011 : 100-1).

Le plurilinguisme, sans être très favorisé, profite bien de la concentration de ressources dans le secondaire et, étant déjà plutôt haut en 2008 avec 7,14%, arrive même en 2012 à 8,1%, alors que dans le primaire il passe de 2,15% à 0,76%. Le français, si sa part est petite, montre une certaine stabilité, oscillant dans le primaire entre 1,39% et 1,53% selon l'année, et baissant toutefois dans le secondaire de 3,55% à 2,04%.

### 3.7.2.3. Entre Ríos

Avec ses 1 235 994 d'habitants, Entre Ríos montre une densité de population de 15,7 hab/km<sup>2</sup>, au dessus de la moyenne nationale, de 10,7. Faisant frontière avec l'Uruguay et très proche de la frontière brésilienne, la province est sensible au projet d'intégration régionale et a incorporé le portugais dans son système d'enseignement depuis les années 90.

En 2008, le rapport public/privé se situe dans la moyenne nationale avec 77,0% dans le primaire et 75,3% dans le secondaire. Le contraste entre les deux est, toutefois, énorme, notamment en couverture, où le public se situe avec 6,28% dans le primaire et 38,9% dans le secondaire, nettement en dessous des 49,3% et 57,5% respectifs du privé.

La répartition des langues présente aussi des grandes différences, le public présentant un profil qui le rapproche seulement de la Ville de Buenos Aires. L'anglicisme y compte "seulement" 79,7% dans le primaire et 72,4% dans le secondaire, alors que le privé dépasse clairement les moyennes nationales avec 97,2% et 96,3%. Il va de soi que les autres options sont alors mieux représentées dans le public.

L'italien s'y trouvait ainsi à 5,00% contre 0,84% dans le privé, bien qu'il diminue clairement dans le secondaire, où il apparaît seulement dans le public, avec 0,94%. Le portugais représente 3,61% dans le primaire et 1,6% dans le secondaire dans le public, alors qu'il n'existe que pour 0,32% dans le secondaire dans le privé. C'est surtout le français, dans tous les cas, qui est favorisé, comme d'habitude, par le public : Dans le primaire il y prend 8,43% des étudiants en langues étrangères, part la plus haute du pays, alors qu'il est absent dans le privé. Dans le secondaire il reste à 8,03% dans le public, contre 1,11% dans le privé. Absent dans le privé, l'allemand est à 0,29% (encore un record national) dans le public. Même le plurilinguisme, généralement plus présent dans le privé, y montre seulement 1,18% dans le primaire et 2,32% dans le secondaire, contre 3,21% et 16,7% dans le public.

On est tenté de voir dans cette vocation plurilingue une simple distorsion des proportions due à une couverture en langues étrangères très basse dans le secteur public. La législation locale n'est pas explicite. La Résolution n°3322, approuvée en octobre 2010<sup>641</sup>,

---

<sup>641</sup> Conseil Général de l'Éducation. Expédient n° 1076561. Paraná, 28 octobre 2010. p. 289.

ne fait pas mention à des langues étrangères précises. Seulement, dans la bibliographie conseillée à l'enseignant du parcours "Tourisme" du deuxième cycle du secondaire, les ouvrages sur la didactique du portugais sont les seuls consacrés à une langue spécifique.

Les données de 2012 se montrent aussi ambivalentes à ce propos. La faible augmentation de la couverture dans le primaire (les deux secteurs confondus) de 16,2% en 2008 à 20,0% en 2012 s'accompagne d'une augmentation de l'anglais plutôt timide, de 92,5% à 93,5%. Dans la marge restante s'opère un changement que l'on va voir aussi dans le secondaire : l'italien baisse de 2,08% à 0,93%; le portugais disparaît totalement, et le français présente une perte nette en passant de 2,52% à 0,65%. Le plurilinguisme est, par contre, le gagnant principal du changement, puisqu'il augmente de 1,79% à 4,91%.

Dans le secondaire nous voyons une augmentation fulgurante de la couverture, qui rappelle le cas de Santa Fe : de 43,5% en 2008 on passe à 70,6% en 2012. Avec un tel mouvement il est surprenant de voir que la part de l'anglais est restée identique, à 80,2%. On voit toutefois l'avancée de l'anglais dans la diminution des autres langues en monolinguisme : si en 2008 la marge laissée libre par l'anglais se répartissait de manière plutôt générale dans des chiffres qui doublient les moyennes nationales comme en français (5,2%), portugais (1,2%) et italien (0,6%), nous avons en une augmentation du plurilinguisme, qui passe de 12,0% à 17,1%, les autres langues restant en dessous des moyennes nationales, sauf pour le portugais, qui représente 0,88%.

On ne peut pas connaître la composition de la rubrique "Plus d'une", mais on peut raisonnablement soupçonner que le changement auquel on assiste ici est un où l'anglais augmente sa présence sans que les autres n'en perdent.

Dans l'Éducation Initiale la couverture est moyenne, de 11,6%, avec 92,1% pour l'anglais et 2,3% pour le français, chiffre le plus élevé du pays. L'italien aussi est bien représenté avec 2,6%, ainsi que le plurilinguisme, avec 3,1%.

Fait étonnant dans cette province concerné par l'intégration régionale, le portugais est absent de l'éducation initiale. Il faut dire que les chiffres du portugais dans les autres niveaux ne sont pas très encourageants, nuls dans le primaire et 0,88% dans le secondaire, part supérieure à la moyenne nationale mais très inférieure aux données qu'affichent ses voisines Corrientes et Misiones, ou même, plus loin du Brésil, Chaco.

Cette présence relativement pauvre ne paraît pas non plus être due à un manque de personnel, puisque la province est parmi les plus riches en formation de professeurs de portugais, avec les Instituts d'Enseignement Supérieur "Victoria Ocampo" (à Concepción del Uruguay) et "Paraná" (Paraná), où des professorats existent depuis 1995; à l'Université Nationale d'Entre Ríos (à Concepción del Uruguay) depuis 1992 et à l'Université Autonome d'Entre Ríos (Paraná) depuis 2003. En 2011, selon le sondage de l'AAPP, autour de 150 professeurs y avaient été formés (Sosa, Canteros, 2011 : 100-1).

### 3.7.3. Région du Nord Grand Argentin. *Noreste*.

La sous-division provinciale du Noreste compte les provinces de Misiones, Corrientes, Chaco et Formosa. Elles présentent des volumes démographiques similaires avec 1 101 593 d'habitants à Misiones, 992 595 à Corrientes, 1 055 259 à Chaco et, seul nettement en dessous, 530 162 à Formosa <sup>642</sup>. Leur niveau de développement est très bas par rapport au reste du pays, Chaco, Formosa et Misiones affichant des IDH un

**Carte 14. La Région du Nord Grand argentin et ses quatre provinces de l'est.**



Source : *Geografía y Atlas por H.M.E.*

écart-type inférieurs à la moyenne nationale en 2011 et Corrientes, moins extrême, s'en situant tout de même nettement en dessous. Le niveau éducatif est très bas dans les deux provinces les plus excentrées, Formosa et Misiones, mais moyen à Chaco et à Corrientes. Le revenu est aussi très bas dans toutes les quatre et Chaco et Misiones montrent des indices record en inégalité sociale <sup>643</sup>.

Si la position géographique de Misiones explique en bonne partie les données très particulières qu'elle affiche en matière d'enseignement de langues étrangères, les autres

<sup>642</sup> Données de 2010.

<sup>643</sup> PNUD, 2013 *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013*. Op. cit.



provinces de la sous-région montrent des tendances semblables, quoique moins marquées, grâce à la forte présence qu'y prend le secteur public, un peu moindre à Misiones. Ainsi, la province présente les chiffres record du pays de 92,8% d'étudiants dans le public (Chaco) dans le primaire et 91,5% dans le secondaire (Formosa).

D'autres spécificités plus ou moins généralisées dans la région sont la couverture en langues étrangères, très faible dans le primaire et plutôt faible dans le secondaire, des chiffres à tendance basse pour l'anglais monolingue et très hautes pour "Plus d'un", notamment dans le primaire, ainsi que pour "Autre". Cette sous région compte en effet une présence relativement importante de langues amérindiennes. Dans les provinces de Chaco et de Formosa nous avons les langues de la famille mataco-guaicurú, dont les principales, le *qom*, le *wichí* et le *mocoví*, ont un nombre de locuteurs estimé à 60 000, 35 000 et 5 000 respectivement, distribués aussi dans la province de Salta et dans la province bolivienne de Tarija<sup>644</sup>. Ces trois langues ont récemment fait l'objet d'une législation de support. À l'Est, nous avons le guarani dans sa variété *correntina* dans les provinces de Corrientes, comme le nom l'indique, et de Misiones, où l'on parle aussi le *mbyá*.

Enfin, sensibles à leur contact avec le Brésil, les provinces de Misiones et de Corrientes ont été celles où a débuté le Projet Pilote d'Éducation Bilingue - Écoles de Frontières Bilingues Portugais-Espagnol, en 2005.

### 3.7.3.1. Misiones

La province de Misiones est un territoire relativement petit situé littéralement entre le Paraguay et le Brésil et de grande richesse sociolinguistique, avec ses 1 101 593 habitants - 2,7% de la population nationale -, parmi lesquels on compte de nombreuses communautés portent encore, dans des mesures variables, des langues européennes, ainsi que deux milliers de locuteurs de guarani, avec une forte présence du portugais et même d'un portunhol vernacularisé (Bein 2012 :149).

La politique linguistique de cette province montre une sensibilité sincère envers la diversité. Devant les possibilités ouvertes par la Loi Générale de l'Éducation,

<sup>644</sup> GOLLUSCIO, L. A., VIDAL, A., 2009. "Recorrido sobre las lenguas del Chaco y los aportes a la investigación lingüística". *Amerindia* n° 33/34, 2009-2010. p. 8.



implémentée en 1996, Misiones a été la seule province optant pour le couple anglais-portugais (Nielsen, 2003 : 203).

Preuve de cette volonté et, aussi, de ses limitations, sont les données de 2008, qui précèdent (et non pas l'inverse) l'élaboration de programmes plurilingues ambitieux. Ainsi, dans le primaire nous avons une couverture d'à peine 16,4%. L'anglais y prend une part de 74,5%, la plus basse du pays, dû notamment au secteur public - où elle atteint l'extrême de 56,9% -, ce avec une présence nulle de l'italien, de l'allemand et d'*Autres*. La présence du français est d'ailleurs dérisoire, avec 108 inscrits - tous dans le secteur public - qui constituent 0,37% du total en langues étrangères. La marge que laisse la faible présence de l'anglais est donc occupée avant tout par le portugais, qui prend 15,3%, le pourcentage le plus haut du pays. Cette donnée est due exclusivement au secteur public, où le portugais se "rapproche" même de l'anglais avec 34,4%. Le reste correspond au plurilinguisme, avec 9,74% le deuxième le plus haut du pays derrière Chaco. Ici le biais privé/public pour le plurilinguisme est atténué, avec un taux de 11,3% dans le privé, où c'est la seule alternative à l'anglais monolingue.

Dans le secondaire nous avons un profil bien plus typique, avec une couverture plutôt basse, de 50,2%. L'anglais y compte pour 85,3% des inscrits, avec pour alternative le français à 2,66% et le portugais, très haut à 2,79%, tous deux favorisés par le secteur public et le plurilinguisme, très haut aussi, à 9,18%, plus favorisé par le privé.

Cette situation très particulière est sans doute à mettre en rapport avec une volonté politique explicite. En 2009, par la Loi VI – n° 141, déclarait « Politique d'État » la « Planification Linguistique » et créait l'Institut de Politique Linguistique de Misiones, sous-secrétariat du Ministère provincial de l'Éducation dont le but était d'implémenter un plan de formation d'enseignants dans l'objectif de garantir l'enseignement obligatoire d'au moins 2 langues, à part l'espagnol, pendant tout le parcours scolaire obligatoire (Art. 11), ainsi que de mettre en place « l'enseignement obligatoire et systématique de l'éducation interculturelle plurilingue » dans tous les établissements publics et privés de la province, ce qui était défini par son 6ème article:

L'éducation interculturelle plurilingue comprend l'espagnol dans toutes ses variantes, les langues officielles du MERCOSUR, celles de l'immigration, celles des peuples originaires de la région et celles qui sont des instruments de communication pour la circulation de la science, la recherche, la technologie et les affaires propres aux contextes de la mondialisation. On considèrera

spécialement pour l'enseignement les langues suivantes: espagnol, portugais, guarani avec ses variantes locales, anglais, français, italien, allemand, russe, japonais, chinois, entre autres<sup>645</sup>.

Cette éducation accueillerait à l'école les langues présentes dans les communautés, viserait à renforcer les liens d'intercompréhension et les capacités de communication de la vie sociale et à l'enrichissement en ressources humaines pour le développement. (Bein, 2012:150). L'implémentation devrait être aboutie en 2015. Bein (2012 :157) signale, en revanche, le peu d'informations existantes sur les langues présentes dans les écoles ou effectivement enseignées, avec « environ 61% d'établissements dont on sait bien peu, y compris par rapport au niveau de formation des professeurs. Il existe en tout cas, une formation de professeurs en Portugais à l'Université Nationale de Misiones depuis 1995, à la capitale, Posadas. Le sondage de l'AAPP en 2011, donne le chiffre relativement élevé de 180 professeurs diplômés (Sosa & Canteros, 2011:101).

Cependant, c'est qu'on observe en 2012 est une augmentation de la couverture nette dans le primaire, jusqu'à 28,2% des étudiants, est très légère dans le secondaire, jusqu'à 53,5%. Les tendances sont inverses dans les deux niveaux. Dans le primaire on observe un anglicisme très légèrement favorisé par l'augmentation de la couverture, qui monte à 78,1%, dont les perdants sont le plurilinguisme, qui baisse à 6,35%, et le portugais, à 13,4%, des chiffres qui restent toutefois très hauts. La vocation plurilingue de la province reste donc bien vivante malgré l'impératif d'étendre la couverture, qui n'empêche pas l'allemand de faire apparition à 0,55%, deuxième chiffre le plus haut du pays, la province ayant reçu une part importante de l'immigration allemande au début du XXème siècle (Bein, 2012 : 58).

En cohérence, dans le secondaire, où la couverture a peu avancé, on observe un mouvement où l'anglais monolingue devient le plus bas du pays, avec 76,0%. Le plurilinguisme monte à 11,9% et on observe une montée fulgurante du portugais, qui se passe à 9,34%, chiffre inconcevable ailleurs dans le pays, suivi de loin par Corrientes, avec 3,69%. Le français se maintient à 2,37% et les langues communautaires, allemand et italien obtiennent une présence testimoniale, de 0,23% et 0,21% respectivement.

---

<sup>645</sup> Loi VI - N° 141, Province de Misiones. Disponible sur :

<http://digestomisiones.gob.ar/uploads/documentos/leyes/LEY%20VI%20-%20N%20141.pdf> [Dernière consultation le 15 avril 2018]

Les données de l'enseignement préscolaire montrent une couverture basse aussi, à 8,33%, avec une présence forte du portugais, à 2,53%, de Autres avec 3,47% et, surtout, de l'allemand qui atteint 8,95%, de loin le chiffre le plus haut du pays. L'absence totale du français, langue prestigieuse et de tradition scolaire mais qui n'est ni régionale comme le portugais, ni vernaculaire comme le guarani, ni communautaire comme l'allemand, pourrait être le reflet d'une politique plurilingue qui reste très proche des demandes locales, d'autant plus immédiates que l'enseignement est précoce.

### 3.7.3.2. Corrientes

La province de Corrientes approuvait en 2004 la Loi N° 5598 établissant le guarani comme "langue officielle alternative" de la province. Elle attend toutefois encore aujourd'hui d'être réglementée par le pouvoir exécutif, ce qui peut expliquer les pauvres pourcentages qu'elle présente dans les deux relèvements dont nous disposons.

Il faut dire que son application, devant "incorporer" (Art. 2) l'enseignement du guarani dans tous le niveaux du système éducatif provincial, requerrait des ressources dans une province où la couverture en langues étrangères était, encore en 2008, extrêmement basse, d'à peine 9,20% dans le primaire et de 22,4% dans le secondaire.

Si dans le secondaire la pénurie est généralisée, dans le primaire apparaît un fort biais public/privé, dû avant tout au secteur public, où elle est de 4,75%. Le fait que ce secteur soit largement prédominant ici, avec 90,2% des élèves, explique l'insignifiance de la couverture de 50,2% que présente le secteur privé, sur le chiffre global.

En ce qui concerne la distribution, si les deux secteurs se trouvent proches de 95,6% global occupé par l'anglais monolingue, un biais net apparaît dans le reste sauf, peut-être pour le portugais, qui présente 1,26%. Ainsi, comme il est typique, le 2,50% que présente le plurilinguisme correspond entièrement au privé, alors que les 0,64% représentés par Autre correspondent au public. Français, italien et allemand sont à zéro.

Le secondaire présente des données basses pour l'anglais monolingue, à 83,1%, laissant une marge qui est occupée par un plurilinguisme assez haut, à 7,62% et par un portugais à 5,38%, chiffre le plus haut du pays dû exclusivement au secteur public, comme le 3,91% que présente le français.

En 2012 nous avons une augmentation importante de la couverture dans le primaire, à 60,0%, qui devient spectaculaire dans le secondaire, où elle se situe à 89,1%. Dans les deux cas c'est l'anglais qui en est le bénéficiaire quasi exclusif, atteignant 98,2% dans le primaire et 89,5% dans le secondaire. L'effort de généralisation se fait sentir sur le plurilinguisme, qui disparaît presque avec 0,20% dans le primaire et qui se réduit de manière drastique à 3,12% dans le secondaire. Le portugais subit également une baisse, quoique moindre, à 0,88% et 3,69%. Le français fait preuve de stabilité, baissant seulement à 3,08%, tout comme Autres, pour des raisons très différentes. Toujours dans l'attente d'une application légale favorable, Autres augmente même légèrement sa part à 0,74% dans le primaire et fait son apparition dans le secondaire avec 0,21%.

L'enseignement préscolaire, moyennement couvert avec 17,4%, confirme l'importance du portugais, qui y représente 12,5%, de loin son taux le plus haut dans le pays. Le reste est moins surprenant, avec 85,9% pour l'anglais monolingue et 1,55% pour le plurilinguisme.

La province étant donc demandeuse stable de portugais, faisant frontière directe avec le Brésil, cette langue a une présence soutenue dans les établissements. Son léger recul n'est enfin que relatif dans un contexte d'augmentation fulgurante de la couverture en langues étrangères. En chiffres absolus, le nombre global d'étudiants de portugais, primaire et secondaire confondus, était en 2012 de 4 009, bien plus du double des 1 363 de 2008.

Condition nécessaire de cette extension, la province présente une relative richesse en personnel formé pour l'enseignement de portugais. Des formations de professeurs existent aux Instituts de Formation à l'Enseignement "Ernesto Sábato", depuis 1999 (à La Cruz) et "Josefina Contte" (à Corrientes), depuis 2000, qui avaient déjà formé en 2011, selon le sondage de l'AAPP, 46 professeurs (Sosa, Canteros, 2011 : 99-101).

### 3.7.3.3. Chaco

En 2007 on sanctionnait à Chaco la Loi n° 5905 sur le Programme d'Éducation Plurilingue (PEP). Plusieurs catégories de langues étaient visées: indigènes, communautaires, régionales, d'immigration, étrangères et de signes (Varela, Britos, 2015 : 38). En 2010, la Loi provinciale n° 6604 déclarait langues officielles le wichí, le qom et le mocoví, trois langues de la famille mataco-guaicurú, cachées certainement dans les rapports sous la rubrique *Autres*. En plus de cette législation favorable donc à l'éducation

plurilingue, la province de Chaco a été la première à réglementer la Loi 26468/09, avec la Loi provinciale 6809/2011 (Bein, 2012 : 151).

Si la couverture en langues étrangères est extrêmement faible dans le primaire, avec 6,61% en 2008, et reste très basse en 2012, avec 19,6%, il ne faut pas voir dans la législation de la province une simple preuve de volontarisme politique. Sa couverture dans le secondaire était moyenne en 2008, avec 55,8%, augmentant légèrement à 65,0% en 2012. La distribution des langues présentait en 2008 des chiffres anormalement bas pour l'anglais monolingue, de 77,3% dans le primaire et de 84,1% dans le secondaire.

On aurait tort d'attribuer cette singularité à la très faible couverture, puisque le secteur privé en montre une plutôt moyenne dans le primaire, de 48,8%, et se montre dans les deux niveaux encore moins enclin à l'anglicisme dans les deux niveaux, avec les taux record de 69,2% et 70,2%, respectivement. Ce n'est que dans le privé qu'existe le plurilinguisme avec 23,0% dans le primaire et 26,3% dans le secondaire. Toutefois, la province montrant aussi le taux le plus haut du pays d'étudiants inscrits dans le secteur public, nous devons regarder les données globales, où le plurilinguisme reste haut, avec 12,2% dans le primaire et 4,92% dans le secondaire<sup>646</sup>. Autres est aussi très haut dans le primaire, avec 10,3%, et résiste, chose rare, avec 0,08% dans le secondaire. Le portugais et le français, absents du primaire, apparaissent naturellement dans le secondaire, notamment le français, avec 8,25%, contre 1,88% pour le portugais. Or le fait que la province ait reçu des contingents de migrants français vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle (Bein, 2012 : 69) aurait dû, en principe, montrer une tendance à placer cette langue dans le primaire, ce qui éloigne une interprétation communautariste. De surcroît, il faut noter que, assez typiquement, le français est absent du privé, alors que le portugais présente des chiffres similaires dans les deux secteurs.

En 2012, année de nos données les plus récentes, paraissait le *Currículum para la educación primaria del Chaco* (2012<sup>647</sup>), qui envisage pour le primaire deux parcours différents, à savoir, avec une seule langue étrangère ou avec deux. Or la couverture, bien qu'elle ait effectivement augmenté, reste bien loin de l'exhaustivité, à 19,6% en 2012. De plus, l'augmentation s'est faite entre autres aux dépens du plurilinguisme, qui tombe à

<sup>646</sup> Évidemment, le grand poids des données du privé dans le chiffre global alors que ce secteur est extrêmement minoritaire s'explique par sa couverture très supérieure. Ainsi, en 2008, 6 004 élèves du privé suivaient des cours de langue étrangère, contre 5 200 dans le public.

<sup>647</sup> Ministère de l'Éducation, la Science et la Technologie. p. 148.

0,85% et en faveur de l'anglicisme, qui augmente jusqu'à des proportions typiques, avec 90,8%. "Otros" se montre plus résistant, avec 6,84%. Le mouvement de couverture a favorisé néanmoins l'apparition d'autres langues, notamment du portugais, avec 1,08% et de l'italien, avec 0,41%.

Dans le secondaire aussi nous voyons une couverture augmentée aux dépenses du plurilinguisme, qui tombe à 1,27%. Or ici la montée de l'anglais est plus modérée, jusqu'à 82,2%. On constate donc une certaine émergence d'un plurilinguisme successif, les autres options présentant des données supérieures aux moyennes nationales, surtout le français, qui monte même à 12,6%, mais aussi le portugais, maintenant avec 2,45%, l'italien avec 1,19% et Autres avec 0,24%.

L'enseignement préscolaire présente une couverture assez basse, de 5,3%, dont 79,3% correspond à l'anglais, le reste étant occupé par deux langues de transmission, l'italien, avec 2,5% et Autres, avec un taux exceptionnel de 18,2%.

Le portugais avance donc, bien que de manière lente. Il compte néanmoins sur une législation spécifique ainsi que sur l'existence de personnel qualifié. Une formation de professeurs en Portugais est dispensée, en effet, par l'Université Nationale du Nord-est depuis 1997, par lequel 30 professeurs avaient déjà été formés en 2011 (Sosa & Canteros, 2011:99-101).

### 3.7.3.4. Formosa

En 2008, la province de Formosa présente un taux extrêmement élevé d'enseignement public, autant dans le primaire que dans le secondaire. La couverture, la plus basse du pays avec 4,90%, présente un biais très net, puisqu'elle est presque nulle dans le public, avec 2,30%, et de 38,0% dans le privé, ce qui reste plutôt bas. De fait, une différence net est plutôt prévisible étant donné le caractère très minoritaire du secteur privé. Or le biais ne se présente pas dans le secondaire, puisque les deux niveaux montrent une polarisation extraordinaire, le secondaire présentant un chiffre exceptionnel par le haut, à 93,0%. Cette polarisation persiste en 2012, l'augmentation générale de la couverture n'ayant qu'à peine touché cette province, qui reste la plus basse du pays dans le primaire avec 6,01% et parmi les plus hautes dans le secondaire, avec 97,2%.

Une autre spécificité de cette province est la place exceptionnelle qu'occupent les langues regroupées sous *Otros*, dans le primaire, sans doute en rapport avec la présence des langues toba, pilagá et wichí de la famille matakogua, ainsi que du guarani.

La part de *Otros* était déjà en 2008 de 4,03%, parmi les plus hautes du pays, due exclusivement au secteur public. Mais c'est en 2012 que cela prend une proportion surprenante, de 21,7%. Regroupant des langues de transmission, il est normal de constater que la proportion de *Otros* est aussi élevée, de fait, extraordinaire, dans le préscolaire, où elle atteint en 2012 38,1%, laissant l'anglais à 61,9%, le taux le plus bas du pays.

L'importance de cette présence surprenante des langues amérindiennes est à relativiser. En effet, elle reste difficile à dissocier d'une couverture extrêmement basse, qui est dans le préscolaire d'un fantasmagorique 2,73%, reflet que ces langues sont présentes là où leur présence est nécessaire à une éducation fonctionnelle. Plus difficile à expliquer dans un tel contexte de basse couverture, est la place du plurilinguisme, de 3,47%, d'autant plus qu'on ne peut pas l'attribuer, comme d'habitude, à un privilège social, puisqu'il n'est présent que dans le secteur public, où il atteint 7,92%. Étant peu compatible avec une basse couverture, ce chiffre nous oblige à penser à l'autre spécificité de la province, la présence des langues amérindiennes, sans que les relèvements nous permettent de déterminer de quelle manière se fait le lien.

En consonance avec ce rôle introductoire, les langues amérindiennes disparaissent totalement dans le secondaire, où l'anglais domine avec 97,1%, laissant le reste au français avec 2,02%, au portugais avec 0,40% et au plurilinguisme avec 0,48%. Dans le secteur privé, le français est la seule alternative à l'anglais, avec 3,41%. En 2012 l'anglais cède jusqu'à 93,3%, au moins en monolingue, puisque c'est le plurilinguisme qui prend la marge restante, avec 4,21%. Le français se maintient avec 1,91% et le portugais stagne à 0,42%.

La distribution des langues étant marquée par cette présence de *Otros* qui, comme nous le voyons, ne répond pas aux mêmes besoins, ni obéit aux mêmes critères que les autres, nous sommes obligés de regarder les chiffres absolus. La couverture étant restée basse, la baisse relative de l'anglais, qui passe d'un typique 92,3% en 2008 à un bas 78,3% en 2012, se correspond avec une baisse absolue de 4 080 étudiants à 3 886, alors que la montée de

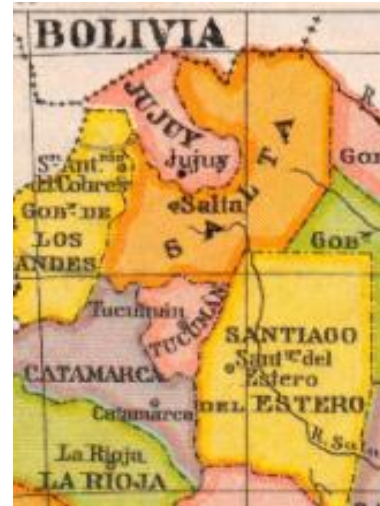


*Otros* devient encore plus claire en regardant les 178 étudiants de 2008 devenir 1 075 en 2012, signe que des effectifs auraient été reconduits de l'anglais vers les langues amérindiennes.

### 3.7.4. Région du Nord Grand Argentin. *Noroeste*.

Cette sous-division compte les provinces de Tucumán, la plus peuplée avec son 1 448 188 d'habitants en 2010 - qui en font la plus dense du pays dû à la petite taille de son territoire -, suivie de Salta avec 1 214 441, Santiago del Estero avec 874 006, Jujuy avec 673 307 et Catamarca avec 367 828. Le niveau de développement est plutôt bas, toutes les provinces étant en dessous de l'IDH national, position plus marquée à Jujuy et, très particulièrement, à Santiago del Estero, parmi les moins développées du pays avec Chaco et Formosa, et aussi celle avec le moindre revenu.

**Carte 15. La Région du Nord Grand argentin et ses quatre provinces de l'ouest.**



En enseignement de langues étrangères, la sous-région montre quelques spécificités, bien moins marquées dans la province de Tucumán, qui présente sur tous les paramètres des chiffres plus proches des moyennes nationales. C'est le cas, par exemple, de la couverture: Tucumán se situe parmi les meilleures du pays en 2008 avec 55,9% dans le primaire et 94,1% dans le secondaire mais moins clairement, en 2012 avec 59,9% et 97,3%. Les autres provinces se situent près des moyennes nationales, sauf Santiago del Estero qui, à l'extrême opposé, présentait en 2008 seulement 7,49% dans le primaire et 32,7% dans le secondaire, chiffre peu améliorés en 2012 d'un point de vue relatif, étant dans le primaire de 20,1% et dans le secondaire la couverture la plus basse du pays, avec 55,3%.

La première spécificité remarquable de cette région est sans doute la forte proportion de français dans la distribution des langues, qui touche toutes les provinces. Ainsi, en 2008



nous avons dans le primaire des proportions de 4,19% à Catamarca, de 3,20% à Jujuy, records nationaux. En 2012 la part augmente même à Catamarca à 5,65%, Jujuy et Salta restant parmi les plus hautes avec 2,34% et 2,36% respectivement. Dans le secondaire nous avons en 2008 les chiffres extraordinaires de 19,7% à Jujuy, 16,3% à Catamarca, 9,90% à Santiago del Estero et 6,83% à Tucumán, Salta faisant ici l'exception avec 1,19%. Les chiffres baissent légèrement en 2012 mais restent très hauts, avec 13,2% en Catamarca, 16,2% au Jujuy, 8,00% en Santiago del Estero, 6,73% en Tucumán et, 1,91%, le seule à augmenter, en Salta. Lía Varela explique le phénomène par le poids local d'une mentalité d'allure aristocratique liée à l'économie latifundiste de la région. Dans tous les cas, la présence de la langue française reste ici comme ailleurs très liée au secteur public, le privé se montrant plus angliciste - cas de Jujuy et de Santiago del Estero -, ou plurilinguiste, cas de Catamarca et Tucumán, cette option pouvant évidemment consister en la paire anglais+français.

Le biais public/privé, comme d'habitude, se montre d'autant plus fort que le secteur privé est minoritaire, la grande part du public étant une autre spécificité de la sous-région, quoique moins marquée que dans sa voisine du Nord-est. Ainsi, en 2008, le secteur public comptait 90,4% des étudiants du primaire à Santiago del Estero, 90,3% à Jujuy, 86,8% à Catamarca et 86,5% à Salta. Dans le secondaire la relation s'estompait, mais légèrement, le public comptant 85,3% des étudiants du secondaire à Jujuy et 83,3% à Catamarca, pour citer les cas les plus extrêmes.

Cette minorité du secteur privé se traduit par des bas chiffres globaux en plurilinguisme, sauf à Tucumán, où on avait en 2008 un chiffre plutôt moyen de 3,38% dans le secondaire, qui augmentait même à 4,02% en 2012. À Catamarca, dans le primaire, le plurilinguisme passe de zéro en 2008 à 8,82% en 2012, se situant à la tête du pays. Il s'agit très probablement du couple anglais+français, puisque, en monolinguisme, toutes les autres langues sont absentes dans la province, hormis 0,10% de *Otro*. Cela reste une exception, la même province affichant seulement 0,74% dans le secondaire en 2012, Salta pour sa part 0,75% et Jujuy 0,00%.

### 3.7.4.1. Tucumán

Par son poids démographique et économique, Tucumán est la première province de toute la Région Nord argentine, tout en ayant le plus petit territoire. Cette position, affranchie des particularités locales liées au monde rural, explique en partie des données scolaires généralement plus proches des moyennes nationales que celles des provinces voisines.

En 1996, lors de l'implémentation de la Loi Générale de l'Éducation qui rendait obligatoire l'enseignement d'au moins une langue étrangère à partir de la quatrième année du primaire, la province optait pour le couple Anglais-Français (Nielsen, 2003:203). En 2007, cependant, après la nouvelle Loi de l'Éducation Nationale, la province détermine que la langue obligatoire serait l'anglais, à raison de deux heures hebdomadaires dans les 4<sup>o</sup>, 5<sup>o</sup> et 6<sup>o</sup> *grados* de primaire. Dans ce but on annonçait l'embauche de 500 nouveaux professeurs d'anglais la même année. La place des autres langues était décrite par la directrice de l'Instruction Obligatoire, Elsa Roggero, qui "n'écarterait pas la possibilité que les établissements voulant avoir un profil bilingue, en accord avec leurs caractéristiques, mettent en place leurs propres projets institutionnels pour ajouter d'autres langues sous forme d'ateliers et en horaire étendu"<sup>648</sup>. Les programmes pour le premier cycle du secondaire en 2013 affirment l'existence de l'enseignement du portugais dans la province, à un stade "naissant" (Varela, Britos, 2015 : 41).

Il n'est donc pas étonnant que l'anglais y prenne la presque totalité de la couverture en langues étrangères avec 98,4% dans le primaire en 2008, qui augmente même à 98,6% en 2012. Le français aussi augmente légèrement, de 0,45% à 0,56%. Le portugais et l'allemand font apparition avec 0,10% et 0,02% respectivement. Le tout au détriment, évidemment, du plurilinguisme, qui reste à 0,69%.

Dans le secondaire l'anglais occupe toutefois une place moindre, de 88,9% en 2012, le français comptant pour 6,73% du reste, des chiffres assez stables par rapport à 2008. Cette stabilité vaut aussi pour l'allemand, à 0,28% en 2012, parmi les plus hauts du pays. C'est le portugais qui affiche une baisse presque létale, passant de 0,29% à 0,08%. On pourrait penser qu'il a été absorbé par un plurilinguisme qui -chose rare- augmente de 3,38% à

---

<sup>648</sup> *La Gaceta*. Tucumán, 02/02/2007. "El idioma inglés, obligatorio en la escuela primaria. Disponible sur : <http://www.lagaceta.com.ar/nota/192815/informacion-general/idioma-ingles-obligatorio-escuela-primaria.html> [Dernière consultation le 11 mars 2019]

4,02%, mais le fait est que l'absence de formation de professorat en portugais dans la province, ce malgré l'existence de plusieurs universités, rend son incorporation problématique.

Dans le préscolaire nous avons une couverture plutôt haute, de 18,2%, dont 96,6% correspond à l'anglais, 2,32% au plurilinguisme et 1,09% au français.

### 3.7.4.2. Salta

Dans la province de Salta, deuxième en importance démographique, on observe tout d'abord une augmentation fulgurante de la couverture au Primaire, qui passe d'un très bas 11,6% en 2008 à 56,5% en 2012, dépassant même la moyenne nationale. Cet effort a même produit une certaine baisse, très rare, de la couverture au Secondaire, où l'on passe de 86,7% à 77,9%.

Dans ce mouvement la distribution des langues se trouve modifiée. L'italien présentait en 2008 un taux très haut dans le primaire, de 3,14%, qui tombe à 0,27% en 2012. En chiffres absolus, la perte reste forte, passant de 637 étudiants à 257. Le recul ne profite pas au portugais, qui reste nul, mais au français, qui passe de zéro à 2,36%. Cette remontée du français se donne aussi dans le secondaire, où il passe de 1,19% à 1,91%. Il faut dire que l'anglais occupait en 2008 une place extrêmement haute - totale dans le primaire - dans le secteur public. La "normalisation" de la couverture produit donc une normalisation de la présence du français, dont le prestige paraît - comme le suggérait Varela - bien enraciné dans cette partie du pays.

En tout état de cause les taux d'anglicisme sont très hauts dans tous les secteurs, affichant 96,7% dans le primaire, l'augmentation de la couverture lui ayant même bénéficié- et 97,0% dans le secondaire. Les autres mouvements restent donc légers. Ainsi, le plurilinguisme, déjà bas au départ, baisse de 0,72% à 0,33% dans le primaire mais reste stable dans le secondaire, à 0,75% en 2012. Le plus frappant est peut-être l'absence presque totale du portugais puisque, contrairement à Tucumán, la province de Salta dispose depuis 2004 d'une formation de professorat en Portugais à la capitale, au Centre d'Études à Distance de Salta, de gestion privée (Sosa & Canteros, 2011:100). Pourtant, le portugais, absent partout en 2008, ne fait qu'une apparition très timide dans le secondaire en 2012, avec 158 élèves, 0,14% du total.

Une autre variable significative est Otro. À Salta nous avons plusieurs langues amérindiennes, parlées par quelques dizaines de milliers de locuteurs distribués pour la plupart sur d'autres provinces et pays. Il s'agit principalement du quechua dans sa variété quichua, du chiriguano, de wichí, de nivaclé et du chorote. Cette présence explique la place, décroissante selon les niveaux éducatifs, de *Otro*, en 2012 de 0,98% dans le préscolaire, 0,37% dans le primaire et 0,11% dans le secondaire, très loin en tout cas des chiffres présentés dans les provinces du Nord-est, même si une certaine augmentation s'est produite par rapport à 2008.

### 3.7.4.3. Jujuy

Dans la province de Jujuy la couverture est proche de la moyenne nationale, qui augmente timidement dans le primaire, de 34,5% en 2008 à 40,1% en 2012. Les deux secteurs, public et privé, affichaient des taux supérieures à la moyenne, notamment le dernier avec 89,7%. Toutefois, la faible part du privé explique une couverture globale moyenne, que l'on peut observer aussi dans le secondaire, où l'augmentation est même plus nuancée, de 67,5% à 70,7%.

Une première particularité que l'on constate est l'absence totale de l'option "Plus d'un" dans tous les niveaux et secteurs. L'anglais montre des chiffres typiques dans le primaire, de 94,2% - de 100% dans un secteur privé sans plurilinguisme -, qui baisse très légèrement à 93,5% en 2012, des taux toujours très proches des moyennes nationales.

En revanche, une transition remarquable se produit avec les autres langues. Le français, toujours fort, baisse de 3,20% à 2,34% et on constate en revanche une augmentation nette du portugais qui, déjà haut en 2008 avec 2,55%, passe à 4,16% en 2012. Ici joue un rôle sans doute la localisation géographique de la province, à l'extrême nord-occidental du pays, faisant une frontière du Mercosur avec les voisins Chili et Bolivie, intensifiée par la Route Nationale 34 citée plus haut. De plus, une formation de professorat en portugais existe depuis 1999 à l'Institut Supérieur "Raúl Scalabrini Ortiz", dans la ville de El Carmen, à 45 km de la capitale, San Salvador de Jujuy. En 2011, selon le sondage de l'AAPP, 38 professeurs y avaient été formés (Sosa & Canteros, 2011 : 100-1). Le portugais existe même, chose plutôt rare, dans le préscolaire, avec 28 "étudiants", 0,99% du total.

Cette croissance ne touche cependant pas le secondaire, où le portugais baisse de 0,81% à 0,46% malgré son inclusion dans les programmes des trois premières années (Varela, Britos, 2015 : 40). On remarque en revanche des chiffres extrêmes pour le français, avec 19,7% en 2008, chiffre le plus haut du pays, et 16,2% en 2012. Le français constitue ainsi presque la seule alternative à l'anglais dans le secondaire, l'italien ayant aussi baissé de 0,46% à 0,30%. Seul l'anglais augmente, de 79,0% à 83,1%, ce qui reste un taux relativement bas.

Malgré une certaine présence du quechua, *Otros* est une option inexistante à Jujuy, le 0,02% affiché dans le primaire en 2008 ayant passé à zéro. Même dans le préscolaire, où l'on attend une présence plus forte des langues de transmission, sa valeur est nulle, la répartition 99,0% d'anglais et le reste, déjà mentionné, de portugais.

#### 3.7.4.4. Catamarca

Parmi les provinces les moins peuplées du pays, Catamarca est une province éminemment rurale. La présence de la langue Quichua explique une proportion haute de *Otros* dans le préscolaire, de 2,99%, qui disparaît presque totalement dans le primaire avec 0,10%. Le plurilinguisme pourrait être ici lié aux langues amérindiennes, vu son profil penché vers les âges les plus jeunes, avec 5,79% dans le préscolaire en 2012, et 8,82% dans le primaire, chiffres les plus hauts du pays, qui tombent à 0,74% dans le secondaire.

Malgré une reconnaissance légale relativement précoce, en 1995, de l'objectif "de consolider l'utilisation de la langue maternelle et de l'acquisition d'éléments de langues étrangères et d'informatique"<sup>649</sup>, la couverture est basse dans le primaire et moyenne dans le secondaire, et son augmentation dans les deux niveaux est légère. Dans le primaire on passe de 15,6% en 2008 à 24,2% en 2012, changement qui affecte notamment la place de l'anglais, qui baisse de 94,9% à 85,4% en bénéficiant surtout le plurilinguisme mais aussi le français, jusqu'à 5,65%. Dans le secondaire, où la couverture passe de 71,9% à 89,2%, nous avons la tendance inverse, avec un anglicisme qui monte de 81,8% à 85,7%, aux dépenses notamment du français, qui avait en 2008 une part extraordinaire, de 16,3%, qui reste haute en 2012 malgré la perte, à 13,2%. La langue française affiche donc dans cette

---

<sup>649</sup> Ley General de Cultura y Educación de Catamarca, 1995, Art. 39.

province aussi son fort prestige, lié comme toujours au secteur public mais éloigné des profils de transmission, vu sa tendance vers le secondaire.

Le portugais ne fait ici qu'un pauvre score de 0,36% dans le secondaire en 2012, bien que cela constitue une amélioration par rapport à 2008, lorsqu'il était absent.

### 3.7.4.5. Santiago del Estero

Cette province présente pour spécificité une couverture très basse qui touche les deux niveaux d'enseignement. Dans le primaire l'augmentation est insuffisante, de 7,49% en 2008 à 20,1% en 2012. Dans le secondaire, l'augmentation est particulièrement parcimonieuse : seulement 32,7% des étudiants suivaient en 2008 un enseignement en langue étrangère, taux qui devient en 2012 le plus bas du pays avec 55,3%.

Dans ce mouvement nous constatons un fort anglicisme dans le primaire, exclusif en 2008 et qui baisse légèrement à 98,4% en 2012. Ce qui est intéressant est la place qu'y prend l'allemand, le plus haut du pays avec 0,93%, peut-être en lien avec la présence de communautés mennonites<sup>650</sup>.

Dans le secondaire, comme il est typique dans la région, c'est le français l'alternative principale à l'anglais, avec 9,90% en 2008, avec un italien relativement très fort aussi avec 2,24% et un portugais présent avec 0,31%, proche de la moyenne nationale. Le mouvement que l'on observe en 2012 est celui d'une augmentation légère de l'anglais, de 86,8% à 88,1% et d'une baisse, de tous les autres. Seuls montent le plurilinguisme, qui passe de 0,79% à 2,32%, indice que l'anglais avance parfois en déplaçant les autres, parfois en s'y ajoutant; et *Otro*, qui fait son apparition avec 0,35%, taux très haut pour le secondaire. La présence de nombreuses communautés amérindiennes dont la langue la plus répandue est le quechua dans sa variété orientale, quichua, en fournit l'explication. Bien qu'absent dans le primaire, dans le préscolaire *Otro* est la seule alternative à l'anglais, avec 1,68%.

---

<sup>650</sup> RUIZ, A. V., 26/01/2011. "Menonitas en Santiago del Estero: una comunidad laboriosa, amistosa y próspera". Site de l'*Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria*. Disponible sur : <https://inta.gob.ar/noticias/menonitas-en-santiago-del-estero-una-comunidad-laboriosa-amistosa-y-prospera> [Dernière consultation le 11 mars 2019]

### 3.7.5. Région de Nuevo Cuyo

La région de Nuevo Cuyo compte les provinces de Mendoza, la plus peuplée avec 1 738 929, la plupart dans l'aire urbaine de sa capitale; de San Juan avec 681 055, de San Luis avec 432 310 et de La Rioja avec 333 642. La seule province qui affiche des indices de développement supérieurs aux moyennes nationales est Mendoza, San Juan et San Luis montrant des taux particulièrement bas en niveau éducatif et La Rioja se situant près de moyennes, avec un indice plutôt bas en inégalité sociale<sup>651</sup>.

**Carte 16. La Región de Nuevo Cuyo et ses quatre provinces.**



En ce qui concerne l'enseignement de langues étrangères, la région ne montre pas de grandes excentricités, avec peu de ses indices dépassant des écarts-type nationaux. On peut toutefois distinguer le profil de La Rioja, province incorporée plus récemment à la région, le Cuyo historique regroupant les trois autres. Collée géographiquement au Nord-ouest, cette province présente des taux similaires à ceux de ses voisines, à savoir, avec des chiffres hauts pour le français et l'italien, et relativement bas pour l'anglais et pour le plurilinguisme.

#### 3.7.5.1. Mendoza

Son secteur industriel et un poids démographique croissant font de la capitale de la province le principal pôle urbain de tout l'Ouest argentin, situé dans une enclave stratégique pour les rapports commerciaux de par sa proximité avec la frontière chilienne et avec Santiago.

La couverture en langues étrangères présentait en 2008 une double polarisation, premièrement avec un taux très bas (15,0%) dans le primaire et 96,0% dans le secondaire,

<sup>651</sup> Selon l'ajustement de l'IDH par la prise en compte des inégalités (IDHI). *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013*. Op. cit.



taux le plus haut du pays; deuxièmement, dans le primaire entre les deux secteurs, le public avec un dérisoire 3,04% et le privé avec 78,1%, hauteur mitigée dans le taux global par la proportion du public, supérieure à la moyenne nationale avec 84,1%. Nous ne pouvons pas suivre l'évolution de ce clivage. On voit, en revanche, la première polarisation s'estomper en 2012 avec une montée dans le primaire à 31,9% et une baisse accentuée dans le secondaire à 76,4%. En chiffres absolus, le gain est pour l'un, de 31 786 étudiants et la perte, pour l'autre de 25 636, des quantités assez proches qui évoquent un transfert assez pur de moyens d'un niveau vers l'autre avec peu d'augmentation globale.

Le biais public/privé s'accompagne ici d'une préférence du public pour l'italien dans le primaire - où il est la seule alternative à l'anglais avec un taux de 10,7% qui se réduit à un 1,83% global - par le fort contraste en couverture - et pour le français dans le secondaire, avec 4,19%. Quant au secteur privé, il pèse sur les taux globaux 1,57% pour le plurilinguisme dans le primaire et 2,10% dans le secondaire ; ainsi que pour le portugais, à 0,43% et 0,09% respectivement. Enfin, en 2008 *Otro* présente la particularité d'être relativement très présent dans le secondaire avec 0,12%, taux le plus haut du pays.

En 2012 le transfert de moyens entre les deux niveaux se fait sentir aussi dans la distribution des langues, l'anglais cédant un peu dans le secondaire, de 93,1% à 90,1%, et montant légèrement dans le primaire, de 96,1% à 96,8%. En revanche, le portugais disparaît du primaire mais baisse aussi dans le secondaire, près de la disparition avec 0,09%. Ce blocage du portugais paraît ici insolite, compte tenu du caractère urbain industriel de la province et de son caractère de frontière mercosurienne, voie d'échange avec Buenos Aires, Santiago de Chile et Valparaíso par les Routes Nationales 7 et 8. Nous devons penser au caractère très récent des formations de professorat en portugais existant dans la capitale, depuis 2009 à l'Université Nationale de Cuyo et à l'Université de l'Aconcagua, privée. Cependant, des diplômes sont disponibles depuis 1999 à la Fondation Brasília, privée, qui compte aussi des licences en Traduction, mais l'enquête menée par l'AAPP ne montre qu'un professeur diplômé dans la province (Sosa, Canteros, 2011 : 100-1)

Dans le cas contraire se trouve le français, qui passe dans le primaire de 0,04% à 0,10%, chiffre qui reste dérisoire mais qui devient plus substantiel dans le secondaire, en augmentant de 4,19% à 5,98%. Le plurilinguisme se maintient dans le primaire en passant de 1,57% à 1,35%, et augmente dans le secondaire, de 2,10% à 3,52%, avec une stabilité



très probablement liée à sa localisation dans le secteur privé. Dans le préscolaire, médiocrement couvert, le plurilinguisme est pratiquement la seule alternative à l'anglais, avec 4,9%, ensemble avec le 0,13% d'allemand.

Dans tous les cas, le processus de généralisation de la couverture apparaît ici lié formellement à l'anglais. En effet, un projet a été approuvé en septembre 2013 pour rendre l'anglais matière obligatoire dans toutes les écoles publiques et privées d'enseignement primaire et secondaire. Son promulgateur, le sénateur Gustavo Cairo, argumentait l'inégalité dans l'accès à la langue anglaise pour les enfants de milieux défavorisés. Il est intéressant de constater l'opposition du député national Guillermo Carmona, critiquant une séparation de l'enseignement de la langue de ses contextes sociaux, économiques, politiques, historiques et culturels<sup>652</sup>.

### 3.7.5.2. San Juan

San Juan est la province la moins développée de la région, avec une couverture assez basse en 2008 dans le primaire, avec 19,8%, et très basse dans le secondaire, avec 45,6%. Le mouvement observé en 2012 est celui d'une augmentation drastique de la couverture dans le secondaire, où l'on dépasse même la moyenne nationale avec 85,6%, et une stagnation dans le primaire, à 22,1%, taux qui devient relativement très bas. Cette priorisation du secondaire est plutôt insolite dans cette partie du pays, bien que San Luis montre la même tendance. Reflet de ce transfert sont les taux de plurilinguisme, qui disparaît du primaire et se maintient dans le secondaire à 2,04%, contre 2,14% en 2008.

La province affiche un profil semblable à sa voisine La Rioja en ce qui concerne la distribution des langues, dans la présence que l'on y accorde au français, avec 1,81% dans le primaire en 2012 et 4,63% dans le secondaire; et à l'italien, avec 1,59% et 0,97%, respectivement. Les comparaisons avec 2008 montrent une augmentation globale des taux dans les deux cas. L'italien est d'ailleurs la seule alternative à l'anglais dans le préscolaire, avec 2,55%.

---

<sup>652</sup> *Mendoza On Line*, 21/11/2013 : "Carmona pide frenar el inglés obligatorio en las escuelas". Disponible sur : <http://www.mdzol.com/nota/502203-carmona-pide-frenar-el-ingles-obligatorio-en-las-escuelas/> [Dernière consultation le 16 avril 2018]

Le portugais affiche un taux dérisoire mais plutôt stable, compte tenu des changements en cours. Seulement présent dans le secondaire, il y représentait 0,22% en 2008, qui deviennent 0,19% en 2012, à égalité avec l'allemand. Une formation de professorat en portugais est dispensée depuis 1999 à l'Université Catholique de Cuyo, privée, située à la capitale San Juan (Sosa et Canteros, 2011:100), ce qui devrait permettre une réponse adaptée à l'éventuelle augmentation de la demande.

### 3.7.5.3. San Luis

Dans cette province nous avons aussi une augmentation fulgurante de la couverture dans le secondaire, de 35,7% en 2008 à 73,6% en 2012, et une augmentation bien plus timide dans le primaire, de 15,8% à 24,7%.

Dans ce mouvement l'anglais cède sensiblement dans les deux niveaux, en passant de 99,9% à 94,2% dans le primaire et de 95,7% à 89,4% dans le secondaire. L'espace est occupé notamment par le plurilinguisme, qui prend 2,64% dans le primaire et passe de 2,34% à 8,27% dans le secondaire, à contre-courant des tendances nationales. L'italien augmente dans le primaire de 0,11% à 1,84%, mais chute tout autant dans le secondaire, de 1,85% à 0,03%. En revanche, c'est l'allemand qui s'installe au Secondaire avec 1,66%. Le portugais y fait aussi apparition timidement, avec 0,22%.

Enfin, il faut remarquer la présence importante de *Otro*, la plus haute du pays dans le secondaire avec 0,39% en 2012, bien que l'on observe sa chronologie décroissante avec des chiffres plus hauts dans le primaire, avec 1,24% et, encore davantage, dans le préscolaire, avec 2,34%. Le recensement de 2010 montre dans la province 241 enfants entre 3 et 4 ans de parents se déclarant comme, et 1764 entre 5 et 14 ans. Les chiffres absolus sont bien moindres, avec 60 dans le préscolaire et 178 dans le primaire. L'appartenance n'étant pas précisée dans les recensements, nous devons penser qu'il s'agit du peuple ranquel, seul présent dans cette aire du pays<sup>653</sup> et parlant un dialecte éponyme du mapudungún.

<sup>653</sup> *Mapa de Pueblos Originarios*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Disponible sur : <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai/mapa> [Dernière consultation le 18 avril 2018]

### 3.7.5.4. La Rioja

Comme nous le signalions plus haut, La Rioja présente un profil proche de ses voisines du Nord-ouest, dont le trait le plus saillant est la place accordée au français. Ainsi, en 1996, lors de l'implémentation de la Loi Générale de l'Éducation, La Rioja était la seule, avec Tucumán, à opter pour un parcours anglais-français dans le secondaire (Nielsen, 2003 : 203). Le français affichait dans le secondaire une part de 14,0% en 2008, qui augmentait même en 2012 à 16,2%. Une autre langue relativement importante ici grâce, en ce cas, au secteur privé, est l'italien, avec 2,35% dans le secondaire en 2012, 0,97% dans le primaire et, notamment, 8,67% dans le préscolaire, où il est la seule alternative à l'anglais.

En ce qui concerne la couverture, alors que les deux étaient bien situés par rapport aux moyennes nationales en 2008, le mouvement observé est celui d'une augmentation dans le primaire, de 44,6% à 68,7%, et d'une stagnation dans le secondaire, de 78,9% à 77,5%. Province à faible inégalité sociale relative, le privé et le public n'affichent pas des forts contrastes entre le public et le privé, bien que ce dernier soit assez minoritaire, 90,6% des étudiants du primaire et 86,8% du secondaire étant inscrits dans le public. Cette atténuation de contrastes touche même la distribution des langues, avec un français relativement haut aussi dans le privé avec 2,34% dans le secondaire en 2008 où, chose atypique, le plurilinguisme était plus présent dans le public avec 9,76% contre 6,35% dans le privé. Il faut dire que le plurilinguisme chute radicalement en 2012 à 1,23%, signe d'un transfert de moyens vers le primaire, non reflété par l'indice de couverture, et première explication de l'augmentation des parts du français et de l'italien.

### 3.7.6. Région de la Patagonie

La région de la Patagonie regroupe aujourd'hui les provinces de La Pampa, avec 318 951 habitants, Neuquén avec 551 266, Río Negro avec 638 645, Chubut avec 509 108, Santa Cruz avec 273 964 et Tierra del Fuego-Antarctique-Îles Atlantique Sud avec 127 205. Avec une densité de population extrêmement faible, la Patagonie présente un profil de développement très particulier conjuguant un très faible niveau éducatif avec un très bon indice en revenus. Toutes les provinces de la région sont en dessous de la moyenne nationale en niveau éducatif<sup>654</sup>, de 0,977, et trois d'entre elles sortent de l'écart-type, à savoir, Tierra del Fuego, avec 0,960; Santa Cruz, avec 0,950; et, surtout, Chubut, avec 0,935, taux le plus bas du pays. De manière très inversée, toutes sont en dessus de la moyenne nationale sur indice du revenu par habitant ajusté au calcul de l'IDH, de 0,721, dont trois à plus d'un écart-type, caractéristique partagée dans le pays seulement par la Ville de Buenos Aires, qui reste avec 0,802 en troisième position devant Chubut, à 0,784, mais derrière Tierra del Fuego, avec 0,818 et Santa Cruz, avec 0,829.

**Carte 17. La Région de la Patagonie et ses six provinces.**



Ce contraste traduit une taille économique distordue par l'énorme importance des industries d'extraction en charbon, gaz et pétrole. Cependant, la région est depuis longtemps réceptrice de migrations intérieures, attirant des populations à haut niveau éducatif fuyant les bas salaires et l'insécurité. Ainsi, toutes les province de la région affichent un solde migratoire intra-national positif, avec Tierra del Fuego et Santa Cruz à la tête du pays avec 16,8% de taux migratoire net chacune, suivies par Río Negro avec

<sup>654</sup> Selon le calcul du PNUD sur l'IDH, basé sur le taux d'alphabétisation et la durée moyenne de scolarisation . *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013*. Op. cit.

3,0‰. Il est intéressant de constater que la Ville de Buenos Aires se trouve au dernier poste avec un solde migratoire négatif, de -6,9‰<sup>655</sup>. Ceci pourrait mettre bientôt fin aux faibles indices en niveau éducatif, d'ailleurs déjà frontalement abordés par les institutions avec les plus importants investissements en éducation du pays<sup>656</sup>.

Cet effort budgétaire est bien perceptible sur les données en langues étrangères. En effet, malgré une présence plutôt élevée du secteur public, les provinces patagoniennes présentent la plus haute couverture en langues étrangères du pays dans le secondaire en 2012 avec 98,6% à La Pampa, 99,6% à Santa Cruz et, notamment, 100% à Tierra del Fuego. Il faut dire, toutefois, que nous avons aussi en Patagonie l'extrême opposé, la province de Neuquén, parmi les moins couvertes du pays avec 56,8%, et que la couverture dans le primaire reste très inégale.

En ce qui concerne la distribution des langues, on observe comme trait commun une tendance forte à l'anglicisme, avec 99,0% en Santa Cruz et 98,9% en Neuquén. Lorsque l'anglais est un peu moins exhaustif la place restante est en général occupée par le plurilinguisme, français, portugais, italien et allemand présentant tous des taux très bas, voire nuls.

### 3.7.6.1. La Pampa

La Pampa se caractérise par une tendance croissante à l'anglicisme. Si l'anglais prend aujourd'hui 100% des "étudiants" du préscolaire, 99,9% du primaire et 98,6%, du secondaire, les deux derniers présentaient des chiffres légèrement moindres en 2008, avec 99,3% et 96,9%. La seule alternative recensée en 2008 était *Otro*, la province comptant la présence de mapuches, avec 0,72%. Ce taux relativement haut disparaît totalement, nous ne savons pas si la langue en question a pu subsister dans le 0,11% de plurilinguisme attesté en 2012.

Dans le secondaire, ce mouvement d'anglicisation est allé de paire avec une augmentation de la couverture assez parallèle, puisqu'elle était déjà extrêmement haute en 2008 avec

<sup>655</sup> Période 2005-2010. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Op. cit. p. 107.

<sup>656</sup> *Clarín.com*, 12/09/2003. "La Patagonia, el lugar elegido por los argentinos que migran". Disponible sur : [https://www.clarin.com/sociedad/patagonia-lugar-elegido-argentinos-migran\\_0\\_BJMgGExlCtx.html](https://www.clarin.com/sociedad/patagonia-lugar-elegido-argentinos-migran_0_BJMgGExlCtx.html) [Dernière consultation le 26 avril 2018]

95,5% et augmente à 98,6% en 2012. L'augmentation de la couverture a été partiellement aux dépenses du plurilinguisme, qui passe de 0,61% à 0,42% et elle a impliqué la baisse drastique du français, de 2,45% à 0,81%.

Dans le primaire, en revanche, l'augmentation de la couverture a été radicale, partant de seulement 22,0% en 2008 à 54,1% en 2012. Seul le plurilinguisme apparaît comme "alternative" à l'anglais, avec 0,11%.

### 3.7.6.2. Neuquén

Deux traits caractérisent l'enseignement de langues étrangères à Neuquén. D'une part, une très basse couverture, qui atteint dans le primaire 9,46% en 2012, améliorant à peine le taux de 2008, 6,47%. Dans le secondaire, si nous avons une couverture moyenne en 2008, de 67,5%, il est surprenant de voir qu'elle rétrécit à 56,8% en 2012.

Cette baisse globale tout à fait insolite dans le pays pourrait être liée à l'autre caractéristique saillante de la province, à savoir, la présence de *Otro*, associée sans doute au Mapudungun, la province abritant une importante population amérindienne, de 8,0%<sup>657</sup>. Ainsi, nous avons en 2008 13,1% de *Otro* dans le primaire, taux le plus haut du pays, arrivant dans le secteur public même à se comparer à l'anglais, avec le taux exorbitant de 42,6%. Cette situation s'amplifie en 2012, le taux global dans le primaire atteignant 19,0%. Dans le secondaire, il augmente aussi, en passant de 0,10% à 0,68%, le plus haut taux du pays. Sans doute il faut relativiser ces données compte tenu de la basse couverture. Dans le préscolaire elle est plutôt médiocre, de 10,0%, avec 5,27% pour *Otro*.

Enfin, une troisième particularité serait les taux relativement hauts qu'obtient l'italien, stable avec 2,14% dans le primaire et 1,96% dans le préscolaire en 2012. Dans le secondaire, cependant, c'est le français qui apparaît come alternative principale à l'anglais avec 1,29%. Le plurilinguisme existe mais reste faible, avec un certain effet de transfert, ayant passé dans le primaire de 0 en 2008 à 0,49% en 2012 et dans le secondaire de 0,45% à 0.

---

<sup>657</sup> Sur population en habitation particulière. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Op. cit. p. 278.

### 3.7.6.3. Río Negro

Nous avons ici une couverture globale plutôt basse et à évolution lente, de 24,3% dans le primaire et 72,7% dans le secondaire en 2012. La province est en revanche proche de ses voisines dans sa tendance angliciste, l'anglais passant de 91,5% en 2008 à 97,1% en 2012 dans le primaire, et de 93,9% à 94,8% dans le secondaire.

Malgré cette tendance, on peut observer une certaine présence de langues de communautés. En effet, bien que l'allemand perde son taux, relativement très haut, de 0,60% dans le primaire en 2008 pour disparaître en 2012; et que l'italien subisse aussi une baisse de 1,38% à 1,06%, leur présence étant dérisoire dans le secondaire avec 0,05% et 0,12% respectivement; leurs taux importants dans le préscolaire témoignent d'une certaine demande liée aux âges précoces, avec 5,33% pour l'allemand et 4,15% pour l'italien. En revanche, *Otros*, malgré la présence de la langue mapudungun dans la province, n'occupe que 0,06% dans le primaire et reste absent des autres niveaux.

Enfin, il faut signaler une présence plus grande du français dans le secteur privé que dans le public, chose très rare qui le rapproche des caractéristiques du portugais. Bien qu'en 2012 les deux aient réduit leur part dans le secondaire, à 1,78% le français et à 0,09% le portugais, et qu'ils aient disparu du Primaire, en 2008 ils étaient à égalité avec 0,33% dans le primaire, dû exclusivement au secteur privé. Le plurilinguisme étant obscur dans les relèvements, on ne peut pas savoir quels sont les langues bénéficiant de ses 3,19% dans le secondaire, 1,82% dans le primaire et 2,75% dans le préscolaire.

### 3.7.6.4. Chubut

La couverture dans cette province est très basse et stagnante dans le primaire, passant à peine de 10,4% en 2008 à 16,9%. Dans le secondaire, en revanche, elle connaît une augmentation fulgurante avec seulement 37,1% en 2008 et 82,6% en 2012.

La tendance angliciste patagonienne était typique ici en 2008, avec des taux de 97,8% dans le primaire et de 98,4% dans le secondaire. Cependant, l'anglais en monolinguisme recule en 2012 vers des taux moyens, avec 89,1% dans le primaire et de 94,0% dans le secondaire. La grande originalité de cette province se trouve dans la marge restante, occupée presque intégralement par le plurilinguisme et par *Otro*.



Derrière *Otro* on peut toujours soupçonner le mapudungun, mais l'histoire de la province nous oblige à porter la lecture ailleurs. En effet, le Chubut reçut vers 1865 une importante population d'origine galloise au but conscient de fonder des colonies où sauvegarder une langue et une identité menacées par l'imposition de l'anglais et de l'anglicanisme au Pays de Galles. Selon le site *wales.com*, tenu par le gouvernement gallois, qui prête aussi de l'assistance à l'enseignement de la langue à travers le programme *Welsh Language Project*, 50 000 personnes descendent aujourd'hui de cette population, dont 5 000 parleraient le gallois<sup>658</sup>.

Ceci pourrait expliquer les hauts taux de *Otro*, de 6,97% dans le primaire et de 4,55% dans le préscolaire, où c'est la seule alternative à l'anglais. Le français et l'italien présentent des parts dérisoires dans le secondaire et sont absentes du Primaire et le portugais est partout absent. Il reste à constater une augmentation, à contre-courant dans le pays, du plurilinguisme, avec des taux plutôt hauts de 3,40% dans le primaire et de 5,66% dans le secondaire.

### 3.7.6.5. Santa Cruz

La province de Santa Cruz présente un profil très simple de par son anglicisme incontesté. La part du secteur public est plutôt importante avec 84,0% des étudiants dans le primaire et 85,7% dans le secondaire en 2008. La couverture en langues est très élevée, avec 56,4% dans le primaire en 2012 et 99,1% dans le secondaire en 2012.

L'anglicisme laisse peu de place aux nuances, prenant 100% dans le primaire en 2012, comme c'était déjà le cas en 2008, sans différence entre les secteurs public et privé. Dans le secondaire, l'anglais monolingue cède deux dixièmes et reste à 99,0% en 2012. En 2008 le reste était reparti entre le plurilinguisme et le français qui, de manière atypique pour ce dernier, se trouvaient exclusivement dans le secteur privé. Cependant, il baisse sensiblement de 0,44% en 2008 à 0,22% en 2012, sa part ayant peut-être été récupérée par le plurilinguisme, qui monte de 0,38% à 0,57%. Apparaissent l'italien et l'allemand avec 0,10% chacun. Le portugais n'existe pas dans cette province, et *Otro* non plus, malgré l'existence d'une population tehuelche parlant une langue du groupe chon.

---

<sup>658</sup> *Wales.com*. "Wales and Patagonia". Disponible sur : <http://www.wales.com/Patagonia> [Dernière consultation le 28 avril 2018]



Le profil reste similaire dans le préscolaire en ce qui concerne l'anglicisme, qui est à 100%, mais non par rapport à la couverture, qui est très basse, de 5,8%.

### 3.7.6.6. Tierra del Fuego

La province la plus australe du continent a une structure économique un peu différente des autres en Patagonie. L'exploitation des gisements est très présente, mais s'y ajoute ici une activité industrielle spécialisée en électronique, développée grâce à un régime fiscal spécial.

Ainsi faut-il peut-être s'étonner de son faible indice en niveau éducatif tel que mesuré pour l'IDH, de 0,960%, qui contredit les données d'autres recensements sur le niveau d'études tels que le SAS, publié par le gouvernement de la province<sup>659</sup> ou le recensement national de 2010<sup>660</sup>, qui affiche, au contraire, un taux d'alphabétisation très haut pour cette province, de 99,3%, seulement derrière la Ville de Buenos Aires.

La couverture en langues étrangères pointerait aussi dans cette direction, étant très haute dans le préscolaire avec 24,6%, dans le primaire, avec 65,0% en 2012, et totale dans le secondaire, avec 100%, à la tête du pays.

Plus en phase avec la région sont les taux d'anglicisme, total dans le préscolaire et presque total dans le primaire, avec 99,8% des étudiants, laissant 0,21% pour le plurilinguisme. Dans le secondaire il présente un taux plus typique, de 92,6%, le reste étant occupé par le plurilinguisme, qui augmente fortement de 3,35% en 2008 à 7,12% en 2012, grâce peut-être à une couverture qui était déjà exhaustive en 2008.

Le mouvement a supposé la disparition du portugais, qui présentait 1,37% en 2008, taux assez haut qui invite à penser à la survie de cette langue dans les chiffres du plurilinguisme. Le français présente un taux marginal de 0,30% en 2012 contre 0% en 2008, le destin inverse de l'italien, qui affichait 0,39% et reste à 0% en 2012.

---

<sup>659</sup> *Serie de Análisis Social. Indicadores de educación. 2000-2010. N°5 - Septiembre 2014.* Dirección General de Estadística y Censos, Provincia de Tierra del Fuego. Ushuaia, 2014

<sup>660</sup> INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Op. cit.

## 3.8. Dynamiques et domaines de chaque langue

Le parcours diatopique de l'enseignement de langues étrangères nous a permis d'appréhender les tendances liées à la géographie régionale argentine. Nous procédons maintenant à inférer de manière synthétique les points d'appui généraux pour chaque langue dans le territoire argentin en combinant les tableaux généraux montrés au chapitre 2.3.5.1. avec l'examen diatopique. Les données exhaustives des deux relèvements nous permettent d'avoir une image précise du sens de ces changements en regardant le solde final, que nous avons en outre exploité en calculant des coefficients de corrélation entre les différentes langues sur le différentiel de ces quatre ans. Ceci permet, entre autres, d'identifier quelles paires de langues sont en concurrence (corrélations négatives) pour des espaces et quelles ne le sont pas et, par là, d'inférer les catégorisations (langues super-centrales, langue régionale, langues d'héritage, etc.) pertinentes dans le champ linguistique argentin.

Nous trouverons en l'occurrence corroborée la typification faite par Bein (2012 : 276) classant d'une part l'anglais et le français comme langues appuyées sur des facteurs glottopolitiques et culturels; d'autre part l'italien et l'allemand, appuyés sur leurs communautés ; enfin, le portugais, appuyé sur les rapports politiques et identitaires avec le Brésil. À ces trois types correspondent le plus souvent des profils spécifiques selon le niveau d'enseignement, le premier tendant à augmenter sa part dans le secondaire, le communautaire à avoir une plus forte présence dans le préscolaire et le portugais à avoir une homogénéité par niveaux mais une forte marque diatopique.

### 3.8.1. L'Anglais

L'anglais comptait, en 2012, 93,6% des étudiants en langue étrangère dans le préscolaire, 95,4% dans le primaire et 92,3% dans le secondaire, des chiffres extrêmement stables par rapport à 2008. Ces pourcentages exprimant non pas les étudiants en anglais mais seulement ceux n'étudiant que l'anglais (et, comme nous l'avons vu, l'anglais semble être toujours une des langues occultes sous la rubrique *Plus d'un*), il n'est pas exagéré d'affirmer que, en synthèse, l'anglais est presque la seule langue étrangère étudiée en

Argentine, sa croissance allant de paire avec celle de la couverture en langues étrangères en général.

Cette affirmation devient presque littérale dans le cas de la Province de Buenos Aires mais aussi d'autres plus éloignées telles que Salta où, surtout, toute la Patagonie. L'anglicisme est à ses taux les plus bas à la capitale et dans le Nord du pays. Or certains territoires, comme la Ville de Buenos Aires ou Corrientes, qui présentaient des taux relativement très bas d'anglicisme, tendent maintenant à se rapprocher des moyennes nationales. D'autres, en revanche, rabaissent davantage sa part, comme Mendoza, Formosa et, surtout, Misiones.

Dans le Secondaire, niveau correspondant aux choix les plus pragmatiques, liés au futur professionnel de l'étudiant, les langues qui montrent, par un coefficient de corrélation négatif, une certaine incompatibilité avec l'anglicisme - ou, autrement dit, celles qui se disputent avec lui les mêmes espaces -, seraient surtout le portugais et, secondairement, le français et l'allemand.

Dans le primaire, niveau d'enseignement plus sensible aux langues d'origine des étudiants, c'est surtout *Otros* qui montre une forte incompatibilité territoriale avec l'anglais, par un coefficient de -0,74. Or, s'agissant des langues tellement incomparables du point de vue de leur statut gravitationnel, nous devons interpréter ce rapport négatif comme étant le reflet de différences territoriales plus profondes liées au niveau de développement ou, notamment, à la couverture en langues étrangères, qui tend à favoriser l'anglais et à pénaliser *Otros* en termes proportionnels.

L'hégémonie de l'anglais est sans doute l'effet d'un alignement politique. Il nous paraît cependant exagéré d'affirmer, comme Bein (2014 : 88), que c'est la langue la plus déterminée par la politique linguistique argentine "puisque ni le poids de l'immigration britannique ni la création d'écoles de la part de la communauté anglo-argentine ni la politique linguistique extérieure du Royaume-Uni - sauf celle en rapport avec la politique éditoriale - ni, encore moins, celle des États-Unis n'ont été gravitantes dans son ascension graduelle à première langue étrangère". Il faut, de fait, considérer la politique culturelle des États-Unis comme une politique linguistique, car, comme Bein (2012 : 87) le remarque lui-même si la politique linguistique *ouverte* des États-Unis est à peu près négligeable,

"(...) la pression en faveur de l'anglais se produit à travers le cinéma - à la télévision on projette des films états-uniens pendant les vingt-quatre heures -, la musique, les dessins animés, le sport, les jeux-vidéo; au niveau supérieur, la littérature scientifique et technique, de nos jours surtout à travers internet et, plus généralement par la projection d'une image des États-Unis comme le pays le plus important, développé, riche et fort au monde, tout ceci ne parvenant pas à effacer des sentiments anti-nord-américains d'une proportion non négligeable des argentins, des sentiments peut-être même plus forts que ceux antibritanniques malgré le conflit des Malouines".

### 3.8.2. Le Français

Le français fait preuve de stabilité en tant que langue super-centrale augmentant sa présence à mesure que l'on remonte les niveaux éducatifs. Ainsi, il affiche en 2012 des taux de 0,38% dans le préscolaire, de 0,76% dans le primaire et de 2,63% dans le secondaire. Ce profil est davantage mis en relief en le comparant aux autres langues. Ainsi, si l'on exclut l'anglais et, bien sûr, *Plus d'un*, il est en cinquième et dernière position dans le préscolaire, en troisième dans le primaire pour rester, de loin, le premier dans le secondaire. Dans la stabilité de ses chiffres absolus - c'est celle qui gagne le plus grand nombre d'étudiants dans les deux niveaux, anglais à part -, on peut cependant percevoir un léger déplacement du secondaire, où c'est la seule langue à perdre en pourcentage, vers le primaire, où c'est celle qui gagne le plus, l'anglais étant ici la seule à céder des points.

Dans ce mouvement on distingue très nettement la capitale du pays, où le français augmente de 4,69% à 8,05% dans le secondaire alors qu'il recule dans bien de provinces, notamment à Jujuy, Catamarca et La Pampa, au profit, semble-t-il, de l'anglais. Dans le primaire, l'augmentation est plutôt uniforme.

Outre sa stabilité, le français présente comme caractéristique fondamentale un positionnement très marqué dans le secteur public, où son taux dans le secondaire était en 2008 de 3,75%, contre 0,56% au privé. Le français présente, enfin, comme troisième trait distinctif, une forte présence au Nord du pays et, surtout, au Nord-ouest avec des taux de 16,2% à Jujuy et à La Rioja, de 13,2% à Catamarca, de 12,6% à Chaco, etc.

Ces provinces se caractérisant à leur tour par une très forte prééminence du secteur public, le biais diastratique apparaît pour le français croisé au diatopique. Or le français faisant son pic dans le secondaire, niveau qui était, jusqu'à récemment, l'affaire de classes aisées, on ne peut pas interpréter ce biais public/privé comme étant le reflet univoque d'un biais diastratique, ce que reflète aussi le profil socio-économique moyen des personnes

déclarant le parler<sup>661</sup>. Sa forte préférence pour le secteur public, plus lent à s'adapter aux tendances glottopolitiques, ainsi que son positionnement dans des provinces excentrées, semblent indiquer plutôt une tendance de fond, de perte d'espace, corroborée par la tranche d'âge modale de la population déclarant le parler. L'axe diachronique apparaît ainsi comme le plus révélateur et la présence du français serait liée à son passé de langue hégémonique plus qu'à sa position présente.

Or si on considère l'excentricité des provinces, la seule exception n'est pas sans intérêt, s'agissant de la Ville de Buenos Aires, avec le rapport public/privé le plus équilibré de tout le pays et où le français avance nettement dans tous les niveaux d'enseignement. Le profil extrêmement contraire de ce territoire avec le Nord-est, donne l'idée d'un phénomène différent, nouveau, lié peut-être à la complétion de la couverture en langues étrangères. Ceci dépasse peut-être la portée des accords de coopération culturelle avec la France signés en 1964, 1994 et 2016 que Varela et Verdelli (2016 : 66) évoquent comme explication à la stabilité du français.

Enfin, son caractère de langue super-centrale est marqué aussi dans son évolution par une corrélation négative avec l'anglais, surtout dans le primaire. Le français ne semble pas être, en revanche, en dispute d'espaces avec le portugais, dont les coefficients de corrélation sont positifs et proches de zéro.

### 3.8.3. L'Italien

Avec 1,43% dans le préscolaire, 0,98% dans le primaire et 0,36% dans le secondaire, l'italien montre en 2012 un profil propre aux langues d'origine ou communautaires. Son profil diatopique montre une présence assez généralisée - seules 4 provinces n'enregistrent aucun étudiant en italien - avec des pics dans la capitale et dans les provinces réceptrices de son immigration. Ainsi, l'italien est dans le primaire enseigné notamment à Nuevo Cuyo et, surtout, au Centre, notamment à Santa Fe. Il faut signaler que son caractère communautaire n'évoque pas tout à fait une continuité dans la transmission, puisque les italiens migrés venaient pour la plupart avec des *dialectes*, un important taux d'analphabétisme et une méconnaissance de l'italien standard, dont la diglossie s'est greffée directement sur celle avec l'espagnol une fois en Argentine. Bien

---

<sup>661</sup> voir plus haut, sur l'enquête de Quevedo et Bacman, 2006

évidemment, cela n'a pas empêché l'italien standard d'être revendiqué par ces communautés par sa valeur identitaire.

Le fait qu'il garde tout de même une certaine présence dans le Secondaire pourrait être signe aussi d'une certaine utilité professionnelle liée à la possibilité de migrer en Italie, l'accès à la nationalité italienne étant disponible pour de nombreux argentins. Son caractère principal paraît toutefois celui d'une langue d'origine, les engagements bilatéraux de l'Argentine avec l'Italie, semblant être la cause première de la présence de l'italien dans des établissements sans lien communautaire (Varela, Verdelli, 2016 : 67). Ainsi, étant l'alternative principale à l'anglais dans le préscolaire et dans le primaire, l'italien reste clairement derrière le français et même du portugais dans le secondaire. Pour ce dernier cas, il s'agit certainement d'un classement trompeur puisque, on l'a vu, l'italien semble être présent sous la rubrique *Plus d'un*, contrairement au portugais. Le profil particulier de l'italien, résistant le passage des niveaux éducatifs bien mieux que l'allemand, trouve aussi une partie d'explication dans l'éloignement temporel de l'épisode migratoire (entre 1880 et 1930) ainsi que dans l'Abstand :

L'italien est une langue très proche de l'espagnol ; de par son vocalisme similaire, pour un hispanophone il peut être plus facile à comprendre que le portugais et certainement plus que le français, ce pourquoi une connaissance rudimentaire, familière, de l'italien pourrait générer des réponses positives par rapport à sa compréhension.

(Bein, 2012 : 88)

Une autre caractéristique que l'italien présente est son étonnante stabilité, ses parts dans l'ensemble des langues restant inchangées malgré le fort mouvement d'augmentation de la couverture. Cette stabilité peut être en partie due à la place sociale que l'italien occupe toujours en Argentine, avec ses 80 000 étudiants dans des institutions extrascolaires (voir plus haut), plus du double des chiffres totaux de l'enseignement régulier. En 2008 ses pourcentages étaient de 0,88% dans le primaire et de 0,31% dans le secondaire. Il ne présente d'ailleurs pas de fort biais public/privé en 2008, grâce sans doute aux nombreuses écoles italiennes encore en fonctionnement (Bein, 20102 : 93), étant moindre dans le privé du secondaire mais légèrement plus haut dans le primaire, caractéristique partagée avec d'autres langues communautaires (voir plus bas l'allemand).

D'autre part, un certain mariage avec le français apparaît avec un coefficient de corrélation diatopique positif de 0,59 dans le secondaire en 2012, ayant en commun aussi avec cette langue un coefficient négatif avec l'anglais, de -0,54. Nous sommes tentés d'y voir une prédisposition plus réceptive au français en tant que langue internationale dans

ces provinces où l'italien a une présence communautaire significative, mais la corrélation ne permet pas à elle seule de l'inférer. Il est fort probable que, pour de nombreux étudiants, l'italien des niveaux premiers du secondaire devienne français dans les derniers, comme le suggèrent aussi leurs profils inversés. Selon une enquête menée en 2016<sup>662</sup> questionnant les enseignants d'italien de la province de Córdoba, 68% d'entre eux voyaient dans son caractère de langue d'immigration un des motifs principaux pour l'apprendre, contre 32% qui signalaient son utilité professionnelle.

### 3.8.4. Le Portugais

On ne peut pas dire que le portugais soit en train de remplir les attentes créées par la Loi 26 468/09, ce qui n'est que partiellement expliqué par le manque de professeurs. Le portugais affiche une grande homogénéité dans tous les niveaux, avec 0,44% dans le préscolaire, 0,59% dans le primaire et 0,49% dans le secondaire. Il se montre plutôt homogène aussi sur le biais public/privé. Beaucoup plus présent dans le primaire public, les chiffres deviennent équilibrés dans le secondaire (contrairement, par exemple, au français). Ceci montre que le portugais n'est pas seulement une langue prônée par les institutions (bien qu'avec parcimonie) mais aussi une langue demandée pour le futur professionnel des étudiants.

Un clivage net apparaît néanmoins sur le plan diatopique, le portugais étant extrêmement concentré sur quelques provinces du Nord-est, notamment Misiones et Corrientes, les deux provinces faisant frontière avec le Brésil et où la Loi 26 468 étendait l'obligation de l'offre de portugais au Primaire. Pourtant, aucun grand mouvement d'augmentation du portugais dans le Primaire n'est constaté entre 2008 et 2012 dans ces deux provinces, et c'est au Secondaire que l'on trouve l'augmentation la plus significative, au Misiones, qui paraît d'ailleurs liée à une perte relative de terrain de l'anglais.

Une telle concentration géographique ne permet pas de tirer des conclusions sur la base des coefficients de corrélation, trop influencés par les spécificités de ces provinces. Ainsi, il n'est pas forcément très significatif le fait que le portugais affiche des corrélations négatives avec l'IDH ou la couverture en langues étrangères, et positive avec l'indice

---

<sup>662</sup> FERNÁNDEZ ASTRADA, M. F., TAPIA KWIECIEN, M. T., 2017. "Enseñanza del italiano en las escuelas públicas de Córdoba capital. Cuestiones de políticas lingüísticas y representaciones sociales". AUGM, *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Florianópolis, 19-21 septembre 2017. p. 123

d'inégalité. Ce qui était, cependant, moins prévisible, c'est la corrélation positive entre sa croissance entre 2008 et 2012 et le niveau éducatif de la province, avec un coefficient de 0,45 pour le Secondaire, alors que le coefficient est négatif pour tout autre langue à part l'anglais et le français.

D'autres provinces où l'on trouve une présence moyenne et soutenue sont Chaco, Jujuy, Entre Ríos (malgré un recul) et la Ville de Buenos Aires. À part une augmentation nette à Salta et Catamarca, sa présence retrace en général dans le centre et sud du pays, même dans des provinces où elle était peu significative, comme Córdoba et Santa Fe. En Patagonie le portugais reste absent ou disparaît dramatiquement, comme en Tierra del Fuego. Le portugais reste donc lié de manière très directe aux contacts avec le Brésil et avec les frontières du Mercosur, comme l'analysaient Varela et Verdelli (2016 : 67), et ne semble pas affecté par la Loi 26 468/09, au moins dans la période immédiate qui suit à sa promulgation.

### 3.8.5. L'Allemand

L'allemand présente la plus faible part de toutes les langues recensées. Son profil de langue d'origine est encore plus marqué que pour l'italien, avec 1,26% dans le préscolaire en 2012, 0,98 dans le primaire et 0,09% dans le secondaire. Ses données présentent un profil très semblable à cette autre langue communautaire, avec un faible biais public/privé et un pic dans le primaire privé, le public restant au dessus dans le secondaire.

Sa diatopie présente une absence totale dans tous les niveaux d'enseignement dans 9 provinces ayant toutes pour seul trait commun leur localisation extrême-occidentale, dessinant ainsi une sorte d'isoglosse verticale parallèle à la frontière chilienne et parcourant le pays de Jujuy jusqu'à la Terre du Feu. Les provinces où l'on l'étudie le plus sont souvent liées à la présence des communautés, comme celles centrales de San Luí, Córdoba et de Santiago del Estero et à l'Est à Misiones. Il apparaît aussi dans la Ville et la Province de Buenos Aires ainsi qu'à Misiones.

Ce fort profil de langue communautaire en extinction graduelle laisserait prévoir une diminution d'effectifs. Or c'est tout le contraire que l'on constate : l'allemand est l'une des langues ayant le plus profité de l'augmentation de la couverture, passant de 0,05% dans le primaire en 2008 à 0,29% en 2012. La mise en valeur générale de l'étude de langues étrangères à l'école semble ainsi avoir éveillé son prestige tout particulièrement.



Cette augmentation est significative aussi dans le secondaire malgré des chiffres qui restent dérisoires dans l'absolu : l'allemand passe de 0,03% à 0,09%. Il est intéressant de voir que son augmentation ne semble pas se faire aux dépens du français, langue la plus perdante dans le secondaire, mais de l'anglais, avec un coefficient de corrélation de -0,41.

### 3.8.6. Autres

Si cette catégorie regroupe le plus souvent les langues amérindiennes qui, n'étant pas des langues étrangères, sortent de notre cadre d'étude, il est utile de les comparer brièvement avec les autres catégories. Avec 0,83% dans le préscolaire, 0,37% dans le primaire et 0,06% dans le secondaire, le profil est typique de langues communautaires. Or le fait d'être des langues autochtones de groupes subissant un certain retard dans l'accès à l'éducation les sépare des langues communautaires européennes, ce que l'on voit tout de suite en regardant les biais public/privé. Dans le primaire en 2008, *Otros* comptait 0,14% dans le secteur privé contre 0,28% dans le public, tendance contraire à celle observée pour italien et allemand. Étrangement, le biais s'inverse, dans les deux cas, quand on arrive dans le secondaire. Pour l'italien, compris partiellement dans la rubrique *Plus d'un*, plus présente dans le privé, ce n'est pas étonnant. En revanche, pour *Otro*, à 0,00% dans le public et 0,03% dans le privé, le biais inversé par rapport au primaire pourrait être le signe qu'il s'agit d'un autre *Autre*, non amérindien. En effet, de ces 237 étudiants 49 correspondent à Chaco, 173 à Mendoza et 15 à la Province de Buenos Aires. En consultant les données sur le nombre d'établissements par langue offerte et année d'enseignement, nous voyons que seul Chaco affiche un grand nombre en langue amérindienne (cette partie du relèvement divise *Otro* en amérindien, hébreu et, encore, *otro*) pour le secondaire, Mendoza et la Province affichant des chiffres bien plus hauts pour un *Otro* qui reste indéterminé, mais qui n'est en tout cas pas amérindien.

D'autre part, ce qu'il faut signaler de *Otro* c'est sa croissance. Bien que présentant des corrélations négatives avec des indices de développement tels que l'IDH ou la couverture en langues étrangères, *Otro* maintient et même augmente légèrement sa part dans les langues étrangères en parallèle avec l'augmentation de la couverture. Dans cette croissance apparaît cependant une forte corrélation négative, de -0,74, avec l'anglais, marquant une curieuse et éloquente incompatibilité entre le maillon le plus fort et le plus faible de la chaîne linguistique.



## 4. L'enseignement de langues étrangères en Uruguay

Si sa petite taille géographique et démographique (environ 3 432 000 habitants en 2015<sup>663</sup>) relativise son importance, notamment face aux deux grands voisins, l'Uruguay est aujourd'hui avec l'Argentine et le Chili l'un des pays les plus développés de l'Amérique latine. Son PIB per Capita est de 16 245, devant même le Chili (15 346) et l'Argentine (14 398) et plus clairement devant le Brésil (9 821)<sup>664</sup>. Selon le Human Development Report 2014 Team <sup>665</sup> publié par l'ONU, l'Uruguay aurait un IDH de 0,795, soit le troisième le plus haut d'Amérique latine après ceux du Chili (0,847) et l'Argentine (0,827).

L'Uruguay est membre fondateur du Mercosur. Sa taille et sa position intermédiaire (qui pour certains aurait été la raison même de sa constitution en tant qu'État indépendant) lui confèrent une vocation marquée pour

**Carte 18. La République Orientale de l'Uruguay et ses départements.**



Source : Servicio Geográfico Militar

<sup>663</sup> United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2015). *World Population Prospects: The 2015 Revision*. New York: United Nations.

<sup>664</sup> Selon les estimations de la Banque Mondiale pour 2017. Disponibles sur : <https://datos.bancomundial.org/indicador/ny.gdp.pcap.cd> [Dernière consultation le 11 mars 2019]

<sup>665</sup> Programme des Nations Unies pour le Développement. *Rapport sur le développement humain 2016*. New York : PNUD, 2016.

l'intégration régionale. Or l'Uruguay, malgré sa particularité sociolinguistique, n'a pas de législation linguistique particulière pour son organisation administrative. Il n'a pas eu non plus une véritable *Loi du Portugais*, à la manière de la Lei 11.161, au Brésil et à l'Argentine. On ne peut pas dire pour autant que l'Uruguay soit resté passif en termes de politique linguistique. Comme le dit Brovetto<sup>666</sup>, les différentes Lois de l'Éducation en Uruguay versent sur des objectifs généraux et sur des questions administratives, faisant peu de références aux contenus, linguistiques ou non. Nous verrons donc que, loin d'une quelconque passivité glottopolitique, l'Uruguay reste le pays du Mercosur où se matérialisent les projets les plus ambitieux pour un enseignement de langues étrangères visant le plurilinguisme et l'intégration régionale (qui pour ce pays l'est aussi au niveau national). Seulement, ces politiques se font surtout à travers les différentes orientations éducatives et conception des cursus, préparés par d'organes, d'existence nouvelle, spécialisés en politiques linguistiques et, finalement, par une participation notable de la communauté éducative.

## 4.1. Cadre sociolinguistique

### 4.1.1. Une population d'origine européenne

La composition ethnique de l'Uruguay, où l'élément indigène fut rare et, très tôt, exterminé<sup>667</sup>, résulte dans sa totalité de l'immigration européenne. Son histoire détermine que l'espagnol fut dès le début la langue qui servirait une image nationale d'homogénéité que l'on trouve ailleurs en Amérique latine, inspirée de modèles européens. L'espagnol n'est pas officiel ou, en tout cas, non de manière explicite, puisqu'il ne figure ni sur la Constitution ni sur d'autres lois en tant que tel. En revanche, il jouit d'une certaine officialité implicite si l'on tient compte des nombreuses et très diverses lois touchant de manière périphérique la question des langues, comme celles exigeant que les documents

<sup>666</sup> BROVETTO, Claudia, 2010. "Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay". *Pro-Posições, Campinas*, v. 21, n. 3 (63). p. 36.

<sup>667</sup> "L'extermination des indigènes qui habitaient ces territoires date de l'époque de la colonisation et de la conquête. On situe souvent l'acte final de ce génocide en 1832, lorsqu'un groupe considérable d'indigènes fut exterminé par des contingents de l'armée envoyés par le gouvernement national. Bien que l'on ait constaté actuellement que l'extermination n'a pas été totale, les caractéristiques du processus de métissage ont déterminé que l'on ne conserve pas des traits culturels des indigènes originaux (les charruas)". BARRIOS, Graciela, GABBIANI, Beatriz, BEHARES, Luis E., ELIZAINCÍN, Adolfo, MAZZOLINI, Susana, 1993. "Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay". *Iztapalapa* 29 (13). Montevideo : Universidad de la República. p. 189

étrangers passent par une traduction certifiée à l'espagnol ou celles o l'on sous-entend que l'espagnol est la langue officielle de l'enseignement<sup>668</sup>. On considère aujourd'hui l'existence de trois normes pour l'espagnol de l'Uruguay: le *rioplatense* dans le sud, le *fronterizo* (coexistant avec le portugais) et le *litoraleño* dans l'ouest<sup>669</sup>.

Dans le sud du pays, cette immigration fut pour la plupart espagnole et italienne, avec d'importants groupes arméniens, juifs, grecs ou russes. Barrios, Gabbiani et Behares (1993 : 184). Leur progressive hispanisation doit beaucoup à la Ley de Educación Común qui, dans son Article 38 affirmait que l'enseignement serait dans l'*Idioma Nacional* dans toutes les écoles publiques. Les enseignants seraient constamment orientés à donner une éducation monolingue, à travers de nombreux documents internes entre 1880 et 1930.<sup>670</sup> À ceci s'ajoutent d'autres facteurs, comme nous le verrons.

Pour le groupe italien, l'assimilation fut rapide pour des raisons similaires au cas argentin: à une langue vernaculaire dialectalisée se joignaient l'aspect économique et définitif de leur migration et leur naturelle perméabilité à la langue espagnole, proche de la leur. Parmi les associations italiennes constituées à la fin du XIXème siècle, on constate une vocation d'aide à l'intégration, prioritaire au maintien de la langue d'origine. Même si des cours d'italien étaient dispensés, par exemple, par la *Scuola Italiana delle Societa Riunite*, fondée en 1886, la langue enseignée était l'italien standard, un peu éloigné des dialectes méridionaux qu'ils portaient comme langue maternelle (Barrios, Gabbiani, Behares, Elizaincín, Mazzolini, 1993 : 181-3). Quant à l'autre groupe important, les arméniens, leur répertoire linguistique était partagé entre un turc vernaculaire majoritaire et un arménien prestigieux et identitaire, bien que moins souvent maîtrisé. Malgré leur loyauté aux origines et un persistant espoir de retour, ils se sont très vite assimilés à la culture d'accueil dû, entre autres, à leurs dissensions politiques et, surtout, à l'obligation légale pour les écoles arméniennes de dispenser la majorité de leur cursus en espagnol. Aujourd'hui les nouvelles générations se diluent davantage dans la société uruguayenne dû à une exogamie croissante, ainsi qu'au conservatisme de leurs institutions religieuses, qui attirent de moins en moins les générations plus jeunes.

---

<sup>668</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. p. 8.

<sup>669</sup> Ibid. p. 11.

<sup>670</sup> Ibid. p. 33.

Enfin, on trouve aujourd'hui quelques isolats alloglottes, le plus souvent bilingues, comme rémanents des migrations européennes. Parmi les plus importants, le russe dans la région de San Javier, le français dans le département de Colonia et des dialectes de l'allemand dans les zones proches à la frontière argentine<sup>671</sup>.

#### 4.1.2. Les Dialectes Portugais de l'Uruguay

L'existence d'une population lusophone dans le nord du pays se remonte aux débuts du XVIème siècle avec l'arrivée de portugais provenant de São Paulo, les nommés *Bandeirantes*, à la recherche d'indiens à réduire en esclavage, en débordant les limites désignés par le Traité de Tordesillas. Le fait est que dans cette région les colonies portugaises ont précédé l'arrivée des espagnols et que, après l'indépendance du pays ce fut le gouvernement uruguayen lui-même qui stimula l'immigration pour peupler le territoire, dont une bonne partie proviendrait du Brésil voisin. C'est ainsi que, vers 1830, les départements frontaliers étaient peuplés exclusivement par des brésiliens<sup>672</sup>. La baisse du prix de la terre après la Guerre civile uruguayenne (Guerra Grande, 1839-1851) provoqua des acquisitions massives de territoires de la part de brésiliens. Ainsi, le recensement de 1860 estimait à 36,5% la population brésilienne de l'Uruguay. C'est pourquoi les liens des populations du nord du pays avec le Brésil resteraient forts à travers le temps, puisque même les affaires judiciaires dans la région étaient traitées par des magistrats du Brésil<sup>673</sup>.

Certes, cette situation ne manquait pas d'inquiéter fortement les gouvernements du pays, comme le montrent bien les propos du Président Gabriel Pereira en 1857 :

[...] Les départements frontaliers au Brésil sont, en grande majorité, occupés par de riches Brésiliens. C'est dans la zone comprise entre la frontière brésilienne et le río Negro que le bétail destiné aux abattoirs de Río Grande do Sul est élevé. De sorte que la majeure partie de notre pays n'est même pas utilisée par notre principale industrie... [...] Mais il ne s'agit pas uniquement de ce

<sup>671</sup> *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Op. cit. p. 11.

<sup>672</sup> BROVETTO, C., GEYMONAT, J., BRIAN, N, 2007. "Una experiencia de educación bilingüe español - portugués en escuelas de la zona fronteriza". In BROVETTO, C., GEYMONAT, J., BRIAN, N. (Comp.). *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP - CEP . p. 11.

<sup>673</sup> BARRIOS, GABBIANI, BEHARES, ELIZAINCÍN, MAZZOLINI (1993). Le texte fait référence à la période entre le s.XVII et le dernier quart du s.XIX.

que notre pays risque de perdre : il se trouvera également destitué de ses instances de pouvoir, de sécurité et de défense [...] <sup>674</sup>.

Ces inquiétudes provoquèrent une politique de repeuplement de la part du gouvernement qui, jusque-là, n'avait pas fait preuve de souci glottopolitique. C'est entre 1853 et 1862 que le parlement ordonne la fondation de plusieurs villes dans le nord du pays pour contrebalancer le contrôle brésilien (Barrios, Gabbiani, Behares, Elizaincín, Mazzolini, 1993 : 180). Par la suite, le gouvernement dirigea le peuplement de la région avec des uruguayens venant du sud. Cependant, dans un énième exemple de gravitation induite par un faible *Abstand*, ces populations finiraient par s'assimiler à la culture lusophone locale, marquant peut-être dès lors le début d'une hybridation linguistique qui perdure jusqu'à nos jours. C'est ainsi que, si l'obligation de dispenser l'enseignement dans l'*Idioma Nacional* <sup>675</sup> fut décisive depuis 1877, date de la *Ley de Educación Común*, pour hispaniser les groupes immigrés du sud du pays à travers le système d'enseignement (Hamel, 2003 : 10), elle s'avéra insuffisante dans les régions du nord, où le portugais était la langue vernaculaire autochtone.

L'assimilation n'y fut donc pas totale et une situation de diglossie se pérennisa <sup>676</sup>. Ces tentatives d'hispanisation par peuplement se combinaient à l'inexistence du portugais local dans les textes officiels. En effet, ladite Loi fut appliquée dans une négligence de la particularité sociolinguistique du nord. Cette négligence ne pouvait être que voulue: les politiques de Montevideo alternaient, donc, entre combattre -de façon très maladroite, l'usage du portugais et, tout simplement, ignorer son existence ou, tout au plus, parler de "déformations de l'*Idioma Nacional*" (Barrios, Gabbiani, Behares, Elizaincín, Mazzolini, 1993 : 185). L'impasse restait tenace: une première tentative d'approche plus réaliste fut avortée par le parlement en 1967, l'enseignement aux enfants uruguayens en une langue jugée étrangère étant perçu comme une menace à la souveraineté nationale <sup>677</sup>. Toutefois,

<sup>674</sup> CAIRELLO, J., PEREYRA, A., SIMÕES, L., TITO, M., (coords.), 1970. *Rivera, Colección « Los departamentos » n°3, edición « Nuestra Tierra »*. Montevideo. p. 16. Traduction de Chareille (2004 : 127).

<sup>675</sup> Le très important "Decreto-Ley de Educación Común", du 24 août 1877, disait dans son article 38 "Dans toutes les écoles publiques, l'enseignement sera dispensé dans la Langue Nationale" (BARRIOS, GABBIANI, BEHARES, ELIZAINCÍN, MAZZOLINI, 1993 : 184).

<sup>676</sup> BEHARES (1985), cité par KERSCH, Dorotea, 2006. "Aspectos Identitários e de atitudes dos falantes bilíngües da Região da Fronteira do Uruguau com o Brasil - Os dados do ADDU". Academia.edu. p. 2.

<sup>677</sup> Le projet fut élaboré par la Professeure Eloísa García Etchegoyen de Lorenzo et présenté dans le Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y normal, et comptait sur l'avis des professeurs de la région. ANEP - CODICEN 2007. p. 14, et aussi BARRIOS, GABBIANI, BEHARES, ELIZAINCÍN, MAZZOLINI (1993 : 185).



l'existence même du projet est peut-être indice qu'un lent changement dans les représentations commençait à s'opérer.

En tout état de cause, le discours alarmiste, diffusé de manière persistante par le gouvernement et les médias et basé sur une peur de l'avancée du portugais sur le territoire uruguayen, serait exacerbé par la nommée *Dictadura Cívico-Militar* (*Dictature Militaire* tout court en français, 1973-1985). En effet, en 1978 la presse uruguayenne consacrerait au sujet davantage d'encre que dans toute son histoire.<sup>678</sup>

Comme il arrive souvent, ce discours répressif méconnaissait manifestement la réalité et l'histoire sociolinguistique des régions du nord. Loin d'être le résultat d'une avancée brésilienne dans la région, le portugais avait bel et bien été la langue de ses premiers habitants européens. En plus, au XX<sup>ème</sup> siècle le portugais, au mieux, résistait l'avancée de l'espagnol, et ce dans un rapport diglottique très défavorisant, comme nous le verrons par la suite.

#### 4.1.2.1. Rapports diglottiques dans le nord de l'Uruguay

Les politiques d'homogénéisation ont abouti au rapport substrat-superstrat que nous trouvons aujourd'hui, où les variétés de portugais uruguayen connotent un bas statut social<sup>679</sup>. Leur réussite reste partielle mais importante, en ce que maintenant, du côté uruguayen, l'espagnol appartient au répertoire

##### Carte 19. Distribution actuelle des DPU.

*élément sous droit, diffusion non autorisée*

Source : Brian, Brovetto, Geymonat (2003 : 167)

<sup>678</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Op. cit. p. 14.

<sup>679</sup> BEHARES (1985) cité dans BARRIOS, GABBIANI, BEHARES, ELIZAINCÍN, MAZZOLINI (1993 : 180)



comme langue de prestige pour la majorité de la population, parfois même en monolinguisme (Barrios, Gabbiani, Behares, Elizaincín, Mazzolini, 1993 : 186). Les attitudes des habitants tendraient à reproduire les discours monoglottistes traditionnels<sup>680</sup>.

C'est ainsi qu'aujourd'hui nous ne trouvons plus que les trois départements frontaliers, Artigas, Rivera et Cerro Largo, comme zones bilingues. D'autres départements le sont dans une partie de leur territoire. C'est le cas de Rocha (Chuy), Cerro Largo (Rio Branco et Aceguá) et le nord des départements de Salto et Tacuarembó<sup>681</sup>. Un aperçu plus précis nous l'apporte la carte suivante<sup>682</sup>:

Les deux langues coexistent dans la plupart des cas dans un rapport de diglossie où l'espagnol est la langue de l'éducation et de l'administration et le portugais le parler vernaculaire d'une partie de la population, c'est à dire, d'un côté une langue standard et de l'autre un dialecte sous-standard du portugais, destabilisé, variable et fortement dévalorisée (Barrios, Gabbiani, Behares, Elizaincín, Mazzolini, 1993 : 184). Un portrait éloquent nous est fourni par le rapport pour l'enseignement bilingue que Márquez, Hospitalé et Ascano (1998<sup>683</sup>) ont réalisé pour proposer un plan d'action. Les quatre types de répertoire recensés dressent un tableau plutôt typique des situations de diglossie :

Monolingues A : locuteurs, généralement issus des classes élevées et moyennes, dont la langue maternelle est l'espagnol.

Monolingues B : locuteurs, généralement issus des classes rurales, analphabètes, enfants ou personnes âgées dont la langue maternelle est le portuñol.

Bilingues A : locuteurs, généralement issus des classes moyennes urbaines, dont la langue maternelle est l'espagnol et qui, par contacts sociaux, ont appris le portuñol.

Bilingues B : locuteurs, généralement issus des classes populaires, dont la langue maternelle est le portugol et qui acquièrent l'espagnol à l'école.

<sup>680</sup> BARRIOS, Graciela, 2011. "El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)". *Letras, Santa Maria*, v. 21, n. 42, jan./jun. 2011, p. 15-44.

<sup>681</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Op. cit. p. 64.

<sup>682</sup> BEHARES, L. E., 2003 "Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza". Programa de Educación Bilingüe ANEP-CODICEN.

<sup>683</sup> ASCANO M., HOSPITALE A., MARQUEZ R., junio de 1998, *II taller de educación intercultural bilingüe para los países de Sudamérica y Portugal : Proyecto Uruguay*, Ministerio de Educación y Cultura, A.N.E.P., Montevideo. Cités dans CHAREILLE, 2004.

En effet, le vernaculaire quotidien de la majorité de la population des zones du nord semble osciller dans un continuum entre un Ausbau espagnol rioplatense de prestige et un portugais rural et local en bas de l'échelle.

(...) comme le montrent les multiples recherches effectuées par le Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay (C.I.E.S.U.) de l'Université de la République de Montevideo, l'extension du *fronterizo* est très importante. Par exemple, déjà en 1970, sur 136 élèves en première année à l'Instituto Superior de Enseñanza Secundaria de Rivera, 34% parlaient couramment l'espagnol, 3% étaient bilingues et 63% utilisaient exclusivement le portugol dans la vie de tous les jours.

Dans un groupe de 115 élèves de seconde année professionnelle de l'Instituto Normal, 63% s'exprimaient en *portuñol* et n'utilisaient l'espagnol que dans la classe.

(Chareille, 2004 : 127)

Une étude minutieuse a été publiée en 2007 par Ana M<sup>a</sup> Carvalho<sup>684</sup> dans les villes d'Artigas et de Rivera. Les Graphiques 13 et 14, concernant la ville de Rivera en 1996, donnent un aperçu clair des rapports diglottiques :

**Graphique 13. Choix linguistiques au sein de la famille d'origine  
(grands-parents, parents, frères et sœurs) par classe sociale.**

*élément sous droit, diffusion non autorisée*

Source, Carvalho (2007 : 57)

<sup>684</sup> CARVALHO, Ana M<sup>a</sup>, 2007. "Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay". In BRIAN, BROVETTO, GEYMONAT (2007 : 46-98). On trouvera dans ce document aussi une description du corpus des DPU.

La comparaison avec le Graphique 14 oblige à voir un clair cas de conversion linguistique, au moins pour ce qu'il en était à la fin du XXème siècle.

**Graphique 14. Choix linguistiques au sein de la famille acquise (époux et enfants) par classe sociale.**

*élément sous droit, diffusion non autorisée*



Source, Carvalho (2007 : 57)

#### 4.1.2.2. Des *Dialectes Portugais de l'Uruguay* et du *Brésilien* au *Portugais de l'Uruguay*

La situation du nord de l'Uruguay a fait l'objet de très nombreux travaux de recherche depuis 1950. La façon de nommer ce vernaculaire ne fait pas l'unanimité des sociolinguistes. Chareille n'hésite pas à parler de "portugnoïl" à de différents degrés. Il faut dire cependant que ce terme reste épineux comme au Brésil en ce qu'il semble dénoter une compétence incomplète plutôt qu'un vernaculaire consolidé. Comme le dit Carvalho (2007 : 68), *portuñol* est couramment employé, tout comme *spanglish*, *chinglish* et *guarañol*, pour caractériser de manière péjorative les phénomènes d'alternance codique comme s'ils ne relevaient que de l'incapacité des personnes à séparer deux langues. Pourtant, une fois les tensions bilatérales estompées et les préjugés linguistiques réduits, apparaît un creux entre cette dichotomie espagnol/portugais et la réalité linguistique vécue par les habitants de la région.

Les locuteurs du portugais uruguayen eux-mêmes s'y réfèrent souvent comme "Dialeto", ou "Brasilero". D'autres parlent d'un "Espagnol Fronterizo" ou de "bayano", dialecte espagnol caractérisé surtout par des traits liés à son contact avec le portugais<sup>685</sup>; Les travaux scientifiques s'y réfèrent normalement comme DPU ou, plus récemment, PU, un "Portugais de l'Uruguay" caractérisé comme une version archaïsante du dialecte rural du Rio Grande do Sul et présentant certains traits d'hybridation de par son contact avec l'espagnol. Il n'est pas insensé de voir dans cette dualité un cas typique du binôme substrat/superstrat. Le triple terme DPU est préféré parce qu'il est moins connoté et parce qu'il rend explicite la base portugaise de ces parlers.

Dans la description linguistique que Chareille (2004 : 127) fait des DPU, se mêlent, en effet, des formes propres aux deux langues :

Des variations lexicales : le lexique du portuñol comprend par exemple du vocabulaire portugais mêlé à des archaïsmes espagnols, à des termes provenant de variétés africaines et à des termes espagnols actuels.

Des variations syntaxiques : la substitution systématique d'une détermination avec pronoms personnels aux adjectifs possessifs : *casa de nosotros* au lieu de *nuestra casa* (« notre maison »), *flores d'ela* au lieu de *sus flores* (« ses fleurs »).

Des variations morphologiques : l'ajout de préfixes à certains verbes : *arremontar* pour *remontar* (remonter »), *amostrar* pour *mostrar* (« montrer »), etc.

Une absence de norme : cette variété n'est pas fixée et, par exemple, si on écoute un locuteur de D.P.U., on constate que celui-ci peut utiliser jusqu'à cinq ou six formes équivalentes pour exprimer la préposition *con* (« avec ») : *con, cun, co, cu*, ainsi que d'autres formes variables. Ainsi peut-on entendre indistinctement *fecha a janela, fecha a ventana, cierra a janela* et *cierra a ventana* et les mêmes combinaisons avec l'article *la* au lieu de *a* ».

Carvalho (2007 : 59) situe le continuum entre un Portugais local rural et un Portugais standard brésilien (et non entre espagnol et portugais), au milieu desquels se situe un portugais uruguayen urbain. Elle décrit certains traits typiques d'hybridation comme des emprunts ou des extensions sémantiques (portugais *povo* dans le sens de "village", comme dans l'espagnol *pueblo*, *povo* et *pueblo* partageant en portugais et espagnol standards le signifié de "peuple"); des emprunts lexicaux simples comme *martes* (PORT *Terça-feira*), *plaza* (PORT *praça*), *maestra* (PORT *professora*) ou *empleo* (PORT

<sup>685</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. p. 13 et 64.

*emprego*), dont les champs sémantiques montrent une claire association avec l'organisation administrative de la vie de tous les jours.

L'hybridation atteint aussi des formes lexicales entières qui n'existent en tant que telles dans aucun des deux standards. Il s'agit d'un phénomène relativement fréquent, dû peut-être au faible abstand<sup>686</sup>, bien que le contexte soit plutôt marqué par l'alternance codique phrastique ou syntagmatique. Ces formes sont souvent le produit d'une adaptation des mots espagnols à la phonétique du portugais: "rodia" (POR joelho; ESP rodilla), "sía" (POR cadeira; ESP silla), "cuchara" [kuʃára] (ESP cuchara [kuʃára]; POR colher) (Carvalho, 2007 : 63).

Nous avons vu, donc, que dans ce rapport diglottique il serait une erreur de voir une situation stable non seulement par rapport au statut mais aussi par rapport au corpus. Et c'est dans ce contexte complexe que le portugais brésilien commence à entrer en jeu. Si l'absence de norme est, suivant Chareille, responsable de cette cohabitation de formes<sup>687</sup>, l'apparition de l'ausbau brésilien comme modèle de référence pourrait mener à des profonds changements. Cette apparition coïncidait dans le temps avec le démarrage de projets d'éducation bilingue en début du siècle, avec des filières universitaires spécialisées dans l'étude de la question fronteriza et la mise en place par l'ANEP en 2003 du *Programa de Inmersión Dual Español-Portugués* dans les écoles du nord<sup>688</sup>.

Certes, le portugais standard brésilien, n'était pas totalement absent étant donnée la réception généralisée de chaînes de télévision brésiliennes dans l'aire. Cependant, il commence à gagner du terrain dans d'autres domaines ces dernières années. De par le même processus de rapprochement régional, le bilinguisme n'est plus vu par les institutions uruguayennes comme une menace mais plutôt comme une opportunité<sup>689</sup>. C'est pourquoi le portugais commence maintenant à entrer dans les écoles du nord du pays. En effet, un changement semble se produire au tournant du siècle avec une relaxation des politiques répressives monoglottes et l'entrée en jeu de l'Ausbau brésilien.

---

<sup>686</sup> "Dans des situations de langues typologiquement et génétiquement proches, comme le portugais et l'espagnol, où les structures syntaxiques et morphologiques sont semblables, il y a encore plus de chances que des éléments d'une langues s'adaptent à la structure grammaticale de l'autre". (CARVALHO, 2007 : 60)

<sup>687</sup> CHAREILLE, 2004, Évaluations du CODICEN 2007 (p. 64)

<sup>688</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Op. cit. p. 15.

<sup>689</sup> Ceci bien que le portugais continue d'être censuré à l'école, (y compris dans la cour de récréation!) selon les témoignages recueillis par CARVALHO (2007 : 71) pour la ville d'Artigas en 2002.

## 4.2. Historique de l'enseignement de langues étrangères

Nous traiterons brièvement ici les différentes places accordées aux matières linguistiques à travers les réformes éducatives successives. Une comparaison plus nette se heurterait à la pluralité de schémas et de structures qui ont vu le jour au cours de cet énorme laps de temps. Par souci d'intelligibilité, nous parlerons d'Enseignement Primaire (6 ans), d'Enseignement Secondaire de Premier Cycle (3 ou 4 ans selon la période) et d'Enseignement Secondaire de Deuxième Cycle (ou Baccalauréat, 2 ou 3 ans selon la période). Pour garder une cohérence permettant les comparaisons, considérerons la 4ème année de Secondaire comme faisant partie du Deuxième Cycle, y compris dans les cas où elle faisait nominalement partie du Premier.

L'Enseignement Primaire ne présente que très récemment des matières de langue étrangère. On constate une forte présence des matières liées à l'enseignement de l'*Idioma Nacional*<sup>690</sup>, 51% du total en 1941, 37% en 1979 et 32% en 1986.

Pour le Secondaire, avant d'entrer dans le détail, un aperçu assez fidèle nous est donné par Hamel (2001 : 139-40) :

Par, exemple, à partir de 1885, on enseignait le français et l'anglais au premier cycle du secondaire (de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année) et l'italien au second cycle (de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> 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).

L'allemand viendrait se joindre au Français, Anglais et Italien dans le Segundo Ciclo pour la période entre 1969 et 1975 et aussi en 1992<sup>691</sup>. Il faut signaler que le choix des langues étrangères à étudier se faisait sans aucun égard à la composition sociolinguistique du pays, y compris pour ses communautés d'origine européenne non ibérique<sup>692</sup>. Les langues choisies l'étaient donc de par leurs attributs supposés (anglais "global", français à forte valeur "culturelle", italien pour le droit et la médecine, etc.). À un certain niveau élitiste il

---

<sup>690</sup> "Lenguaje Oral", "Lenguaje Escrito" ou, plus anciennement, "Caligrafía" et "Lectura", etc.

<sup>691</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. p. 12.

<sup>692</sup> Ibid.

a toujours existé des écoles bilingues privées en langues prestigieuses telles que l'anglais, le français ou l'allemand, financées fondamentalement par les communautés respectives (Hamel, 2003 : 10).

Voyons de plus près. Devant la complexité des données, nous ne présenterons que la somme hebdomadaire des trois ans d'enseignement correspondant à chacun des deux *Ciclos*, de sorte que, par exemple, trois heures hebdomadaires pendant tout le parcours deviendront 9, sachant qu'il faut compter un total d'environ 80 heures hebdomadaires d'enseignement, à diviser en trois ans.

Commençons par le Plan de Estudios de 1941. Pour les trois premières années du Premier Cycle, on avait un total de 13 heures hebdomadaires de Langue Espagnoles (*Idioma Español*) ou de Littérature Espagnole (qui remplace la matière de Langue Espagnole à partir de la troisième année), 9 heures de français et 3 d'anglais<sup>693</sup>. La quatrième année du Premier Cycle et le Deuxième Cycle présentent, comme il est naturel, des disparités en fonction de la filière choisie. Ainsi, pour des filières comme Chimie, Pharmacie et Médecine, on avait 9 heures en Littérature, 2 en Français et 6 en Anglais. Pour les filières de Droit, on en ajoutait 4 heures d'Italien. Même chose pour la filière d'Économie, où il faut cependant compter 5 heures de Français, ce qui en fait la filière où les langues étrangères étaient le plus présentes. Enfin, les filières d'Ingénierie et Agronomie présentaient 6 heures en Littérature, 2 en Français et 6 en Anglais; et celle d'Architecture, 9 heures en Littérature, 2 en Français et 3 en Anglais. Si, dans un autre tour de synthèse, on fait l'addition de toutes les 6 filières de ces trois dernières années, il en résulte 48 heures de Littérature, 33 heures d'Anglais, 15 de Français et 8 d'Italien. En les divisant par les 6 filières, nous avons 8 heures de Littérature, 5.5 heures d'anglais, 2.5 de français et 1.3 d'italien. L'addition totale des deux Cycles donne, enfin, pour 6 ans d'enseignement, un total hebdomadaire de 21 heures de Langue ou Littérature Espagnoles, 11.5 de français, 8.5 d'anglais et 1.3 d'italien et, donc un total approximatif de 42,3 heures sur 160 dédiées aux langues, un rapport de 26% dont environ 13% pour la Langue Espagnole et 13% pour les langues étrangères.

Le Plan de Estudios 1963 établissait, pour le Premier Cycle (rappelons: les trois premières années du Secondaire), une nette augmentation du temps total d'enseignement.

---

<sup>693</sup> BARBOZA NORBIS, Lidia, 2007. "Informe sobre la Organización Curricular del Dominio Lingüístico de los Planes y Programas de Estudio de ANEP desde 1941 a 2007". *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo : Comisión de políticas lingüísticas en la educación pública. ANEP - CODICEN, Décembre 2006 - Août 2007. p. 110.

En effet, on passerait de 26 heures hebdomadaires par an à 36, donc un total de 110 pour les trois ans (contre 78 en 1941). Le gain horaire n'a pas eu d'incidence sur les langues, où l'on présente, en chiffres absolus, un tableau similaire avec 17 heures pour Langue Espagnole et Littérature (tout court), 11 pour le français et 3 pour l'anglais. En Deuxième Cycle on aurait en moyenne pour les 4 filières, 7,25 heures de littérature, 4 de français et 6 d'anglais. Au total pour les six ans du Secondaire nous avons 24,25 heures hebdomadaires de *Idioma Español/Literatura/Expresión y comunicación Oral y Escrita*, 15 heures de français et 9 d'anglais, résultant en 18,25 heures d'enseignement lié aux langues sur un total de 216 heures, un rapport de 22,3%. Il faut signaler donc une perte de presque 4 points centiles par rapport à 1941, ainsi que l'absence de l'italien dans tous les parcours (Barboza Norbis, 2007 : 120).

Dans le Plan 1976 nous avons une moyenne de 31 heures hebdomadaires d'Enseignement Secondaire, ce qui constitue une diminution par rapport à 1963. Au Premier Cycle (93 heures hebdomadaires en 3 ans) *Idioma Español* est pour 12 heures totales et le français pour 6. On constate donc la suppression de la Littérature et de l'anglais. Pour le Deuxième Cycle (91 heures hebdomadaires en trois ans), nous aurions pour les filières d'Agronomie, Médecine et Architecture, 6 heures totales hebdomadaires de littérature, 3 d'anglais et 6 d'anglais/français; Pour la filière d'Ingénierie, 3 heures de littérature, 3 d'anglais et 6 d'anglais/français; pour Droit, 11 de littérature, 3 d'anglais, 6 d'anglais/français et 7 d'italien. Pour Économie, 10 heures de littérature, 3 d'anglais, 6 d'anglais/français et 4 d'italien. Les chiffres totales pour les six filières sont 42 heures de littérature, 18 d'anglais, 36 d'anglais/français et 11 d'italien. Pour obtenir un aperçu général, nous les divisons par six, résultant en 7 heures de littérature, 3 d'anglais, 6 d'anglais/français et 1,8 d'Italien. Si nous supposons que l'option anglais/français est répartie de manière équitable, cela fait 6 heures d'anglais et 3 de français. Au total, pour les 6 années du Secondaire, nous aurions 19 heures en Langue Espagnole ou Littérature, 9 heures de français, 6 d'anglais et 1,8 d'italien. En tout, 35,8 heures d'enseignement linguistique sur 184 heures hebdomadaires d'enseignement, c'est à dire 19,5%, presque trois points de moins par rapport à 1963 et 6,5 de moins par rapport à 1941 (Barboza Norbis, 2007 : 122).

Le Plan 1986 concerne le Premier Cycle (sous le nom maintenant de *Ciclo Básico*) et donne, pour un total de 99 heures hebdomadaires pour les trois ans, 8 heures de Langue Espagnole, 4 heures de Langue Espagnole - Littérature et 9 heures de français/anglais. L'anglais réapparaît donc au Premier Cycle, dont il était exclu depuis 1963. L'anglais est réintroduit en égalisant le français dans toutes les années du Premier Cycle (désormais trois), la matière de langue étrangère étant "français ou anglais" à raison de 3 heures par



semaine sur un total d'environ 33 heures. L'espagnol est enseigné 4 heures par semaine, d'abord comme langue (1ère et 2ème années) et puis seulement comme littérature (3ème année). Le temps total consacré aux langues monte légèrement, jusqu'à 21%.

Le Plan 1993 donne, pour un total hebdomadaire de 102 heures au Premier Cycle, 10 heures de Langue Espagnole, 4 de Littérature et 9 d'anglais, langue qui consacre son ascension en devenant la seule langue étrangère étudiée au Premier Cycle, où le français est absent pour la première fois. Au Deuxième Cycle (*Plan Microexperiencia para Bachillerato*), nous avons 10 heures de Littérature et 9 heures d'anglais sur un total de 100 heures hebdomadaires en trois ans. Ceci fait 24 heures de Langue Espagnole ou Littérature et 18 heures d'anglais sur 202 heures d'enseignement. La part de l'enseignement linguistique revient à 20,8%, mettant fin à la tendance descendante que l'on constatait dans les Plans successifs depuis 1941.

**Graphique 15. Évolution du nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux matières linguistiques et du nombre total d'heures hebdomadaires de scolarité du premier cycle du secondaire.**



Source : Barboza Norbis (2007 : 206)

Cette augmentation proportionnelle des matières linguistiques serait renforcée par le Plan 1996 (*1er Ciclo Experiencia Piloto 1996*), où nous avons, pour un total de 114 heures hebdomadaires en trois ans, 10 heures de langue espagnole, 5 de littérature et 14 d'anglais, c'est à dire 25,4%.

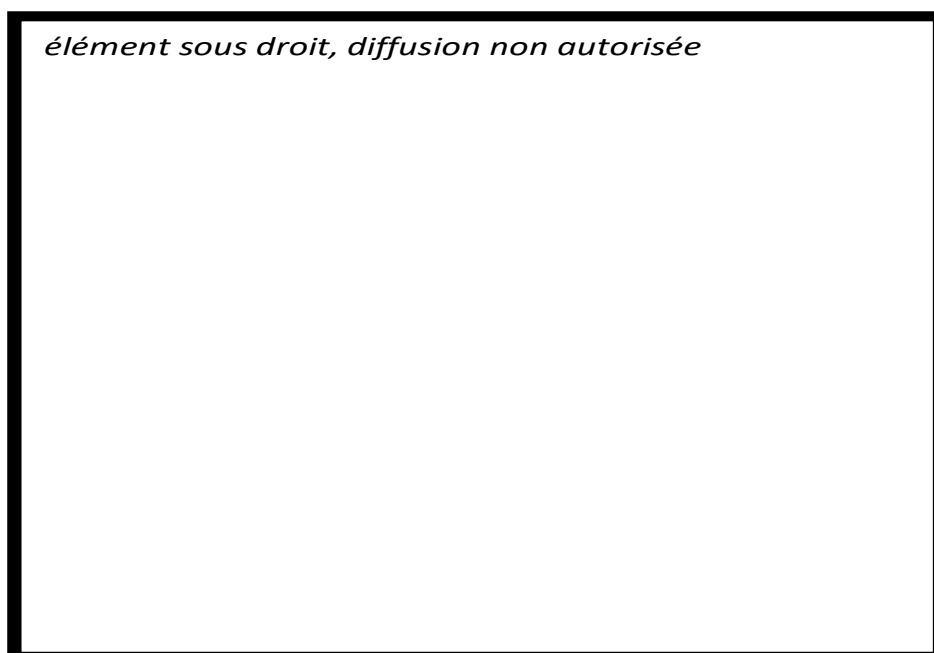
Il faut remarquer que, parallèlement à la consolidation de l'anglais, le contexte particulier des années 90 se caractérise par le démarrage du Mercosur. Le portugais ne ferait pas son

entrée immédiatement. Almeida Filho (1995:46) décrit son enseignement comme limité à quelques écoles soutenues par le gouvernement brésilien.

Cependant, le Traité d'Asunción eut un certain écho similaire à celui constaté en Argentine et moins marqué qu'au Brésil, avec une *véritable éclosion* (Barrios, 2011 : 20) de l'offre de cours de portugais, affichée partout et promettant souvent l'enseignement de la langue en trois mois.

C'est en 1996 (voir plus haut) que fut créé le *Programa Centros de Lenguas Extranjeras* (CLE) par le CODICEN, détachés du cadre lycéen et avec leur propre système d'accréditation et incluant l'italien, le français, le portugais et, depuis 1999, l'allemand<sup>694</sup>. L'analogie avec les *Centros de Línguas* brésiliens est inévitable. En plus de leur condition autonome par rapport aux lycées, l'implémentation des CLE semble répondre à la constatation d'un échec des centres scolaires ordinaires pour l'enseignement des langues étrangères. Cette motivation ne s'accorde que difficilement au fait que (encore une coïncidence avec le Brésil), les CLE ne prennent pas en charge l'enseignement de l'anglais, qui reste enseigné au lycée et intégré dans l'horaire scolaire régulier. En 2005 l'administration des CLEs fut transférée au *Consejo de Educación Secundaria*.

**Graphique 16. Évolution du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à chaque matière linguistique dans le premier cycle du secondaire.**



Source : Barboza Norbis, Lidia (2007 : 200-2)

<sup>694</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. p. 12.

## 4.3. L'enseignement de langues étrangères au XXI Siècle

Le système d'enseignement uruguayen se structure en 6 ans d'éducation primaire et 6 ans, dont 3 obligatoires, d'enseignement secondaire, selon le tableau suivant:

**Tableau 28. Les niveaux du système d'enseignement en Uruguay.**



*élément sous droit, diffusion non autorisée*

Source : Site de l'*Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP)<sup>695</sup>.

Le *Plan 2003. Educación Media Superior* concerne le Deuxième Cycle. Sur un total de 114 heures hebdomadaires pour les trois ans, nous avons, pour les parcours (*Orientaciones*) Scientifique-Mathématique et Sciences de la Vie et de la Santé, 6 heures de littérature et 9 d'anglais; pour Sciences Sociales, 11 heures de littérature et 9 d'anglais; pour Arts et Communication, 12 heures de littérature et 9 d'anglais; pour Langues, 11 de *Lengua Materna* (et non plus *Idioma Español*), 11 de littérature, 12 d'anglais et 16 d'une deuxième langue étrangère pouvant être le portugais, le français ou l'italien.

<sup>695</sup> Disponible aujourd'hui sur : <http://www.anep.edu.uy/anep-old/index.php/sistema-educativo-uruguayo> [Dernière consultation le 12 mars 2019]

Le Premier Cycle serait à nouveau réglementé en 2006 pour les deux premières années, qui présentent toutes deux 39 heures hebdomadaires d'enseignement (chaque année) dont 4 de langue espagnole et 4 d'anglais, l'ensemble faisant un peu plus de 20%.

Quant à l'Université, elle reste en dehors de la portée de ces réformes. En effet, même récemment, en 2007, les langues étrangères demeurent absentes en règle générale de l'enseignement supérieur, hormis les filières spécifiquement consacrées<sup>696</sup>.

### 4.3.1. Des réformes éducatives en cours

La période récente présente des profonds changements dans le système d'enseignement uruguayen, tant pour la politique linguistique que pour l'enseignement général. Une réforme éducative profonde a commencé à la fin des années 90, où les tensions entre plurilinguisme et anglicisme n'ont pas manqué de se manifester (Hamel, 2003 : 10-11). Le résultat, pour le Premier Cycle: l'anglais est obligatoire et les autres langues sont facultatives dans un Centre d'Enseignement de Secondes Langues Étrangères. L'usage du singulier est pertinent, puisqu'il n'existe qu'un seul de ces centres à Montevideo, qui centralise ceux existant en province. Dans ce Centre, le portugais reste la langue la plus demandée, suivie de l'italien et du français.

Dans un contexte favorable aux réformes de base, notamment par la victoire historique du Frente Amplio aux élections de 2005, un débat très large fut lancé en 2006 pour réformer le système d'enseignement dans sa totalité. L'implication de secteurs très divers de la société fut énorme: Des organisations corporatives, sociales, ethniques et culturelles y participèrent ensemble avec les organisations sectorielles. Le Congrès National de l'Éducation qui se tint à la fin 2006 compta plus de mil délégués travaillant dans 15 commissions (Barrios, 2011 : 22), à savoir: *Éducation Initiale et Primaire*; *Éducation Secondaire*; *Éducation technique et professionnelle*; *Éducation Tertiaire et Universitaire*; *Formation et Perfectionnement de l'Enseignant*; *Éducation Rurale*; *Éducation des Jeunes et Adultes*; *Éducation Non Formelle*; *Inclusion Éducative et Éducation Spéciale*; *Éducation, Démocratie et Droits Humains*; *Éducation, Travail,*

<sup>696</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Op. cit. p. 13.

*Science et Technologie; Éducation et Santé; Éducation, Culture, Média et Nouvelles Technologies; Principes et Fins de l'Éducation; Système National d'Éducation.*

De manière parallèle, en 2006, fut constituée la *Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública* (CPLEP), par résolution du *Consejo Directivo Central* (CODICEN) de l'*Administración Nacional de Educación Pública* (ANEP). Dès lors cette commission mena un travail actif d'orientation générale sur le traitement des langues dans le système d'enseignement. Ainsi, en 2007 fut publié le *Marco Orgánico de Referencia de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Le premier des *Principios Rectores* que le document établit affiche une conception glottopolitique basée sur la formation de citoyens libres et intégrés, ce qui n'est pas sans rappeler le contenu des OCEM brésiliennes publiées en 2006:

1. On doit promouvoir une expérience des étudiants et des enseignants qui, par rapport à la dimension linguistique de l'éducation, soit propice à l'exercice de la liberté, en tant que des sujets sociaux intégrés à des communautés, des citoyens ouverts à la connaissance et des individus singuliers<sup>697</sup>.

L'esprit général de ces Principes insiste sur une dissociation entre l'usage de la langue et la connaissance métalinguistique (Principe 4). Les Principes essayent donc un changement des représentations des enseignants, visant notamment une rupture avec la traditionnel distinction entre usages corrects et incorrects, particulièrement dévastatrice pour les groupes alloglottes socialement défavorisés. Il est intéressant de constater que le cadre propice pour cette pratique discriminatrice était donné avant tout par le faible Abstand entre les parlers en jeu (ce qui peut justifier les parallélismes avec la situation de l'Anglais Vernaculaire Afro-Américain). Il est, en effet, difficile d'imaginer que les politiques répressives auraient pu être conduites sous un discours de "correction idiomatique"<sup>698</sup> si la langue vernaculaire de la zone avait été, mettons, le hongrois.

La légitimation des *DPU* que le *Marco* met en place prend tout son sens dans la dualité vernaculaire/écrit: D'un côté, dans la valorisation de la langue écrite comme objet central de l'enseignement (Principe 2). Le paradoxe n'est qu'apparent, puisqu'il s'agit de faire de l'écriture un instrument d'enrichissement et non plus un facteur d'inhibition soustractive. De l'autre côté, dans le rappel de l'importance du langage comme support cognitif

---

<sup>697</sup> Ibid. p. 25.

<sup>698</sup> Comme c'était le cas pendant la dictature. Ibid. p. 14.

transversal pour tout domaine de connaissance (Principe 5) et la nécessaire reconnaissance de la condition de locuteurs des élèves et des enseignants pour que l'éducation ne se fasse pas dans une simple juxtaposition au vécu linguistique quotidien (Principe 3).

Une fois abordée la question des langues présentes dans le territoire, le Principe 7 défend la nécessité d'un enseignement pluriel de langues étrangères. Ceci reste particulièrement ambitieux pour les trois départements du nord, compte tenu notamment du fait que le portugais n'y est pas pris en tant que langue étrangère mais désigné sous le terme de Langue Seconde (qui peut aussi, le cas échéant, correspondre à l'espagnol), puisque présente dans la communauté. Le document fait face donc à la problématique glottopolitique au delà du cadre national, voire régional, en rejetant les approches instrumentalistes:

[...] la limitation de l'offre en langues étrangères à une seule impliquerait une option d'alignement spécifique, unilatéral avec les traditions culturelles, politiques et académiques liées à cette langue<sup>699</sup>.

Finalement, le Principe 8 donne comme orientation générale la nécessité d'articuler cette politique linguistique *tout au long du processus de formation*. C'est donc une défense de la continuité qui met en garde contre des éventuels hiatus entre les différentes étapes du parcours scolaire.

Ensemble avec le *Marco*, fut publiée la *Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico en los Tres Subsistemas*, comptant quatre propositions de restructuration : Une pour l'enseignement d'espagnol, une autre pour l'enseignement de langues étrangères.

Pour l'enseignement de l'espagnol, la *Propuesta* rejette l'absence de la matière de Langue à partir de la troisième année du secondaire. À un moment critique pour la formation de l'individu, lorsque les capacités supérieures d'abstraction commencent à se développer le versant linguistique de ce développement mérite une attention spécifique. Méconnaître cette importance reviendrait à méconnaître, suivant le document, à méconnaître la complexité du langage et le pouvoir qu'il confère à l'usager compétent<sup>700</sup>. Le document

---

<sup>699</sup> Ibid. p. 34.

<sup>700</sup> Ibid. p. 43-4.

considère aussi que deux aspects de cet enseignement ont été négligés ou insuffisamment présents, à savoir, les compétences écrites ("uno de los procesos psicológicos superiores más importantes que surgen y se desenvuelven dentro de la línea cultural del desarrollo humano"<sup>701</sup>) et la connaissance métalinguistique, en plein accord avec ce que signalent les Principes. Le principe de transversalité se fait dans le rejet d'un parcours scolaire où l'intervention de l'enseignant d'autres matières pourrait délaissé la maîtrise de la langue comme objectif permanent de toute formation. Pour aboutir à un développement effectif de ces compétences, le temps dédié à la matière de langue espagnole devrait être reconsidéré, tout comme la disponibilité de ressources humaines et un travail conséquent d'organisation générale du cursus<sup>702</sup>.

Pour les langues étrangères, le document estime à 20 000 le nombre d'élèves du Primaire recevant en 2007 l'enseignement d'anglais et 3 000 élèves en portugais, tous dans les départements du nord. Hélas, la population scolaire du primaire s'élève à 400 000 pour tout le pays<sup>703</sup>. Quant au Secondaire, le portugais vint s'ajouter en 1996 et en tant que langue facultative, au français, italien et allemand, toujours présents dans les différents programmes et réformes du siècle dernier. Cette même année l'anglais devint la seule langue étrangère d'étude obligatoire dans toutes les 6 années du Secondaire, suivant les représentations de 1976, où elle était considérée comme "un instrument de communication internationale" et non comme une matière véhiculant une culture déterminée. Nous reviendrons sur ce point.

En 2007 on comptait 19 CLEs dans le pays dont 6 à Montevideo. En 2009 l'offre des CLEs fut élargie aux étudiants en Bachillerato, aux lycées nocturnes et aux lycées pour adultes. Cet élargissement ne montre cependant que peu d'impacte, à en juger par la similarité des chiffres entre 2007 (Barboza Norbis, 2007) et 2012, bien qu'en 2012 on en comptait déjà 24 (dont 6 toujours à Montevideo et 1 par département à l'exception de Lavalleja). Les deux instantanées montrent une préférence pour la langue portugaise:

Si l'importance du portugais est notoire, la forte présence de l'italien ne peut s'expliquer que par l'inertie de son caractère de seule langue obligatoire du Deuxième Cycle

---

<sup>701</sup> Ibid. p. 44.

<sup>702</sup> Ibid. p. 45.

<sup>703</sup> Ibid. p. 47.

jusqu'en 1996<sup>704</sup> et, surtout, par son poids démographique en tant que langue d'héritage familial d'une bonne partie des uruguayens encore aujourd'hui. Cependant l'héritage des

**Tableau 29. Repartition par langue des effectifs des CLEs en 2007 et 2012.**

Langue	Nombre d'Étudiants		Nombre de Professeurs	
	2007	2012	2007	2012
Portugais	4003	4390	74	93
Italien	3089	2698	49	55
Français	2063	1879	43	42
Allemand	264	336	4	6
Total	9419	9300	172	196

Sources : Barboza Norbis, 2007 ; Comisión de Políticas Lingüísticas<sup>705</sup>.

groupes migratoires ne fait pas l'objet de mentions particulières dans les textes légaux, et ce même dans ceux traitant les langues étrangères à enseigner, dû peut-être à l'état de fusion actuel, où *tous les montevidéens ont quelquechose d'italien, espagnol, juif, arménien, russe, grec, anglais, français, allemand, etc* (Barrios, 2011 : 27).

La *Propuesta de Reestructura* propose, pour la partie monolingue du pays, que le portugais devienne langue étrangère obligatoire ensemble avec l'anglais, tout comme l'étude d'une troisième langue étrangère dont seulement le choix resterait facultatif ("lengua de opción obligatoria"<sup>706</sup>). La charge horaire serait pour toutes d'un minimum de 5 heures hebdomadaires, mais la distribution dans le cursus serait, cependant, inégale: L'anglais est proposé pour les 6 ans du Primaire et les 3 du secondaire. Le portugais le serait seulement dans les 5ème et 6ème année du Primaire, et la troisième langue le serait dans les 3 premières années du secondaire. Pour la quatrième année et le Baccalauréat, l'étudiant devrait approfondir l'étude d'une des trois langues en fonction de ses intérêts académiques et personnels.

Le grand volume horaire proposé pour les langues étrangères est ensuite justifié par des raisons instrumentales, cognitives et identitaires. Si la triade est bien connue, le document

<sup>704</sup> HAMEL (2001 : 140) : "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 élèves. (Communication personnelle de Graciela Barrios y Barrios, 1996)".

<sup>705</sup> *Propuesta Integral para la Educación Pública 2012-2013*. p. 29

<sup>706</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Op. cit. p. 49.



critique que les aspects cognitifs et identitaires ont souvent été éclipsés par l'instrumental. Il est clair, en tout cas, qu'il faut bien se munir de motifs pour proposer une charge horaire pareille dans un système où 20 heures hebdomadaires de temps pédagogique reste la norme<sup>707</sup>. Alors l'anglais représenterait 25% du temps scolaire total dans les années où il est obligatoire, auquel il faudrait ajouter 25% de portugais en 5ème et 6ème année, résultant alors en 50% du temps scolaire total consacré aux langues autres que l'espagnol (qui ne cesserait par pour autant d'être tout aussi enseigné). La *Propuesta* ne peut ainsi que s'encadrer dans une révision général de la journée scolaire en vigueur<sup>708</sup>, comme qu'elle ne manque pas de le remarquer.

Comme nous l'avons signalé, la *Propuesta* présente une nette différence par rapport au discours du Globish (présent par exemple dans des documents institutionnels argentins et d'ailleurs) en ce qu'elle signale la charge culturelle de la langue anglaise, qui n'est pas détachée des intérêts politiques et économiques des États-Unis et du Royaume-Uni. Cependant, dans une optique analytique, le document reconnaît d'autres facteurs justifiant le caractère obligatoire de l'anglais dans l'enseignement: son hégémonie dans la production scientifique et culturelle; son utilisation croissante pour la communication internationale dans les anciennes colonies, bien que l'anglais y soit minoritaire en tant que langue vernaculaire, c'est à dire, une espèce de tiers-mondisation de la langue anglaise; les progrès faits dans le champ de la didactique, où les différents dialectes sont de plus en plus représentés dans l'enseignement de la langue; la forte demande sociale de langue anglaise en Uruguay (comme un peu partout ailleurs), impossible à négliger.

Le caractère obligatoire du portugais se justifie par une combinaison de raisons externes et internes: le contexte géographique du pays et par les accords régionaux tels que le Traité d'Asunción; l'importance de sa production culturelle (comme pour l'anglais, l'accent est mis sur la littérature); la présence des DPU en tant que langue maternelle dans une partie importante du pays.

Quant à la différence dans le nombre d'heures (ou, plus précisément, d'années) assigné à chacune des deux langues, le document évoque, dans ses propres termes, comme seule

---

<sup>707</sup> En prenant comme référence les *Escuelas de Educación Común*.

<sup>708</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Op. cit. p. 55.

raison l'équation "à plus faible Abstand, moins d'effort requis pour l'apprentissage" (nos gras) :

En ce qui concerne le nombre d'années consacrées à l'étude des deux LE incluses comme obligatoires, les différences dans le temps dédié à l'enseignement d'anglais et de portugais se basent sur les spécificités de leur apprentissage pour un élève locuteur d'espagnol comme première langue. Plus particulièrement, on peut affirmer que **pour atteindre un niveau avancé de maîtrise de l'anglais dans le contexte de l'instruction formelle, un locuteur d'espagnol doit consacrer approximativement dix années d'étude** dans une modalité de travail systématique et prolongée, **étant donné que l'anglais est une langue germanique**, avec d'importantes différences aux niveaux phonologique, morphologique, syntaxique et lexical par rapport à l'espagnol. **En revanche, le portugais est une langue romane d'origine latine, typologiquement très proche de l'espagnol**, les deux langues présentant d'importantes similarités aux niveaux syntaxique et lexical (bien qu'il existe, certes, des différences, notamment dans les systèmes phonologique et morphologique). **Pour cette raison, on peut affirmer que deux années d'étude de portugais avec une fréquence quotidienne permettraient d'atteindre un niveau de maîtrise moyen ou, même, avancé**<sup>709</sup>.

Cette justification par l'abstand, au point de comparer deux années de portugais à dix d'anglais, constitue une autre preuve d'initiative et d'innovation. Le point faible pour nous, c'est la négligence du double tranchant de la proximité: Le portugais étant facile, la culture lusophone se retrouve amoindrie dans son importance dans le cursus dans cette même proportion (dix années contre deux). C'est d'ailleurs la raison qui sous-tend toutes les attaques des hispanistes brésiliens aux représentations du *portunhol* ou d'un espagnol trop facile pour mériter de l'étude. Il semble que ni au Brésil ni en Uruguay on ne prenne les deux aspects en compte. La reconnaissance de la paire proximité-facilité résultant toujours favorable à la langue en question, entraîne-t-elle nécessairement un regard pauvre sur la culture voisine, comme semblent le craindre les hispanistes brésiliens? En Uruguay, en tout cas, cette reconnaissance a rendu possible le caractère obligatoire du portugais et la mise en place d'une offre de langues véritablement plurielle.

Finalement, le français et l'italien se justifient de par leur rôle démographique historique dans l'histoire du pays, par la tradition de leur enseignement en Uruguay (avec tout ce que cela signifie en termes de professeurs qualifiés, expérimentés) et par l'importance et la richesse de leurs cultures, "fondamentales pour comprendre la pensée européenne de la modernité", ce dernier motif étant valable aussi pour l'anglais, le portugais et l'allemand.

---

<sup>709</sup> Ibid. p. 53-4.

Les seules orientations méthodologiques, très générales, du document consistent, pour une part dans l'importance de commencer par le développement des compétences orales pour ensuite incorporer progressivement celles écrites; et pour autre part, dans l'importance de la transversalité que l'on défendait déjà pour l'enseignement de l'espagnol. Les contenus enseignés dans la matière de langue étrangère devraient donc être en accord avec les contenus du cursus des autres matières. Cette intégrité du cursus est déjà visée par les Planes de Estudios existants pour l'Enseignement Primaire, sans être pourtant devenue une réalité quotidienne. Cependant, selon le document, c'est dans l'Enseignement Secondaire que ce manque se fait sentir le plus, dans l'absence même d'orientation formelle explicite. Cette orientation devrait exister et être articulée dans les programmes des différentes matières, qui devraient inclure la langue parmi ses objectifs, par exemple en tenant compte des vocabulaires et styles de rédaction spécifiques aux domaines de connaissance, y compris dans les langues étrangères du cursus, avec utilisation en classe de documents rédigés en ces langues. La *Propuesta* ne néglige pas le fait que les enseignants de ces matières devraient dès lors être formés dans la compréhension de ces langues. Tout ceci peut frapper par son ambition, et la création d'espaces de coordination entre enseignants, planificateurs est conseillée. En plus, les propositions ne s'arrêtent pas là: La question linguistique devrait aussi faire partie des contenus même de certaines matières. Ainsi, la Philosophie inclurait des contenus sur la Philosophie du Langage et la Sémiotique; les matières de Sciences Sociales incluraient des contenus propres à la Sociolinguistique; l'Histoire contiendrait l'histoire des langues liées au passé national; les Mathématiques incluraient la compréhension des langages formels; L'Informatique les langages artificiels, etc<sup>710</sup>.

Pour l'enseignement secondaire et supérieur, tous les cours de langue étrangère y compris les langues obligatoires, devraient se situer en dehors du cursus régulier, vu l'expérience positive des CLE. Ceci contraste fortement avec le Brésil, où l'existence des CLEs reste problématique pour l'application des politiques d'enseignement. À cela contribue non seulement des différences de performance des deux systèmes mais, surtout, la différence de taille des deux pays, le problème des CLEs au Brésil résidant, pour une bonne partie, dans la diversité de leurs situations et statuts. Contrairement au cas brésilien, la délégation aux CLEs de l'enseignement de langues étrangères pour le Secondaire est loin d'être une simple mise à profit des structures existantes. Elle se fait dans le cadre d'un programme

---

<sup>710</sup> Ibid. p. 62-3.

d'ensemble où chacune des parties trouve son sens, comme le montre bien la proposition que tous les étudiants disposent à la fin de leur cursus Secondaire d'une accréditation des acquis en langues étrangères indépendante du reste du cursus, en prenant comme référence des outils d'évaluation largement utilisés tels que le First de Cambridge où le CECR. Le niveau visé en anglais serait un B2, mais d'autres formes de validation devraient être mises en place pour des performances plus basses lors des épreuves, qui pourraient avoir lieu au Bachillerato<sup>711</sup>. Plusieurs organes institutionnels devraient être mobilisés pour mettre en place ce système de validation, telles que l'ANEP, les CLEs et le Centro de Lenguas Extranjeras de l'Université de la République.

Pour le cas des différentes communautés alloglottes éparpillées un peu partout dans le pays, la *Propuesta*, devant la méconnaissance précise de ces situations et leur diversité, propose une étude approfondie de la présence d'enfants de ces communautés dans le système d'enseignement ainsi qu'une certaine souplesse dans la programmation des cursus, permettant une adaptation aux configurations particulières. Dans certains cas il serait possible et souhaitable une alphabétisation simultanée en espagnol et dans la langue communautaire si elle fait partie du répertoire de l'élève. Finalement, il est proposé d'inclure dans les CLEs une matière d'Espagnol pour enfants alloglottes dans les cas où une compétence insuffisante soit relevée.

Avant, seules les écoles des régions frontalières avec le Brésil incluaient le portugais dans leur cursus. Dans ces régions l'enseignement est complètement bilingue, ce qui est très demandé dans toutes les régions sud-américaines proches de la frontière linguistique. En Uruguay, des départements spécialisés tels que le *Departamento de Educación Bilingüe de la ANEP* (Administración general de la Educación Pública) et le *Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras*, gèrent ce type d'enseignement. Sur le site de l'ANEP on trouve la description d'un *Programa de Políticas Lingüísticas*<sup>712</sup> très avancé qui tient pour but la formation de citoyens plurilingues, la prise en compte des particularités de l'área fronteriza et l'éducation pour les personnes sourdes. Le programme est à la charge du *Grupo de Trabajo en Políticas Lingüísticas*, constitué en 2008 et qui propose à l'ANEP que, pour l'année 2030, tous les citoyens soient compétents, en plus de l'espagnol, en anglais, portugais et une autre langue. L'objectif est détaillé selon la notion, cette fois, que le degré de maîtrise d'une langue dépend uniquement du nombre d'années

<sup>711</sup> Ibid. p. 56.

<sup>712</sup> Consulté le 2 février 2015 sur : [www.anep.edu.uy/anep/index.php/politicas-linguisticas](http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/politicas-linguisticas)

d'étude. Ainsi, pour l'anglais serait attendu un niveau B2 après plus de 9 années d'étude, c'est à dire, la partie obligatoire du parcours dans sa totalité; Pour le portugais et pour la troisième langue on attendrait un niveau B1 après 3 ans d'étude distribués entre l'enseignement primaire et secondaire.

### 4.3.2. Loi Générale de l'Éducation (Ley 18.347)

En décembre 2008 fut approuvée par le Parlement et promulguée par l'Exécutif la Loi Générale de l'Éducation (Ley 18.347), en substitution de celle de 1986. L'administration du système d'enseignement dans ses trois niveaux, correspond à un nouvel organe, l'Administration Nationale de l'Éducation Publique (ANEP), relativement autonome du pouvoir exécutif et régie par le Conseil Directeur Central (CODICEN). Elle s'intègre dans la Commission Coordinatrice de l'Éducation, qui en fait le lien avec le Gouvernement (entre autres, en siégeant au Ministère de l'Education) et l'enseignement privé. Elle compte quatre *Conseils* : Le Conseil d'Éducation Initiale et Primaire (CEIP), le Conseil d'Éducation Moyenne Élémentaire (CEM Básica), le Conseil d'Éducation Moyenne Supérieure (CEM Superior) et le Conseil d'Éducation Technique Professionnelle (UTU).

Les contenus de la *Propuesta* n'ont pas été ignorés de la nouvelle Loi qui, dans son article 40, alinéa I-5, dit :

L'éducation linguistique aura pour but le développement des compétences communicatives des personnes, la maîtrise de la langue écrite, le respect des variétés linguistiques, la réflexion sur la langue, la considération des différentes langues maternelles existantes déjà dans le pays (espagnol de l'Uruguay, portugais de l'Uruguay, langues de signes uruguayenne) et la formation plurilingue à travers l'enseignement de secondes langues et de langues étrangères.

Une différence est nette par rapport aux textes précédents, du fait que cette Loi de l'Éducation se prononce sur la question des langues<sup>713</sup>, d'autant plus qu'elle ne parle plus d'une langue nationale mais de trois différentes langues maternelles existantes dans le

<sup>713</sup> "en termes généraux on peut affirmer que depuis le Décret-Loi de l'Éducation Commune de 1877, jusqu'à la Loi n° 15 739 de 1985 en vigueur jusqu'en 2008, les références explicites à des questions relatives au langage sont très rares". ELHORDOY, C., 2012. "La configuración de la cultura escolar en escuelas de frontera: La presencia del portugués del Uruguay ¿debilidad o fortaleza?". Mémoire de Maîtrise, Flacso. Artigas, Uruguay. p. 4.

pays: *espagnol de l'Uruguay, portugais de l'Uruguay et langue de signes de l'Uruguay*. Pour Barrios (2011:38) l'accompagnement du nom du pays pour chacune des langues est révélateur, puisqu'il transmet un fort contenu national à l'énoncé, dans un essai de contrebalancer l'ouverture à la diversité par la ratification du cadre opérationnel de l'État national, qui en serait condition préalable.

Pour ce que l'article établit du point de vu légal, (2010 : 37<sup>714</sup>) signale le double tranchant du mot "consideración", qui constitue, d'un côté, un rappel sur le bilinguisme de la société uruguayenne et, de l'autre, un manque de recommandations techniques spécifiques.

Le développement des compétences communicatives concerne, donc, les trois langues mentionnées, selon la situation. D'autres langues pourraient venir s'y ajouter en fonction de la demande sociale et de la présence de communautés alloglottes, selon la disponibilité de ressources des établissements, comme on peut le lire dans le *Programa de Educación Inicial y Primaria* (ANEP-CEP 2008, p. 54).

Aussi, la distinction finale entre langues secondes et langues étrangères semble assurer une place primordiale à la langue portugaise, "langue maternelle ou seconde langue pour les étudiants des municipalités frontalières, et langue étrangère pour ceux du reste du pays" (p. 55). Cependant, l'obligation de l'étudier dans tout le pays n'est pas mentionnée. Pour les frontaliers, l'enseignement du portugais se justifie en premier lieu par le respect dû à l'identité linguistique de la population, mais aussi "par la localisation géographique de notre pays, qui soulève la nécessité d'une communication au niveau régional". Cette mention récurrente à l'intégration régionale est considéré par Brovetto (2010 : 38-9) comme une "persistance discursive incorporée à l'imaginaire social uruguayen, bien que ses contenus ou résultats concrets ne soient pas rendus explicites et restent probablement très flous pour la majorité de la population uruguayenne".

En tout cas, il paraît conséquent que, dans le *Programa*, ce soit le portugais standard brésilien qui sera favorisé par le système d'enseignement. Le faible Abstand des deux

---

<sup>714</sup> citant BEHARES, L. E.; BROVETTO, C. Sobre las referencias al dominio lingüístico en las leyes de educación de Uruguay. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 4., 2009, Santa Maria: Associação de Universidades Grupo Montevideo/Universidade Federal de Santa Maria, 2009. p. 95-102.

langues est pris en considération dans sa complexité, avec plus d'avantages que d'inconvénients :

Par le fait d'être des langues de la même racine latine, il existe entre la langue portugaise et l'espagnole une proximité typologique. L'ordre canonique de la phrase (sujet, verbe, objet), la forte équivalence entre les structures syntaxiques, le lexique et la base culturelle que maintiennent les deux langues sont d'une similarité substantielle. Les ressemblances sont encore plus évidentes dans la langue écrite. En opposition à ces aspects favorables, apparaissent certaines difficultés : le système phonologique plus complexe du portugais, les nombreux vocables de même graphie et prononciation mais de signifiés différents dans les deux langues (faux amis) et la perception qu'il n'existe de frontières claires entre portugais et espagnol, dû au degré élevé d'intercompréhension.

Les frontières peu claires entre espagnol et portugais ne seraient donc qu'un inconvénient parmi d'autres, dont justement les plus fortes différences entre les deux langues. Il n'est pas anodin non plus qu'un haut degré d'intercompréhension soit reconnu. C'est peut-être la voix de l'expérience?

La partie consacrée à l'anglais mérite aussi notre attention. Là encore le texte fait preuve de discernement. Le discours du Globish est absent et, à sa place, on trouve une énumération des atouts que présente la langue anglaise dans le contexte actuel (p. 55-6). Tout d'abord, l'anglais serait une (et non *la*) langue de communication internationale. Ensuite on expose qu'il s'agit de la plus importante, non pas en général, mais dans certains domaines, aussi nombreux qu'ils soient. Le texte les énumère : c'est la langue "la plus apprise en tant que langue étrangère, celle concentrant le plus de production de connaissance, la plus présente dans la production scientifique dans le monde informatique, la langue la plus fréquemment employé pour accéder à du matériel scientifique et culturel". La rang sociopolitique de la langue anglaise y est donc rendu de manière précise, sans généralisations magnifiantes et sans oublier son caractère politique, puisque "l'anglais a été fortement lié aux centres mondiaux de pouvoir qui ont dominé en grande partie la culture occidentale jusqu'à nos jours. Il résulte indispensable diversifier l'origine culturelle des savoirs en facilitant l'accès à des matériels culturels provenant des différentes nations de langue anglaise. L'accès massif à cette langue (...) contribue à l'émancipation ["empoderamiento", entre guillemets dans le texte] des individus dans la mesure où il tend vers une égalité de chances". Aucun des trois aspects ne paraît être négligé par la nouvelle politique linguistique uruguayenne.



Il est curieux de noter que la question de l'abstond est aussi traitée pour l'anglais : Sans indiquer de manière explicite les implications pour l'apprentissage, le texte avertit que l'anglais "est une langue germanique, avec des différences substantielles aux niveaux phonologique, morphologique, pragmatique, syntaxique et lexical par rapport à l'espagnol (...). Aussi au niveau orthographique il existe des particularités, dû à la dissimilitude évidente entre les dimensions orale et écrite".

On peut dire que les points saillants des projets éducatifs pour l'Uruguay en cette dernière période sont, d'une part, la reconnaissance de la diversité, l'importance du développement des compétences en langue écrite (espagnol), l'importance d'une certification généralisée des compétences effectivement acquises dans les différentes langues à la fin du parcours scolaire obligatoire et la considération des nécessités linguistiques des malentendants. Ainsi, en 2011, le *Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones* pour 2010-2015, publié par l'ANEP se donne pour objectif que "tous les enfants et adolescents développent des niveaux avancés d'utilisation de l'espagnol oral et écrit et apprennent deux langues étrangères : anglais et portugais. En plus de celles-ci, ils pourront opter pour d'autres langues qu'il les intéresse d'étudier. Il est prioritaire aussi de considérer les situations linguistiques spéciales, en particulier, celle de la région bilingue frontalière et celle des étudiants sourds"<sup>715</sup>.

Ces objectifs s'accompagnent d'une batterie de programmes spécifiques, comme le *Plan de Connectivité Éducative en Informatique Élémentaire pour l'Apprentissage en ligne* (CEIBAL)<sup>716</sup>, le *Plan Cardales: "Inclusion et égalité de chances"*, le *Programme de Contenus Curriculaires*, le *Programme d'Éducation Bilingue* (Anglais) le *Projet: Impulsion de l'Inclusion Académique: renforcement de la lecture et de l'écriture en espagnol et renforcement du raisonnement logico-mathématique*, le *Projet : Renforcement d'apprentissages et vie en démocratie*, le *Programme de Soutien à l'Éducation Moyenne et Technique et à la Formation en Éducation*, le *Programme d'Accréditation en Anglais* (PAI). Quant aux niveaux attendus, le PAI vise un niveau

<sup>715</sup> ANEP Consejo Directivo Central. *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones. Período 2010-2014*. Programa 01. p. 39. Disponible sur : [https://www.oei.es/historico/pdfs/informe\\_linguistica\\_uruguay.pdf](https://www.oei.es/historico/pdfs/informe_linguistica_uruguay.pdf) [Dernière consultation le 14 mars 2019]

<sup>716</sup> dans sa partie consacrée à l'Anglais, le projet vise trois heures hebdomadaires pour tous les élèves de 4ème à 6ème année du Primaire, dont une heure par un professeur à distance "modelo de lengua" et deux heures d'accompagnement par le professeur en classe.



équivalent au A2 du CECR pour les étudiants en 3ème année du Secondaire et un B1 pour le *Bachillerato Diversificado*<sup>717</sup>.

Si dans la plupart de ces projets une extension de l'enseignement d'Anglais dans le primaire est jugée souhaitable, en sont exclues les écoles rurales (6,2%) des élèves du pays et les "jardins d'enfants" parce que "L'importance du lien précoce avec la seconde langue ou langue étrangère ne fait pas de doute. Par contre, pendant l'étape d'éducation initiale il est prioritaire de renforcer la langue maternelle"<sup>718</sup>.

En 2012 fut publiée par la Comisión de Políticas Lingüísticas, l'*Élargissement de l'Enseignement de Langues Étrangères* CPL propose d'implémenter l'enseignement d'anglais dès la 3ème année du Primaire avec 3 heures hebdomadaires. En 2014 et 2015 359 écoles et 122 925 étudiants seraient concernés. À la fin du primaire, ces élèves auraient donc fait 360 heures de cours d'anglais, ceci devant les mener à un niveau certifié de A1. Cette proposition inclut 400 autres écoles avec 50 000 élèves, où l'anglais serait enseigné partiellement à distance. Faute des professeurs nécessaires, cette solution temporaire semble s'être avérée efficace vus les résultats "encourageants" du *Proyecto Ceibal* en 2012<sup>719</sup>.

La place primordiale accordée à l'anglais et au portugais ne laisse pas prévoir une augmentation des autres langues, dont seuls le français et l'italien ont une certaine présence. Le français est aujourd'hui peu enseigné en Uruguay. Les cours de français sont le plus souvent adressés à des étudiants en Restauration ("Hostelería") et dans quelques filières du *Baccalauréat Professionnel*, à raison de trois heures par semaine. L'italien fait partie du cursus du *Baccalauréat Humaniste* avec 4 heures hebdomadaires en 5ème année, ainsi qu'en 6ème année du *Baccalauréat de Droit*, à 3 heures par semaine<sup>720</sup>.

---

<sup>717</sup> Comisión de Políticas Lingüísticas. *Trabajo elaborado por la Comisión de Técnicos de Políticas Lingüísticas y de la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística. Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Propuesta Integral para la Educación Pública 2012-2013*. p. 14. Disponible sur : <http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/phocadownload/proyectos2013/proyectos%202012-13%20.pdf> [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019].

<sup>718</sup> Ibid. p. 20

<sup>719</sup> Ibid. p. 32

<sup>720</sup> Ibid. p. 30

### 4.3.3. L'enseignement des langues dans le nord aujourd'hui

Hamel (2001 : 149) caractérisait ainsi la situation dans les territoires de contact entre l'espagnol et le portugais :

[...] 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 nation. 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 Mercosur.

#### 4.3.3.1. Les débuts d'un changement

Pour la population concernée, cette sorte de *tierra de nadie* linguistique suppose un obstacle pour la réussite scolaire des enfants, leur vernaculaire hybride n'étant pas standardisé<sup>721</sup>, en plus de stigmatisé de par le bas statut social de ses locuteurs qui, de surcroît, est déjà en soi un facteur d'échec scolaire<sup>722</sup>. Des inspecteurs ont réclamé en 1989 au Ministère une augmentation du nombre d'heures consacrées à la langue espagnole dans la partie obligatoire du cursus, dans le souci d'améliorer les perspectives d'intégration sociale des étudiants. Preuve du grandissant manque d'intérêt du gouvernement quant à l'hispanisation de ces populations (et quant à leur performance scolaire), la charge horaire hebdomadaire d'espagnol est pourtant passée de presque 10 heures en 1963 à 5,5 heures en 1976 et à 4,5 en 1986 (Chareille, 2004 : 131), à peine finie la dictature. Cette évidente perte de vitesse de la volonté d'hispanisation prépare le terrain pour les représentations modernes sur les DPU. C'est dans cette période que des nouveaux projets d'éducation bilingue commençaient à paraître. En 1989 fut élaboré un projet expérimental pour le département de Rivera, le Programa Pedagógico Experimental en

---

<sup>721</sup> *Du fait que le portuñol n'est pas standardisé, il n'existe pas de véritables programmes d'Enseignement interculturel bilingue (E.I.B.). Les locuteurs de portuñol concernés par le problème doivent donc se mouvoir dans un système éducatif qui les considère comme des hispanophones natifs.* (CHAREILLE 2004:131)

<sup>722</sup> CHAREILLE (2004 : 132) compare cette situation aux multiples dénonciations de Labov sur la négligence de l'anglais des jeunes noirs de Harlem dans leur système scolaire.

Lectura y Escritura de Rivera (PROPELER), dirigé par l'Universidad de la República et par le Consejo de Enseñanza. Le Programme consistait dans un "travail d'ensemble de professeurs de quelques écoles de Rivera avec un groupe de spécialistes (linguistes, psychologues, anthropologues et pédagogues) pour l'élaboration de stratégies pour traiter l'acquisition de la langue écrite dans ce contexte" (Brovetto, 2010 : 31). Hélas, le programme fut supprimé en 1991 par le nouveau Conseil de l'Enseignement Primaire sans aucune explication.<sup>723</sup> Cette expérience courte mais très positive, redonna du souffle aux changements d'attitude face aux *Dialectes Portugais de l'Uruguay*.

Nous revenons sur la configuration sociolinguistique du nord, pour aborder certains changements récents. Comme nous le disions au début de ce chapitre, au contact régulier avec la population de l'autre côté de la frontière se joint, aujourd'hui, la montée du portugais standard brésilien comme forme de prestige à côté de l'espagnol, ce qui pourrait, pour en donner une image simple, mener à une situation de diglossie partagée entre deux langues standards comme forme de prestige et un portugais vernaculaire dont l'évolution reste difficile à prévoir. Selon Hamel (2003 : 10), la population paysanne de la région "est passée d'un monolinguisme portugais dans un bilinguisme espagnol-DPU. Nous observons en outre un bilinguisme espagnol - portugais parmi la classe moyenne frontalière, dû à l'influence du Brésil".

#### 4.3.3.2. Des programmes pour aboutir à un enseignement bilingue

En 2003 démarra le *Programme d'Immersion Duale espagnol-portugais* dans deux écoles, où l'on visait l'élargissement des répertoires des élèves lusophones à travers l'acquisition des compétences en portugais brésilien standard, tout en veillant à la valorisation de leur portugais vernaculaire avec, par exemple, l'élaboration d'une grammaire descriptive du portugais uruguayen pour faciliter le travail des enseignants (Brovetto, Geymonat, Brian, 2007 : 17). De même, en 2006 s'implémentait dans trois écoles le *Programme d'Enseignement du Portugais par Contenus du Cours*. En 2009 ces programmes touchaient 36 écoles et 7000 enfants (Brovetto, 2010 : 32).

Cette entrée en jeu du portugais standard brésilien pourrait être favorisée par les changements dans la politique d'enseignement de langues étrangères. La *Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico en los Tres Subsistemas* contient, logiquement, un volet spécial pour les

<sup>723</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Op. cit. p. 15.

départements du nord. La proposition reste la même en ce qui concerne la présence de deux langues obligatoires, anglais et portugais, plus une troisième langue obligatoire choisie par l'étudiant. Cependant, le portugais devrait ici devenir langue d'enseignement au même titre que l'espagnol, l'enseignement bilingue espagnol-portugais étant le modèle fortement conseillé pour le Primaire. Les élèves viendraient avec leur vernaculaire respectif, quel qu'il soit, et seraient éduqués dans la maîtrise des Ausbau espagnol uruguayen et portugais brésilien. Il s'agit donc d'une reconnaissance de la légitimité du portugais uruguayen, mais non de sa promotion en tant que langue cible d'enseignement. L'école ne se donne ainsi pas la tâche de standardiser le portugais vernaculaire de la région mais celle de le rattacher à son Ausbau le plus proche. Un rapport diglottique resterait présent, mais d'un autre type. Comme le dit le texte,

...le portugais de l'Uruguay est caractéristique des milieux de communication spontanées et informels, typiquement représentés par les interactions dans le foyer ou entre amis. Il est, en plus, une variété agraphée sans le développement lexical nécessaire pour travailler des contenus académiques. La variété qui devra être utilisée sera le "portugais standard" du Brésil, probablement en accord avec les normes propres au Portugais Gaúcho de Fronteira et, peut-être, éventuellement, avec la norme générée d'un Portugais Culte de l'Uruguay. De toute manière, la variété locale sera présente à travers l'oralité des élèves et des enseignants de la frontière. Aussi, il est conseillé le travail en classe avec des productions orales et écrites dans la variété locale, permettant d'analyser les différences dialectales et de générer un esprit de respect et de valorisation des traditions culturelles propres à la région. Il est nécessaire de signaler que toute justification de l'éducation bilingue dans la frontière comme un instrument pour éliminer et éradiquer le portugais de l'Uruguay est un acte extravagant et à l'encontre des attitudes démocratiques, ainsi qu'un affront aux personnes qui le parlent et à leur identité linguistique<sup>724</sup>.

On peut difficilement mieux faire, d'une part parce qu'il faut assumer qu'un certain degré de diglossie est inévitable dans toutes les sociétés et que toute tentative d'éliminer complètement la diglossie est naïve. D'autre part, l'adoption du portugais brésilien résout la plus grande partie des problèmes liés à la diglossie historique espagnol/portugais uruguayen, vu que la stigmatisation de ce dernier se fait dans un choc identitaire où il serait un parler marginal dans un monde qui finit à la frontière. Ce point de vue est partagé par une bonne partie des locuteurs mêmes du portugais de l'Uruguay : "la plupart des parents perçoit le portugais uruguayen comme étant une variété "mélangée" de portugais et espagnol qui doit être corrigée et réprimée" (Brovetto, Geymonat, Brian, 2007 : 33). Le point crucial se trouve très bien résumé par Elhordoy (2012 : 8) : "La recommandation indispensable est que, dans tous les cas, l'enseignant prenne conscience que sa tâche

<sup>724</sup> ANEP - CODICEN 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Op. cit. p. 67-8.

consiste en un « élargissement » des répertoires et non en une substitution". Maintenant, se trouvant entre deux ausbau également prestigieux et acceptés, les *DPU* ne sont plus pénalisés par des représentations négatives de l'altérité, et leur socle devient une ressource inestimable. D'autant plus que l'émergence d'un portugais "culte" local n'est pas exclue. Une fois que la présence du dialecte local est ainsi respectée, reconnue et traitée à l'école, le rattachement à l'Ausbau le plus proche (si l'abstand entre les deux n'est pas excessif) est la meilleure option pour la population dans ce type de configurations, comme le montrent de nombreux exemples (pensons aux différents sortes des dialectes alémaniques en Alsace et en Suisse, par exemple). Suivant les conclusions de Carvalho (2007 : 73) :

L'éducation bilingue espagnol-portugais ajoutera au répertoire linguistique, autant des enfants lusophones que des hispanophones, un style formel du portugais standard que, très souvent, ils ignorent, tout en consolidant leur compétence en espagnol. De surcroît, l'utilisation du portugais standard dans les écoles, non au détriment de la variété locale, validera la langue maternelle de nombreux étudiants de classe défavorisée et leur donnera l'assurance et l'estime de soi, des facteurs qui, nous le savons, sont étroitement liés à un meilleur rendement scolaire. Je crois que de cette manière l'éducation donnera une réponse plus adéquate à son idéal d'égalité et à la réalité de la frontière. [...] En plus, je crois que l'usage du portugais à l'école provoquera un changement dans la communauté résultant en des attitudes positives envers le bilinguisme, en soulignant les bénéfices cognitifs, psychologiques, sociaux, culturels et économiques de connaître deux langues. Avec l'éducation bilingue, les étudiants pourront acquérir une maîtrise dans les deux langues qui leur permettra de devenir des adultes compétents et sûrs d'eux.

D'après la *Propuesta*, les deux langues devraient être langues d'enseignement à parité jusqu'à la sixième année du Primaire. Quant à l'anglais, il devrait être enseigné à raison d'un minimum de 5h hebdomadaires en 5ème et 6ème année du primaire et dans les 3 premières années du Secondaire. La *lengua de opción obligatoria* serait enseignée les 3 premières années du Secondaire, 5 heures hebdomadaires. La 4ème année du Secondaire et le Baccalauréat, l'étudiant approfondirait l'étude d'une des trois langues étudiées auparavant, selon ses intérêts et la cohérence de son cursus. Le portugais en fait partie, puisque l'enseignement bilingue n'est contemplé que pour le Primaire, l'espagnol restant donc langue principale ou unique d'enseignement des matières non linguistiques. Cependant, quelques aspects sont précisés pour cet enseignement dans le Secondaire : Le travail avec la langue espagnole doit se faire en veillant pour l'étude avancée d'une deuxième langue et en tenant compte des particularités sociolinguistiques de l'espagnol dans la région frontalière.



# PARTIE III

## **1. L'Abstand espagnol-portugais dans l'enseignement**

## **2. Approches et alignements des langues au Cône sud.**

### **Des agents et des discours**

## **3. Dynamiques internes, externes et réciproques de l'espagnol et du portugais**





# 1. L'abstand espagnol-portugais dans l'enseignement

## 1.1. Abstand espagnol-portugais

“Vuestra Magestad ha mandado que estos indios deprendan la lengua de Castilla. Jamás la sabrán, sino fuere cual o cual, mal sabida; porque vemos un portugués, que casi la lengua de Castilla y Portugal es toda una, está en Castilla treinta años, y nunca la sabe. [...]”<sup>725</sup>

Lettre de Fray Rodrigo de la Cruz à Charles Quint en 1550

Le rapport paradoxal entre l'espagnol et le portugais que ces propos d'il y a quelques siècles expriment ne s'est aujourd'hui guère estompé. C'est un constat, les langues super-centrales proches peinent à trouver leur place dans le cadre idéologique actuel, ce qui n'a pas affaire seulement au corpus (rapport abstand privilégié) mais aussi au Statut. Au Brésil, les deux possibilités historiques pour figurer dans les cursus ont été celle d'être une langue de prestige historique (anglais et français) ou une langue d'une communauté immigrée. L'espagnol n'étant ni l'une ni l'autre, son succès éventuel repose sur une pluralité de facteurs qui n'est pas toujours stable. Ne jouissant pas de ce prestige, sa timide apparition historique dans les systèmes scolaires venait souvent liée à sa catégorie, exclusive, de langue d'intégration régionale, fragilisée par l'opposition politique que l'on connaît (Lula est, à l'heure où nous écrivons, en prison). Un vecteur effectif de prestige était l'image attirante de l'Espagne aux années 90, dont la puissance en tant que référent pour les aspirations des pays latino-américains n'est plus tellement d'actualité.

Sur le sort de l'espagnol pèsent, agissent donc des raisons politiques que nous traiterons spécifiquement dans le chapitre suivant sur les tensions de statut. Sur le rôle de l'Abstand nous devons dire, cependant, qu'il a été de premier ordre, provoquant des tendances lourdes de signe contradictoire, comme le choix massif des étudiants dans le *Vestibular*, d'une part, et l'obstacle des représentations laxistes sur sa proximité, étant perçu comme

---

<sup>725</sup> "Votre Majesté a commandé que ces indiens apprennent la langue de Castille. Ils ne la sauront jamais, si ce n'est pas de telle ou telle manière, mal sue ; parce que nous voyons un portugais, [alors] que la langue de Castille et Portugal est toute une, qu'il est en Castille trente ans et jamais il ne la sait".

trop facile pour être étudié. Le faible Abstand inter-ibérique s'avère être donc un facteur formidable d'attraction et de négligence à la fois.

Pour notre cas d'étude, comme nous l'avons signalé, la coïncidence de rang supercentral des deux langues se joint au faible Abstand les séparant. En effet, aucune paire de langues de ce rang ne présente un Abstand aussi faible. À ce degré de proximité, l'espagnol et le portugais constituent donc le couple le plus central du monde. En termes historico-linguistiques, les deux langues ont un rapport étroit, appartenant toutes les deux à la branche ibéro-romane avec une séparation, donc, plus récente que par rapport à d'autres langues romanes. Or il faut dire que, hormis ce rapport étroit dans la souche, cette horizontalité de rang s'est accompagnée d'une relation historique d'absence, de contact manqué. En effet, si des tentatives historiques ont existé pour exploiter le faible Abstand entre hindi et ourdou, les clivages identitaires divers que leur différence véhicule rend cette association difficile. Les communautés hispanophone et lusophone ont, en revanche, très peu à se reprocher l'une à l'autre, si ce n'est leur rapport historique d'indifférence voire négligence réciproque.

La similarité des deux langues se traduit dans les tensions d'accès par un rapport très particulier à la langue de l'autre, où coexistent des abîmes alloglottiques prononcés avec des terrains où la langue ciblée est extrêmement facile à aborder, notamment dans la lecture, où l'on dirait qu'elle est presque déjà acquise d'emblée. Nous avons déjà évoqué la presque totale coïncidence lexicale (89 %) entre l'espagnol et le portugais, pourcentage qui leur vaudrait la qualification de dialectes par le *Summer Institute of Linguistics* si elles n'étaient que, mettons, deux petites langues agraphes d'Amazonie. Ceci dit, l'intercompréhension est loin d'être assurée. Si lusophones et hispanophones avec un minimum de culture de l'écrit peuvent lire sans trop de difficultés les deux langues, ceci devient plus difficile et problématique à l'oral, à mesure que les demandes expressives de la conversation augmentent (Laseca, 2008 : 21).

D'autre part, la compréhension reste plus facile pour les lusophones, phénomène interprété de manières diverses par les linguistes. On peut penser à un rapport diachronique inégal : l'espagnol étant phonétiquement plus conservateur que le portugais, ses mots sont en général plus faciles à corréler à l'orthographe portugaise. Pour Hamel (2003 : 7), en revanche, il s'agirait, plutôt que d'une différence de stade, d'une simplicité intrinsèque du système phonologique espagnol par rapport au portugais, raison

qui demeure pour lui, secondaire face à un lien entre asymétrie d'intelligibilité et asymétrie de rang que nous évoquions déjà chez les premiers débats sur le mesure de l'Abstand :

... une réception et compréhension unidirectionnelle entre les deux langues a émergé, ayant pour base une différente complexité – le système phonologique de l'espagnol américain est sans doute plus simple que celui du portugais brésilien-, mais surtout une asymétrie sociolinguistique de prestige. Alors que l'espagnol a toujours profité d'une grande reconnaissance en tant que langue de culture, science, littérature et communication internationale, le portugais était considéré comme une langue de moindre importance et circulation internationale dans la perception des pays hispaniques, de manière qu'il ne valait pas trop la peine d'investir dans son apprentissage.

Cependant, le poète et sociologue Néstor Perlongher (Celada, 2002), parle d'un flux de lusismes vers le côté hispanophone, surtout à travers le *lunfardo*, qui expliquerait certaines expressions de l'espagnol *rioplatense* comme *¿todo bien?*, *mina* ou *bacana*, dont le mimétisme est clair. Une différence nette reste, toutefois, le fait que les argentins n'associent pas ces expressions au portunhol.

Certains linguistes, comme Ellison et Andrews<sup>726</sup> mettent en garde contre une éventuelle sous-estimation de l'Abstand entre les deux langues et signalent leur grande différence phonologique. Les plus grands malentendus on trait en revanche au champ lexical des faux-amis. Parmi ceux-ci, l'échange entre le Président argentin Perón et le Président brésilien Dutra lors de la visite à l'Argentine de ce dernier (Jensen, 1989). Perón lui dit « La Argentina es suya »<sup>727</sup> (= « L'Argentine est à vous ») et Dutra répondit « Não se preocupe, Presidente, o Brasil também está cheio de poeira » (= « Ne vous en faites pas, M. le Président, le Brésil est aussi plein de poussière »). Or cet exemple même montre qu'une bonne partie des faux-amis reste liée à des correspondances systématiques entre les deux langues. Dutra à pris ESP *suya* pour POR *suja*, mais la traduction correcte n'était pas non plus très loin : POR *sua*. Pareil pour le sens inverse, POR *suja* se dit *sucia* en espagnol.

<sup>726</sup> ELLISON, Fred P., ANDREWS, Norwood, 1969. "Portuguese in the High Schools". In WALSH, D. D. (ed.). *A Handbook for Teachers of Spanish and Portuguese*. Lexington, MA. p. 259. Cité par JENSEN (1989 : 848).

<sup>727</sup> Prononcé avec l'accent rioplatense, ESP *suya* ['suja] (*siemme*, *votre* en vouvoyant) ressemble à POR *suja* ['suʒa] (*sale*). Nous n'avons trouvé aucune autre trace de l'anecdote - qui pourrait avoir eu lieu pendant la réunion des deux présidents le 21 mai 1947, parmi d'autres dates possibles - que le récit qu'en fait JENSEN (1989 : 852)

Le fait que la plus grande barrière soit d'ordre phonétique plutôt que lexicale implique, en effet, une systématique des correspondances qui trouble les cadres d'analyse typiques :

L'espagnol et le portugais, parlés dans différents pays et avec longues traditions littéraires, sont invariablement classés comme des langues différentes alors que beaucoup de leurs différences sont très systématiques et qu'il y a un grand degré d'intelligibilité mutuelle entre la plupart des variétés. Une étude de plusieurs cas de contact mène à la conclusion que les variétés étroitement liées comme la dyade espagnol-portugais, n'entrent pas facilement dans les modèles structuraux et sociolinguistiques établis pour les communautés bilingues où les langues sont plus différenciées. Le modèle du continuum utilisé pour décrire la transition entre variétés basilectale et acrolectale d'une langue ne sert pas non plus à rendre compte des données sur le contact entre espagnol et portugais. Ceci appelle à davantage de recherche en psycholinguistique et sociolinguistique des groupes utilisant des langues étroitement apparentées<sup>728</sup>.

Des expériences menées par des chercheurs comme Jensen (1989 : 851) pour mesurer l'intelligibilité montreraient qu'elle est bien réelle, quoique limitée :

Les résultats suggèrent une réponse affirmative conditionnelle, aux premières questions posées au début : Oui, l'espagnol et le portugais sont mutuellement intelligibles, mais à un niveau situé à peine entre 50% et 60%, du moins, tel qu'il est mesuré dans ce type d'écoute passive de voix reproduites électroniquement.

[...]

Dans un contexte de conversation face à face, les résultats pourraient être différents, peut-être améliorés par le contact visuel et la transmission directe de la voix, mais bridés par le besoin de répondre de manière active à une seule écoute et sous un style plus détendu que celui des lectures enregistrées.

[...]

Ce travail soutient la croyance courante que les lusophones comprennent mieux les hispanophones que l'inverse. Pourtant, la différence n'est pas accablante et peut être très affectée par des facteurs individuels.

[...]

Les profils individuels suggèrent que le seul facteur en corrélation avec la compréhension est le contact avec la langue dans le passé.

---

<sup>728</sup> LIPSKI, John M., 2006. "Too Close for Comfort? The Genesis of "Portuñol/Portunhol". In FACE, T. L., KLEE, C. A. *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA : Cascadia Proceedings Project.

## 1.2. *Estudar espanhol!? Precisa mesmo!?*<sup>729</sup>

L'usage réceptif instrumental de l'espagnol écrit (c'est à dire, lu) était longtemps assez répandu dans le milieu universitaire brésilien (Celada, 2002 : 33). À croire le témoignage d'Antonio Cândido<sup>730</sup>, cette pratique aurait donné lieu à une représentation générale de l'espagnol comme langue tellement accessible qu'elle ne demande aucune étude, étant déjà disponible si elle s'avérait utile à un moment donné<sup>731</sup>. Selon ses propres mots « Étudier l'espagnol était inconcevable ». En 2001, Mario Miguel González, alors Président de l'Association Brésilienne d'Hispanistes, qualifiait l'illusion que l'étude de l'espagnol n'est pas nécessaire dû à sa ressemblance avec le portugais, de « problème structural » pour son enseignement (González, M. M., 2001).

Un problème existe, en effet, quand l'affinité devient le prétexte pour ne jamais se pencher sur la culture de l'autre et ne lui accorder aucune place dans le système d'enseignement, négligence qui alimente à son tour une vision appauvrie et imaginaire de l'hispanophonie. Proche au départ, la culture hispanique devient au final lointaine.

Au centre de cette négligence se trouve le glottonyme *portunhol*, ciblé par des hispanistes et des professeurs comme une monstrueuse langue fictive produite par des mirages que seul le brésilien perçoit, barrière à la compréhension et symptôme méprisable de méconnaissance (González, M. M., 2001). L'hispaniste brésilien se retrouve ainsi souvent poussé à insister, dans une propagande paradoxale de la langue, sur sa difficulté.

Ainsi, pour des sociolinguistes comme Celada ce *portunhol*, bien réel avec son caractère fictif, est à distinguer des langues hybrides des frontières du Brésil<sup>732</sup>, du portugais parlé

<sup>729</sup> "Étudier l'espagnol, est-ce nécessaire déjà ?" (CELADA, 2002 : 32)

<sup>730</sup> *Boletim informativo do Fundo de Cultura México-Brasil*. São Paulo. 1994. Cité par CELADA (2002 : 33).

<sup>731</sup> Encore en 1998, les *Parâmetros Curriculares Nacionais - LE 1998. O inglês como língua estrangeira hegemônica* (p. 20) confèrent une place centrale à la compétence lectrice dans l'enseignement d'espagnol, celle-ci étant la compétence la plus probablement pratiquée dans la vie linguistique ultérieure effective de l'élève, la plus souvent requise dans les examens et enfin, celle plus adaptée à la réalité de l'école brésilienne, avec un grand nombre d'étudiants par classe. (GIL, 2009 : 3)

<sup>732</sup> Le dépassement du terme *fronterizo* par celui de "Dialectes Portugais de l'Uruguay" suppose pour BEHARES (1985 : 8-10) une reconnaissance de la pluralité des parlers qui caractérisent le nord du pays, d'un côté; de l'autre côté, la reconnaissance de leur base portugaise. Ce qui a changé parallèlement c'est la

par les hispanophones vivant au Brésil (parfois nommé *espagués*) ou y séjournant en touristes et enfin, de l'interlangue de l'apprenant, à distinguer à son tour de celle perçue par le professeur d'espagnol qui « perçoit le portunhol avec horreur et, en partant de la splendeur raffinée et figée de deux langues constituées, le considère comme erreur, c'est à dire, interférence ou bruit<sup>733</sup> ». Dans son analyse extrêmement raffinée, Celada décrit donc le portunhol non pas comme une notion vague évoquant toute interlangue luso-hispanique mais, dans un sens premier, comme un objet historiquement constitué et spécifique au Brésil, caractérisé par une *illusion de compétence spontanée* (Celada, 2002 : 42-3) en espagnol de la part du brésilien, moins mue par une audace individuelle que par un "savoir supposé" socialement :

(...) Il paraît que ce phénomène ne se produit pas, au delà des mélanges frontaliers, dans les pays hispanophones entourant le Brésil. La force imaginaire du portunhol dans ce pays est telle qu'il arrive à devenir l'"original" de la production de parodies dans les médias, un espace qui contribue, évidemment, à lui donner de la visibilité et de la célébrité.

Pour bien situer ce phénomène, il faut comprendre l'histoire des représentations et des démarches didactiques spécifiques à la langue espagnole au Brésil, marquées traditionnellement par l'approche contrastive. Cette tradition commence avec l'offre d'espagnol en 1919 au Collège Pedro II dont la chaire correspondait à Antenor Nascentes, qui publiait en 1934 sa *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, et continue en 1945 avec le *Manual de Español* de Idel Becker (Paraquett, 2009). Leur focalisation sur les différences entre les deux langues, minutieusement typifiées en *hétérographiques*, *hétéroprosodiques* (à leur tour divisés en *hétérophoniques* et *hétérotoniques*), *hétérogénériques* et *hétérosémantiques* marque une conception lexicaliste prédominante, opération réductionniste par laquelle l'*accès à la langue* devient l'*accès aux mots* (Celada, González, 2000 : 41). Une conception qui persiste même

---

méfiance avec laquelle on percevait historiquement la zone frontalière entre le Brésil et l'Uruguay, qui peut se remonter jusqu'au Traité de Tordesillas. C'est situation s'étant relâchée les dernières décennies pour la première fois en siècles, la reconnaissance du portugais à l'intérieur du pays devient possible. Les DPU sont peut-être le meilleur exemple d'une forme mixte (de base portugaise, répétons-le) historiquement constituée et géographiquement définie. Leur présence sert peut-être de base matérielle à des perceptions de continuité entre l'espagnol et le portugais prédominantes du côté brésilien. À ce propos, une professeur de l'UFRGS interviewée par CRISTOFOLI (2010 : 174) donne l'avis que "tout le monde pense que dans le sud l'espagnol est pareil que le portugais".

<sup>733</sup> PERLONGHER, 1984, "El portunhol en la poesía". *Tsé-Tsé*. 2000. p. 254-59. Cité par CELADA (2002 : 45).

lorsque, dans le sens contraire, en voulant démontrer la divergence entre les deux langues on produit des blagues où l'on met en scène des malentendus lexicaux (Celada, 2002).

C'est contre ce réductionnisme que les hispanistes se retournent, la déconstruction lexicaliste de la langue espagnole rendant celle-ci victime d'un "manque d'attribution d'un savoir" (Celada, 2002 : 35) qui ne peut d'ailleurs qu'aller de pair avec une négation abrupte de la compétence spécifique de l'enseignant, en l'occurrence, l'hispaniste. Agissant dans un milieu social amplement persuadé de l'inutilité d'étudier une langue qui est déjà transparente, les hispanistes dénoncent un oubli et une ignorance de l'Amérique latine d'autant plus regrettables qu'il s'agit de pays proches au delà même de la géographie et donc, a priori, des alliés et partenaires naturels du Brésil.

Nous sommes donc dans le contexte d'une tension glottopolitique particulière à l'espagnol au Brésil où il devient toujours impérieux de combattre le stéréotype caractérisé, on ne peut mieux, par la question *Estudar espanhol?! Precisa mesmo?*. Une représentation nuisible autant pour la projection de la langue espagnole et les aspirations intégratrices qu'elle véhicule, que pour les relations commerciales avec les pays voisins et le potentiel des carrières individuelles, compte tenu de témoignages comme celui qui suit, apparu sur un journal argentin en 1999 :

L'anglais sur objectifs spécifiques (E.S.P.: English for Special Purposes), acquiert de plus en plus d'importance. [...] La connaissance de l'anglais a toujours été nécessaire mais, à l'aube du XIX<sup>e</sup> [sic] siècle il est impensable de ne pas le considérer indispensable [...] Il s'est converti en une arme indispensable pour le commerce. Selon Marcelo Mariaca, directeur associé de Mariaca & Associates, entreprise brésilienne de *head hunting*, "il est préférable pour les hommes d'affaires brésiliens, par exemple, qu'ils s'expriment en anglais dans d'autres pays d'Amérique latine plutôt que de parler, au prix d'efforts considérables, un "portunhol" qui risque même d'offenser leurs interlocuteurs"<sup>734</sup>.

Le parti-pris de ce témoignage, flagrant dans le nom de l'entreprise, est certes arbitraire mais met le doigt sur une faiblesse fondamentale de l'espagnol au Brésil.

---

<sup>734</sup> *Ambito Financiero*, Buenos Aires 01/06/1999. p. 21. Cité par CHAREILLE (2002).

## 1.3. L'espagnol en tant que langue difficile

L'illusion de compétence spontanée agit, de surcroît, de manière négative même pour l'étudiant déjà engagé dans l'apprentissage, ce qui peut contribuer à la fossilisation d'un *portunhol* sophistiqué :

La plupart des étudiants qui se rapprochent de l'espagnol comme langue étrangère au Portugal ne le font par un véritable intérêt mais parce qu'ils arrivent sous le préjugé que l'espagnol est une langue bien peu différente du portugais et qu'ils devront travailler peu pour réussir les examens. Ils ne devront pas étudier l'espagnol parce qu'ils croient le savoir déjà. Ces élèves qui commencent les cours avec une telle attitude n'avancent jamais dans le processus d'apprentissage mais fossilisent leur *Interlangue* en en faisant un système grammatical cohérent, développé, avec ses propres règles, différentes de celles de l'espagnol et du portugais.

(Vigón Artos, 2004 : 903)

Ceci s'accompagne souvent d'un choc devant la difficulté de parler correctement un espagnol "beaucoup plus difficile qu'il ne le paraissait". La similarité générale promettait une prolongation du "parler plaisant" (*gostoso falar*) dans la langue propre. Une illusion qui induit à contourner les rapports de dépendance, de sujétion propres à l'apprenti de toute langue étrangère, apprentissage d'ailleurs associé à l'échec par l'expérience (Celada 2002 : 52). Avec le *portunhol* le brésilien aborde l'espagnol en continuité avec sa pratique vernaculaire spontanée dans une position insoumise et insubordonnée face à la malédiction babélique, en refusant d'assumer sa place d'*étranger* par rapport à la langue espagnole.

Le contact approfondi avec l'espagnol dans le milieu scolaire vient changer ces représentations, la confrontation avec les très nombreuses différences particulières produisant l'impression que l'espagnol est une langue "correcte", "pointilleuse", "redondante", "recherchée", "formelle", etc.<sup>735</sup>. Celada tire la conclusion que le contact avec le réel de la langue espagnole à partir des années 90 commence à remplacer dans

---

<sup>735</sup> CELADA (2002:184-5). Tiré des témoignages réels d'étudiants de la Région du Sud-est.



l'imaginaire brésilien cette illusion de spontanéité, la discontinuité à remplacer la continuité, l'espagnol à remplacer le portunhol. Ce processus finirait - c'est sa thèse centrale - par se superposer à une opposition douloureuse déjà vécue et persistante en substrat, celle entre *lingua geral* de souche tupi, portugais vernaculaire brésilien et oralité d'un côté et, de l'autre, le portugais péninsulaire devenu obligatoire par interdiction des langues amérindiennes par le Marquis de Pombal en 1758, la langue de la norme scolaire, la langue écrite.

Si le faible Abstand a pu nourrir une négligence historique, nous sommes maintenant devant un autre risque, celui de tomber dans un excès de rigueur corrective pouvant amplifier le rapport déjà difficile de l'étudiant brésilien avec la norme du portugais, même du portugais brésilien. La focalisation sur les seuls aspects de difficile acquisition pour le brésilien donnerait une image de la langue distordue par la place excessive des difficultés. Le paradigme lexicaliste de l'espagnol comme "répertoire de mots" change pour devenir un "répertoire de problèmes ou difficultés grammaticales" (Celada, 2002 : 132). L'espagnol, par son institution scolaire risquerait de se placer dans un espace subjectif traumatisant marquant un rapport négatif avec l'étudiant brésilien qui pourrait annihiler le capital formidable que donne, après tout, à la langue espagnole, la perception de son accessibilité.

## 1.4. Proximité problématique vs proximité vertueuse

Une connotation excessivement problématique de la proximité des deux langues ne paraît pas la stratégie hispaniste la plus adaptée à un pays où le *Vestibular* a été massivement choisi en espagnol par des étudiants qui, souvent, n'en avaient même pas suivi des cours. Les conclusions de Laseca (2008 : 117) à ce sujet sont d'un intérêt spécial : D'une part, l'espagnol *a du succès où qu'il aille*, c'est à dire que dans les centres permettant le choix de l'espagnol au *Vestibular*, il devient toujours une langue très demandée, devançant même parfois l'anglais.

D'autre part, que la raison principale de ce succès serait, d'après les témoignages des étudiants, sa réputation de langue plus facile. Le poids de ce fait sociolinguistique est tel qu'il détermine fortement les contenus mêmes des cours d'espagnol au lycée, souvent orientés de manière explicite à la réussite de cette épreuve, ce qui renforce la focalisation sur les différences et les "pièges" possibles pour le lusophone. Ainsi, depuis 2012, plus de 60% des étudiants ont choisi l'espagnol pour l'examen (Lorencena Souza, 2017 : 175-83). Si leur taux de réussite reste légèrement plus faible, avec 35% de réponses correctes en moyenne face à 45% pour l'anglais, la proximité des deux scores reste extraordinaire, compte tenu de l'apprentissage massif de l'anglais, ainsi que de son biais sélectif, les meilleurs étudiants ayant tendance à choisir ce dernier pour les épreuves. En effet, pour Gil (2009), "même si l'anglais est la langue la plus enseignée, elle n'est pas nécessairement la plus apprise", ce qui n'est pas sans rappeler la relation problématique et à contrecœur des argentins avec la langue anglaise (Farias, 2008 : 27; Nielsen, 2003 : 208).

Nous voyons bien que la proximité, même lorsqu'elle est partiellement illusoire, reste un atout de premier rang pour la langue espagnole en contraste net avec les difficultés liées à l'anglais. Face à cela se pose le défi de créer un terrain discursif pouvant combiner illusion et motivation, comme dans le paragraphe de Moreno Fernández (2000 : 5) :

L'affinité des langues espagnole et portugaise produit le sentiment que la culture en espagnol est quelque chose de proche et, dans une certaine mesure, propre, et encourage une attitude favorable des brésiliens envers la culture hispanique. S'il est vrai que cette même proximité peut mener à un manque de motivation pour étudier et utiliser la langue espagnole, comme il arrive au Portugal, il

est tout aussi vrai que, devant la nécessité ou l'obligation d'étudier une langue étrangère parmi celles considérées comme les plus utiles, un locuteur de portugais peut préférer l'espagnol à d'autres langues. Il est fréquent de rencontrer des brésiliens qui se considèrent locuteurs d'espagnol par le simple fait qu'ils sentent maîtriser quelques traits phonétiques ou quelques unités lexicales.

L'illusion de compétence spontanée pourrait bien être combattue non pas en insistant sur les particularités imprévues de la langue espagnole ou les caprices de sa grammaire divergeant du portugais, mais de manière *positive*, en signalant une courbe d'apprentissage particulièrement généreuse pour les premières étapes de son étude : sans l'étudier, on le comprend "plus ou moins" et on le parle mal ; en l'étudiant un peu, en revanche, on peut le maîtriser assez bien.

Pour tout ce qu'une langue puisse avoir de codique, l'affinité implique nécessairement une partie importante de *déjà acquis* face à ce qui est à *acquérir*. Comme l'exprime Natel (2002), plus généralement, "Lorsqu'il s'agit de langues cognates [sic], on sait que la proximité est un facteur favorisant l'apprentissage, puisque le processus initial est moins pénible et les progrès des apprenants dans les premières étapes est notable." Si au Brésil l'affinité objective des deux langues s'est longtemps traduite par une invitation à l'abordage spontané qui devient prisonnière d'un mirage identitaire dès lors que l'on essaye de dépasser les propos peu ambitieux de la conversation détendue, la langue espagnole n'est pas pour autant difficile à apprendre et, encore moins, elle ne le serait à cause de sa proximité. C'est ce qui laisse entendre aussi la manière dont cette proximité est traitée dans d'autres situations où le rapport avec les deux langues est plus distant, comme c'est le cas aux États-Unis où il est devenu banal dans les universités de profiter de la maîtrise d'une des deux pour apprendre l'autre (Lipski, 2006 : 2). Une approche tenant compte de la problématique de cet enseignement dans la perspective de l'intégration régionale est celle développée par Ardini et Moyano (2015) dans trois écoles de la province de Córdoba, orientée par Elvira N. de Arnoux :

[...] Étant donnée sa proximité avec l'espagnol, on essaye d'encourager une didactique permettant la transposition des connaissances acquises dans une langue vers l'autre. Ceci requiert d'une discussion sur la manière d'harmoniser les programmes et l'établissement d'une mise en contact des similitudes et différences des langues en question.

La proximité, quand les langues sont sur le seuil de l'intelligibilité, pose en tout cas un vrai problème, non pas -comme on l'exprime trop souvent- à l'apprentissage, mais à aux

modèles didactiques et évaluatifs prédominants. Comme l'exprime Hoyos Andrade<sup>736</sup>, "il est plus qu'évident que l'on ne peut pas enseigner l'espagnol à des brésiliens en suivant les mêmes schémas et rythmes que l'on utilise pour leur enseigner l'anglais ou le français". Si aujourd'hui la pratique de l'enseignement de l'espagnol est sans doute mieux adaptée qu'il y a quelques années, il ne faut pas oublier qu'au *Manual* d'Idel Becker, dominant aux années 40 et 50, ont suivi depuis les années 60 des manuels importés, conçus pour des locuteurs d'autres langues comme l'anglais ou le français (Celada, 2002 : 122), et que encore après la promulgation de la Loi 11.161/2005 les institutions espagnoles diffusaient au Brésil des manuels génériques ne tenant pas compte de la langue de l'apprenant<sup>737</sup>. L'enjeu était pourtant assez évident depuis longtemps. Déjà en 1989 Jensen (1989 : 848-52) signalait que "À part l'usage public de la langue, des expressions anecdotiques d'opinion et les indications aux touristes, la question de la compréhensibilité mutuelle devient sérieuse pour ceux qui enseignent le portugais". Après ses expériences sur l'intelligibilité mutuelle entre les deux langues, il concluait l'invalidité des méthodes d'évaluation de compétence standards :

Le score de 40 à 50% en compréhension atteint par des auditeurs non instruits invaliderait énormément tout programme d'évaluation négligeant ce facteur : D'autre part, ce même niveau de compréhension peut être une force très positive dans la Méthode Naturelle en classe et appellerait à la mise en place de classes spéciales désignées pour en tirer tout le profit.

Pour sa part, Natel (2002), après avoir mené aussi une expérience sur l'intelligibilité des deux langues, conclut que "on peut observer que les apprenants ont mieux compris les questions semblables au portugais, bien qu'ils se soient trompés sur certaines. Ceci montre que la similarité du portugais avec l'espagnol facilite la compréhension mais ne la garantit pas, une fois que d'autres facteurs importants entrent en jeu dans le processus de compréhension". Natel plaide pour une didactique nouvelle "tenant compte des connaissances préalables des apprenants et de la proximité entre portugais et espagnol en tant qu'alliés dans l'enseignement de l'espagnol aux brésiliens". Donc, si l'approche

<sup>736</sup> HOYOS ANDRADE, R. E., 1993. "Elementos de una gramática para la enseñanza del español en el Brasil". *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. v. 3. Brasília : Consejería de Educación de la Embajada de España, p. 11-15. Cité dans NATEL (2002).

<sup>737</sup> CELADA (2002:127) décrit une certaine évolution des matériels produits en Espagne, édités souvent avec des annexes ("métaphore malheureuse") traitant les plus importantes différences grammaticales entre le portugais brésilien et l'espagnol. Petit progrès par rapport aux conceptions des années 20 et 30 selon lesquelles la maîtrise de la langue ressemblait à celle d'un dictionnaire de poche, maintenant ce serait *dictionnaire de poche + connaissances grammaticales*

contrastive est à bannir de par sa simplification lexicaliste, l'étude de l'espagnol ne doit pas pour autant se passer des comparaisons avec le portugais. Cette alliance a, d'ailleurs, été souvent évoquée dans le sens inverse, que l'étude de l'espagnol pourrait servir à une prise de conscience plus approfondie sur la structure du portugais lui-même. Selon Abio (2002) :

Il est intéressant de noter que l'un des objectifs évoqués en faveur de l'espagnol dans les nouveaux projets éducatifs des écoles publiques est en rapport avec le fait que l'étude de l'espagnol permettrait aux étudiants de prendre conscience sur la structure du portugais lui-même. Cette affirmation me paraît particulièrement importante, étant donné le phénomène de variabilité que le portugais brésilien est en train de présenter sur plusieurs aspects morphologiques, comme l'emploi du subjonctif (...).

Bein (2012 : 163), qui témoigne de représentations identiques en Argentine, telles que “le portugais se comprend” ou “les brésiliens comprennent l’espagnol” plaide, aussi, pour un enseignement du portugais en Argentine tenant compte des possibilités propédeutiques qu'offre le rapport très particulier entre les deux langues, non pas cette fois pour la langue propre mais pour les autres langues étrangères. :

On pourrait, par exemple, enseigner le portugais dans le Primaire en se focalisant sur les compétences orales, ce qui aurait l’avantage d’un succès de compréhension et de production plus rapide que, par exemple, avec l’anglais, étant donnée la proximité linguistique de l’espagnol et le portugais; créer ainsi de l’enthousiasme pour l’apprentissage de langues étrangères et réserver le niveau Secondaire pour d’autres langues.

On coïncide donc fréquemment sur la possibilité de faire le cours en espagnol et d'aborder des textes (Jensen, 1989; Natel, 2002) dès le premier jour. Il faut, dans tous les cas, une approche qui ne nie pas la facilité mais qui se base de manière positive sur les bénéfices de l'étude académique, en donnant conscience des enjeux de la proximité, pour que l'étude soit valorisée sans nuire aux représentations de la langue. Il ne s'agit pas ici d'une question purement didactique mais sociolinguistique et glottopolitique, à savoir, la signification que prend l'enseignement d'une certaine langue étrangère dans une société. À ce propos, nous traiterons ensuite la place des contenus culturels ou civilisationnels à aborder en classe.

## 1.5. Langue sans altérité, langue sans sujet, langue sans intérêt

Outre la facilité effective de son apprentissage, l'impasse de l'illusion de compétence montre de manière aigüe une problématique, ouverte par la similarité des codes mais qui la dépasse, celle d'une altérité qui peine à être reconnue. Ce qui est frappant dans le soliloque portunhol est, en effet, la non existence de l'autre dans le code, un autre dont l'absence permet au brésilien d'imaginer une langue espagnole sans contraintes et de se passer d'y porter attention. Les limitations qu'impose ce portunhol si souvent méprisé ne sont donc peut-être pas seulement à chercher dans la perception que les brésiliens ont de la langue en tant que code. Pour Celada (2002:33) la base idéologique du mirage portunhol - où la différence entre les deux langues est tenue pour *contournable* -, serait ce "manque d'attribution d'un savoir à la langue espagnole" que nous évoquions plus haut et dont une des racines se trouve dans la pratique instrumentale de la lecture universitaire. Fait éloquent, cette lecture ne ciblait pas le plus souvent des productions originales hispaniques mais des traductions d'auteurs d'autres langues non traduits en portugais. Ce qui mène au même constat, à savoir, que derrière le "manque d'attribution d'un *savoir*" se trouve un manque d'attribution d'un *sujet* à la langue espagnole, le monde hispanophone, l'autre Amérique latine, l'autre.

Or l'enseignement standard des langues étrangères, formalisé dans l'équivalence *langue étrangère-matière scolaire*, reste basé sur le *code* et peine à apporter cette altérité, y compris lorsqu'on l'aborde dans une optique d'éveil de la conscience méta-sociolinguistique chez les élèves ou lorsqu'on compare systématiquement les deux langues. En revanche, un plus grande présence et définition du sujet hispanophone, une focalisation plus directe sur des objets d'apprentissage au delà de la langue, suffiraient peut-être, avec l'augmentation quantitative des contacts extrascolaires, à rendre plus riche et conscient le rapport du brésilien avec l'espagnol, tout en gardant sa naturalité. Après tout, ce n'est pas le portunhol en soi qui est à regretter, mais la négligence du monde hispano-américain qu'il signifie.

À ce propos, c'est peut-être révélateur le fait que la Loi 11.161/2005 ne définissait aucun sujet hispanophone de référence pour la langue d'offre obligatoire. Pas de mention à l'Amérique latine et même, pas au Mercosur. À un éventuel manque d'engagement

intégrationniste de la part des législateurs s'ajoute, à ce propos, l'amorphisme politique de cette langue (voir chapitre 3.3), qui avance forte de son poids quantitatif mais dont les éléments les plus visibles sont, à part le riche corpus littéraire pour les élèves les plus motivés, des feuilletons et de la musique, choses toutes deux que l'on ne met pas immédiatement en relation avec la nécessité de l'étude scolaire rigoureuse.

De fait, derrière ce *Precisa mesmo?* on peut facilement soupçonner, au delà d'un premier sens -"c'est trop facile"-, un deuxième sens très distinct -"pour quoi faire?"- s'interrogeant sur l'intérêt d'accéder à son monde. Le fait que l'hispanomanie brésilienne des années 90 ait coïncidé, en même temps qu'avec la création du Mercosur, avec la montée fulgurante - qui n'est plus trop d'actualité depuis la dépression entamée en 2008 - de l'image de l'Espagne, marquée par les Olympiades de Barcelone et l'Expo'92 à Seville l'année du V<sup>ème</sup> centenaire de 1492 et, guère plus tard, des investissements espagnols massifs au Brésil, invite à la réflexion.

Nous entrons dans la problématique de l'horizontalité. Nous avons parlé des difficultés historiques de l'espagnol/portugais pour se consolider en tant que langues étrangères dans les systèmes scolaires latino-américains du fait de ne pas être des langues de prestige ni de communauté, et de leur dépendance du facteur régional. Les particularités des rapports du Brésil avec l'espagnol requièrent d'un enseignement non axé sur les aspects techniques mais permettant à l'étudiant de sortir en se considérant comme locuteur, se sachant locuteur lusophone d'espagnol en pleine conscience des enjeux interculturels, tenant la langue comme faisant partie de son répertoire, en aspirant à la parler correctement et prédisposé à profiter de toute occasion pour la pratiquer; connaissant la réalité du monde hispanophone et familiarisé avec sa culture, en incorporant dans sa vie des canaux qui mènent à elle. C'est à quoi tendent, de manière accessoire, de nombreuses lectures, comme celle du Groupe de Travail en Formation de Professeurs de Portugais et d'Espagnol :

[...] ces langues, des potentiels ponts et vecteurs, agissent comme des barrières, culturelles ou citoyennes qui demandent la maîtrise de la variété institutionnalisée, officielle; désactivent la possibilité du dialogue, lorsqu'on méconnaît la langue et, en général, les codes culturels de l'autre; font affleurer des préjugés -qui conduisent même à refuser à l'autre le statut d'interlocuteur possible-, lorsque des stratégies d'abordage du différent font défaut, des stratégies qui, en

revanche, pourraient être développées de manière efficace dans le cadre de propositions d'éducation interculturelle<sup>738</sup>.

Ainsi, en Argentine, pays relativement libre de la problématique du portugais, la proximité est vécue comme un atout à exploiter. Certes, des stéréotypes sont reconnus et ciblés, mais on pense à la connaissance de l'autre comme moyen direct d'y remédier:

En ce qui concerne les aspects culturels, il s'avère être fondamental de stimuler la connaissance de la région. Dans ce sens, il correspond aux enseignants de démolir les représentations idéalisées et / ou stéréotypées qui prévalent par rapport au Brésil. Cela devient possible si l'on conçoit des programmes unifiés en histoire, géographie, instruction civique et littérature.

[...]

Seulement ainsi il est possible de consolider l'identité commune, dans ce cas, la latino-américaine. Les politiques linguistiques sont centrales dans ce processus; elles demeurent pourtant insuffisantes si on les conçoit séparément de celles culturelles dans un contexte comme l'actuel, marqué par une intégration territoriale transcendant les frontières des États nationaux.

Dans ce même esprit, nous trouverions pertinente même une certaine transformation de la matière scolaire espagnol dans une matière du type "langue espagnole et civilisations latinoaméricaines/hispaniques/ibériques". Les particularités linguistiques du couple espagnol/portugais permettent, comme nous l'avons vu, une immersion immédiate dans la langue ainsi que le traitement de contenus plus au moins complexes selon l'âge. Ardini et Moyano (2015) ont ainsi reconnu "la nécessité de travailler avec des textes provoquant la réflexion critique, et non pas avec des textes linéaires renvoyant seulement à des questions grammaticales élémentaires. Situation qui implique d'assumer le caractère non instrumental de l'enseignement du portugais au profit d'un apprentissage depuis la perception de langue proche, non seulement en termes géographiques mais aussi historiques et culturels".

On peut espérer que le contact plus fluide et courant avec la langue espagnole puisse bien dépasser cette impasse s'il s'accompagne d'un contact aussi plus fluide qu'auparavant avec l'hispanophone en dehors du contexte scolaire. En bénéficiant d'un rapport d'altérité explicite, contrairement au portugais historiquement normatif, sa charge négative pourrait bien être transitoire et se dissiper dans une conscience plus mûre et objective de la réalité hispanophone que celle exprimée par ce portugais imaginaire et non sanctionné par l'interaction régulière. Dans cette objectivation, l'impression sociale exagérée de

---

<sup>738</sup> CRC-FD/Sector Educativo del Mercosur (VARELA, BRITOS, 2015 : 11-12)



facilité peut bien, après un choc initial, laisser sa place à une conscience nuancée de la facilité réelle qu'apporte la proximité.

Le but de connaître le monde hispanophone, son histoire, sa culture a parfaitement du sens dans un pays comme le Brésil et apporte à la langue un objet défini, un sujet et un pourquoi pouvant apporter le sens d'altérité manquant dans les perceptions récalcitrantes prisonnières d'une bipolarité entre un portunhol imaginaire acquis d'emblée et son inverse, une langue capricieuse dont les subtilités rendraient la grammaire inaccessible.



## 2. Approches et alignements des langues au Cône sud. Des agents et des discours.

### 2.1. Des plaidoyers bien différenciés

Dans la première partie de ce travail nous avons esquissé une modélisation du champ glottopolitique basée non plus sur des politiques ni sur l'évaluation de planifications mais sur des tensions. Vues la complexité des intérêts en jeu et la richesse de contradictions qui apparaît lorsqu'on aborde l'enseignement de langues étrangères dans le Cône Sud, ce choix théorique paraît bien plus adéquat. En effet, une *évaluation* de la Loi 11.161/2005 au Brésil en termes d'*efficacité* jetterait plus d'obscurité que de lumière sur une problématique imprégnée de relations politiques et de luttes idéologiques. Les difficultés d'application de cette loi débordent largement le cadre purement technique que semble évoquer toute approche axée sur des concepts tels que *planification* ou *application*.

Poser la question de quelle a été la politique linguistique du Brésil, par exemple, pour l'enseignement des langues étrangères induit à penser qu'une telle politique a existé en tant qu'objet attributif allant dans un sens ou un autre. Ce que l'on trouve c'est, au contraire, une pluralité de secteurs aux intérêts divergents pouvant se rencontrer ou se séparer davantage en fonction des conjonctures. On peut, au maximum, penser *la politique linguistique du Brésil par rapport aux langues étrangères* comme un résultat synthétique pratique réunissant les discours (lois, documents divers, déclarations...) et les faits (embauche ou non de professeurs, proposition ou non aux étudiants...). Comme le rappelle Bein (2012 : 166), « le syntagme « la politique linguistique » pourrait susciter la question de s'il n'y en a eu qu'une seule : notre analyse montre que cela n'a pas été le cas ». La situation de chaque langue étrangère est pour lui « le résultat historique d'une interaction ». Dans cette interaction, les acteurs derrière ou devant chaque langue doivent être différenciés :

...sur l'apprentissage et connaissance de l'allemand a pesé surtout l'action de la communauté germano-argentine en interaction avec la politique allemande ; sur celui du français, la politique

linguistique argentine mais aussi la politique linguistique externe de la France ; l'étude de l'anglais est le produit presque exclusif de la politique linguistique étatique ; dans la connaissance de l'italien sont intervenues la politique linguistique argentine et les institutions italo-argentines ; dans celui du portugais, les rapports étatiques, régionaux, de frontière et individuels avec le Brésil.

### 2.1.1. Statuts discursifs au marché aux langues

Évidemment, accompagnant ces acteurs nous trouvons des discours différenciés dont le tableau mérite d'être reproduit ici. En résumant les représentations qui accompagnent chaque langue, Bein admet une certaine incohérence dans cette séparation pour sa propre théorie puisque « cette séparation entre facteurs objectifs et subjectifs est un peu artificielle puisqu'ils s'influencent mutuellement ». L'allemand s'appuierait sur les connotations positives, diffusées par les institutions diplomatiques allemandes, de la haute culture représentée par la musique classique, la philosophie, la puissance industrielle et scientifique, le travail et la rigueur, en plus de la possibilité d'obtenir des bourses. Pour le français ce serait sa tradition de langue de culture. L'italien s'appuierait sur une valeur symbolique identitaire de porteur de l' "italianité" (bien que les immigrés italiens arrivés en Argentine, pour la plupart, ne le parlaient pas) et d'une image de pays développé, avec le soutien des institutions italiennes (Bein, 2011).

Pour l'anglais il perçoit un certain fétichisme dans la croyance rigide en ses atouts comme langue d'accès au marché de travail, à la science, à la technologie et pour se débrouiller dans le monde actuel, ce qui est commun au Brésil et à l'Argentine (Gil, 2009).

En ce qui concerne le portugais en Argentine, sa caractérisation reste encore à figer par le débat au sein des communautés scolaires concernées, selon Varela (2014), qui témoigne de dénominations variables comme langue "régionale", "de voisinage" ou simplement "étrangère". Nous verrons que, en plus de son utilité pour le commerce et le tourisme, agit la représentation de « *patria grande* » et d'unité latino-américaine, tout comme une connotation d'alternative à l'hégémonie des États-Unis (Bein, 2012 : 166-7).

Voyons alors la place de l'espagnol dans le marché aux langues. Sedycias, dans son article *Por que os brasileiros devem aprender espanhol?*<sup>739</sup>, établit, à part l'enrichissement

<sup>739</sup> SEDYCIAS, João, 2005. "Por que os brasileiros devem aprender espanhol?". In SEDYCIAS, J. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, p. 35-44. São Paulo : Parábola Editorial.

personnel et professionnel, une synthèse de dix atouts de la langue espagnole, que nous résumons ici :

- 1-Langue mondiale : deuxième langue native du monde après le mandarin, avec 322 millions de locuteurs
- 2-Langue officielle de beaucoup de pays : langue officielle de 21 pays
- 3-Importance internationale : 2<sup>nd</sup>e langue de commerce international, 3<sup>ème</sup> pour la politique, l'économie et la culture, après anglais et français
- 4-Très populaire comme seconde langue : 100 millions de locuteurs secondaires. Langue étrangère la plus étudiée aux États-Unis et au Canada.
- 5-Le Mercosur/1 : nous pouvons acheter en portugais mais nous devons vendre en espagnol
- 6-Langue de nos voisins : presque tous les pays qui limitent avec le Brésil. Nous partageons une même *Weltanschauung*.
- 7-Voyages en Espagne ou en Amérique hispanique : notre prise de contact avec le pays visité sera plus profonde si nous connaissons bien sa langue, au lieu de penser que le portugais y ressemble suffisamment.
- 8-Importance aux États-Unis : 13% de la population des États-Unis est hispanophone, avec un pouvoir d'achat de 220 milliards de dollars. L'anglais ne suffit plus pour pénétrer le marché états-unien.
- 9-Le portugais et l'espagnol sont des langues sœurs : il est plus facile d'apprendre l'espagnol que d'apprendre l'anglais. L'apprentissage espagnol-portugais est plus facile pour les lusophones que pour les hispanophones, pour des raisons de morphologie linguistique.
- 10-Beauté et roman : l'une des langues les plus belles, mélodieuses et romantiques du monde. Accès à une vaste et merveilleuse littérature.

Ces atouts coïncident presque exactement avec ceux figurant sur le site du Colegio Miguel de Cervantes à São Paulo, le plus prestigieux établissement pour l'apprentissage de l'espagnol au Brésil (Laseca, 2008 : 20) :

Pourquoi étudier l'espagnol?

- Parce que actuellement c'est la langue maternelle de plus de 420 millions de personnes.
- Parce que beaucoup de gens l'utilisent comme moyen de communication dans les milieux des affaires, des études, du tourisme, des sciences, de la littérature et de la technologie.
- Parce que c'est la langue officielle de 21 pays au monde et qu'elle est parlée par un grand nombre d'habitants d'autres pays dont, par exemple, les États-Unis, où 19 millions de personnes parlent espagnol.
- Parce que c'est la langue officielle de travail dans les organisations internationales les plus importantes, comme l'ONU, (Organisation des Nations Unies) ou l'Union Européenne (sic).
- Parce que dans 7 pays avec lesquels le Brésil fait frontière, on parle espagnol.
- Parce que les langues du MERCOSUR sont le portugais et l'espagnol.
- Parce que c'est la seconde langue internationale la plus parlée au monde.

-Parce que l'industrie de livres en Espagne et d'autres pays de langue espagnole, est une des premières au monde en qualité et en quantité, ce qui signifie qu'il n'y ait pratiquement pas de livres qui ne soient pas écrits ou traduits en espagnol.

-Parce que la littérature en langue espagnole d'un côté et de l'autre de l'Atlantique compte 11 Prix Nobel et qu'elle est - d'après de nombreux critiques nord-américains, anglais, français et brésiliens - la plus importante du monde en qualité, originalité et force expressive.

-Parce qu'en connaissant le portugais et l'espagnol nous pouvons communiquer avec 10% des êtres humains.

Malgré cette similarité, les quelques différences peuvent être intéressantes. Sedycias nous encourage à parler espagnol par conviction propre, alors que le *Colegio Miguel de Cervantes* veut attirer des étudiants d'un profil déterminé en offrant pour produit distinctif principal la langue espagnole. Ainsi, nous voyons dans les atouts mentionnés par le *Colegio* une claire inclinaison vers les opportunités de carrière. Sont mis en valeur son statut de langue de travail d'organisations internationales et son industrie du livre, toujours dans un esprit compétitif quantifié dans les ordinaux ("une des premières au monde en qualité et en quantité") et dans des sens quantifieurs ("il n'y a pratiquement pas de livres qui ne soient pas..."). Contrairement à la liste de Sedycias, celle du *Colegio* ne fait aucune mention au plaisir, telle que les voyages ou la beauté littéraire. La proximité culturelle et linguistique et la facilité d'apprentissage sont aussi absentes de la liste - bien qu'un couple soit fait entre l'espagnol et le portugais par le pourcentage de la population planétaire atteint par les deux langues - , marquant un biais qui pourrait être double : celui de tout enseignant d'espagnol au Brésil qui voit son utilité menacée par les discours sur l'accessibilité de la langue et, aussi, celui d'un établissement qui vend un parcours ambitieux.

## 2.1.2. Le rôle de l'Espagne dans les représentations

Or tous les atouts énumérés et bien d'autres encore n'expliquent pas en eux-mêmes la *fome de espanhol* qui s'est produite dans le pays à partir des années 90. Pour beaucoup de pays en Europe et en Asie ces atouts de l'espagnol restent les mêmes et aucune demande massive n'est constatée. D'autre part, au Brésil même les deux listes auraient pu être dressées aux années 80 sans de grands changements et sans que cette croissance exponentielle de la demande ne se produise. Seul l'atout du Mercosur n'aurait pas été possible avant les années 90, ce qui fait immédiatement penser au Marché Commun comme déclencheur.

Il faut sans doute tenir compte aussi du travail mené par les hispanistes brésiliens qui avaient commencé à s'organiser dans les années 80, comme nous l'avons exposé. Néanmoins, il fallait aussi surmonter un certain stigma de la langue espagnole comme *langue de pauvres*, lié peut-être à l'immigration bolivienne, péruvienne, colombienne et vénézuélienne, d'un faible niveau éducatif pour la plupart. Comme l'exprime Laseca (2008 : 21-2), "il est difficile de faire comprendre que l'espagnol ouvre des portes économiques et commerciales alors que l'on voit que ceux qui le parlent occupent les strates inférieures de son système social". Certains des États où ces préjugés étaient le plus fréquemment constatés (Roraima, Amazonas, Acre, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul) ont eu les progrès les plus notables en demande d'espagnol dans la première décennie du XXI<sup>ème</sup> siècle, ce qui pointe clairement vers un changement radical de l'image associée à cette langue. En ceci, le Mercosur peut bien avoir été décisif en ce qu'il focalise les rapports extérieurs du Brésil non pas sur les pays hispanophones en général mais sur ceux plus développés et européens, comme le sont l'Argentine et l'Uruguay. À ceci s'est jointe une image toute renouvelée de l'Espagne comme pays moderne et prospère qui exporte culture et icônes tout en célébrant son identité ibérique. On peut situer le point de démarrage de cette mutation d'image à partir de 1992 - année des Olympiades de Barcelone et de l'Exposition Internationale de Séville -, et même, au succès du roman *Le Pèlerin de Compostelle*, de Paulo Coelho (Del Valle, Villa, 2006 :

376) et des manifestations artistiques espagnoles, sans négliger le secteur du sport<sup>740</sup>. Ceci sous le fond d'un essor général de la culture hispanophone dans des domaines comme la littérature et la musique, avec une présence médiatique grandissante due en bonne partie à sa place aux Etats-Unis (voir point 3.3). Si l'espagnol était en partie bloqué au Brésil par un stigma de paria, on peut, en tout cas, dire avec certitude que cet obstacle avait disparu dans les années 90.

La perception de la langue espagnole ne suivait pas simplement la mutation de l'image de l'Espagne, car l'existence même de ce pays avait quelque chose de nouveau pour l'imaginaire brésilien. Pour comprendre combien cette image a pu être fraîche et surprenante pour le subconscient brésilien, il faut tenir compte de témoignages comme celui-ci :

Lors qu'en octobre 1981 j'arrivais au Brésil avec la mission d'ouvrir le premier bureau de l'Agence Efe à la capitale fédérale du pays, j'étais toujours surpris par le fait que le brésilien ordinaire, généralement curieux, nommait une dizaine de pays pour deviner ma nationalité sans parvenir à mentionner l'Espagne. Quand j'éclairais ma condition d'espagnol, il en résultait le plus souvent que l'Espagne ne leur disait absolument rien, sauf que c'était le pays accueillant la prochaine coupe du monde de football, qui allait se disputer en 1982<sup>741</sup>.

D'autre part, la présence nouvelle de l'Espagne au Brésil n'était pas seulement une question d'image, celle-ci étant notamment corroborée par le grand volume des investissements espagnols (voir plus bas) appartenant le plus souvent à des multinationales qui venaient au Brésil accompagnées de leurs gérants et cadres (Del Valle, Villa, 2006 : 376). Très rapidement l'espagnol devenait une langue ouvrant des portes au marché de travail (Lisboa, 2009). En 2012 on chiffrait à 214 000 le nombre de

<sup>740</sup> MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, 2001. "El Español en la frontera amazónica". *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 2001. Disponible sur : [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/5\\_espanol\\_y\\_portugues/moreno\\_f.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/moreno_f.htm) [Dernière consultation le 25 janvier 2019]

<sup>741</sup> RUBIO FIGUEROA, Francisco, 2001. "El español florece en la tierra fértil brasilera". *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 2001. Disponible sur : [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/5\\_espanol\\_y\\_portugues/rubio\\_f.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/rubio_f.htm) [Dernière consultation le 29 janvier 2019]



citoyens brésiliens travaillant directement pour des entreprises espagnoles, 211 000 autres y travaillant de manière indirecte<sup>742</sup>.

C'est ainsi que, si on ne peut pas négliger l'existence du Mercosur et l'affirmation de plusieurs Présidents brésiliens, que l'Amérique du Sud reste la priorité dans la politique extérieure brésilienne, le rôle de l'Espagne paraît avoir été tout aussi important dans l'émergence de la *fome de espanhol*, dans une sorte de symbiose presque imposée aux différents acteurs par l'unité même de la langue. Nous avons pu constater dans beaucoup d'articles de journal brésiliens parlant de la langue espagnole que l'iconographie choisie est le plus souvent issue de la culture hispano-européenne, alors que le texte parlait surtout du Mercosur et de l'Amérique pour expliquer l'importance de l'espagnol.

En revanche, on trouve bien un intérêt pour la langue plus strictement sud-américain dans les zones frontalières du pays, comme il est naturel. Ainsi, l'enquête menée par Moreno montre une population concernée par l'intégration régionale et qui veut apprendre l'espagnol fondamentalement pour communiquer avec leurs voisins si proches :

Les impressions subjectives que provoque l'espagnol sont très intéressantes : on apprécie notamment sa proximité avec le portugais pour l'apprentissage (homme, 23; femme, 21; femme, 33; femme, 24), son (apparente) facilité (femme, 21; homme, 56; femme, 33), sa grande croissance (femme, 40) et son importance à l'intérieur du Mercosur (femme, 24). Dans tous les cas, c'est une langue qui plaît et qui est perçue comme étant belle et agréable.

(Moreno Fernández, 2001)

Nous sommes donc ici très loin du Colegio Miguel de Cervantes. Le sort formidable de l'espagnol au Brésil pendant les années 90 et le XXIème siècle se révèle être ainsi le produit d'une convergence d'intérêts de nature très différente, synthétisés dans une langue.

---

<sup>742</sup> SOLANA GONZÁLEZ, C. (coord.), 2012. *Brasil: un gran mercado en expansión sostenida. Experiencias de internacionalización de empresas españolas en mercados emergentes IV*. Cátedra Nebrija Santander, Universidad Antonio de Nebrija. p. 23. Disponible sur : [http://www.iberglobal.com/Archivos/brasil\\_nebrija.pdf](http://www.iberglobal.com/Archivos/brasil_nebrija.pdf) [Dernière consultation le 15 mars 2019]

### 2.1.3. Une idéologie propre au plurilinguisme

Nous avons vu que, si l'anglais est très souvent défendu de par son caractère pratique et les langues minoritaires le sont par leur besoin de reconnaissance et de de-stigmatisation, les langues super-centrales s'accompagnent souvent au Cône Sud de discours mettant en valeur une idée d'émancipation liée à l'exercice de la citoyenneté et qui se matérialise dans le traitement dans la classe, des rapports sociolinguistiques et glottopolitiques eux-mêmes. brésiliennes en donnent un bon exemple. L'affrontement entre mouvement horizontal et mouvement descendant se reflète bien dans les discours soutenant chaque langue, l'espagnol faisant le plus souvent l'objet d'argumentations définitoires. Les *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*<sup>743</sup>, publiées en 2006 par le Ministère de l'Éducation brésilien, en sont un bon exemple. Avec un chapitre spécifique pour la langue espagnole (seule langue étrangère ainsi traitée), elles affichent le rejet d'une vision strictement instrumentaliste des langues étrangères enseignées, ce rejet constituant un des éléments centraux du document. L'apprentissage d'une langue consisterait donc dans l'initiation à une culture étrangère et le développement de la souveraineté citoyenne dans une mise en valeur de l'appartenance de l'apprenant à un monde qui dépasse sa culture nationale, à travers la reconnaissance des rapports d'altérité.

Les *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (MEC, 1998) constituent aussi un bon exemple. L'espagnol y est reconnu, avec l'anglais, comme les deux langues prioritaires pour le Brésil. On y trouve une mention à l'apprentissage d'espagnol au Brésil et du portugais dans les pays hispanophones d'Amérique comme étant "aussi un moyen de renforcer l'Amérique latine, puisque ses habitants passent à se re-connaître non seulement comme une force culturelle expressive et multiple, mais aussi politique (un bloc de pays qui peuvent influencer la politique internationale)"<sup>744</sup>. L'émancipation vient ici du côté d'une force internationale activée par la réciprocité.

Le document reconnaît le rang hyper-central de l'anglais, qu'on ne peut pas "comprendre actuellement comme étant la langue d'un seul pays", mais appelle à "en faire usage pour le propre bénéfice, en se l'appropriant de manière critique". Un alinéa est dédié au

<sup>743</sup> Cit. supra.

<sup>744</sup> *Parâmetros Curriculares Nacionais - LE 1998. O inglês como língua estrangeira hegemônica*. p. 50-1.

traitement à donner à l'anglais en tant que langue hégémonique, qui pourrait "se constituer en possible menace pour d'autres langues et en gardien de positions de prestige dans la société"<sup>745</sup>. En contraste net, les *Contenidos Básicos Comunes* argentins ne font aucune mention à l'enseignement de portugais et voient dans l'apprentissage de la langue étrangère fondamentalement l'objectif de communiquer, qui serait un droit du citoyen mais non pas une aide à l'exercice même de la citoyenneté (Gil, 2009). Il n'est pas difficile d'en faire un lien avec des positions anglicistes très explicites et plutôt délirantes de quelques documents officiels argentins (voir p. 303).

C'est donc au Brésil qu'apparaît une volonté forte d'inclure une conscience sociolinguistique des langues étudiées, leur place dans le monde, la distinction entre les pays les ayant pour langue maternelle majoritaire et ceux les ayant pour langue officielle, etc. La rupture avec les notions instrumentalistes, nette dans les *Orientações Curriculares* (2006), était déjà claire aux PCNs en 1998. Les langues étrangères devraient donc être enseignées avec une réflexion sur leur place sociale. Les *Parâmetros* affirment, dans une approche qui rappelle Vigotski et Paulo Freire :

...l'apprentissage de Langue Étrangère est une possibilité d'augmenter l'autoperception de l'élève en tant qu'être humain et en tant que citoyen. C'est pourquoi cela doit être basé dans l'engagement discursif de l'apprenant, c'est à dire, dans sa capacité de s'engager et d'engager les autres dans le discours de manière à pouvoir agir dans le monde social. Pour que cela soit possible, il est fondamental que l'enseignement de Langue Étrangère soit balisé par la fonction sociale de cette connaissance dans la société brésilienne.

[...]

Les thèmes centraux de cette proposition sont la citoyenneté, la conscience critique du langage et les aspects sociopolitiques de l'apprentissage de Langue Étrangère<sup>746</sup>.

En Argentine on peut lire ces propos dans l'Orientation en Langues du Baccalauréat, qui rappellent de loin ceux que nous venons de lire pour le Brésil :

... il est important de tenir compte du sens que « plurilingüe et interculturel » prend dans cette perspective, qui vise à rendre visibles les rapports entre les langues et les cultures qui sont ou

<sup>745</sup> Ibid. p. 40.

<sup>746</sup> *Parâmetros Curriculares Nacionais. 5ª et 8ª séries- LE 1998*, p. 15

pourraient être dans le système, plutôt qu'à encourager une offre purement accumulative en termes de la quantité de langues que l'on pourrait proposer<sup>747</sup>.

En revanche, dans les discours plurilinguistes de différents documents argentins, Bein (2012 : 164) perçoit, plutôt qu'une préoccupation autochtone, des "echos" de tendances idéologiques venues du nord, telles que la Charte Européenne des Langues Regionales ou Minoritaires" et son inadéquation au contexte sud-américain, où l'approche plurilingue vient estomper tout rôle différencié du portugais. "Tout ceci montre que l'on ne peut pas comparer le droit de chaque personne et de chaque groupe à s'éduquer dans sa langue et culture, avec une défense du plurilinguisme comme s'il était un fait idéologiquement et politiquement neutre, ni comme si le rôle joué par chaque langue n'avait pas une historicité concrète". Nous voyons que l'anglicisme que l'on constate dans des textes officiels argentins contraste avec les discours de sociolinguistes du pays, notamment R. Bein, E. Narvaja de Arnoux et L. Varela, qui refusent toute reconnaissance à la langue anglaise d'un caractère international qui se veuille détaché de la puissance économique, politique et militaire des Etats-Unis et, très secondairement, des autres pays de l'*inner circle*. L'anglais, s'il empêche l'enseignement du portugais, devient le symbole de la soumission à l'hégémonie des États-Unis (Hamel, 2003 : 20-1), le monopole éducatif de cette langue étant apparu de paire avec "les ravages sociaux, la perte de souveraineté et une réorientation culturelle et linguistique vers les États-Unis" vécue dans la période néolibérale, dans les années 90.

L'exemple le plus clair de ce clivage qui se dessinait déjà vers la fin du siècle nous est donné par l'intitulé de la version espagnole<sup>748</sup> d'un article de R.H. Hamel : "Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?". On y peut lire que "Dans le contexte de l'enseignement, la controverse des orientations idéologico-culturelles et de la planification linguistique est de plus en plus centrée sur l'opposition entre l'anglais, d'un côté, et le binôme espagnol/portugais, de l'autre, en tant que langues prioritaires de l'enseignement scolaire." Certes, la défense des langues

<sup>747</sup> Consejo Federal de Educación, 2011. *Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Lenguas. (Aprobado por Res. CFE n° 142/11)*. p. 6.

<sup>748</sup> Le texte a été d'abord publié en français en 2001 sous le titre "L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux: le cas du Mercosur en Amérique du Sud. *Terminogramme* 99-100. (Géostratégies des langues). Maurais, Jacques (ed.), 129-160.

ibériques ne se fait jamais contre la possibilité d'étudier de manière complémentaire ou alternative -en offrant plusieurs choix- l'anglais. En revanche, les positions anglicistes prônent un anglais comme langue unique ou principale.

Ainsi, l'approche de Barrios insiste sur la complémentarité de l'enseignement du binôme (pour reprendre le terme de Hamel) portugais/espagnol et de l'anglais en établissant au niveau continental ce qui serait l'espace naturel de diffusion des deux langues ibériques. Cette délimitation appelle à la construction d'un espace linguistique régional brisant l'opposition national/international où les langues ibériques n'apparaissent plus comme des langues *étrangères* comme l'anglais, mais comme langues d'*intégration* et de *participation* dans un nouveau type de bilinguisme massif servant de support à la nouvelle identité régionale basée sur l'égalité de conditions entre deux langues à la fois nationales, régionales et internationales (Hamel, 2003 : 21). Il est certain que la seule formulation de ces projections transforme le rapport traditionnel entre le portugais et l'espagnol. Alors que beaucoup d'auteurs font un bilan mitigé de l'inclusion de l'autre langue ibérique dans leurs systèmes d'enseignements respectifs jusqu'à maintenant, force est de constater le profonde et rapide enracinement de cette nouvelle idée: l'intégration régional comporte et nécessite<sup>749</sup> un bilinguisme horizontal dont les parangons historiques sont difficiles à trouver.

La base statutaire de ce bilinguisme prend ainsi forme dans l'attribution d'un espace géographique "naturel" de développement des deux langues (l'Amérique du Sud), ce qui devrait permettre au binôme d'avoir une niche spécifique à lui seul, d'être clairement séparé (et préféré) des autres langues étrangères. Du points de vue des modèles en concurrence, ce n'est donc pas entre l'anglais et les langues ibériques qu'aurait lieu la dispute mais, plutôt, entre un monolinguisme-L2 angliciste à la façon européenne<sup>750</sup> et un modèle plurilingue *additif* où chaque langue aurait son propre espace et fonction (Hamel, 2003).

---

<sup>749</sup> cité par MORENO FERNÁNDEZ (2000 : 5)

<sup>750</sup> Même si en Europe il y a quelques pays où l'on étudie plusieurs langues au lycée, le plurilinguisme européen, lorsqu'il a lieu dans les systèmes d'enseignement, consiste à ajouter pure et simplement une autre langue à côté de l'anglais et, le plus souvent, derrière lui. Quelle est cette langue c'est une autre question, dont l'absence de réponse est en elle-même éloquente.

Des démarches visant tel bilinguisme ont été entreprises depuis la fin des années 90 (Da Graça Krieger, 2001 : 162-3). Le sénateur fédéral brésilien José Fogaça l'exprimait ainsi :

"Le succès du Mercosur demande, nonobstant, un effort graduel pour rendre possible une plus grande proximité et entente entre les pays membres. En ce sens, la maîtrise d'une langue commune est d'une importance fondamentale". (Diário do Senado Federal, 8-98: 12.711),

Loin d'être des élucubrations, ces propos tenus quelques années avant l'approbation de la Loi 11.161/05 sont le reflet de certaines lignes géopolitiques structurelles qui commencent à se dessiner au niveau continental, par dessus même les organisations supranationales existantes telles que le Mercosur ou l'Alliance du Pacifique. L'espagnol, langue orpheline de par sa fragmentation politique, n'est perçu comme véhiculant les intérêts de personne en particulier -si ce n'est, parfois, l'Espagne, comme nous le verrons-, et c'est l'absence de disputes d'espaces entre les deux langues qui induit à un rapport d'égalité très accepté<sup>751</sup>.

Cette aspiration au bilinguisme régionaliste trouve sa version la plus poussée dans les pronostics ou vœux d'une convergence des deux langues ibériques, que très peu de linguistes affirment mais dont le seul constat est fort révélateur.

---

<sup>751</sup> Ibid.

## 2.1.4. Les discours de la convergence ibérique

...Dans 300 ans, le Brésil sera en train de parler une langue très différente à l'actuelle. Dû à l'énorme influence de l'espagnol, il est très probable que surgisse une espèce de portunhol ... cela fait partie de la dynamique des langues. À mesure que les échanges commerciaux et les contrats augmenteront, il y aura une forte pression. En même temps, argentins, colombiens, chiliens et uruguayens en viendront aussi à employer des expressions du portugais brésilien. Ces deux langues sont très semblables, ce qui contribue davantage à une fusion [...] Le portugais ne sera pas remplacé par une autre langue. Les brésiliens ne vont pas se mettre à parler espagnol. Ce qui arrivera sera le mélange des deux langues. (...) Il y a beaucoup moins de gens apprenant le portugais que l'espagnol. Ce mélange entre le portugais et l'espagnol n'est pas nécessairement malheureux<sup>752</sup>.

Ces projections, de la part d'un linguiste renommé, sont loin d'être isolées. La création d'un bilinguisme massif peut paraître aujourd'hui utopique, n'en parlons pas d'une éventuelle fusion par convergence des deux langues ibériques. Néanmoins, le seul fait que de tels scénarios soient envisagés de manière récurrente y compris avec certitude montre que nous sommes devant le reflet linguistique d'une aspiration latino-américaine profonde, d'un acte frustré d'intégration. Ainsi, pour des linguistes latino-américains, le métissage linguistique n'est pas une chimère puisque, en plus d'être inhérent à la nature du langage, il le serait aussi à l'identité brésilienne réelle et tacite, celle des frontières et de la *Língua Geral*. Comme l'expriment Reatto et Bissaco (2007), "ce que les analystes prévoient comme un pays bilingue - Portugais-Espagnol - est pour Darcy Ribeiro une position inhérente au caractère d'ethnie métissée, non seulement dans la langue mais aussi dans la culture et les caractéristiques physico-biologiques de la population brésilienne".

Or certains témoignent, sur le plan du corpus, que "malgré ce mélange communicationnel, ni le portugais ni l'espagnol n'ont absorbé intérioriquement, des unités lexicales de l'autre idiome. Les interférences étrangères et les processus néologiques ne tiennent pas et ne se consolident pas comme cela se passe avec l'influence de l'anglais sur ces idiomes" (Da Graça Krieger, 2001). En acceptant comme hypothèse que la proximité entre deux langues facilite leur influence réciproque - comme raisonnait Steven Fischer ci haut -, cette non absorption est le signe que le contact entre les deux communautés est, dans son état actuel, dérisoire par rapport à leur gravitation interne. Du côté du Brésil, ces

<sup>752</sup> Paroles du linguiste Steven Fischer interviewé par Salgado, Eduardo, 05/04/2000. "O fim do português. Lingüista americano diz que o Brasil está destinado a trocar seu idioma pelo portunhol". *Veja*, São Paulo.

frontières hispanophones si souvent remarquées, restent, même à l'échelle américaine, très éloignées physiquement des villes principales du Brésil (Laseca, 2008). Du côté de l'Argentine, le portugais peine à se faire une place à cause de son manque de prestige et des préjugés par rapport à son utilité, bien qu'il devienne de plus en plus attractif en tant que langue pour soi : culture, chansons, carnaval, tourisme, contacts personnels, etc. (Cristofoli, 2010 : 162-6).

Pour que cette fusion ait lieu il faudrait un bilinguisme massif dépassant le cadre scolaire à travers des échanges fluides entre les deux communautés. Or peut-on penser que l'on tende vers une augmentation importante de ces flux ? Comme on le verra au chapitre 3.3., l'augmentation constatée paraît plus qu'insuffisante pour un si énorme impact sociolinguistique. Pour Da Graça Krieger, "on ne voit pas la force transformatrice susceptible d'attribuer une suprématie idiomatique à cette forme de communication spontanée. (...) le progrès ou non du portugais dans le Cône Sud relèvera de la concrétisation des propositions gouvernementales afin de rendre la région compétente dans les deux idiomes nationaux, le portugais et l'espagnol". À ce propos, d'autres encore pointent vers l'énorme gain en centralité qu'auraient les deux communautés de par cette fusion et, sans croire à sa réalisation spontanée, prônent une politique linguistique y menant :

La formation d'une "langue ibéro-américaine" donnerait un poids géopolitique très considérable à la région (axe entre l'Europe et l'Asie). Bien sûr, l'idée est optimiste au dernier degré (...) mais ce n'est pas une folie ni du point de vue politique ni du point de vue technique. En théorie elle serait réalisable; En pratique, les chinois font quelque chose de très similaire depuis 1995, dans le but d'unifier des variétés linguistiques de Chine bien plus éloignées entre elles que ne le sont le portugais et l'espagnol. Les techniques linguistiques pour mener à bout le processus - la normalisation des variétés chinoises en une seule commune-, les efforts de propagande et d'encouragement parmi la population pour qu'elle utilise la norme commune (ou putonghua), la popularisation de la nouvelle norme à la radio, la presse, la télévision, la littérature, etcetera, sont des objectifs réalisables si on les compare à la vraie difficulté de la tâche : la volonté politique de l'accomplir, la conviction qu'une norme commune est bienfaitrice pour les gens et que le projet de l'atteindre en vaut la chandelle. C'est ici, et non dans la normalisation linguistique elle-même, que se trouve la véritable difficulté<sup>753</sup>.

Il est certain que, dans une logique de concurrence, pour autant que le Brésil aspire à une certaine hégémonie régionale, il se doit d'exploiter son caractère ibérophone face aux

<sup>753</sup> LODARES, Juan Ramón. *El porvenir del español*. Taurus, Santillana editores, 2005.



États-Unis<sup>754</sup>, voire d'estomper au maximum les différences linguistiques face à la concurrence, aussi, du Mexique<sup>755</sup>. Or peut-on vraiment attribuer au Brésil en tant que sujet géopolitique cette vocation émergente?

À regarder l'implémentation de l'espagnol au Brésil à partir de la Loi 11161/2005, on constate une application très inégale où ce sont tantôt les élites politiques, tantôt la demande sociale, parfois les deux, parfois aucune, selon la région, qui poussent vers sa présence dans les systèmes d'enseignement. Et c'est peut-être un indice de fragilité. En effet, si la situation géographique du Brésil et son appartenance au Mercosur et à l'univers latino-américain appellent à une vocation hispaniste inexorable, l'Amérique latine reste lointaine dans un pays qui par sa taille se suffit à lui même. Le Mercosur est au point mort depuis des années et tous les candidats au gouvernement hormis ceux du PT proposent d'amoindrir sa place dans la politique extérieure brésilienne. Il faut dire que, pendant tout ce mouvement vers l'espagnol que nous avons décrit, le Mercosur reste le grand absent. À aucun moment pendant nos recherches nous n'avons rencontré l'action de la diplomatie argentine, uruguayenne ou paraguayenne, à part quelques commentaires du Ministre argentin Filmus. Dans ces pays, le mouvement s'est fait, mais à l'intérieur, en augmentant la présence et le statut du portugais dans leurs systèmes d'enseignement.

À l'intérieur du Brésil, les véritables agents hispanisants ont été la présence médiatique, le prestige du moment, les gouvernements du Parti des Travailleurs, les hispanistes brésiliens et la diplomatie espagnole avec ses entreprises. Seuls ces deux derniers semblent avoir une place assurée en tant que décideurs dans le devenir du système d'enseignement, vues notamment les récentes manœuvres forcées pour refuser au PT toute possibilité de gouverner à nouveau le pays. Quant à la mode hispanophile, nous n'avons pas pu constater une mutation de l'image de l'Espagne (l'étude reste à faire) dans l'imaginaire brésilien à partir de la crise qui depuis 2008 assomme le pays, mais on peut

<sup>754</sup> comme la France a fait à un autre moment face à l'Angleterre, en créant le terme même d'Amérique latine, selon l'étymologie populaire.

<sup>755</sup> Une communauté de code attire une communauté de flux. Un exemple de la tendance convergente entre potentiel d'échanges et partage de code nous le donne les rapports commerciaux de l'Angola, dont le premier partenaire à l'importation est le Portugal, la 44ème économie exportatrice au monde en 2013; après la Chine et les États-Unis, géants mondiaux évidents, apparaît le Brésil qui, malgré l'importance de son PIB ne figure pas parmi les 20 premières économies à l'exportation au monde<sup>755</sup>. MACHADO, Fernando Luís, 2017, "O valor económico da língua portuguesa: um olhar geral". In OKAB, Abdesslam (coord.). *O valor económico e a globalização da Língua Portuguesa*. Rabat : Institut d'Études Hispano-Lusophones, Université Mohammed V de Rabat. p. 28-9.

supposer que le brésilien se voit aujourd'hui moins volontiers reflété dans ce qu'autrefois était un exemple enviable de pays ibérophone moderne et prospère. Seuls restent, donc, les hispanistes brésiliens et la diplomatie espagnole, et ce n'est peut-être pas suffisant pour que la marche vers l'espagnol poursuive son cours jusqu'à une généralisation totale de son enseignement, compte tenu de l'opposition rencontrée. Il reste que les hispanistes sont aujourd'hui bien plus nombreux qu'avant grâce au mouvement que nous avons décrit et que cela assure, sinon une présence exhaustive, au moins une présence stable de cette langue. Dans tous les cas, le constat s'impose d'une forte politisation des décisions linguistiques en matière de Langues Étrangères, surtout au Brésil. La Loi 11.161/2005 s'est faite par décret présidentiel dans le cadre d'une politique fortement latino-américaniste, ce que l'on peut dire aussi de la loi argentine. L'application de la Loi 11.161/2005 a rencontré des résistances politiquement très marquées, dont le meilleur exemple est l'État de São Paulo. Ici joue l'association de l'espagnol avec la Révolution Cubaine pendant la Guerre Froide et avec ses courants dérivés, faisant de l'espagnol une langue véhiculant des idées révolutionnaires et perçue, par là, comme un risque par les élites les plus conservatrices du Brésil. Ce lien entre langue espagnole et révolution sociale aurait renforcé la négligence brésilienne de ses pays voisins. Ainsi, les pays hispanophones sont absents des journaux et des médias brésiliens, alors que la presse insiste régulièrement sur l'importance de connaître l'anglais dans le monde actuel (Lorencena Souza, 2017 : 178). C'est peut-être ici que nous touchons au cœur du conflit. En effet, très au delà des liens faits entre l'espagnol et l'explosivité révolutionnaire du sous-continent, on ne peut pas négliger le fait, aussi incontestable qu'anormal, que le Brésil ait vécu le dos tourné à l'Amérique latine (Ibid.). Comme bien d'autres sujets, l'enseignement de langues étrangères ne peut pas échapper au choc géopolitique majeur entre deux projets antagoniques pour le Brésil et pour l'Amérique latine.

## 2.2. Deux projets opposés pour le continent... et l'Espagne

### 2.2.1. Une histoire d'intervention

L'histoire de l'hyper-puissance états-unienne en Amérique hispanique est l'histoire, souvent sanguinaire, d'une intervention dans les ressorts fondamentaux de souveraineté des pays, (armée, médias, partis politiques, ressources naturelles...). Des coups d'État partout dans le continent ont été soutenus, voire directement planifiés et déclenchés par Washington. La tristement connue *School of the Americas* (aujourd'hui *Western Hemisphere Institute for Security Cooperation*), située à Panamá de 1946 à 1984, a servi à former plus de 60 000 militaires d'Amérique latine, dont la plupart des putschistes fascistes de cette période. Aussi tristement connue est l'*Operación Cóndor*, dans laquelle la CIA a reconnu son implication directe<sup>756</sup>.

Nous prendrons, à titre illustratif, l'exemple de l'Argentine où la dictature a eu lieu entre 1976 et 1983. La junte militaire à la tête de l'armée argentine se partage le pouvoir. La dictature (« *Proceso de Reorganización Nacional* ») fait « disparaître » environ 30 000 personnes et réduit de façon drastique les tarifs douaniers pour ouvrir les portes aux multinationales étrangères, ce qui a avorté le croissant développement de l'industrie nationale et réduit les salaires aux niveaux des années 30. La dette extérieure est passée de moins de 8 milliards de dollars en 1975 à plus de 45 en 1983. Le taux de pauvreté est passé de 5,8% de la population en 1974 à 37,4% en 1982.

Les factions militaires des dictatures du Cône sud avaient reçu une formation commune à la *School of the Americas* devaient coopérer dans la persécution des dissidents politiques et partageaient une idéologie national-catholique semblable. Le fait que cette syntonie n'aie pas produit le moindre rapprochement politique des pays - c'est le contraire même qui s'est produit, avec le soutien de Pinochet aux Britanniques aux Malouines - est

---

<sup>756</sup> L'*Operación Cóndor* pour monter des coups d'États au Chili, en Argentine, Brésil, Paraguay, Uruguay et Bolivie, a supposé l'assassinat ou disparition d'environ 80 000 personnes (Almada, Martín, *Archivos del Terror*. 1992). Des coups d'États ont aussi été favorisés dans d'autres pays d'Amérique Latine, souvent par des militaires formés à la *School of the Americas*, comme Elías Wessin (République Dominicaine, 1963) ou Manuel Noriega. (Panama 1983-1986). Le solde économique de ces dictatures a, le plus souvent, été aussi néfaste que les ravages humains, notamment en Argentine.

peut-être l'expression la plus flagrante de leur aliénation géopolitique, de l'hétérocentrisme vocationnel des élites socio-politiques latino-américaines, des maigres oligarchies agro-exportatrices dont les intérêts ne sont ni peuvent être jamais, ou presque, en contradiction avec ceux des États-Unis.

Sur la plan économique, cette aliénation a été abondamment décrite, par plusieurs courants de pensée en sciences sociales dont, notamment, le Développementisme latinoaméricain, le structuralisme économique et, surtout, la Théorie de la Dépendance, développée par les économistes Raoul Prebisch et Celso Furtado au sein de la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPAL) depuis les années 1950.

Vers le début du XXIème siècle, plus d'une décennie après les dictatures et ravagé par les orientations économiques du FMI, le continent semble avoir atteint ses limites et voit, avec une étonnante uniformité, coïncider des gouvernements non alignés, au Brésil, Argentine, Uruguay, Paraguay, Equateur, Vénézuëla, et Bolivie. Des partis qui n'avaient jamais accédé au gouvernement comme le *Partido dos Trabalhadores* au Brésil et le *Frente Amplio* en Uruguay, remportaient des élections. Le coup d'État raté contre le Président vénézuélien Hugo Chávez en 2002 et l'emmêlement des États-Unis au Proche Orient signent un nouveau rapport de forces, qui cristallise de manière très nette dans le rejet de l'ALCA<sup>757</sup> dans le IV Sommet des Amériques à Mar de Plata en novembre 2005. C'était l'année de la Loi 11.161/05 au Brésil, une décennie d'initiative sud-américaine et de progrès intégrationniste avait commencé<sup>758</sup>. Les succès de cette nouvelle relation sont, dans la plupart des cas, reflétés dans la situation interne des pays, aidée sans doute par une hausse conjoncturelle des prix internationaux des matières premières. Par exemple, en Uruguay, en 2012 on rapportait que "les salaires ont augmenté de 36,6% ces sept dernières années, grâce à une croissance économique moyenne de 6,4%. Le chômage a atteint cette même année son record minimal avec 5,3 %. Maintenant 13,7% des uruguayens vivent sous le seuil de pauvreté, une réduction de cinq points en une année"<sup>759</sup>.

<sup>757</sup> projet de marché unique menant de l'Alaska à la Terre du Feu, prôné par les États-Unis.

<sup>758</sup> L'ainsi nommée *Décennie Dorée* d'Amérique latine est le plus souvent située entre 2003 et 2012.

<sup>759</sup> Pires, Carol, 10/2012. "El viejo Tupamaro". *Folha de São Paulo, Piauí, Edição 73*. Disponible sur : <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/el-viejo-tupamaro/> [Dernière consultation le 19 mars 2019]

Au Brésil, l'arrivée au gouvernement de Luiz Ignácio da Silva "Lula" en 2003, suppose un passage des timides efforts des gouvernements précédents pour acquérir plus d'autonomie face aux États-Unis et aux puissances européennes, vers un projet solide pour devenir une puissance politique et économique au niveau mondial. Des axes de cette politique ont été l'investissement en production industrielle et la réduction des taux d'intérêt. Déjà entreprise par le gouvernement précédant de Fernando Henrique Cardoso, une politique extérieure de diversification des partenariats commerciaux et de soutien à l'intégration régionale reçoit avec Lula un élan formidable. Sa présidence se terminait en janvier 2011 avec un bilan extraordinaire. Dans un pays aux inégalités extrêmes (10% de la population brésilienne perçoit 47,4% du revenu national), Lula quitte la présidence avec *"80% d'opinions favorables, un 6% de croissance prévu en 2010, 14 millions d'emplois créés, progression de la classe moyenne de 37% à 50% de la population, chômage descendu à 7%, recul de 46% de la malnutrition infantile, 20 millions de brésiliens sortis de la pauvreté, 240 milliards de dollars de réserves de liquidités, etc."*<sup>760</sup>

## 2.2.2. Apparition de l'Espagne

Cette nouvelle politique d'État a son reflet clair du côté linguistique : un pays qui aspire à commander un bloc régional et qui, au lieu d'essayer d'imposer sa langue aux pays voisins, décide d'en assumer la leur, constitue un cas insolite dans l'Histoire. Néanmoins, une partie non négligeable de cette politique marquée par la Loi 11.161/05 trouve son explication non pas dans le projet d'intégration mais dans le protagonisme pris par un acteur nouveau au Brésil : l'Espagne.

Nous avons vu le rôle que l'Espagne a pu jouer dans les transformations de l'image de la langue espagnole au Brésil. D'un point de vue politique, la langue espagnole jouit d'une certaine façon d'une double présence : les rapports avec le Mercosur font partie des projets de la gauche brésilienne et sont ouvertement méprisés par certains secteurs de la socialdémocratie (*Partido da Social Democracia Brasileira, Partido Verde*), moins réticents, en revanche, à afficher des sympathies vers l'Espagne (pays développé, européen, du nord, pro-états-unien, etc). Cette dichotomie entre l'Amérique latine et l'Espagne parcourt tout le spectre politique de l'enseignement de l'espagnol et reste

<sup>760</sup> Kaganski, Serge, 15/09/2010. "L'ouvrier président". *Les Inrockuptibles* n° 772, 2010. Paris.

indispensable pour comprendre des faits comme ceux dénoncés sur le blog *espanholdobrasil* le 1 mai 2010<sup>761</sup>, où le lien est fait entre l'achat d'exemplaires de *El País* (Espagne) pour leur distribution à des étudiants de São Paulo et le fait que l'État soit gouverné par le PSDB.

Il faut savoir que les nombreux épisodes d'indignation de la part des hispanistes brésiliens autour du rôle excessif attribué à des institutions espagnoles telles que l'Instituto Cervantes ont lieu sur le fond d'un véritable débarquement économique. L'Espagne était, en 2000, le deuxième investisseur étranger au Brésil derrière seulement les États-Unis. Les investissements espagnols se sont multipliés par 550 entre 1994 et 2000<sup>762</sup>, alors que les exportations espagnoles y sont passées de 240 millions de dollars en 1993 à 1 300 millions en 1997. Les entreprises espagnoles, plus de 454 à investir (Reatto, Bissaco, 2007), ont été particulièrement présentes dans les processus de privatisations entamés dans les années 90 (Moreno Fernández, 2000 : 5) et maintenant leur présence se sent sur une grande diversité de secteurs<sup>763</sup>. Ces grands intérêts économiques ont précédé une politique culturelle et linguistique espagnole jusque là inouïe. En effet, dans certains documents espagnols on peut constater depuis la fin du XX<sup>e</sup> siècle une prise de conscience de l'importance stratégique du marché de la langue, même au delà des bénéfices qu'il puisse apporter de façon directe. L'ambassadeur espagnol signe en 2003 un article où il signale la nécessité de former des professeurs d'espagnol au Brésil pour garantir la diffusion de la langue au pays et affirme que "tout cet ensemble de programmes de coopération éducative constitue le plus grand réseau de contacts et d'intérêts entre les deux pays, après les échanges entrepreneuriaux. Un exemple suffit : le nombre d'accords entre des universités des deux pays dépasse déjà la centaine"<sup>764</sup>.

<sup>761</sup> *espanholdobrasil* - 03/05/2010. "Paulo Renato y sus hermanos de España - Relações de um projeto pedagógico". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/page/18/> [Dernière consultation le 13 mars 2019]

<sup>762</sup> LASECA (2008 : 18), selon des chiffres fournis par l'Ambassade espagnole.

<sup>763</sup> On peut citer assurances (MAPFRE), énergie (Endesa, Iberdrola, Repsol), finances (Santander), télécommunications (Telefónica), transports (RENFE, Caf), hôtellerie (Sol Meliá), aéronautique (Gamesa), réseaux électriques (Guascor), composantes automobiles (Groupe Antolín Irausa), emballages alimentaires (Viscofán), matelas (Grupo Flex), sidérurgie (Sidenor), porcelaine (Groupe Roig), pêche (Calvo), fibre optique (Optral), cosmétiques (Groupe Natra), services sur Internet (Catalana d'Iniciatives), tuiles et céramiques (Uralita), textile (Artesanos Camiseros), électroménagers (Mondragón Cooperativas), etc. CVC. El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009. Presencia española en Brasil. Pedro Benítez Pérez y Álvaro Laseca. [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_09/benitez/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/benitez/p01.htm)

<sup>764</sup> PLANAS, José Coderch, 2003. "España-Brasil: arquitectura de una relación privilegiada". *Revista Información Comercial Española*, n° 810, oct/nov. 2003. Madrid. Cité par CRISTOFOLI (2010 : 177).

Ce contexte nous oblige à envisager la politique culturelle de l'Espagne au Brésil comme relevant de l'impérialisme linguistique tel qu'il est décrit par Phillipson (1992). Or une telle accusation, si elle est fondée voire incontournable dans certains faits tels que la mainmise sur le marché du livre scolaire (voir 2.2) -qui n'est pas sans rapport avec la volonté de prendre en charge les formations de professeurs-, ne rend pas compte de l'ensemble des actions diplomatiques espagnoles au Brésil. Il faut, en effet, tenir compte aussi d'une activité plus sensible au terrain et qui ne crée pas d'antagonismes avec les hispanistes et les universités locales mais compte plutôt sur eux, attitude très évidente dans certains textes émanant de l'ambassade espagnole comme celui de Laseca (2008). On pourrait signaler comme dénominateur commun à ces deux tendances et, donc, à la politique linguistique espagnole au Brésil dans cette période, l'objectif purement quantitatif, d'atteindre une *masse critique* d'enseignants et d'étudiants. L'intérêt commercial de cette expression quantitative est évident, mais l'existence de cette masse pourrait dans tous les cas être nécessaire aussi au développement d'objectifs qualitatifs, suivant le raisonnement de Laseca :

Peut-être, en ce moment le plus important est d'atteindre une « masse critique » d'espagnol, c'est-à-dire, de compter sur un nombre suffisant de professeurs, étudiants et établissements qui proposent des mesures relatives à la qualité de son enseignement, à condition que, bien sûr, celle-ci ait un niveau minimal adéquat. Plus tard, lorsqu'on disposera d'un espagnol pleinement implanté dans le système éducatif brésilien, le moment sera venu d'adopter des politiques dirigées à l'amélioration de la qualité de l'enseignement d'espagnol au Brésil.

(Laseca, 2008 : 257)

Si son raisonnement s'avérait être correct, l'antagonisme objectif entre les institutions espagnoles et les hispanistes locaux pourrait être moins profond qu'il ne le paraît (sauf pour les intérêts pécuniaires espagnols), le but d'introduire l'espagnol n'importe comment servant à préparer le terrain pour l'activité des hispanistes, secteur à qui, après tout, la tâche de gérer l'enseignement et la formation de professeurs ne pouvait que venir tôt ou tard. De fait, au milieu du conflit entre les institutions espagnoles et les hispanistes brésiliens se trouve souvent telle ou telle administration brésilienne réticente à l'application de la Loi 11.161/2005. Un exemple révélateur de cette nature du conflit est l'épisode raconté par Fanjul (2010a : 192-3) sur le comportement du Secrétariat d'Éducation de l'État (SEE) de São Paulo :



L'implémentation d'une discipline dans les cursus exige, dans son traitement par les États, l'élaboration d'un document orientateur spécifiant, pour l'État, la forme que prendront les *Orientações Curriculares Nacionais* (OCNs), élaborées par le Ministère de l'Éducation, pour la discipline en question. Le SEE du gouvernement *paulista* a résolu, en 2007, d'entamer cette élaboration pour la langue espagnole. Normalement, pour rendre compte de la proposition de programme d'une discipline, sont convoqués des spécialistes des universités de l'État, qui forment des commissions dans lesquelles s'intègrent des professeurs exerçant ou ayant de l'expérience dans le secondaire. Dans un geste qui met encore en évidence la distance avec le secteur public lui-même, le SEE a convoqué une institution étrangère, la *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil*, à travers son *Asesoría Técnica* à São Paulo. L'invitation à cette institution, dans laquelle, certainement, ne se trouvent pas des spécialistes du système d'enseignement, de surcroît dans un contexte brésilien, résulte spécialement paradoxale, étant donné qu'à l'Université de São Paulo exercent comme enseignants justement les deux auteurs des OCNs, Isabel Gretel Eres Fernández et Neide Maia González. L'anormalité était d'une telle évidence que la propre *Asesora* de la *Consejería* à São Paulo à ce moment-là, Ana López, a convoqué les professeurs Fernández et González. Ainsi, une agente diplomatique d'un autre pays a agi comme un pont entre le gouvernement de l'État et le système universitaire du propre État.

Dans cette situation nous sommes devant l'évidence que l'étroit contact de la diplomatie espagnole avec les différents décideurs brésiliens (et c'est peut être une réponse décisive à la question de l'obstacle historique du lobbying des autres langues rapporté par les chercheurs que nous citons plus haut) a bien pu être déterminant pour pencher la balance en faveur d'un projet glottopolitique, après tout, très ambitieux, vu l'importance des obstacles rencontrés.

Tout indique, en effet, que les administrations brésiliennes ont eu une parcimonie variable à quelques exceptions près dans l'implémentation de l'espagnol, compte tenu des limitations logistiques, et que l'Espagne a joué toutes ses cartes pour accélérer ce processus en posant ses propres raccourcis, les hispanistes critiquant ensuite la pauvreté des projets, l'ingérence de fonctions et leur incongruité avec l'intégration régionale. Sur cet aspect leur action a été, au final, partiellement complémentaire. Même si on attribue à la diplomatie espagnole, par une même méfiance des universités brésiliennes quant à leur capacité pour former des professeurs, le tort d'avoir installé une voie d'échappement à une institutionnalisation plus solide de la langue espagnole, il serait inexact, toutefois, d'y voir la cause principale de l'enseignement massif et précaire à la fois, de l'espagnol au São Paulo. Le cas de cet État est, d'ailleurs, très éloquent à ce propos. Si l'espagnol y a été enseigné dès très tôt, en instituant les CELs dans ce but même, le refus récalcitrant



ultérieur pour l'insérer dans l'enseignement régulier (alors même que l'État comptait autour de 50 000 étudiants d'espagnol dans les CELs) ne peut être lu que comme un refus d'institution de l'espagnol comme norme linguistique en tant que langue étrangère scolaire. Les CELs répondent, tant bien que mal, à la demande sociale d'espagnol, mais ils le font de manière assez directe, sans postes fixes appelés à concours, avec des professeurs d'autres disciplines, etc. Autrement dit, avec assez de précarité organisationnelle pour ne pas devenir un actif autonome pour cette langue, un créateur de demande en soi, en bref, un agent normatif.

Le refus de normalisation de la langue espagnole par le gouvernement de l'État s'explique plus facilement par le clivage politique véhiculé par les langues étrangères au Brésil que par une détermination par les projets de formation rapide espagnols, vue notamment l'hostilité ouvertement affiché par le gouverneur José Serra envers le Mercosur en tant que projet, qui est allé jusqu'à "provoquer la réaction irritée des pays voisins"<sup>765</sup>. On constate, de fait, aujourd'hui la fermeture de quelques sièges de l'Instituto Cervantes, qui agit désormais "plus comme une école de langues que comme académie de formation d'enseignants" (Lorencena Souza, 20007).

Or ce n'était certainement pas le destin que l'on avait prévu pour ces établissements inaugurés précipitamment 15 ans auparavant. Il ne faut pas perdre de vue les ambitions mercantilistes espagnoles, que l'on peut interpréter comme étant mues par une anxiété monopoliste face à une intégration régionale qui, par le Mercosur Éducationnel et d'autres mesures comme le CELU<sup>766</sup>, pouvait déplacer l'Espagne comme acteur émetteur de norme. L'action diplomatique espagnole allant au delà de la défense de la langue et voulant s'en assurer l'exclusivité avec un certain poids lobbyste, expliquent bien l'amertume des milieux hispanistes ainsi que l'étrange absence de mention au Mercosur dans le texte de la Loi 11.161/2005.

Il faut dire d'autre part que, bien que les critiques adressées contre les institutions espagnoles aient été fondées, il est probable que le Mercosur, tout en étant plus légitime, n'aurait pas pu à lui seul fournir cet élan initial. Comme nous l'avons vu, les connotations clairement positives qu'accompagnaient l'Espagne d'avant la crise financière n'y étaient

---

<sup>765</sup> voir plus haut, p. 234.

<sup>766</sup> *Certificado de Español Lengua y Uso*, sanctionné par le Ministère de l'Éducation argentin.

certainement pas pour peu en ce qui concerne les représentations<sup>767</sup> de ces brésiliens qui s'inscrivaient massivement dans des cours d'espagnol dans le secteur privé. En vue de ceci et du formidable élan initial à l'implémentation de la Lei que les intérêts espagnols ont rendu possible, nous pouvons dire que le rôle de l'Espagne a été déterminant pour l'espagnol au Brésil et, donc, indirectement bénéfique pour l'intégration régionale.

Tout compte fait, si l'irritation que l'entrée massive des maisons d'édition espagnoles a pu produire au Brésil est bien justifiée, sa caractérisation comme pratique impérialiste nous semble exagérée. Premièrement, le Brésil n'a jamais été une colonie de l'Espagne. Ensuite, il faut rappeler que pour Phillipson ce genre de manuels édités en Europe "pour tout le monde" ne sont qu'un parmi d'autres traits de l'impérialisme linguistique appliqué à l'enseignement des langues étrangères, la pratique d'enseigner la langue coloniale restant impérialiste en ce qu'elle méprise la langue locale en l'excluant tout simplement de la classe et en mettant en valeur la figure du professeur natif, souvent monolingue. Rien de semblable au pèlerinage de professeurs de EFL dans le monde ne s'est produit au Brésil : l'affluence de citoyens espagnols qui suivaient l'exagération des chiffres quant au manque de professeurs et espéraient y trouver un emploi, pointe de fait dans le sens opposé : la plupart ont dû vite rentrer en Espagne les mains vides, faute d'un permis de travail<sup>768</sup>. Par conséquent, bien qu'un certain mépris pour la langue portugaise peut être trahi dans les représentations venant de l'Espagne<sup>769</sup>, il nous faut conclure que ces asymétries dans certains rapports bilatéraux restent très loin de la notion d'impérialisme linguistique et que l'arrogance se trouve, au pire, dans les discours et l'imagination espagnols plutôt que dans la réalité des rapports entre l'Espagne et le Brésil, devenus

---

<sup>767</sup> Ceci est signalé même dans les OCEM : "Santos (2002, 2004, 2005) témoigne de l'existence d'une forte tendance, de la part des brésiliens, à qualifier l'espagnol péninsulaire comme "pure", "original", "classique", "riche", "parfait", "plus correct" alors que la variété rioplatense, par exemple, est vue comme "dérivée", "différente", chargée de particularités", "mélangée à d'autres langues", "avec des tournures et manies locales", "plus populaire". (OCEM, 2006, p. 134)

<sup>768</sup> Ce profil semble en effet être le destinataire du commentaire de LASECA (2008 : 238-9): "C'est autre chose que de s'aventurer à venir au Brésil pour donner des cours d'espagnol dans des académies ou similaires, activité a priori illégale et sujette à plusieurs problèmes, sur lesquels nous ne nous étonnerons pas davantage".

Pourtant, même celui qui réunissait les conditions légales et voudrait venir au Brésil pour donner des cours d'espagnol, ne trouverait que des conditions peu agréables de travail comme de salaire.

<sup>769</sup> Par exemple, dans cet article, où l'on décrit le Brésil comme une "immense île de locuteurs portugais dans un océan où règne la langue de Cervantes" : Rojo, José Andrés, 21/06/2003. "Brasil busca romper su aislamiento". *El País*. Disponible sur : [https://elpais.com/diario/2003/06/21/cultura/1056146401\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2003/06/21/cultura/1056146401_850215.html) [Dernière consultation le 11 mars 2019]

assez symétriques depuis 2008<sup>770</sup>. L'Espagne étant aujourd'hui enfoncée dans une crise durable de son modèle économique, incapable de mettre à profit un cinquième de sa force de travail, avec sa souveraineté rétrécie, un tissu industriel démantelé sans alternative plausible et une balance commerciale catastrophique, son éventuelle ingérence n'apparaît pas ou plus comme véritablement menaçante.

On a, enfin, dans l'Espagne un rapport qui reste horizontal de par le rang équivalent des langues espagnole et portugaise mais vertical par l'absence totale et absolue de considération par la diplomatie espagnole d'un intérêt, ne serait-ce qu'éventuel, pour les hispanophones d'apprendre le portugais<sup>771</sup>.

### 2.2.3. Vigueur de l'intégration régionale

Dans la dynamique proprement sud-américaine, mis à part le rôle de l'Espagne, le fait que l'Argentine et l'Uruguay se soient lancés, à leur tour, à adopter la langue portugaise, restitue la valeur régionale d'un type de politique effectivement nouveau. On y pourrait voir un symptôme que la fortune de l'Amérique latine –et de ses deux langues– dépend fortement de la solidité du projet continental brésilien. Ainsi, les démarches légales et éducatives que nous avons essayé d'exposer dans la partie II, montrent un processus asymétrique, où le Brésil affiche une plus grande initiative –bien que circonscrite à gauche– quant à l'application des accords du Mercosur et à leur vocation d'estomper les barrières culturelles et linguistiques entre les pays du bloc, ainsi que pour les accords bilatéraux allant dans ce même sens. Ceci a été remarqué par d'autres chercheurs comme Cristofoli<sup>772</sup> et oblige à une lecture des différents intérêts liés à l'intégration régionale. En

<sup>770</sup> Voir, par exemple, le petit contentieux des rétentions aéroportuaires, où le Brésil n'a pas tardé à riposter : *La Opinión de Málaga*, 19/03/2018. "Brasil retiene a 400 españolas en el aeropuerto de Recife". Disponible sur : <https://www.laopiniondemalaga.es/nacional/2008/03/19/brasil-retiene-400-espanoles-aeropuerto-recife/167552.html> [Dernière consultation le 11 mars 2019]

<sup>771</sup> FANJUL, A. P., 2011. "« Policêntrico » e « panhispánico »: deslocamentos na vida política da língua espanhola". In LAGARES, X., BAGNO, M., 2011. *Políticas da norma e conflito linguístico*. São Paulo : Parábola. p. 299-331.

<sup>772</sup> "Le fait de rendre obligatoire l'offre de cette langue [l'espagnol] semble refléter l'urgence du Brésil de dépasser la frontière linguistique comme ci celle-ci représentait le dernier écueil pour l'affirmation du pays dans la scène latino-américaine hispanique et, de même, d'étendre les liens avec l'Europe et l'Espagne. D'autre part, ce que l'on perçoit pour le moment par les politiques programmatiques pour les langues étrangères (y compris le portugais) en Argentine, est une démonstration de volonté politique, ou de son absence, et aussi une question de représentation sociale, de la manière dont on regarde "l'autre" par rapport à la langue portugaise". (CRISTOFOLI 2010 : 151)

même temps, selon les interviews qu'elle a fait aux professeurs lusistes de l'Université de Córdoba, on constate un manque de planification effective de la part du Consulat Brésilien, dont le soutien est pour eux insuffisant. Au pire, le cas de Córdoba pourrait être révélateur d'une situation plus générale :

En tant qu'instance de représentation de l'État brésilien à l'étranger, l'actuation du Consulat laisse paraître une absence d'investissement et de planification adéquats pour articuler les politiques nationales culturelles et éducationnelles avec des activités réalisées dans les pays où le Brésil compte une représentation diplomatique comme, par exemple, la ville de Córdoba. Ce serait une opportunité intéressante pour le Brésil, de divulguer la langue et la culture tout en renforçant les liens bilatéraux.

(Cristofoli, 2010 : 167)

Plus généralement, on peut entendre que "si pour les dimensions du Portugal les efforts de l'Institut Camões sont notables, on ne peut qu'observer que le Brésil, avec un poids stratégique dans le monde actuel, reste en deçà de ce qu'il peut faire sur ce plan" (Machado, 2017 : 32).

En plus de ces insuffisances, inévitables compte tenu de la brièveté de la période que nous étudions, il faut dire que la corrélation idéologique-sociologique-géopolitique au continent restait intacte, comme on le voit dans le positionnement des oligarchies dans l'histoire de l'Unasur. Les sommets qui lui ont donné naissance, le 23 mai 2008 à Brasília et le 4 mai 2010 à Campana, Buenos Aires, réunissant la totalité des chefs d'État d'Amérique du sud, n'ont fait, nous l'avons déjà évoqué, la une d'aucun grand journal sud-américain. En avril 2018, Evo Morales, président temporaire de l'organisation pour l'année 2018-2019, affirme la nécessité de créer une "citoyenneté sud-américaine" qui puisse garantir la libre circulation dans l'aire et d'autres mesures intégrationnistes. Se plaignant de l'impossibilité de trouver un nouveau Secrétaire Général faisant consensus, ainsi que d'une "situation d'indiscipline" au sein de l'organisation, le Brésil, l'Argentine, le Chili, la Colombie, le Pérou et le Paraguay - maintenant tous avec des gouvernements de droite et orientés vers les États-Unis - se retirent des réunions de l'Unasur, acte souvent rapporté par la presse comme étant un retrait de l'organisation. Ces gouvernants, dont les pays comptaient un poids économique et politique écrasant face à ceux qui sont "restés" - la Bolivie, l'Équateur, la Guyane, le Suriname, l'Uruguay et le Venezuela - auraient pu, plus naturellement, envisager un mouvement de prise en main de l'organisation. Au lieu de cela, ils suspendaient leur participation, affichant leur détermination à désarticuler au moindre prétexte toute avancée vers l'intégration entreprise par des gouvernements de signe contraire.

Ainsi, l'aspiration presque naturelle du Brésil à s'épanouir dans l'espace latinoaméricain, constamment reconnue par sa classe politique, peine à se matérialiser, les périodes où ce rapprochement a été véritablement entamé ayant été courtes, peu nombreuses et finalement renversées. La persistance dans la démission de l'aspiration éternelle à l'épanouissement régional rappelle étonnamment bien la phrase, attribuée à Clémenceau, décrivant le Brésil comme "un pays d'avenir, et qui le restera longtemps".

En même temps, malgré cette frustration, l'aspiration à l'intégration revient toujours avec plus d'élan à chaque fois<sup>773</sup> et reste profondément enracinée dans l'imaginaire latino-américain, si bien que même ses détracteurs effectifs s'efforcent d'afficher une volonté d'y avancer. Ainsi, le chancelier chilien Roberto Ampuero<sup>774</sup> se prononçait sur le retrait de son pays de l'Unasur en disant qu'elle "ne conduit à rien, n'aide pas à l'intégration et n'est pas capable de résoudre les problèmes" et que l'appartenance coûtait à son pays 800 000 dollars par an. Ses commentaires trahissent un dégoût évident pour l'idée de l'intégration, mais il est remarquable que parmi ses arguments il ait dû inclure l'inefficacité de l'Unasur aussi par rapport à cet objectif. C'est ce que suggère aussi le grand poids de l'ensemble des pays se retirant à l'unisson - avec la rédaction d'une lettre commune - des réunions : On doit, ironiquement, s'unir pour être assez forts pour pouvoir se séparer.

Ceci montre qu'il y a, malgré tout, une tendance lourde de fond à l'intégration. Mais cette tendance tient plus à la proximité géographique, linguistique, culturelle et historique qu'à d'autres facteurs. La coïncidence temporaire de gouvernements intégrationnistes en Amérique latine a été vécue comme une libération longuement attendue, même si des épisodes timides du même signe avaient déjà eu lieu dans le passé, par exemple, lors des présidences de Vargas et Perón au Brésil et en Argentine, respectivement. En revanche, après une forte augmentation initiale, les échanges commerciaux intra-zone plafonnent à 14% des échanges totaux du Mercosur, un taux extrêmement bas si on le compare au 68% de l'Union Européenne ou au 51% du Traité de l'Atlantique Nord en 2008<sup>775</sup>.

<sup>773</sup> Pour un bref et éloquent historique des va-et-viens intégrationnistes et anti-intégrationnistes du continent, voir BEIN (2012 : 102-3).

<sup>774</sup> *El Deber*, 24/04/2018. "« Vamos a entendernos », dice Evo sobre el quiebre en la Unasur". Disponible sur :

<https://www.eldeber.com.bo/bolivia/quotVamos-a-entendernosquot-dice-Evo-sobre-el-quiebre-en-la-Unasur-20180423-7180.html>

[Dernière consultation le 12 mars 2019]

<sup>775</sup> Organisation Mondiale du Commerce. *Statistiques du commerce international 2008*. Genève : Publications de l'OMC. p. 3.

Des raisons pour l'optimisme existent, néanmoins. Malgré sa petitesse, le commerce intra-régional affiche un taux plus haut à l'importation, à 18% entre 2001 et 2011, qu'à l'exportation, à 13%<sup>776</sup>. Autrement, dit, ces échanges ont la vertu de contrebalancer les tendances au déficit commercial global. Un autre motif : on constate que la part des échanges intra-régionaux grimpe lorsqu'il s'agit de produits à forte valeur ajoutée, étant supérieure à 80% pour les produits industriels (Bartesaghi, 2013 : 9). Tendence horizontale vertueuse, elle est extrapolable à tout le sous-continent latino-américain à l'exception du Mexique<sup>777</sup>, économiquement intégré avec les États-Unis et le Canada. Ceci s'accorde bien avec les conclusions de l'étude menée par Ly, Esperança et Davcik<sup>778</sup>, soulignant que l'impact d'une langue commune sur les échanges commerciaux tend à être plus fort lorsque les économies en question affichent des hauts revenus. Nous pouvons penser que le futur de l'intégration latino-américaine repose largement sur le développement industriel de ces économies trop dépendantes, encore aujourd'hui, du secteur primaire. Sur ce dernier point, le Mexique constitue aussi la seule exception. Il est trop tôt pour savoir dans quelle mesure le retour au protectionnisme des États-Unis avec un Président - Donald Trump, dont l'hostilité au Mexique est bien connue - contribuera à réorienter le Mexique vers l'Amérique latine. Dans tous les cas, le virage glottopolitique dans le nord de l'Uruguay témoigne d'un déblocage de fond dans les rapports, de la disparition de méfiances vieilles de plusieurs siècles. D'autre part, la nécessité de l'intégration et coopération latino-américaine, au moins sur le plan économique, devient impérieuse et traverse les clivages politiques à mesure que les économies avancent et se complexifient. Le 24 juillet 2018, les présidents des pays du Mercosur et de l'Alliance du Pacifique ont signé, après des années de rivalité, un plan d'action pour avancer dans l'intégration régionale<sup>779</sup>.

<sup>776</sup> BARTESAGHI, I., 2013. "La evolución del comercio intrarregional en el MERCOSUR". *Revista Espacio Industrial*, Mars 2013. p. 9.

<sup>777</sup> *Cepal.org*, 06/03/2018. "El comercio intrarregional es cualitativamente superior al que se dirige a otros mercados: CEPAL. Disponible sur : <https://www.cepal.org/es/noticias/comercio-intrarregional-es-cualitativamente-superior-al-que-se-dirige-otros-mercados-cepal> [Dernière consultation le 20 mars 2019]

<sup>778</sup> LY, A., ESPERANÇA, J., DAVCIK, N. S., 2018. "What drives foreign direct investment: The role of language, geographical distance, information flows and technological similarity". *Journal of Business Research* 88 (2018). p. 111-122.

<sup>779</sup> Beauregard, Luis Pablo, 25/07/2018. "América Latina avanza en la integración de sus dos principales bloques económicos". *El País* (Espagne). Disponible sur : [https://elpais.com/economia/2018/07/24/actualidad/1532460311\\_268046.html](https://elpais.com/economia/2018/07/24/actualidad/1532460311_268046.html) [Dernière consultation le 5 décembre 2018]

### 3. Dynamiques internes, externes et réciproques de l'espagnol et du portugais

À partir du schéma théorique présenté dans la partie I de ce travail, distinguant trois plans dans l'espace du langage, à savoir, Corpus, Statut et Gravitation, on peut aborder le concept vague et complexe de "communauté" en distinguant trois types respectifs : Communauté de code - ensemble d'individus partageant une langue et pouvant donc communiquer entre eux (qu'ils le fassent effectivement ou non); Communauté de domaine - ensemble de locuteurs appartenant à un même espace ou catégorie (territoire, appartenance ethnique...) ; Communauté de réseau - ensemble de locuteurs (quelle que soit leur langue ou appartenance) communiquant entre eux de manière régulière -.

Nous allons donc maintenant aborder successivement la dynamique des deux langues supercentrales ibériques en traitant d'abord, sur le plan gravitationnel, la structure de leurs réseaux. Ensuite, nous analyserons brièvement les enjeux internes à chacune des deux langues sur le plan du corpus, leur variation interne et leur unité effective à l'heure actuelle. Enfin nous traiterons les tensions existant sur le plan statutaire avec l'articulation institutionnelle de la norme des deux langues.



## 3.1. L'aire hispanophone : une langue polycentrée

### 3.1.1. Un réseau étiré

Depuis longtemps, des modèles gravitationnels des échanges commerciaux<sup>780</sup> suggèrent que le niveau des échanges commerciaux entre deux pays est corrélé positivement à la dimension de leurs économies et négativement à leur distance géographique. Pour la gravitation linguistique, néanmoins, ce n'est pas forcément les échanges commerciaux globaux qui doivent être premièrement pris en compte mais ceux de produits linguistiquement significatifs, comme le sont, notamment, les produits culturels. Ghemawat<sup>781</sup> situe 4 dimensions de la distance gravitationnelle : culturelle (dont linguistique), administrative-politique, géographique et économique. Un cadre administratif partagé favorise les échanges de produits réglementés tels qu'alimentaires ou pharmacologiques. Le fait que les produits culturels, contrairement à d'autres, puissent être commercialisés en négligeant, à l'ère du numérique, la distance géographique, appelle fortement à l'exploitation du capital linguistique inhérent à des communautés de langue ou avec des langues de faible abstand.

Or malgré le fait d'être, compte tenu de sa taille humaine, une langue très homogène, l'espagnol présente une faiblesse dans son réseau interne qui pourrait bien, à moyen terme, lui être fatale. L'historien de la langue espagnole, Rafael Lapesa, le signalait indirectement en disant qu'il est nécessaire "que les hispanophones de différents pays nous entendions mutuellement jusqu'à ce que l'usage normal de chaque pays soit familier aux autres"<sup>782</sup>. Pour l'espagnol, la communauté de code ne trouve pas d'appui sur une communauté de réseau. Elle ne dispose pas d'une culture médiatique commune, vu le manque d'un grand centre jouant le rôle du commun dénominateur à la manière des États-Unis pour l'anglosphère ou de la France pour la Francophonie. Les flux de communication entre les différents pays hispanophones étant faibles, l'unité de la langue

---

<sup>780</sup> Voir LY, EXPERANÇA, DAVCIK (2018) pour un aperçu général.

<sup>781</sup> GHEMAWAT, P., 2001. "Distance Still Matters. The Hard Reality of Global Expansion". *Harvard Business Review*, September 2001.

<sup>782</sup> LAPESA, Rafael, 1966. "América y la unidad de la lengua española". *Revista de Occidente*, IV, n.º 38 [1966]. p. 308.



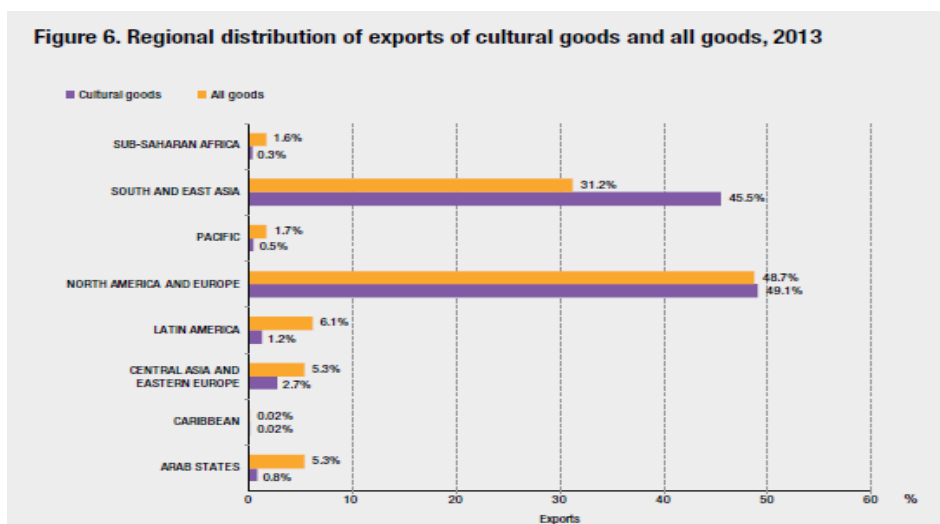
doit beaucoup au passé et très peu au présent. En ceci donc, la langue espagnole représente le cas inverse à la langue arabe qui, très fragmentée et estompée aujourd'hui, pourrait prendre une évolution plus convergente grâce à ses médias internationaux :

L'arabe est en train de croître, démographiquement, plus vite que toute autre langue au monde. Même en 2050 il aura un profil d'âge très jeune. La génération de locuteurs d'arabe grandissant maintenant déterminera son futur en tant que langue mondiale. Il est très probable que l'arabe vernaculaire prenne une forme plus standard et transnationale à mesure que Al Jazeera et d'autres agences internationales similaires pourvoient un modèle équivalent au "BBC English".

(Graddol, 2006 : 61)

Quelques indices suffisent pour constater une faible puissance gravitationnelle de l'hispanosphère en termes linguistiques. Sur le graphique 17 on peut voir les exportations de différentes régions du monde en séparant les biens culturels du reste. Le constat s'impose que l'Amérique latine a le ratio le plus faible de biens culturels par rapport à l'ensemble de ses exportations, dépassée seulement par les pays arabes.

**Graphique 17. Part mondiale de chaque région dans les exportations culturelles (violet) et générales (jaune) en 2013.**



Source : Unesco Institute for Statistics (UIS), 2015

Cette situation de faiblesse gravitationnelle reste corroborée lorsqu'on approche le regard vers des secteurs plus concrets de la production culturelle, comme le marché de la langue écrite (et imprimée), par nature moins soumis à des contraintes budgétaires de production et plus sensible aux aires linguistiques. En 2004 nous trouvons l'Espagne dans une position très forte par rapport à ses performances commerciales générales. Cette position,

appuyée sur l'énormité de l'espace hispanophone, subit cependant une réduction sévère avec la Grande Récession. L'Espagne était en 2004 le 5ème plus grand exportateur de livres et presse, se dégradant de manière très accélérée à partir de 2009 jusqu'à la neuvième position. La position du Mexique a, quant à elle, stagnée. On peut donc signaler le manque de force gravitationnelle comme l'une des grandes faiblesses de la langue espagnole. Cette faiblesse, tolérable pour une langue de quelques millions ou dizaines de millions de locuteurs, apparaît pour l'espagnol comme l'une de ses plus grandes menaces à long terme.

**Tableau 30. Classement des pays exportateurs de Livres et Presse et de Médias audiovisuels et Interactifs en 2013 et volume des exportations en 2004, 2009 et 2013.**

Livres et Presse						Médias audiovisuels et interactifs					
Pos te en 20 13	Exportations (en milliards \$)	2004	2009	2013	Taux de croissanc e 2004- 13 (%)	Pos te en 20 13	Exportations (en milliards \$)	2004	2009	2013	Taux de croissanc e 2004-13 (%)
	Monde	20 692.3	23 384.1	24 057.7	16.3		Monde	5 339.0	15 480.2	11 313.3	111.9
1	États-Unis	3 411.8	3 976.6	3 797.9	11.3	1	Chine	2 834.7	5 011.5	6 100.1	115.2
2	Royaume-Uni	3 770.9	3 525.3	3 423.9	-9.2	2	États-Unis	582.6	2 628.1	1 473.3	152.9
3	Allemagne	2 587.7	2 795.9	2 671.6	3.2	3	Japon	59.0	108.5	925.0	1 466.6
4	Chine	773.4	1 793.1	2 578.6	233.4	4	Allemagne	408.6	2740.2	680.0	66.4
5	France	1 303.5	1 481.0	1 353.8	3.9	5	Royaume-Uni	169.5	300.8	360.8	112.8
6	Italie	972.4	1 008.6	945.6	-2.8	6	Canada	324.2	519.1	290.8	-10.3
7	Pays-Bas	572.7	778.2	897.9	56.8	7	Pays-Bas	63.3	1379.3	230.0	263.1
8	Singapour	514.0	596.5	828.6	61.2	8	Singapour	131.0	304.1	226.8	73.2
9	Espagne	1 094.0	810.0	738.6	-32.5	9	Mexique	21.10	1 045.9	155.9	638.7
10	Belgique	736.7	795.4	681.9	-7.4	10	Belgique	120.9	87.9	127.8	5.7
11	Pologne	226.3	439.4	560.9	147.9	11	Danemark	24.3	107.1	119.3	391.3
12	Rép. Tchèque	175.0	391.7	408.9	133.6	12	Suède	34.3	178.9	95.6	178.4
13	Canada	721.1	491.0	376.2	-47.8	13	France	54.5	123.0	92.2	69.1
14	Russie	265.5	278.4	342.5	29.0	14	Espagne	47.0	145.4	74.9	59.3
15	Inde	94.2	176.8	290.0	208.0	15	Italie	224.6	243.8	59.2	-73.7
16	Suisse	298.4	380.0	235.0	-21.2	16	Pologne	6.0	3.3	42.1	603.1
17	Mexique	207.4	239.4	199.3	-3.9	17	Slovaquie	44.0	73.6	36.0	-18.1
18	Danemark	220.4	199.0	196.5	-10.9	18	Autriche	0.4	61.4	27.1	6 900.8
19	Australie	171.2	186.6	185.4	8.3	19	Arabie-Saoudite	0.1	...	23.6	16 397.6
20	Malaisie	110.7	165.8	177.4	60.2	20	Tunisie	0.01	1.3	21.0	35 597.5

Source : Institut de Statistique de l'UNESCO<sup>783</sup>

On peut observer, en revanche, sur la partie droite du Tableau 30 consacrée à la production audiovisuelle, la forte émergence du Mexique alors que l'Espagne perd du marché, son taux de croissance étant inférieur à celui du monde. Néanmoins, le partenariat commercial, aujourd'hui menacé, du Mexique avec les États-Unis est largement responsable de ce volume d'exportations, alors que l'unité de la langue ne

<sup>783</sup> DELOUMEAUX, L., PESSOA, J., BARBOSA, L., 2016. *The globalisation of Cultural Trade : A shift in consumption. International flows of cultural goods and services 2004-2013*. Montréal : UNESCO Institute for Statistics.

repose pas tout à fait sur le rayonnement culturel général de "ses" pays mais plutôt, s'il faut être strict, sur leurs rayonnements réciproques. Elle repose sur la communauté de son réseau, sur la présence de flux de communication entre ses pays. Des études comme celle de Egger & Lassmann<sup>784</sup> concluent, sur la base d'une méta-analyse d'autres 81 études, que le partage d'une langue signifie 44% de commerce bilatéral en plus. Ainsi, l'absorption états-unienne de la production mexicaine ne fait peut-être que mieux illustrer le problème d'extraversion excessive d'une hispanosphère dont la seule alternative paraît être la fixation sur ses réalités les plus locales.

C'est peut-être, justement, dans le déséquilibre commercial états-unien que se trouve, paradoxalement, une clef de la tendance inverse. Le tableau 31 montrant la part de chaque communauté linguistique<sup>785</sup> du monde dans les importations culturelles des 4 pays hispanophones les plus peuplés, affiche une diminution sévère et presque uniforme des importations de l'anglosphère dans les 4 pays hispanophones les plus peuplés. L'espace est récupéré par d'autres aires linguistiques, notamment celle francophone, allémanophone et l'Italie. Mais l'augmentation la plus nette est celle des importations provenant d'autres pays hispanophones. Malgré un certain fléchissement récent dans les deux pays sud-américains, l'hispanosphère est la seule à présenter des flux importants et en augmentation dans tous les quatre pays pris en compte.

Un autre constat est la relative surdité de l'Espagne par rapport à l'Amérique latine, avec une augmentation d'à peine 109,8% entre 1995 et 2012. Ceci explique largement des attitudes et habitudes très différentes de la part des locuteurs d'un et d'autre côté de l'Atlantique. Si en Amérique Hispanique, les locuteurs sont souvent capables de remplacer certaines de leurs expressions locales et de glisser vers une variante plus neutre de la langue, la diaphasie espagnole ne fonctionne qu'à l'intérieur de la péninsule, les espagnols se montrant peu perméables aux termes venus d'ailleurs dans le monde hispanophone. À l'intérieur de l'hispanosphère, les espagnols seraient, en quelque sorte, comme les anglophones dans le tissu linguistique mondial : ils sont les plus écoutés et ceux qui écoutent le moins.

---

<sup>784</sup> EGGER, P.H. & LASSMANN, A., 2012. "The language effect in international trade: A meta-analysis". *Economics Letters* 116 (2012). p. 221-224.

<sup>785</sup> Nous avons calculé les pourcentages en additionnant les Valeurs équilibrées finales des importations pour le groupe de pays où la langue en question est le vernaculaire majoritaire de la population. La quatrième colonne représente le pourcentage différentiel entre 2012 et 1995.

**Tableau 31. Pourcentage de chaque grande langue sur le total des importations en Services personnels, culturels et relatifs aux loisirs.**

	MEXIQUE				ESPAGNE				ARGENTINE				COLOMBIE			
	1995	2004	2012	Diff. %	1995	2004	2012	Diff. %	1995	2004	2012	Diff. %	1995	2004	2012	Diff. %
Anglosphère <sup>786</sup>	96,8	71,1	56,6	-40	58,1	36,7	35,0	-40	70,6	42,9	63,0	-11	81,5	51,5	40,2	-51
Hispanosphère	0,83	9,44	16,7	1914	1,00	1,43	2,09	110	2,97	11,2	7,05	137	5,31	26,1	19,9	276
Francosphère	0,79	1,96	7,03	788	8,13	8,12	14,8	82	3,69	3,52	2,49	-32	0,02	0,32	0,12	438
Lusosphère	0,09	0,12	0,05	-42	2,12	2,51	2,68	26	1,43	1,09	0,53	-63	2,21	3,94	0,97	-56
Italie	0,05	1,09	0,06	18	5,41	3,26	1,44	-73	0,75	0,08	1,91	156	0,00	0,03	0,04	2571
Allemanosphère	0,00	0,86	0,03	4163	5,85	12,5	3,42	-42	4,22	3,59	0,34	-92	0,27	0,23	0,20	-25
Sinosphère	0,25	2,72	0,64	154	0,08	0,40	0,55	621	0,37	0,49	0,68	86	0,75	2,11	0,62	-18
Japon	0,10	0,04	0,01	-92	0,22	0,23	0,09	-57	0,53	0,32	0,14	-73	0,08	0,01	0,01	-89
Arabosphère	0,02	0,20	0,24	992	0,39	0,76	0,97	152	0,12	0,40	0,25	130	0,06	0,15	0,16	176
Russosphère	0,35	0,24	0,15	-57	0,22	0,29	0,49	128	0,19	0,41	0,22	20	0,01	0,18	0,24	3807

Source : OCDE, EBOPS 2002 - Equilibre du commerce international des services (1995-2012).

Ceci dit, le parler ibérique n'est pas si présent en Amérique latine ni si connu qu'il le faudrait pour représenter un véritable standard de référence. D'autre part, pour une appréciation complète des tendances d'unité/fragmentation du réseau hispanophone, l'augmentation des flux intrahispaniques reste à comparer aux évolutions intranationales, que nous sommes dans l'impossibilité de mesurer. Toutefois, en suivant les conclusions de Millroy dans le chapitre final de son classique *Language and Social Networks*<sup>787</sup>, nous voyons que l'unité de l'espagnol soutenu s'appuie largement sur un relatif isolement national des très restreintes élites latino-américaines :

Les réseaux des classes supérieures ressemblent de plusieurs manières aux réseaux soudés de bas statut. Les anglais de classe supérieure manquent aussi de mobilité sociale (bien que pour des raisons différentes), occupent des territoires bien établis et ont entre eux des liens multiplexes de parenté, école, d'intérêts financiers communs et d'association volontaire. Les sports équestres de l'élite pourraient être vus comme l'équivalent fonctionnel des *clubs* des travailleurs; les éléments étrangers sont exclus de tous les deux.

(Millroy, 1980 : 179)

<sup>786</sup> Anglosphère : États-Unis, Canada, Australie, Afrique du Sud, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni, Bermudes, Jamaïque, Belize, Irlande, Bahamas, Barbade, Montserrat, Trinité et Tobago. Francosphère : France, Haïti, Belgique. Lusosphère : Brésil, Portugal, Angola, Guinée-Bissau, Cap-Vert. Allemanosphère : Allemagne, Autriche. Sinosphère : Chine, Taipei chinois, Hong-Kong. Arabosphère : Maroc, Syrie, E.A.U., Liban, Tunisie, Jordanie, Égypte, Qatar, Algérie, Arabie Saoudite, Autorité palestinienne, Libye, Oman, Yémen. Russosphère : Russie, Ukraine, Biélorussie.

<sup>787</sup> p. 173-203

Parallèlement, les individus présentant le plus haut niveau de diaphasie appartiennent le plus souvent à des classes sociales intermédiaires, caractérisées par une plus grande mobilité sociale, qu'elle soit ascendante ou descendante. Ces classes seraient le foyer diffuseur des changements, puisque les cercles fermés des extrêmes de l'échelle sociale tendent vers un fort conservatisme linguistique. En ce qui concerne l'espagnol, ceci oblige à regarder de près les changements profonds en cours dans la structure sociale des élites des pays latino-américains. Celles-ci pourraient bien s'élargir pour correspondre à un plus grand poids économique de leurs pays, en incorporant de nouveaux éléments provenant des classes intermédiaires. Ces éléments pouvant perturber la stabilité des liens circulaires élitistes, des changements importants dans la norme soutenue pourraient se produire, avec l'incorporation de lexique et d'expressions auparavant stigmatisées.

On ne peut pas écarter la possibilité que le changement social rapide de la dernière décennie en Irlande du Nord, ayant de fait impliqué le déplacement de l'élite rentière traditionnelle, locutrice de RP<sup>788</sup>, puisse résulter dans une focalisation culturelle produisant à son tour un ensemble identifiable de normes de prestige *locales*.

(Millroy 1980 : 184)

Le fait que le développement de ces pays puisse créer des fortes tendances centripètes alignées sur les frontières nationales comportera une norme cultivée plus répandue qu'avant mais aussi plus différente entre les pays. Jusqu'ici les académies ont su protéger l'unité de la langue, mais la réalité sociolinguistique où leur action s'insère risque de peser bien plus lourd dans les années à venir, ce qui exigera une action plus profonde et investie de leur part.

---

<sup>788</sup> *Received Pronunciation*, variante diaphasique soutenue de l'anglais britannique connotée ubiquiste, bien que basée sur l'accent du sud de l'Angleterre.

### 3.1.2. Une prise en charge en évolution

Il faut souligner le poids normatif exercé, encore de nos jours, par la RAE. Suivant Varela (2009 : 2) :

On pourrait dire que la seule entité d'ordre national avec la légitimité pour agir sur la langue est l'Académie Argentine des Lettres, et ce dans la mesure où son activité est avalisée par l'Académie Royale Espagnole. Il faut signaler, néanmoins, le profil bas qui caractérise l'institution argentine, à différence de la RAE qui, dans les représentations collectives, détient le monopole de l'autorité en matière d'intervention sur le corpus de l'espagnol pour toute l'Hispanité.

Cette situation trouve ses racines dans la fondation en 1931 de la Académie Argentine des Lettres qui, comme son nom l'indique, a pour priorité la mise en valeur du patrimoine littéraire plutôt que la langue. La triste fin en 1911 de son antécédent, l'Académie Argentine de la Langue, bloquée par le conflit d'intérêts avec la RAE et par un manque de soutien politique et médiatique, est révélatrice du zèle d'exclusivité de l'institution espagnole mais aussi de l'indifférence argentine sur les questions de la langue.

Or si la passivité argentine dure encore (Varela, 2009), la politique de la RAE a subi de profondes transformations. Le zèle d'exclusivité des formes péninsulaires s'est peu à peu estompé pour laisser la place à un zèle de représentativité d'un espagnol international. Cette *panhispanisation* de la RAE avait commencé avec la création de l'Association d'Académies de la Langue Espagnole en 1951 au Mexique, mais une certaine discrimination persiste aujourd'hui. À titre d'exemple, une nouvelle édition du Dictionnaire, la XXIIIème, est parue en 2014, recensant autour de 19 000 "américanismes", avec le requis d'être employés dans au moins trois pays. Or ces entrées sont toujours précédées d'une ou plusieurs abréviations précisant le ou les pays d'usage (parfois en grand nombre) alors que la plupart des localismes exclusifs à l'Espagne (seuls 435 indexés en tant que tels) sont présentés sans aucune précision de ce type. On est en droit, toutefois, de penser au caractère résiduel de ce biais, vu notamment les efforts de la RAE pour assurer sa propre représentativité de la langue, en incorporant des membres d'autres académies, voire de pays sans Académie, comme la Guinée Equatoriale. L'inclusion dans les tableaux de conjugaison disponibles sur son site, des formes verbales du *voseo* ou de *ustedes* comme deuxième personne du pluriel, atteste aussi de cette bonne volonté.

Si la RAE reste l'objet d'une double antonomase ("l'Académie" parmi les différentes Académies Royales espagnoles mais aussi parmi les différentes Académies de la Langue de tout le monde hispanophone), son rôle paraît aujourd'hui destiné à celui d'un *primus inter pares* (forte d'un volume de sponsorisations qui manque aux autres, ce qui explique en partie les craintes des américains) à la tête d'un panhispanisme linguistique assumant une fonction que les autres Académies ne sont peut-être pas encore en mesure d'assumer<sup>789</sup>. Ceci pourrait changer, non seulement par un poids plus important des autres Académies mais aussi par les dramatiques coupes budgétaires (de plus de 58% les derniers six ans) imposées à l'Académie espagnole récemment<sup>790</sup>. Des gestes comme la présence des Rois d'Espagne (et des directeurs des 22 Académies de la Langue) dans l'inauguration du nouveau siège de l'Académie Mexicaine en 2002 apparaissent comme une marque de soutien plutôt que comme une velléité impérialiste obsolète. Le XXI<sup>ème</sup> siècle a déjà vu paraître le *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), le *Diccionario del estudiante* (2005 et 2011), la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), el *Diccionario de americanismos* (2010) et l'*Ortografía de la lengua española* (1999 et 2010), éditions signées dans leur totalité par l'ensemble des Académies. Vu l'intense activité développée par les Académies, une future édition du DLE, avec une

<sup>789</sup> À ce sujet, l'écrivain péruvien Santiago Roncagliolo s'efforce dans ce fragment d'article, de présenter une vision lucide et équilibrée :

"L'alternance Espagne/Amérique dans les Prix Cervantès a un arrière-goût colonial : la Métropole et les territoires d'Outre-mer. Capitale et provinces. Il faut rappeler que l'Amérique latine n'est pas un pays : ce sont presque vingt. Plusieurs d'entre eux comptent plus d'hispanophones que l'Espagne, parmi lesquels les États-Unis. Quatre-cents millions de locuteurs ne peuvent être considérés dans leur ensemble au niveau d'un seul pays. Et pourtant, soyons honnêtes : C'est l'Espagne qui a toujours payé les factures. Pendant des décennies, les hispano - européens ont eu l'alphabétisation la plus élevée et l'État espagnol a été le seul à montrer une volonté de promouvoir cette langue, avec la RAE comme avec l'Institut Cervantès. Les contribuables de ce pays rendent possible le Prix. Il est logique que le jury, étant donnée sa propre composition institutionnelle, connaisse mieux la littérature de la Péninsule. Certains de ces faits ont évolué. L'alphabétisation en Amérique augmente et l'industrie éditoriale regarde davantage vers l'autre rive. Cette année, le Prix *Planeta* et l'*Heralde* ont été octroyés à deux mexicains. Parallèlement, les institutions culturelles espagnoles subissent des coupes avec des budgets impossibles. Il paraît que nous nous dirigeons vers un rapport culturel plus équilibré entre l'Espagne et les pays latino-américains. Dans ce scénario, le Prix Cervantès continue d'être la reconnaissance littéraire la plus prestigieuse dans cette langue. Elle forge depuis quatre décennies le canon de l'hispanité. Au lieu d'imposer un quota biennuel de primés, l'idéal serait d'incorporer plus d'institutions latino-américaines dans la décision des jurys, ce qui implique que les États américains allouent aussi des ressources à la langue. Pour continuer d'être le grand prix dans notre langue, le Cervantès doit s'ouvrir bien davantage vers sa rive majeure. Mais il n'est pas juste, à l'heure actuelle, de demander aux espagnols de le financer. Si l'Amérique est plus grande, elle doit aussi apporter plus."

Navarro, Elvira; Roncagliolo, Santiago. 15/11/2014. "De las colonias a las facturas". *El País* (Espagne).

<sup>790</sup> Constenla, Tereixa, 02/11/2014. "José Manuel Blecu: « La situación económica de la RAE es dramática »". *El País*. Disponible sur : [http://cultura.elpais.com/cultura/2014/11/02/actualidad/1414958300\\_892833.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2014/11/02/actualidad/1414958300_892833.html) [Dernière consultation le 11 décembre 2018]



lexicographie équidistante (c'est à dire, présentant les localismes ibériques en tant que tels) paraît aujourd'hui plus envisageable.

Ceci dit, si la RAE assume un rôle, nécessaire, de promoteur d'une action sur la langue *panhispanisante*, il est tout à fait naturel que des sociolinguistes latino-américains dénoncent les asymétries et exigent une action plus énergique de la part de leurs Académies dans la normativité de cette langue :

Par l'impulsion de la RAE et grâce au financement espagnol, l'association qui les groupe, sous modification préalable de leurs statuts, devient le bras exécuteur de cette politique. L'Académie Argentine des Lettres suit cette ligne directrice, ce pourquoi elle doit en 1999 abandonner son rôle traditionnel de "académie associée" de la RAE et se constituer en "académie correspondante". Depuis, son agenda de travail s'est adaptée aux requis de la politique promue depuis Madrid, sans que ce changement dans sa trajectoire n'ait fait l'objet d'un examen public. Puisque la politique qu'implémentent la RAE et l'Institut Cervantès, en tant qu'acteurs principaux, est assumée en Espagne comme politique d'État, on pourrait espérer que la collaboration qu'y prêtent les institutions argentines réponde à des décisions au statut similaire (Varela 2007:171).

Certains indices commencent à paraître dans le sens d'une participation plus active des pays américains dans la normativisation de l'espagnol. Dans le même texte, Varela (2007 : 171) constate un "phénomène naissant qui annonce une politique argentine de diffusion de l'espagnol" dû à une prise de conscience de la part des secteurs public et privé argentins, du potentiel de cette industrie dans un monde où la demande de langue espagnole ne cesse de croître, notamment dans le grand pays voisin. Ainsi, la Secretaría de Turismo de la Nación se propose désormais de promouvoir le tourisme linguistique. Ce n'est pas un fait isolé: le Ministère de l'Éducation veut que l'accréditation des compétences en espagnol devienne l'un des principaux points d'attraction des universités argentines. L'enseignement d'ELE en Argentine aurait aussi eu une croissance annuelle de 25% depuis 2004 (Varela 2007 : 172). Il paraît logique d'espérer que, autour de ce secteur, l'Argentine commence à prendre une position plus active dans la politique générale de la langue espagnole.

Cette implication, toujours souhaitable devient aujourd'hui impérieuse, le succès de la politique panhispanique se heurtant non seulement au manque d'investissement de la part des institutions latino-américaines mais, aujourd'hui aussi, des espagnoles, avec les réductions du budget de la RAE déjà évoquées et une congélation de celui de l'Institut



Cervantès. La relation qui commence ainsi à se dessiner est celle d'une collaboration plus symétrique que jamais :

Le premier pied du futur consiste à approfondir l'ibéro-américanisation du Cervantès. Pour cela, l'institution a signé un accord avec le Gouvernement Mexicain pour la cession réciproque de centres culturels. L'organisme espagnol a un intérêt spécial pour se répandre aux États-Unis main dans la main à travers les 14 centres culturels mexicains. "Nous ne pouvons pas prétendre d'y aller si ce n'est pas avec les latino-américains et, surtout, du Mexique", a dit de la Concha.

En échange, le Centre d'Études Mexicaines pourra aussi utiliser les sièges du Cervantès. De fait, dans le bâtiment de Madrid, dans l'entrée de la rue Barquillo, un bureau a déjà été installé. Une initiative qui sera complétée avec l'incorporation de l'Institut Caro y Cuervo de Colombie et, présumablement, du Pérou et du Brésil<sup>791</sup>.

Cette symétrie nouvelle devrait naturellement, au moyen terme, résulter dans une éventuelle neutralisation du corpus proposé comme standard.

### 3.1.3. Vers une norme plus représentative

Des projets de caractérisation d'un espagnol plus représentatif de l'ensemble de la communauté hispanophone ont déjà été entrepris en dehors du cadre académicien. Hiroto Ueda et Toshihiro Takagaki, de l'Université de Tokyo, sont en train de développer le projet VARILEX<sup>792</sup> (*Variación Léxica del Español en el Mundo*) pour étudier, localiser et mesurer les divergences lexicales.

Cette question fait l'objet d'une attention croissante, étant donné le récent et très rapide développement de médias massifs en espagnol qui, sous une logique de marché, ont pour but fondamental d'être compris par un public le plus large possible. Le domaine médiatique a été étudié particulièrement par Raúl Ávila<sup>793</sup>, critique envers la persistance

---

<sup>791</sup> Verdú, Daniel, 09/10/2013. "El Cervantes se expandirá por EEUU de la mano de México". *El País*. Disponible sur : [http://cultura.elpais.com/cultura/2013/10/09/actualidad/1381319812\\_900748.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2013/10/09/actualidad/1381319812_900748.html) [Dernière consultation le 20 mars 2019]

<sup>792</sup> Disponible sur : <https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/> [Dernière consultation le 14 mars 2019]

<sup>793</sup> *De la imprenta a la Internet: la lengua española y los medios de comunicación masiva*. México : El Colegio de México, 2006. 236 p.; VALIDE: *Variación léxica internacional del español* (programa de cómputo, idea y diseño, 2006); DIME. *Diccionario inicial del español de México* (2<sup>a</sup> ed 2004) ; "La pronunciación del español: medios de difusión masiva y norma culta". *Nueva Revista de Filología Hispánica*. T. 51, n° 1. (2003). p. 57-79 ; "Españolismos y mexicanismos: un análisis cuantitativo". *Nueva Revista de Filología Hispánica*. Vol. 53, n° 2 (2005).

dans le travail des Académies de biais péninsulaires. Ávila, qui participe au projet VARILEX, conduit à l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM) le projet VALIDE de détermination d'un espagnol international consensuel proposant pour chaque objet le mot le plus représentatif de la masse démographique et de la pluralité nationale de la communauté hispanophone. Avec la création éventuelle d'un dictionnaire, le projet vise aussi à éloigner les inquiétudes existantes autour du péjorativement nommé « espagnol neutre », vu par de nombreuses intellectuels comme une variante anorexique de la langue, produite par les média et dont les effets sur la langue réelle seraient dévastateurs. Ses études sur la richesse lexicale dans les médias hispanophones à l'aide des corpus ont démontré l'inconsistance de ces peurs.

La définition d'une norme internationale de référence affranchie des localismes péninsulaires est d'autant plus urgente que bon nombre de ceux-ci paraissent se consolider sans se répandre, dépourvoyant l'Espagne de son rôle de fournisseur du *Dachsprache*, l'espagnol commun dénominateur. Coseriu estimait encore en 1990 que "les différences, au niveau exemplaire, sont effectivement moindres entre l'Espagne et chaque pays hispano-américain qu'entre deux pays hispano-américains de régions différentes"<sup>794</sup>. Selon des recherches plus récentes, cette lecture n'est plus d'actualité. L'étude menée par Kilgarriff et Renau<sup>795</sup> montre, en effet que, si le dialecte péninsulaire n'est pas particulièrement écarté (comme le sont le bolivien ou le hondurien) du reste, il n'est peut plus être considéré comme le meilleur porteur de valeurs standards :

Le Tableau 32 mène aussi au constat que, mis à part les scores de l'Argentine et du Chili, distordus par des très faibles écarts localisés dans le Cône-Sud, c'est le Mexique qui présente les scores les plus bas de manière régulière, comme le manifeste sa faible moyenne. Si ces données sont justes, un espagnol international éventuellement défini ressemblerait de plus en plus à du mexicain. Reste que la définition de cet espagnol universel peut rencontrer des fortes résistances chez une communauté hispanophone peu

---

<sup>794</sup> "(...) les différences, au niveau de la langue exemplaire, sont effectivement moindres entre l'Espagne et chaque pays hispano-américain en particulier que entre deux pays hispano-américains de régions différentes". COSERIU, Eugenio, 1990. "El español de América y la unidad del idioma". *Actas del I Simposio de Filología Hispanoamericana. Universidad de Sevilla*. Zaragoza : Pórtico. p. 43-75.

<sup>795</sup> KILGARRIFF, A., RENAUI, I., 2013. "esTenTen, a Vast Web Corpus of Peninsular and American Spanish". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 95 (2013) 12- 19. p. 15

**Tableau 32. Écarts entre les différentes variétés de l'Espagnol selon les 500 mots les plus fréquents dans le corpus esTenTen.**

	ARG	BOL	CHI	COL	CRI	CUB	RDO	ECU	SAL	GUA	HON	MÉX	NIC	PAN	PAR	PER	URU	VEN	ESP
Argentine	1	1,8	1,44	1,66	1,63	1,68	1,75	1,58	1,7	1,77	1,88	1,55	1,77	1,68	1,63	1,51	1,42	1,66	1,55
Bolivie	1,80	1	1,8	1,84	1,86	1,96	1,94	1,73	1,78	1,92	2,03	1,84	1,87	1,85	1,84	1,8	1,79	1,74	2,02
Chili	1,44	1,8	1	1,65	1,62	1,69	1,74	1,58	1,68	1,75	1,88	1,55	1,76	1,66	1,73	1,47	1,53	1,66	1,58
Colombie	1,66	1,84	1,65	1	1,63	1,84	1,86	1,66	1,71	1,85	1,91	1,62	1,74	1,67	1,77	1,65	1,64	1,66	1,7
Costa Rica	1,63	1,86	1,62	1,63	1	1,78	1,83	1,66	1,65	1,78	1,9	1,62	1,74	1,67	1,77	1,65	1,64	1,66	1,7
Cuba	1,68	1,96	1,69	1,84	1,78	1	1,84	1,76	1,81	1,91	2,03	1,72	1,83	1,83	1,97	1,75	1,76	1,71	1,75
R. Dominicaine	1,75	1,94	1,74	1,86	1,83	1,84	1	1,77	1,76	1,81	1,95	1,71	1,76	1,74	1,91	1,74	1,78	1,76	1,86
Équateur	1,58	1,73	1,58	1,66	1,66	1,76	1,77	1	1,67	1,79	1,85	1,65	1,76	1,62	1,72	1,61	1,64	1,64	1,72
El Salvador	1,7	1,78	1,68	1,71	1,65	1,81	1,76	1,67	1	1,64	1,84	1,63	1,58	1,67	1,77	1,69	1,68	1,67	1,83
Guatemala	1,77	1,92	1,75	1,85	1,78	1,91	1,81	1,79	1,64	1	1,89	1,71	1,67	1,76	1,91	1,7	1,79	1,83	1,88
Honduras	1,88	2,03	1,88	1,91	1,9	2,03	1,95	1,85	1,84	1,89	1	1,82	1,88	1,87	2	1,91	1,87	1,87	1,92
Mexique	1,55	1,84	1,55	1,62	1,62	1,72	1,71	1,65	1,63	1,71	1,82	1	1,71	1,69	1,78	1,59	1,63	1,64	1,62
Nicaragua	1,77	1,87	1,76	1,82	1,74	1,83	1,76	1,76	1,58	1,67	1,88	1,71	1	1,73	1,87	1,74	1,76	1,73	1,89
Panama	1,68	1,85	1,66	1,73	1,67	1,83	1,74	1,62	1,67	1,76	1,87	1,69	1,73	1	1,81	1,68	1,72	1,69	1,8
Paraguay	1,63	1,84	1,73	1,74	1,77	1,97	1,91	1,72	1,77	1,91	2	1,78	1,87	1,81	1	1,75	1,65	1,75	1,86
Pérou	1,51	1,8	1,47	1,7	1,65	1,75	1,74	1,61	1,69	1,7	1,91	1,59	1,74	1,68	1,75	1	1,59	1,69	1,62
Uruguay	1,42	1,79	1,53	1,71	1,64	1,79	1,78	1,64	1,68	1,79	1,87	1,63	1,76	1,72	1,65	1,59	1	1,69	1,66
Vénézuéla	1,66	1,74	1,66	1,62	1,66	1,71	1,76	1,64	1,67	1,83	1,87	1,64	1,73	1,69	1,75	1,69	1,69	1	1,79
Espagne	1,55	2,02	1,58	1,74	1,7	1,75	1,86	1,72	1,83	1,88	1,92	1,62	1,89	1,8	1,86	1,62	1,66	1,79	1
MOYENNE	1,61	1,81	1,62	1,70	1,67	1,77	1,76	1,65	1,67	1,76	1,86	1,64	1,73	1,69	1,76	1,64	1,64	1,68	1,72

Nous mettons en rouge les valeurs situées en dessus de l'écart-type ( $1,705 \pm 0,199$ ) et en vert celles en dessous. Pour les moyennes, l'écart-type considéré est celui des moyennes ( $1,705 \pm 0,068$ ). Source : Kilgariff & Renau (2013 : 15).

compréhensive de l'intérêt de l'unité. À ce propos, on a pu déjà attester d'attitudes négatives. En Espagne, la proposition en 2011 par la Real Academia, de changer le nom de la lettre « Y griega » par « Ye » pour être plus en accord avec la façon dont elle est appelée en Amérique, a été reçue de façon hostile par la population<sup>796</sup>, tout comme le changement de nom du "v" a été refusé par l'Argentine et d'autres pays<sup>797</sup>. Le fait que les locuteurs de la langue n'apprécient pas ni considèrent comme importante son unité constitue bien un danger.

<sup>796</sup> GONZÁLEZ GARCÍA, Virginia, 2011. "« Me niego a que la *i griega* pase a llamarse *ye* »: Los usuarios de internet ante la *Ortografía* y el *Diccionario* de la Real Academia Española". *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, n° 1, 2011. p. 93-111. Des réactions similaires s'étaient produites, néanmoins, en Amérique, face à d'autres propositions.

<sup>797</sup> Aliberti, Belén, 20/11/2010. "Pedro Luis Barcia: « Es imprudente anunciar cambios que todavía no están aprobados »". *Todo Noticias*. Disponible sur :

[https://tn.com.ar/sociedad/pedro-luis-barcia-es-imprudente-anunciar-cambios-que-todavia-no-estan-aprobados\\_046039](https://tn.com.ar/sociedad/pedro-luis-barcia-es-imprudente-anunciar-cambios-que-todavia-no-estan-aprobados_046039) [Dernière consultation le 5 mars 2019]

## 3.2. L'aire lusophone

### 3.2.1. Héritage, disparité, dispersion

La lusophonie présente de grandes différences avec l'hispanité. Premièrement, face à la continuité géographique presque totale de l'espagnol, le portugais est la seule langue super-centrale dont tous les pays (huit) qui l'ont pour langue officielle ne partagent aucune frontière commune<sup>798</sup>. D'autre part, la lusophonie présente d'énormes disparités de taille, avec un seul pays concentrant deux tiers de la population totale et cinq sixièmes de son économie ; de configuration. Son seul facteur de convergence es la Communauté de Pays de Langue Portugaise, créée en 1996 et réunissant les 8 pays lusophones et la Guinée Équatoriale, plus une vingtaine de pays observateurs.

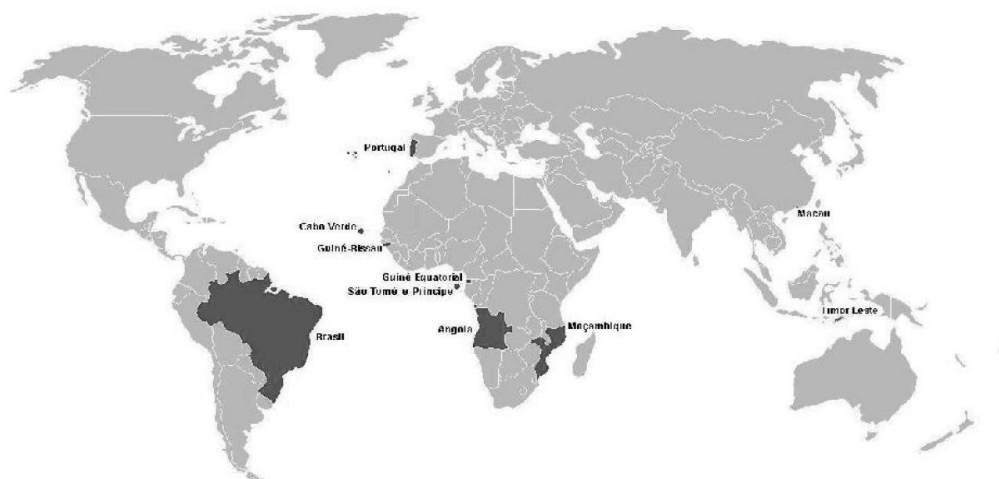
**Tableau 33. Les pays lusophones. Population, PIB et IDHI.**

	Population*	PIB***	Développement***
Brésil	209,2	1 796,0	0,578
Portugal	10,2	204,8	0,732
Angola	29,7	106,9	0,393
Mozambique	29,6	10,9	0,294
Timor-Leste	1,2	2,7	0,452
Cap Vert	0,5	1,6	0,654
Guinée-Bissau	1,8	1,1	0,276
São Tomé-et-Príncipe	0,2	0,3	0,473

\* En 2017, en millions non arrondis. Source : Banque Mondiale. \*\* Nominal en milliards \$ en 2016. Source : ONU. \*\*\* Indice de Développement Humain ajusté selon les Inégalités en 2018. Le plus haut classé était l'Islande avec 0,878 ; le plus bas était la Centrafrique avec 0,212. Pour le Cap Vert la donnée est absente et nous avons affiché l'IDH, par définition plus élevé. Source : ONU.

Cette énorme diversité de niveaux a son corrélat sociolinguistique, le portugais étant la langue propre de la grande majorité de la population au Brésil et au Portugal, en train de devenir majoritaire en tant que langue propre en Angola mais toujours minoritaire au Mozambique, avec un corpus de moins en moins homogène entre le Portugal et le Brésil, créolisé au Cap-Vert, etc.. On peut en tout cas prévoir que le portugais deviendra bientôt

<sup>798</sup> ESPERANÇA, José Paulo, 2017. "O valor da partilha de uma língua comum no comércio internacional: o caso do português". In OKAB, Abdesslam (coord.). *O valor económico e a globalização da Língua Portuguesa*. Rabat : Institut d'Études Hispano-Lusophones, Université Mohammed V de Rabat. p. 37.

**Carte 20. Les pays lusophones.**

Source : Cristofoli (2010 : 84)

majoritaire en Angola et au Mozambique alors que les pays lusophones gagnent, dans leur ensemble, en poids : en 2050 la lusphonie aura atteint, selon des estimations de l'ONU, une population totale de 360 millions d'habitants (Machado, 2017 : 31). À l'heure actuelle, pourtant, les tableaux 35 et 38 (chapitre 3.3.1.1) nous servent à constater, même pour le cadre latino-américain d'un faible rayonnement général, un rayonnement culturel particulièrement bas. Le Brésil, plus grand en population et en PIB que n'importe quel pays hispanophone, ne figure pas parmi les 20 premiers exportateurs de livres et presse ni d'audiovisuel.

**Tableau 34. Pourcentage de chaque grande communauté linguistique sur le total des importations en *Services personnels, culturels et relatifs aux loisirs*.**

	BRÉSIL				PORTUGAL				ANGOLA				MOZAMBIQUE			
	1995	2004	2012	Diff. %	1995	2004	2012	Diff. %	1995	2004	2012	Diff. %	1995	2004	2012	Diff. %
MONDE	165,2	232,6	824,0	254,9	132,7	164,5	532,1	301	39,7	62,0	262,1	559,6	5,99	3,55	17,4	190,5
Anglosphère	71,1	48,9	61,7	-13,2	43,6	31,0	27,6	-36,7	53,3	33,4	43,3	-18,8	56,2	28,8	12,8	-77,2
Hispanosphère	3,09	6,99	5,43	75,9	15,5	23,5	29,5	89,8	2,26	7,90	5,77	155,6	2,99	4,69	3,53	18,1
Francosphère	0,90	1,68	1,32	46,1	10,9	13,8	22,8	109,7	20,3	23,1	7,01	-65,4	3,06	6,71	10,1	231,9
Lusosphère	0,35	0,20	0,56	60,1	5,17	2,54	1,87	-63,9	11,6	10,6	15,6	34,0	26,1	14,1	14,3	-45,3
Italie	0,13	0,01	0,13	0,96	1,65	0,88	1,03	-37,1	0,03	0,02	0,58	1815	0	28,4	42,9	
Allemanosphère	0,27	0,02	0,02	-92,7	3,44	1,33	1,55	-55	0,11	0,04	1,11	920,7	0,03	0,12	0,09	239,9
Sinosphère	0,04	0,18	0,15	279	0,39	1,80	0,23	-34,4	0,69	4,10	1,21	76,1	1,19	2,99	0,41	-65,3
Japon	0,30	0,06	0,15	-49,6	0,49	0,16	0,07	-85,2	0,11	0,27	0,24	120,7	0,25	0,08	0,04	-84,1
Arabosphère	0,04	0,26	0,13	254,9	0,38	0,58	0,41	107	0,57	2,08	2,15	280,6	0,75	1,38	2,11	182,5
Russosphère	0,00	0,01	0,02	268	0,10	0,07	0,10	7,38	0,15	0,09	0,22	51,3	0,07	0,14	0,27	279,4

Source : OCDE, EBOPS 2002 - Equilibre du commerce international des services (1995-2012).

Sur le tableau 34 on peut observer la baisse des importations de l'anglosphère comme tendance générale mondiale, ainsi qu'une montée des importations provenant de l'hispanité. L'Espagne représente plus de la moitié de ces importations dans tous ces pays sauf au Mozambique, où elle est devancée par l'Argentine. On voit les pics atteints avant la Grande Récession, les importations d'Espagne n'augmentant depuis cela qu'au Portugal. L'encadrement économique dans le marché commun et la proximité géographique sont peu explicatifs en Amérique du sud, puisque l'Espagne représentait, en 2012, 3,75% des importations culturelles brésiliennes contre seul 0,85% pour l'Argentine. On voit donc les difficultés du Mercosur pour vraiment mener à une intensification des flux, en contraste avec l'UE, comme on peut le voir sur les données du Portugal, avec une augmentation surprenante de la part de la francosphère et de l'hispanosphère, attribuables presque complètement à l'Espagne et à la France, dans les importations. Le Portugal se situe ainsi dans une triade équilibrée d'influx culturels anglophones, francophones et hispanophones qui, d'ailleurs, l'éloigne de son aire linguistique, puisque la lusophonie, de 5,17% des importations au départ, se réduit à la part, marginale, de 1,87%.

Le portrait général qui apparaît ici est celui d'une lusophonie en désagrégation culturelle. Si la taille relative du Brésil face au reste de la lusophonie peut, en partie, excuser la faible part des importations culturelles lusophones, ce n'est pas le cas des autres pays, qui n'affichent pourtant aucune tendance à augmenter leur taux de réception culturelle en portugais. Seul l'Angola montre une augmentation des importations intra-linguistiques, mais elles sont dues presque totalement à son ancienne métropole, le Portugal. Le manque d'attraction culturelle du Brésil aux autres pays lusophones est sans doute le fait le plus frappant de la lusophonie en tant que communauté de langue. L'hispanosphère, en nette augmentation dans les quatre pays, se dessine ici comme un facteur de cohésion plus puissant.

### 3.2.2. Internationalité enfin prise en charge, substrat débordant

Compte tenu de ce que nous venons de décrire, la langue portugaise doit sa super-centralité au poids démographique du Brésil et à sa dispersion en tant que langue centrale dans une pluralité d'autres pays de plusieurs continents. Si l'initiative prise par l'Académie espagnole fait l'objet de méfiances ou d'irritations de la part d'autres pays, l'indifférence mutuelle des cultures lusophones montre combien ce genre d'institution et d'initiative est profitable pour la totalité d'une communauté de langue. Les Académies américaines, calquées sur le modèle espagnol -bien que, évidemment, non royales- situent la gestion de la langue dans un ordre reflétant formellement les souverainetés nationales et symétrisant les ententes. L'implication grandissante du Mexique ou de l'Argentine et la perte de centralité de l'Académie espagnole peuvent avoir lieu de manière assez naturelle, chacun des pays ayant déjà sa propre Académie.

La faible gravitation réciproque des pays de langue portugaise rend extrêmement nécessaire l'existence d'agents normalisateurs reconnus définissant un corpus stable et représentatif de la langue et surveillant de près ses évolutions dans ses différentes configurations. Pourtant, l'Académie Brésilienne des Lettres et l'Académie des Sciences de Lisbonne paraissent peu énergiques, avec la publication, respectivement, du *Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras* en 1972, et du *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* en 2001. La nécessité de politiques de convergence est cependant de moins en moins négligée, comme le prouve la signature par les deux Académies et par des représentants universitaires ou diplomatiques des autres pays lusophones, de l'*Accord Orthographique de la Langue Portugaise de 1990*. La mobilisation politique autour de cette tâche a permis une certaine prise de conscience de l'importance de soutenir une langue commune, notamment avec la création d'une institution internationale permanente de normalisation, l'Institut International de la Langue Portugaise, siégeant au Cap-Vert. Depuis sa création en 2002, l'IILP est très actif sur une pluralité de domaines, dont la lexicographie avec le projet VOC<sup>799</sup>, l'organisation de colloques internationaux et la mise en place de ressources didactiques avec le *Portail du Professeur de Portugais Langue Étrangère / Langue Non Maternelle*. Parallèlement,

---

<sup>799</sup> *Vocabulaire Orthographique Commun*, mettant à disposition des locuteurs de chaque pays les nouvelles règles d'orthographe.



d'autres projets complémentaires ont vu le jour, comme le *Portail de la Langue Portugaise*, tenu par l'*Institut de Linguistique Théorique et Computationnelle* à Lisbonne.

Il faut dire que l'Accord Orthographique de 1990 a rencontré de nombreuses résistances prenant une ampleur sociale bien au delà de celle constatée dans l'aire hispanophone. Très bien reçu au Brésil, l'Accord a été accueilli de manière bien moins enthousiaste au Portugal<sup>800</sup>. Néanmoins, une conscience croissante de l'intérêt de promouvoir une langue commune peut être constatée dans l'ancienne métropole<sup>801</sup>, ne voulant pas, enfin, bloquer "le lancement de la langue portugaise dans le panorama international" devant des faits comme le dépassement inévitable par le Brésil ou la participation croissante du Mozambique dans la Commonwealth<sup>802</sup>, dont il est membre depuis 1995.

L'établissement d'une norme orthographique unifiée, aujourd'hui accompli, reste, dans tous les cas, fragile. On pourrait voir dans les "cessions" faites par le Portugal une première démarche vers la normalisation du vernaculaire brésilien. Nous avons déjà évoqué l'histoire linguistique du Brésil, où une économie coloniale à forte composante esclavagiste avait donné lieu à la *língua geral* créole de base tupi assimilé par la majorité de la population, interdit plus tard, au 18ème siècle par le Marquis de Pombal, au profit d'un portugais soutenu aussi par une immigration de plus en plus importante. Or, trop tardif et bref, le processus d'adoption du portugais s'est figé sous une forme légèrement créolisée pour la majorité de la population. La rupture des liens avec le Portugal a empêché une plus forte convergence vers la langue métropolitaine en même temps que, appuyée sur une alphabétisation particulièrement tardive, une situation de diglossie s'est pérennisée. Cette diglossie prend la forme d'un continuum assez typique où, plus on grimpe dans l'échelle sociale, plus le brésilien devient proche du portugais européen, bien que des fortes différences persistent même au plus haut niveau.

On voit bien le grand dilemme se dessiner aujourd'hui, entre un portugais plus prestigieux, plus classique, devenu minuscule du point de vue démographique et

<sup>800</sup> Prado Coelho, A., 01/03/2010. "Cidadãos lançam iniciativa contra acordo ortográfico no Facebook".

*Público.pt*. Disponible sur :

<https://www.publico.pt/2010/03/01/sociedade/noticia/cidadaos-lancam-iniciativa-contra-acordo-ortografico-no-facebook-1424865>

[Dernière consultation le 11 octobre 2018]

<sup>801</sup> Voir, à titre d'exemple, RETO, L., 2017. "Política de Língua e Política de Línguas". In OKAB, A., Op. Cit.

<sup>802</sup> Da Costa, J. P., 04/04/2008. "O que interessa é a Língua Portuguesa e não a Língua à portuguesa". *Semanário* (Portugal). Inclus en Annexes, n°6.



économique face à un portugais vernaculaire brésilien socialement peu légitimé mais au poids écrasant dans un pays où le taux d'alphabétisation a atteint 93% en 2017<sup>803</sup>. Dans ces conditions, le Brésil ne peut que se diriger vers une légitimation croissante de son vernaculaire aussi inévitable que souhaitable du point de vue social. Chez une population alphabétisée, la diglossie devient le dernier obstacle à l'intégration sociale du citoyen médian, les tensions d'accès devenant d'autant moins supportables qu'elles ne reposent plus sur des différences effectives et profondes du niveau d'instruction mais sur l'arbitraire de la forme linguistique privilégiée. Au Brésil l'idée n'est pas nouvelle, d'y mettre fin par une dissociation claire et explicite - glottonyme inclus - du brésilien et du portugais. Mais les voix pointant dans cette direction paraissent de plus en plus fortes, comme celle du linguiste Marcos Bagno<sup>804</sup>.

La sauvegarde de l'unité de la langue portugaise dépendra au moyen terme de combien les autres pays sont prêts à suivre la centralité du brésilien. Sur le domaine de l'orthographe, le Portugal a accepté, non sans mal, l'Accord, tandis que des personnalités angolaises comme l'écrivain José Eduardo Agualusa suggéraient pour l'Angola la convenance d'adopter le standard orthographique brésilien si le Portugal continuait de bloquer la réforme<sup>805</sup>.

L'Angola a plus à gagner avec l'existence d'une orthographe unique que le Portugal ou le Brésil. Nous ne produisons pas de livres. Pourtant, nous en avons une nécessité désespérée. Si nous voulons éduquer nos populations et développer le pays, nous devons importer les années qui viennent beaucoup de millions de livres. J'espère que nos autorités créeront rapidement la législation facilitant l'entrée de produits culturels et, en particulier, de livres. Nous importons des livres du Portugal et du Brésil. Cela signifie que nous avons des livres en deux orthographe sur notre territoire, un fait qui suscite une confusion naturelle, surtout pour les lecteurs récemment alphabétisés - particulièrement les jeunes et les enfants.

---

<sup>803</sup> Institut Brésilien de Géographie et Statistique (IBGE) :

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-seg-ue-acima-da-meta-para-2015> [Dernière consultation le 11 octobre 2018]

<sup>804</sup> Nunes Carreiro, M.; Dias, E., 13/06/2015. "« O português brasileiro precisa ser reconhecido como uma nova língua. E isso é uma decisão política ». Interview à Marcos Bagno. *Jornalopao.com.br* [en ligne]. Disponible sur :

<https://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-portugues-brasileiro-precisa-ser-reconhecido-como-uma-nova-lingua-e-isso-e-uma-decisao-politica-37991/> [Dernière consultation le 12 octobre 2018]

<sup>805</sup> Agualusa, José Eduardo, 11/02/2008. "Acorda, Acordo ou dorme para sempre".

*ciberduvidas.iscte-iul.pt* [en ligne]. Disponible sur :

<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/controversias/acorda-acordo-ou-dorme-para-sempre/1602> [Dernière consultation le 12 octobre 2018]

Ajoutons-y que l'un des plus grands défis que nous avons devant nous est, les prochaines années, celui d'alphabétiser toute notre population. Or, l'une des vertus de l'Accord Orthographique actuel est justement de faciliter l'écriture.

Si jamais l'Accord Orthographique n'en venait à être appliqué - à cause de la résistance du Portugal -, je pense que l'Angola devrait opter pour l'orthographe brésilienne. Nous sommes un pays indépendant. Nous ne devons rien au Portugal. Le Brésil compte cent quatre-vingt millions d'habitants, et il produit beaucoup plus de titres, et à des prix plus bas, que le Portugal. De ce fait, il me paraît évident que nous tirons plus d'avantage à importer des livres du Brésil que du Portugal.

Ces propos de 2008 deviennent ironiques en 2018, lorsque l'Angola et le Mozambique restent les seuls pays à ne pas avoir encore ratifié l'Accord. Ceci dit, le fait que l'argument principal se fasse aussi en Angola sur le plan de l'accessibilité est révélateur d'une certaine convergence d'intérêts entre les anciennes colonies qui pourrait contrebalancer leur manque de contact. Le portugais brésilien, par sa légère créolisation, est peut-être plus apte *en soi* pour des sociétés en cours d'alphabétisation et d'acquisition de la langue<sup>806</sup>. Pour qu'ils suivent de manière plus ou moins naturelle le mouvement divergent du Brésil, il faudra bien que ce dernier assume une position commerciale culturelle plus rayonnante dans l'espace lusophone ; plus en accord, ici comme au Mercosur, avec son volontarisme politique : c'était à l'initiative du Brésil que l'Accord Orthographique a été entrepris en 1990, et que la Communauté des Pays de Langue Portugaise a été créée en 1996<sup>807</sup>. Ces grandes vacillations et oscillations entre rapprochement et désagrégation donnent l'aspect le plus horizontal des rapports inter-lusophones. On voit bien que, dans l'espace ibérophone l'orientation vers les "frères" comme moyen d'épanouissement est un topos qui réapparaît de manière constante.

---

<sup>806</sup> Sur les relations entre créolisation, transparence grammaticale et facilité d'acquisition, voir Trudgill (2011 : 66-70)

<sup>807</sup> OKAB, A., 2017. "La politique linguistique et le portugais langue globale dans le monde lusophone". In OKAB, A., Op. Cit. p. 69.

### 3.3. Les rapports super-centraux

#### 3.3.1. Espagnol et portugais et dynamiques super-centrales générales

##### 3.3.1.1. Rayonnements généraux

Nous avons évoqué au chapitre 2.3.3. de la première partie de ce travail la concurrence entre deux modèles d'évolution des rapports super-centraux, selon le renforcement ou l'affaiblissement du rang hyper-central. À partir des flux de traduction de publications selon l'Index Translationum de l'UNESCO par différentes décennies, nous pouvons suivre cette évolution pour un groupe choisi de langues. Choisissons les neuf premières langues apparaissant sur le Baromètre Calvet des Langues du Monde<sup>808</sup> lorsqu'on ajuste à la valeur 1 les critères "Nombre de locuteurs", "Véhicularité", "Traduction langue source" et "Traduction langue cible" et à la valeur 0 tous les autres. On aura ainsi un premier aperçu des langues super-centrales, auxquelles nous ajouterons l'arabe, que le Baromètre ne comptabilise pas en tant que langue unifiée. Inversement, si la super-centralité de l'italien peut être douteuse malgré les résultats du Baromètre, son inclusion reste, s'agissant d'une langue romane, utile pour cette étude.

La première observation qui s'impose (Tableau 35) est l'hypercentralisation progressive de l'espace gravitationnel. En effet, l'anglais en tant que langue source est passé de 40,3% en 1979 à 59,3% dans la décennie 2000-2009. En revanche, les autres langues super-centrales affichent une baisse de 39,2% à 29,1% pendant la même période. Ceci pourrait être une indication très nette que le scénario vainqueur est celui de la fissure croissante entre les rangs hyper et super centraux, comme il a déjà été évoqué dans plusieurs études<sup>809</sup>. Nous sommes, pourtant, enclins à y voir un mouvement plutôt circonscrit à l'implosion de l'Union Soviétique. Pour les langues super-centrales on peut observer une tendance vers un certain équilibre, les plus rayonnantes - comme l'allemand et, surtout, le français - perdant un peu de place tandis que d'autres - comme l'espagnol et le japonais - en gagnent, et un groupe final constitué par le portugais, le chinois et l'arabe, semble stagner dans la marginalité. On observera, dans ces mouvements, que la perte

<sup>808</sup> Disponible sur : <http://wikilf.culture.fr/barometre2012/index.php> [Dernière consultation le 21 mars 2019]

<sup>809</sup> Par exemple, MENDIETA, PHILLIPSON, SKUTNABB-KANGAS (2006)

d'espace des langues super-centrales correspond assez exactement - étant même inférieure -, à celle de la langue russe.

**Tableau 35. Flux de Traduction des langues Super-centrales**

	1979		1980-89		1990-99		2000-09	
	% Source	°	% Source	°	% Source	°	% Source	°
Absolu	54435		563411		758878		953091	
Monde	100		100		100		100	
Anglais	40,2	1	44,1	1	57,8	1	58,6	1
SC*	36,1		34,8		26,9		25,6	
Allemand	9,4	4	8,6	4	9,5	3	8,9	2
Français	10,9	3	11,0	3	10,2	2	8,6	3
Italien	2,9	5	2,9	5	2,9	4	3,1	4
Espagnol	1,5	9	1,7	7	2,6	5	2,7	5
Japonais	0,4	24	0,5	21	0,8	12	2,1	6
Russe	12,3	2	11,1	2	2,3	6	1,7	7
Portugais	0,4	25	0,4	23	0,5	19	0,6	15
Chinois	0,8	16	0,8	15	0,6	14	0,5	17
Arabe	0,5	22	0,7	18	0,5	17	0,5	18

Source : Index Translationum (UNESCO). 1979 est la seule année de la décennie des 70 disponible sur la base de données. Nous avons inclus l'italien, langue non super-centrale, par son importance relative dans notre aire d'étude. La première colonne ("% Source") indique, sur le total de traductions faites au monde, le pourcentage correspondant à la langue source X. La deuxième colonne indique le classement ordinal de chaque langue selon son nombre de traductions en tant que langue source.

\* Somme des langues présentées à l'exception de l'anglais (hyper-centrale) et de l'italien (centrale).

Certes, si le russe suffit pour expliquer les pertes du rang super-central, il ne suffit pas pour expliquer les gains du rang hyper-central. Or, bien qu'il faille, dans tous les cas, constater que l'anglais semble être la seule langue à avoir pris l'espace laissé par le russe, ses gains pourraient être plutôt circonscrits à cet événement politique. Le russe n'était pas seulement une langue très traduite, c'était une langue qui recevait et articulait le rayonnement d'autres langues de l'espace soviétique. En 1979, des langues comme le tchécoslovaque, le hongrois, le polonais, le serbo-croate, le roumain, le bulgare et l'ukrainien figuraient parmi les 25 les plus traduites au monde dû à leurs taux de traduction vers le russe et entre elles dans un espace de circulation qui n'existe plus.

**Tableau 36. Langues d'Europe de l'Est<sup>810</sup> (sauf le russe) en tant que Langue Source.**

	1979	1980-89	1990-99	2000-09
Monde	8,89%	7,03%	2,76%	3,44%
Anglais	1,43%	1,11%	0,60%	1,07%
Russe	1,67%	1,36%	0,33%	0,42%
Allemand	1,31%	1,02%	0,45%	0,41%
Entre elles	2,87%	2,41%	0,74%	0,91%

Source : Élaboration propre à partir des données de l'Index Translationum (UNESCO)

Bien sûr, ce constat ne change rien en lui-même à tel état des choses. Mais l'absolutisation de l'hégémonie angliciste n'y apparaît plus comme le phénomène global d'une modernité nécessitant l'apparition d'une langue véhiculaire affranchie de ses pays natifs. On a affaire, plutôt, à une contingence géopolitique marquée par une période unipolaire de l'histoire planétaire. C'est pourquoi nous devons regarder de près le comportement réciproque d'autres langues super-centrales, notamment de celles déjà reliées par la parenté culturelle, la proximité géographique ou le lien historique.

### 3.3.1.2. Horizontalité supercentrale et distance culturelle, géographique ou historique.

Nous venons de situer les tendances générales dans le rayonnement des langues super-centrales, marquées par une montée forte de la centralité de l'anglais et par la perte correspondante de centralité du russe et de ses langues partenaires. Par là, nous disposons maintenant d'un standard permettant d'identifier les préférences que chaque langue (ou, plutôt, sa communauté) affiche pour d'autres et, ainsi, d'entrevoir quelques lignes générales. La part de chaque langue source dans le total mondial des traductions constituera ce standard, et nous établirons les préférences de chaque communauté linguistique en déterminant pour quelles langues source elles affichent un taux de traduction supérieur à la moyenne mondiale.

<sup>810</sup> Albanais, Arménien, Azéri, Biélorusse, Bosnien, Bulgare, Croate, Estonien, Géorgien, Hongrois, Letton, Lithuanien, Macédonien, Moldave, Polonais, Roumain, Serbe, Serbo-Croate, Slovaque, Slovène, Tchèque et Ukrainien.

Le Tableau 37 montre les taux de traduction de chaque langue cible super-centrale et romane centrale pour chacune des langues super-centrales non romanes (le Tableau 38 montrera les langues source romanes) dans les décennies de 1980-89, 1990-99 et 2000-09. Pour chaque langue cible, une ligne horizontale supérieure affiche le taux de traduction effective. En dessous, une autre ligne affiche le taux attendu en fonction des moyennes mondiales. La raison pour laquelle ce taux attendu ne coïncide pas directement avec ces moyennes mondiales est que, bien entendu, celles-ci comptent toutes les langues source en jeu, alors que chaque langue compte pour langue source toutes les langues sauf

**Tableau 37. Taux de préférence des langues super-centrales et romanes centrales pour des langues source super-centrales non romanes.**

Source→	Anglais			Allemand			Japonais			Chinois			Russe			Arabe		
Cible ↓	80 <sub>s</sub>	90 <sub>s</sub>	00 <sub>s</sub>	80 <sub>s</sub>	90 <sub>s</sub>	00 <sub>s</sub>	80 <sub>s</sub>	90 <sub>s</sub>	00 <sub>s</sub>	80 <sub>s</sub>	90 <sub>s</sub>	00 <sub>s</sub>	80 <sub>s</sub>	90 <sub>s</sub>	00 <sub>s</sub>	80 <sub>s</sub>	90 <sub>s</sub>	00 <sub>s</sub>
Monde	44,1	57,8	58,6	8,6	9,5	8,9	0,5	0,8	2,1	0,8	0,6	0,5	11,1	2,3	1,7	0,7	0,5	0,5
Anglais				16,4	20,6	18,0	2,1	2,3	2,6	1,2	1,7	1,2	16,4	6,7	2,4	1,3	1,3	0,9
Espérance				19,9	22,5	21,6	0,9	2,0	5,0	1,4	1,3	1,3	19,9	5,6	4,2	1,2	1,2	1,2
Allemand	55,7	66,6	66,1				0,5	0,6	1,1	0,5	0,3	0,4	6,9	2,3	1,5	0,4	0,3	0,4
Espérance	48,2	63,8	64,4				0,6	0,9	2,3	0,9	0,6	0,6	12,2	2,6	1,9	0,7	0,5	0,5
Japonais	76,7	78,1	76,4	7,7	6,6	6,3				0,6	1,5	1,7	2,8	1,1	1,2	0,05	0,1	0,1
Espérance	44,3	58,3	60,2	8,7	9,6	9,2				0,8	0,6	0,5	11,2	2,4	1,8	0,7	0,5	0,5
Chinois	42,2	63,4	64,6	3,8	6,0	6,3	20,0	9,4	11,3				18,1	6,1	3,8	0,5	0,2	0,2
Espérance	44,4	58,1	59,0	8,7	9,5	9,0	0,5	0,9	2,1				11,2	2,4	1,7	0,7	0,5	0,5
Russe	24,1	58,7	66,3	7,5	7,0	7,7	0,8	0,5	0,8	0,4	0,3	0,3				0,8	0,5	0,3
Espérance	49,6	59,2	59,7	9,7	9,7	9,1	0,6	0,9	2,1	0,9	0,6	0,5				0,7	0,5	0,5
Arabe	34,2	52,8	65,4	4,2	4,5	4,3	0,1	0,3	0,3	0,06	0,3	0,3	32,8	5,5	2,1			
Espérance	44,4	58,1	58,9	8,7	9,5	9,0	0,5	0,9	2,1	0,8	0,6	0,5	11,2	2,4	1,8			
Français	57,9	65,3	63,4	12,1	9,8	8,2	0,6	1,7	6,2	0,4	0,5	0,7	7,2	1,8	1,0	0,8	0,8	1,0
Espérance	49,5	64,3	64,2	9,7	10,6	9,8	0,6	0,9	2,3	0,9	0,6	0,6	12,5	2,6	1,9	0,7	0,5	0,5
Italien	43,8	51,9	53,8	15,6	12,4	11,6	0,3	0,5	0,7	0,2	0,4	0,2	4,9	1,8	1,0	0,3	0,4	0,2
Espérance	45,4	59,5	60,5	8,9	9,8	9,2	0,5	0,9	2,1	0,8	0,6	0,5	11,5	2,4	1,8	0,7	0,5	0,5
Espagnol	51,9	58,2	58,6	9,8	9,1	7,7	0,2	0,4	1,0	0,1	0,2	0,3	5,1	1,3	0,8	0,5	0,5	0,5
Espérance	52,9	59,3	60,3	9,9	9,7	9,2	0,2	0,9	2,1	0,2	0,6	0,5	5,2	2,4	1,8	0,6	0,5	0,5
Portugais	55,9	62,9	67,9	7,5	5,3	5,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	4,3	0,6	0,3	0,2	0,1	0,04
Espérance	44,3	58,0	59,0	8,7	9,5	9,0	0,5	0,8	2,1	0,8	0,6	0,5	11,2	2,4	1,7	0,7	0,5	0,4
Roumain	15,6	49,6	49,8	8,9	7,8	8,2	0,5	0,3	0,7	1,1	0,2	0,3	15,1	3,6	2,6	0,6	0,2	0,1
Espérance	44,3	57,8	58,7	8,7	9,5	8,9	0,5	0,8	2,1	0,8	0,5	0,5	11,2	2,4	1,7	0,7	0,5	0,5

Les chiffres expriment des pourcentages malgré l'absence du signe "%", pour des raisons d'espace. Source :  
Élaboration propre à partir des données de l'Index Translationum de l'UNESCO.

elle-même, ce qui, s'agissant de langues super-centrales, produit des distorsions majeures<sup>811</sup>. Les *espérances* individuelles sont ainsi toujours supérieures aux taux moyens mondiaux, pour autant que la langue cible en question soit langue source importante. Lorsque le taux effectif est supérieur au taux attendu, nous l'affichons en vert et en gras.

On constate ainsi, avant tout, le fort degré de satellisation du japonais par l'anglais, avec des taux d'une surprenante stabilité, toujours supérieurs à 75%. L'alignement géopolitique pourrait expliquer en partie cette inclinaison, compte tenu des taux, plus modérés mais toujours positifs de l'allemand, du français et du portugais. C'est certainement dans ce sens qu'il faut lire aussi les taux positifs du chinois par rapport au russe. Le critère géopolitique ou plutôt historique ici, est sans doute éclairant aussi pour les taux positifs du français par rapport à l'arabe.

Cependant, la stabilité d'un taux positif du chinois par rapport à l'anglais suggère l'existence d'un autre facteur important : la distance culturelle et géographique vient renforcer l'hyper-centralité de l'anglais. C'est ce que l'on peut lire aussi dans le basculement rapide du russe vers l'anglicisme. La fin de la Guerre Froide aurait produit le même effet chez l'arabe, dont l'engagement dans ce clivage s'exprime par les taux positifs en cours d'ajustement par rapport au russe. La superposition des facteurs géopolitique et de distance culturelle offre ainsi un début d'explication de la forte tendance angliciste japonaise. La super-centralité nécessite, pour rayonner, d'un type ou autre de proximité.

Les disparités présentées par les langues romanes permettent néanmoins d'apercevoir quelques lignes communes chez elles. Le français apparaît ici comme une langue multipolaire, étant la seule qui, à une période ou autre, ait montré des taux positifs avec cinq des six langues sources affichées, avec des taux qui restent toujours proches de ses *espérances* et qui basculent souvent du positif au négatif ou vice-versa. L'espagnol affiche aussi cet équilibre mais de manière négative, avec une indifférence générale par

---

<sup>811</sup> Algébriquement, nous aurions, pour les chiffres supérieurs,  $100 * t_{LSi,LCj} / \sum_s t_{s,LCj}$ , c'est à dire le nombre "t" de traductions faites d'une langue source "i" vers une langue cible "j" divisé par le nombre "S" de traductions de toute langue source faites vers la langue cible "j". L'espérance, (chiffres inférieurs) serait  $100 * \sum_c t_{LSi,C} / \sum_c t_{s,j,C}$ , c'est à dire, le nombre "t" de traductions faites d'une langue source "i" vers toute langue cible divisé par le nombre "t" de traductions faites de toute langue source sauf "j" vers toute langue cible. Autrement dit, quelle part devrait avoir la langue source "i" sur le nombre de traductions faites vers la langue "j" si elle était équivalente à la part des traductions faites de la langue source "i" sur le total de traductions faites au monde.



rapport aux six langues considérées, étant la seule présentant des données négatives pour toutes. L'italien pourrait avoir la même caractéristique, mis à part son inclination pour l'allemand, facile à expliquer par une proximité géographique et historique matérialisée, entre autres, par une longue frontière partagée. Le roumain, malgré l'affaiblissement de son encadrement par le russe, résiste particulièrement à l'anglicisme. Le seul cas qui pose véritablement problème pour lire le comportement des langues romanes en termes de multipolarité est le portugais. Son anglicisme le rapproche au profil des langues asiatiques ou, aujourd'hui, de l'arabe et du russe, dû à son emplacement prééminent dans le continent sud-américain, bien plus marqué que dans le cas de l'espagnol. L'alignement géopolitique et la distance de l'Europe se superposeraient ici comme dans le cas japonais, sans atteindre toutefois ses niveaux grâce, sans doute, à son appartenance à la

**Tableau 38. Taux de préférence des langues super-centrales et romanes centrales pour des langues source romanes centrales.**

Source→	Français			Espagnol			Portugais			Italien			Roumain		
Cible ↓	80 <sub>s</sub>	90 <sub>s</sub>	00 <sub>s</sub>	80 <sub>s</sub>	90 <sub>s</sub>	00 <sub>s</sub>	80 <sub>s</sub>	90 <sub>s</sub>	00 <sub>s</sub>	80 <sub>s</sub>	90 <sub>s</sub>	00 <sub>s</sub>	80 <sub>s</sub>	90 <sub>s</sub>	00 <sub>s</sub>
Monde	11,0	10,2	8,60	1,69	2,57	2,67	0,43	0,48	0,58	2,92	2,90	3,13	0,56	0,11	0,14
Anglais	17,0	21,1	20,0	<b>3,38</b>	<b>6,94</b>	<b>7,45</b>	0,75	<b>1,32</b>	<b>2,29</b>	4,13	4,65	3,53	<b>1,99</b>	<b>0,40</b>	<b>0,70</b>
Espérance	19,6	24,1	20,8	3,02	6,08	6,46	0,78	1,13	1,41	5,23	6,87	7,57	1,00	0,25	0,34
Allemand	<b>12,6</b>	10,6	9,37	<b>1,89</b>	2,26	2,48	<b>0,49</b>	0,49	0,37	<b>3,34</b>	3,26	3,13	0,48	0,11	<b>0,16</b>
Espérance	12,0	11,3	9,44	1,85	2,84	2,93	0,48	0,53	0,64	3,20	3,21	3,43	0,62	0,12	0,15
Japonais	8,05	7,44	7,31	0,70	0,79	0,79	0,09	0,11	0,24	1,05	1,17	1,20	0,04	0,01	0,02
Espérance	11,0	10,3	8,84	1,70	2,59	2,75	0,44	0,48	0,60	2,94	2,93	3,22	0,56	0,11	0,14
Chinois	6,13	7,37	6,26	0,52	1,11	0,64	0,81	<b>1,55</b>	0,06	1,03	0,99	1,08	0,00	0,00	0,02
Espérance	11,1	10,2	8,65	1,70	2,58	2,69	0,44	0,48	0,59	2,95	2,92	3,15	0,57	0,11	0,14
Russe	6,74	<b>13,8</b>	7,18	1,46	0,60	1,06	0,36	0,20	0,21	1,02	1,27	1,47	<b>1,48</b>	0,09	0,06
Espérance	12,3	10,4	8,75	1,90	2,63	2,72	0,49	0,49	0,59	3,29	2,97	3,19	0,63	0,11	0,14
Arabe	<b>16,6</b>	<b>18,6</b>	<b>13,8</b>	1,54	<b>2,99</b>	<b>3,18</b>	0,00	0,27	0,44	0,81	1,09	1,22	0,03	0,06	0,05
Espérance	11,0	10,2	8,64	1,70	2,58	2,69	0,44	0,48	0,59	2,94	2,92	3,15	0,57	0,11	0,14
Français				<b>2,56</b>	<b>3,79</b>	<b>3,69</b>	<b>0,56</b>	<b>0,73</b>	<b>0,65</b>	<b>4,54</b>	<b>4,78</b>	<b>5,02</b>	<b>0,93</b>	<b>0,23</b>	<b>0,28</b>
Espérance				1,90	2,86	2,92	0,48	0,53	0,64	3,28	3,23	3,43	0,63	0,12	0,15
Espagnol	17,6	<b>15,2</b>	<b>13,8</b>				0,91	<b>1,05</b>	<b>1,58</b>	5,67	<b>5,29</b>	<b>5,37</b>	0,14	0,04	0,07
Espérance	17,9	10,5	8,84				0,92	0,49	0,60	5,77	2,98	3,22	0,15	0,11	0,14
Portugais	<b>18,4</b>	<b>16,1</b>	<b>11,6</b>	<b>5,51</b>	<b>7,73</b>	<b>8,00</b>				<b>4,35</b>	<b>4,58</b>	<b>4,26</b>	0,00	0,01	0,04
Espérance	11,0	10,2	8,65	1,70	2,58	2,69				2,94	2,92	3,15	0,44	0,11	0,14
Italien	<b>21,5</b>	<b>18,0</b>	<b>16,2</b>	<b>2,50</b>	<b>4,49</b>	<b>6,27</b>	<b>0,55</b>	<b>0,64</b>	0,57				0,16	0,06	<b>0,21</b>
Espérance	11,3	10,5	8,88	1,74	2,64	2,76	0,45	0,49	0,60				0,58	0,11	0,15
Roumain	<b>17,4</b>	<b>24,9</b>	<b>21,7</b>	<b>4,95</b>	1,70	2,61	<b>1,24</b>	0,39	<b>0,63</b>	<b>4,33</b>	<b>3,03</b>	<b>4,14</b>			
Espérance	11,0	10,2	8,61	1,69	2,57	2,68	0,44	0,48	0,58	2,94	2,91	3,14			

Les chiffres expriment des pourcentages malgré l'absence du signe "%", pour des raisons d'espace. Source :  
Élaboration propre à partir des données de l'Index Translationum de l'UNESCO



communauté latinophone, caractérisée par la densité de ses flux, comme on peut le percevoir sur le Tableau 38.

En effet, la partie basse du tableau rend très visible la forte préférence des langues romanes pour les (autres) langues romanes. Seulement le roumain présente des taux positifs moins généralisés, en tant que langue source, (mais non pas en tant que langue cible). Bien que les pourcentages ici aient pour base les totalités de langues cibles, la police en gras vert nous montre que le français et l'italien sont tirés à la hausse presque exclusivement par leurs langues soeurs, qui les préfèrent systématiquement et auxquelles elles doivent une bonne partie de leur rayonnement.

L'espagnol et le portugais, tout en montrant des données similaires dans le monde romanophone, sont soutenus aussi par le traitement préférentiel que leur donne l'anglais. Langue opprimante à bien d'égards, l'anglais contribue ainsi nettement à la diffusion des langues ibériques. C'est sans doute leur appartenance américaine qui explique l'exception qu'elles constituent en ceci par rapport aux autres langues super-centrales, pour lesquelles l'anglais se montre assez indifférent. À part l'espagnol et le portugais, dont le taux de préférence augmente, les autres langues super-centrales affichant des chiffres en gras vert (le roumain n'en est pas une) le font, au contraire, dans les décennies passées, et ne résistent pas la fin de la Guerre Froide. Débridée de barrières géopolitiques forçant les choix, hors de ses obligations géographiques les plus proches, l'hyper-centralité tend à faire le vide aux langues super-centrales.

Insoupçonnée derrière la petitesse de la plupart des valeurs, la réciprocité affichée par les taux de préférence des langues romanes a quelque chose d'extrême. La multiplicité de combinaisons possibles entre cinq langues, doublée par les deux sens possibles de la relation et triplée par la diachronie, rend cette configuration extraordinairement improbable. Si on fait abstraction du roumain, la préférence apparaît 33 fois sur 36 possibles. Avec une institutionnalisation dérisoire - la modeste Union Latine a cessé son activité en 2012 - c'est l'affinité de code et de culture qui apparaît ici à l'état pur. Par une tendance naturelle, latente, qui ne suggère qu'un terrain d'épanouissement naturel et prometteur, la latinité s'avère ainsi être le lieu fort de l'horizontalité super-centrale.

À l'intérieur de cet espace de préférences réciproques, l'espagnol et le portugais affichent des rapports spécialement préférentiels, avec des valeurs oscillant entre le double et le

triple de leur *espérance*. On pourrait, en suivant la conclusion précédente, deviner ici une expression concentrée de l'affinité codique, de l'abstand le plus faible de toutes les paires de langues romanes. Néanmoins, la contiguïté géographique des espaces lusophone et hispanophone offre une explication tout aussi valable, comme le montre le facteur, déjà mentionné, de l'*américanité*, révélé par l'anglais.

Nous voyons, en somme, par cet examen des flux de traduction super-centraux et romanophones, que la tendance des dernières décennies est au renforcement de l'hyper-centralité de l'anglais face au rang super-central. Mais on voit aussi que cette promotion est fortement dépendante de l'évènement soviétique et qu'il faut donc la lire en termes d'hégémonie géopolitique plutôt qu'en termes de démarche globale vers un anglais véhiculaire aussi nécessaire que déraciné.

Cependant, cette hégémonie reste incontestable et les puissances qui pourraient l'éroder aujourd'hui ou demain, notamment la Chine, affichent une propension particulièrement faible et stagnante au rayonnement linguistique (Tableau 35). C'est donc aux autres grandes sphères linguistiques qu'il faudrait attribuer ce rôle. Parmi celles-ci, l'Allemagne ne brille pas par la défense de sa langue à l'international. C'est le moins que l'on puisse dire dans une Europe où elle règne sans conteste alors qu'on y voit avancer un anglicisme tout aussi incontesté. Le Japon est seul avec sa langue, d'ailleurs fortement satellisée par l'anglais, comme on a pu le constater. La Russie a vu son domaine d'influence s'écrouler avec le Mur de Berlin et, si elle peut toutefois gagner du terrain géopolitique, ses victoires restent très localisées et sans ampleur culturelle. On a ainsi vu, au Tableau 37, le rétrécissement spectaculaire du russe, qui a pour corollaire pathétique une forte satellisation par l'anglais. L'arabe subit des fortes diglossies dans certains de ses pays natifs, fortement dialectalisé et, dans tous les cas, avec un rayonnement aussi stagné que dérisoire. Les langues romanes, fortes de leur parenté, de trois rangs super-centraux et d'un central non négligeable - l'italien reste plus traduit que l'espagnol - et de leur tendance à la réciprocité, constituent l'alternative la plus solide au monolinguisme international. Il faudrait pour cela que des discours mettant en valeur tous ces atouts prennent forme, peut-être avec pour noyau, la notion d'horizontalité.

## Conclusion

L'objectif de ce travail était d'approfondir nos connaissances sur les propriétés glottopolitiques de cet objet sociolinguistique que sont les langues super-centrales. À travers l'étude des rapports entre l'espagnol et le portugais dans les systèmes d'enseignement des pays où des projets existaient pour les développer, nous avons pu observer quelques traits généraux.

D'une part, l'étude empirique a montré l'insuffisance des approches qui conçoivent la notion de *politique linguistique* de manière souvent trop générique, parfois trop restrictive. Les phénomènes appréciés pendant la mise en pratique de la Loi 11.161/2005 au Brésil sont difficilement interprétables en termes de "résolution de problèmes" ou encore "d'accroître le bonheur". Bien au contraire, on constate un choc entre des projets géopolitiques diamétralement opposés qui dessinent tout autre chose qu'un sujet moniste ("l'État") devant accomplir une tâche (la "politique" en question) face à un objet d'application ("la société") et pour laquelle la question serait celle de l'"efficacité" ou du "succès". Une pluralité de sujets contingents aux intérêts divergents se sont manifestés au sein même de l'État et hors de lui, avec des tensions entre gouvernement fédéral et certaines administrations locales, dans un mouvement auquel ont également participé - c'est le moins que l'on puisse dire - le secteur d'expertise académique, les hispanistes, comme la diplomatie et les entreprises d'un pays étranger. À l'exception des hispanistes, on peut remarquer que les intérêts et objectifs véritables de chacun de ces acteurs ne sont pas apparus de manière transparente et demeurent partiellement insondables.

Pourtant, le fort alignement politique et idéologique dessiné par le couple espagnol/portugais et par l'anglais est plus qu'évident. Si le Mercosur était le seul projet d'intégration continentale à avoir développé une politique linguistique alternative à l'anglicisation dominante, on a pu constater la virulence d'une polarisation gauche / droite à l'intérieur des pays sur ce sujet. Les contrastes les plus nets sont apparus au Brésil, la vie de la Loi 11.161/2005 ayant été étroitement liée aux gouvernements du Parti des Travailleurs, corrélation qui se répète sur l'axe diatopique : Dans le Rio de Janeiro,

Dilma Rousseff (PT) remportait le deuxième tour de l'élection présidentielle d'octobre 2014 face à Aécio Neves (PSDB) par 54,94% contre 45,06%, alors que dans le São Paulo elle était clairement perdante avec 35,69% des voix contre 64,31%.

Il serait réducteur, cependant, de ne faire ce parallèle que d'un point de vue purement idéologique alors qu'un lien plus général apparaît entre émergence politique et horizontalité linguistique, d'autant plus que ce lien est déjà bien connu de l'histoire sociolinguistique du monde. En effet, les politiques linguistiques horizontales pour des langues proches ont souvent eu pour contexte un élan d'autonomie politique des groupes en question face à des puissances externes. C'était le cas des mouvements yougoslavistes de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, dont la version linguistique est exprimée par l'Accord de Vienne signé en 1850 par des linguistes serbes, croates et même slovènes comme Karadžić, Mažuranić et Miklošič. C'est aussi le cas de l'hindoustani standardisé par convergence d'hindi et ourdou prôné par Gandhi, ainsi que des projets d'un "arabe moyen" pandialectal tentés par Nasser<sup>812</sup>. Le fait que tous ces projets avaient pour but l'unification codique de langues nous signale, peut-être, le bout de la singularité horizontaliste, son expression la plus concentrée. Il ne serait alors pas un hasard que la convergence entre les deux langues super-centrales ibériques, inconcevable dans la pratique, ait tout de même été évoquée et envisagée par certains discours venant du côté hispanophone comme du côté lusophone.

Ce mouvement émergent a montré toute sa congruence par l'amplication d'une horizontalité qui n'était que *de rang*, avec le choix brésilien de favoriser l'espagnol en 2005, à une horizontalité qui est aussi *de contact*, lorsque la mesure a eu son écho - certes, limité - en Argentine en 2009, dans un geste de réciprocité. Ainsi, la loi pour l'espagnol au Brésil s'est avérée être une mesure glottopolitique en faveur du portugais. Ceci fait apparaître l'horizontalité comme un mouvement de dignification spéculaire, de reconnaissance et d'affirmation de soi dans l'autre. L'effet immédiat de dignité qu'apporte le mérite d'attraction, d'étude, d'intérêt envers une langue et une culture qui est de statut semblable à la notre apparaît ainsi opposé à celui des politiques descendantes, avec le mépris de soi implicite dans le principe que "seules les langues au statut supérieur à la notre méritent d'être étudiées".

---

<sup>812</sup> BOUTET, Josiane, 1997. *Langage et Société*. Paris : Seuil. p. 25

Le fait que cette réciprocité tende davantage à se produire lorsque les langues sont proches implique un échange où les identités ne restent pas figées mais se redéfinissent. Ainsi, le succès du *Vestibular* en espagnol peut être objectivé comme suivant une logique de représentativité des normes. De même que, dans toute société, il est démocratique d'établir une norme standard la plus proche, la plus représentative possible du vernaculaire majoritaire et, donc, la plus accessible, il l'est aussi de choisir en tant que langues étrangères de référence celles qui soient accessibles parce que proches, et où l'identité propre originelle n'est pas entièrement perdue. Ainsi, là où la mondialisation du "globish" promeut une culture hégémonique sur une multiplicité d'identités satellisées, étroites et étanches, la mondialisation horizontale appelle, au contraire, à un élargissement des identités.

Assumer ce caractère identitaire particulier que donnent proximité et horizontalité implique, d'une part, de se mettre en garde contre une éventuelle compensation scolaire par la sévérité grammaticale. Ce n'est pas la faute de l'élève si les langues sont proches. C'est de ce déplacement que parle Celada, des représentations d'un espagnol du *gostoso falar* vers un espagnol associé à la sanction scolaire qui rappellerait les difficultés déjà vécues pour l'enseignement d'un portugais plutôt éloigné du vernaculaire de l'élève brésilien. Si l'effet que l'inclusion de l'espagnol dans les parcours scolaires aura sur les représentations que les brésiliens se font sur leur propre répertoire reste encore à déterminer, l'expérience d'avoir étudié l'espagnol pendant une brève période et à peine une heure par semaine (ce qui pourrait être le cas majoritaire) risque de se solder par un ressenti d'échec, de langue étudiée sans jamais être maîtrisée, de langue que l'on croyait facile, etc. On se trouverait alors face au paradoxe que les étudiants hésitent à considérer l'espagnol comme faisant partie de leur répertoire même après une expérience d'étude, aussi brève qu'elle soit, alors qu'auparavant ils se donnaient le droit de parler un *portunhol* certes pauvre mais disponible. Nous avons vu que, pour les choix linguistiques, la compétence réelle acquise est souvent moins importante que les représentations sur le propre répertoire induites par le seul passage en cours de langue. Une politique horizontale basée sur des langues proches comporte une redéfinition des modes et des objectifs d'apprentissage et d'évaluation.

À ce propos, cet élargissement identitaire est corroboré par les discours métalinguistiques que nous avons rencontrés pendant ce travail. Face à une similarité porteuse de mirages trompeurs et de schizophrénie entre facilité spontanée et difficulté d'apprentissage, les *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* en 2006 mettaient en valeur la proximité de l'espagnol comme un facteur qui aide l'étudiant brésilien à une meilleure compréhension de sa propre langue. Une autre manière d'exploiter la proximité serait de mettre davantage en avant les contenus civilisationnels et culturels, qui peuvent inclure ceux de la culture propre. Élargissement plutôt que simple addition répertoriale, c'est aussi, encore, corroboré par la géographie : l'enseignement d'espagnol et de portugais se répand surtout dans le Sud et le Centre-ouest brésilien ainsi que dans le nord-est argentin, en Uruguay les parlers frontaliers hybrides sont revalorisés, on développe les points de contact des frontières par les écoles, une université bilingue est créée, etc.

Néanmoins, la fin malheureuse des gouvernements du PT et le virage géopolitique du Brésil qui en résulte nous parlent aussi d'une horizontalité fragile, reposant sur d'équilibres délicats et éveillant des hostilités, ce qui nous oblige à en analyser les forces et les faiblesses. La politique menée par les gouvernements de Lula faisait penser que le Brésil se positionnait objectivement comme le moteur et le leader d'une intégration régionale sud-américaine. La Loi 11.161 configurait un paradigme nouveau qui, avec le nouveau siècle et le déclin perceptible des États-Unis, augurait de profonds changements dans les rapports sociolinguistiques super-centraux. La Loi 11.161, sans être ni trop radicale ni trop ambitieuse, a connu ainsi un écho politique inouï pour toute loi sur l'enseignement de langues étrangères dans n'importe quel pays, signalant ainsi un virage historique symbolique au delà de ses résultats matériels et répondant à une aspiration profonde des latino-américains. Ses répercussions sur la presse espagnole nous montrent cependant un élément tout aussi nécessaire à la compréhension de la *Lei* : à l'avantage gravitationnel faible mais certain de l'espagnol face au portugais s'est jointe la présence d'un acteur exportateur de capitaux et sans vocation de réciprocité. Une certaine dose de verticalité paraît ainsi nécessaire à la réalisation de l'horizontalité. La réciprocité légale argentine affiche, quant à elle, un impact très limité dans la pratique, bien qu'il soit trop tôt pour l'évaluer.

D'autre part, les flux de traduction nous ont montré que les langues super-centrales ne rayonnent que si elles s'appuient sur un type ou autre de proximité. Ce travail nous a

permis de voir, aussi, le corrélat discursif de cette règle : le contraste des OCEMs avec les conceptions instrumentalistes présentes dans la notion de Globish, plus proches des arguments anglicistes actuels en Europe, est frappant. Si l'anglais s'impose en Europe avec une pression telle que son apprentissage est perçu comme une urgence dans un esprit utilitariste associé au monde globalisé, l'espagnol est enseigné au Brésil dans le but de la construction et de l'intégration régionale. On peut en tirer deux conclusions : d'abord, que les langues super-centrales optimisent leur rayon de projection à l'échelle des grandes régions du monde, plutôt qu'à l'échelle globale. Ensuite, que la politique linguistique de l'Union Européenne ne correspond pas à un projet d'intégration régionale.

Impossible de ne pas le constater, en Europe les approches horizontalistes restent marginales, limitées à des recherches académiques sur l'intercompréhension passive et à l'activité d'organisations comme l'APICAD et l'OEP<sup>813</sup>. Si on ne peut pas contester que la simplicité que confère le faible nombre et *abstand* des langues ibériques en Amérique latine constitue un cas particulier, on ne peut pas non plus voir le paysage linguistique européen comme étant par nature réfractaire à ce genre de contacts, étant donné que l'écrasante majorité des nombreuses langues du continent se groupent dans l'une des branches romane, germanique ou slave. L'absence d'une politique linguistique scolaire européenne s'est traduite par une affluence généralisée vers la langue des États-Unis d'Amérique et du Royaume-Uni, que l'on peut facilement associer (sans rapport de causalité) à une certaine perte de contenu et de vigueur du projet européeniste. Les langues super-centrales y voient leurs fonctions menacées, les voies d'influence sont unidirectionnelles et les identités se replient.

Le modèle à trois plans, statut, gravitation et corpus que nous avons esquissé pendant ce travail est sous-jacent dans la définition que Halliday<sup>814</sup> donne de *communauté linguistique* comme un groupe de personnes qui sont liées par un certain type d'organisation sociale, qui se parlent entre elles et qui le font de manière similaire. Si la tragédie de l'Europe est d'être une communauté de lieu et de réseau sans pouvoir être une communauté de code, celle de l'Amérique latine est d'être une communauté de lieu et de code sans parvenir à être une communauté de réseau. Calvet (2002 : 190) parle de la

---

<sup>813</sup> Sigles respectifs de l'Association Internationale pour l'Intercompréhension à Distance et de l'Observatoire Européen du Plurilinguisme.

<sup>814</sup> HALLIDAY, M.A.K., 1978. *Language as social semiotic*. Hodder Arnold. 256 p.

possibilité d'imaginer en Europe une politique linguistique "latine" entre l'Espagne, la France, l'Italie et le Portugal, les parentés génétiques pouvant renforcer des rapprochements. Nous avons constaté par l'étude des flux que ce rapprochement préférentiel est, plus qu'une possibilité, un fait objectif. Ce fait signale peut-être les chemins les plus fructueux à suivre dans la conception d'une politique linguistique internationale des langues romanes super-centrales, dont les Trois Espaces Linguistiques seraient peut-être le terrain le plus fécond. Si une bonne connaissance des enjeux est indispensable à une stratégie glottopolitique, l'exemple du *Vestibular*, où les coûts de l'inclusion de l'espagnol ont été infimes en comparaison avec l'implémentation des cours d'espagnol dans le secondaire, apparaît ici comme un véritable détonnant sociolinguistique : l'exemple que certaines démarches à petite échelle et peu coûteuses peuvent avoir une efficacité expansive dès lors qu'elles s'appliquent à un domaine pertinent.

Nous avons vu que l'horizontalité compte, dans une majorité des cas, sur la proximité linguistique, que la proximité linguistique est corrélée avec une préférence des flux et que les langues super-centrales sont celles pouvant exercer avec succès des rapports d'horizontalité réciproque. Tout ceci appelle le français, l'espagnol et le portugais à jouer un rôle particulier dans la réalisation de scénarios alternatifs à une diglossie unipolaire mondiale.



## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages et articles spécialisés

*III Congreso nordestino de español* (Convocation). Site du III Congreso, 8 septembre 2010 : <http://iiicne.blogspot.fr/2010/09/iii-congreso-nordestino-de-espanol.html> [Dernière consultation le 31 mai 2016]

ABIO, Gonzalo, 2002. "La enseñanza del español en Brasil. Estado actual y perspectivas." *Revista E/LE Brasil*, n. 1, novembre 2002.

AITCHISON, Jean, 1985. *Language Change, Progress or Decay?* New York : Universe Books.

ALMEIDA DE FREITAS, Luciana María, 2010. "A formação de professor de espanhol no Brasil após a 11.161: Entre valores e cifras". UFF/APEERJ. Disponible sur : <https://es.slideshare.net/copesbra/luciana-freitas-formacao-de-professoresentre-valores-e-cifras> [Dernière consultation le 24 janvier 2019]

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de, 1995. "Português e Espanhol nas relações de interface no Mercosul". *Em Aberto*, ano 15, n° 68. Brasília : INEP.

ÁLVARES DOMINGUES GUIMARÃES, Nair, 2011. *A visibilidade da cultura hispano-americana na produção de material didático intercultural*. Mémoire de recherche en Linguistique Appliquée. Dir. Márcia PARRAQUETT. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011. 132 p.

AMARAL, E. T. R., MAZZARO, D., 2007. "Repercusiones de la Ley nº 11.161/2005: reflexiones sobre la enseñanza de español en Brasil". *LL Journal*, [S.l.], v. 2, n. 2, dic. 2007. Disponible sur : <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/239/256>. [Dernière consultation le 25 juin 2015]

AMMON, Ulrich, 2000. "Towards more fairness in international English: linguistic rights of non-native speakers?". Cité par PHILLIPSON, Robert, 2008. *Linguistic Imperialism Continued*, p. 26-54.

- 2010. "World Languages: Trends and Futures". In COUPLAND, N. (ed.). *The Handbook of Language and Globalization*. Oxford : Blackwell Publishing Ltd.

ANGELICA, Michèle, JAOUL, Martine, LEFEBVRE, Alain, PROAL, Yves (coords.), 2005. *Pleins Feux. Contre la marchandisation de la culture. Semaine de débats animés par la commission culture d'ATTAC Toulouse en collaboration avec le COUAC (Collectif Urgence d'Acteurs Culturels) et Samba Résille (5, 8 et 10 février 2005). Compte rendu des débats.* Toulouse : ATTAC Toulouse.

ARAÚJO, C. M. A., MONTÁNEZ, A. P., 2010. "O ensino de espanhol como língua estrangeira na região de Londrina". *Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*, 2010. v. VIII, Londrina. p. 379-388.

ARAÚJO DE MIRANDA, C.A., 2016. "Um olhar sobre a implementação da Lei 11.161 no Ceará: currículo, formação de professores, políticas públicas e ideologias". In BARROS, COSTA, GALVÃO, (2016).

ARDINI, C. G., MOYANO, L. F., 2015. "Políticas del lenguaje, integración regional y legislación. Posibilidades de articulación. In BEIN, R., ARNOUX, E. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires : Biblos.

ARMENDÁRIZ, Ana M<sup>a</sup>, 2000. "Política y planificación lingüística en Argentina con proyección al MERCOSUR educativo: multilingüismo y equidad". *Linguagem & Ensino*, Vol. 3, No. 1, p. 139-156.

ARNOUX, E. N., NOTHSTEIN, S. (eds.), 2014. *Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires : Biblos. 386 p.

ARTEXES SIMÕES, Carlos, 2010. "Educação Básica Obrigatória dos 4 aos 17 anos". *GT Grandes Cidades, Florianópolis-SC, 26 à 28 avril 2010*. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica. Disponible sur : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4850-educacao-obrigatoria-4-17anos&Itemid=30192) [Dernière consultation le 12 février 2019]

ASCANO M., HOSPITALE A., MARQUEZ R., 1998. *II taller de educación intercultural bilingüe para los países de Sudamérica y Portugal : Proyecto Uruguay*. Montevideo : Ministerio de Educación y Cultura, A.N.E.P. Cité dans CHAREILLE, Samantha (2004).

Associação Brasileira de Hispanistas, 2016. *Manifesto Público*. Disponible sur : <https://drive.google.com/file/d/0B4hQ-eVIWTQOWm00SkNLMW5aYUU/view> [Dernière consultation le 30 septembre 2016]

Associação de profesores de español do estado de São Paulo. *Semana de debates sobre o ensino de espanhol no Brasil, 17 à 22 de agosto 2009*. Disponible sur : <http://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2009/08/semana-de-debates-sobre-o-ensino-de-espanhol-21.ppt> [Dernière consultation le 29 janvier 2019]

Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Ceará (APEECE). *Actas del IX Congreso de Profesores de Español*. Fortaleza, Brasil, Setembro 2001. Brasília : Thesaurus editora. Disponível sur : <https://studylib.es/doc/7721452/actas-ix-congreso.p65---ministerio-de-educaci%C3%B3n--cultura-...> [Dernière consultation le 6 février 2019]

ÁVILA, Raúl, 2003. "La pronunciación del español: medios de difusión masiva y norma culta". *Nueva Revista de Filología Hispánica*. T. 51, n° 1. (2003). p. 57-79 ;

- 2006. *De la imprenta a la Internet: la lengua española y los medios de comunicación masiva*. México : El Colegio de México, 2006. 236 p.

- 2005. "Españolismos y mexicanismos: un análisis cuantitativo". *Nueva Revista de Filología Hispánica*. Vol. 53, n° 2 (2005).

AUROUX, Sylvain, MAZIÈRE, Francine, 2006. "Hyperlangues, modèles de grammatisation, réduction et autonomisation des langues". *Histoire Epistémologie Langage*, Tome XXVIII, Fascicule 2, (2006). *Hyperlangues et fabriques de langues*. Paris : SHESL.

BARALO, Marta, 2005. "Ecos del III Congreso Internacional de la Lengua Española". *redELE - Revista Electrónica de Didáctica ELE*, Año 2005, n. 3. Madrid : Universidad Antonio de Nebrija.

BARBOZA NORBIS, Lidia, 2007. "Informe sobre la Organización Curricular del Dominio Lingüístico de los Planes y Programas de Estudio de ANEP desde 1941 a 2007". *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo : Comisión de políticas lingüísticas en la educación pública. ANEP - CODICEN, Décembre 2006 - Août 2007.

BARRIOS, Graciela, GABBIANI, Beatriz, BEHARES, Luis E., ELIZAINCÍN, Adolfo, MAZZOLINI, Susana, 1993. "Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay". *Iztapalapa* 29 (13). Montevideo : Universidad de la República.

BARRIOS, Graciela, 2011. "El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008)". *Letras, Santa Maria*, v. 21, n. 42, jan./jun. 2011, p. 15-44.

BARROS, C., COSTA, E., GALVÃO, J. (orgs.), 2016. *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte : FALE/UFGM.

BARROS, L.G., SCHNEIDER, C. I., 2016. "Antes e depois de lei: implicações da legislação na implantação do ensino do espanhol em Santa Catarina (1986-2016)". *Revista abehache, Edição Especial*. v. 1, n.10. p. 54-72.

BARTESAGHI, I., 2013. "La evolución del comercio intrarregional en el MERCOSUR". *Revista Espacio Industrial*, Mars 2013.

BASTOS, Neusa Barbosa et al., 2007. "Perspectivas interculturais no ensino de línguas no Brasil". In LUNA, José Marcelo Freitas de. *Educação e lingüística: ensino de línguas*. Itajaí : Univali.

BEHARES, Luis Ernesto, 1985. *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo : Instituto Interamericano del Niño. Cité par BARRIOS, GABBIANI, BEHARES, ELIZAINCÍN, MAZZOLINI (1993), par CELADA (2002) et par FRANK-KERSCH (2008).

- 2003. "Portugués del Uruguay y Educación Fronteriza". *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Programa de Educación Bilingüe ANEP-CODICEN.

BEHARES, L. E., BROVETTO, C., 2009. "Sobre las referencias al dominio lingüístico en las leyes de educación de Uruguay". *Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Linguísticas, 4*. Santa Maria : Associação de Universidades Grupo Montevideo/Universidade Federal de Santa Maria.

BEIN, Roberto, 1999. "El plurilingüismo como realidad lingüística, como representación sociolingüística y como estrategia glotopolítica". In ARNOUX, Elvira, BEIN, Roberto (eds.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires : Eudeba. p. 191-216.

- 2011. "La situación de las lenguas extranjeras en la Argentina". Disponible sur : <http://www.linguasur.org.ar/panel/archivos/f9227ef50db3de732e1d3f897de85aa8Bein%20lenguas%20extranjer.pdf> [Dernière consultation le 4 février 2019]

- 2012. *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993*. Thèse de doctorat. Université de Vienne. 276 p.

BELTRÁN, Luis Ramiro, 2011 (Original en 1978). "Adieu à Aristote : la communication "horizontale". In BELTRÁN (2011 : 111-151)

- 2011. *La communication sociale en Amérique latine. Textes rassemblés et présentés par Isabel Guglielmone Urioste*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

BENÍTEZ PÉREZ, Pedro, MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro, 2009. "El español en Brasil. Situación actual y perspectivas de futuro". *El español en el mundo. Anuario 2009*. Instituto Cervantes. Disponible sur : [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_09/default.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/default.htm). [Dernière consultation le 7 février 2019]

BERNAYS, Edward, 1929. *Propaganda*. New York : Horace Liveright, 1928.

BOHN, Hilario I., 2003. "The educational role and status of English in Brazil". *World Englishes, Vol. 22, N°2*. p.159-172.

BOSI, Alfredo, 1992. *Dialética da Colonização*. São Paulo : Companhia das Letras.

- BRAGA NORTE, Diego, 2009. "A hora do espanhol (será mesmo?)". *Revista de Educação nº150, outubro 2009*. São Paulo : Editora Segmento.
- BRASLAVSKY, Cecília, 2001. *As Novas Tendências Mundiais e as Mudanças Curriculares na Educação Secundária Latino-Americana na Década de 90*. Cadernos UNESCO Brasil. Série educação; 8. Brasília : UNESCO.
- BRETON, Roland, 2001. "L'Afrique subsaharienne". In MAURIS (2001).
- BONDEBJERG, Ib, 2003. "Culture, media and globalization". In *Humanities: Essential Research for Europe*. p. 71-88. Copenhagen : Danish Research Council for the Humanities.
- BROVETTO, Claudia, 2010. "Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay". *Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63)*. p. 25-43.
- BROVETTO, C., GEYMONAT, J., BRIAN, N, 2007. "Una experiencia de educación bilingüe español - portugués en escuelas de la zona fronteriza". In *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP - CEP . p. 9-47
- BOURDIEU, Pierre, 1980. *Questions de Sociologie*. Paris : Les Éditions de Minuit. 1984/2002.
- 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris : Arthème Fayard.
  - 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil, 2001.
- BUENO, Gustavo, 1992. *Teoría del cierre categorial. 1. Introducción general. Siete enfoques en el estudio de la Ciencia (Parte I, sección 1)*. Oviedo : Pentalfa Ediciones. 371 p.
- BUENO HUDSON, R., 2015. "La formación de profesores de español como lengua segunda y extranjera en Iberoamérica". *VI Congreso Internacional de la Lengua Española*. Panamá 2013. Disponible sur : [http://congresosdelalengua.es/panama%5Cponencias%5Clibros\\_lectura\\_educacion%5Cbueno\\_richard.htm](http://congresosdelalengua.es/panama%5Cponencias%5Clibros_lectura_educacion%5Cbueno_richard.htm) [Dernière consultation le 25 septembre 2016]
- CAIRELLO, J., PEREYRA, A., SIMÕES, L., TITO, M., (coords.), 1970. *Rivera, Colección « Los departamentos » n°3, edición « Nuestra Tierra »*. Montevideo. Cité dans CHAREILLE (2004).
- CALVET, Louis-Jean, 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris, 1999 : Hachette Littératures. 294 p.
- 1999. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

- 2002. *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon. 220 p.

- 2005. "Un modèle gravitationnel pour une écologie des langues". In CALVET, GRIOLET (2005).

CALVET, Louis-Jean; GRIOLET, Pascal (dirs.), 2005. *Impérialismes Linguistiques hier et aujourd'hui. Actes du colloque franco-japonais de Tôkyô (21, 22, 23 novembre 1999)*. Aix-en-Provence : Edisud. 383 p.

- 2007. "La mondialisation au filtre des traductions". *Traduction et mondialisation. Hermès n°49*. Paris : CNRS éditions.

- 2017. *Les langues, quel avenir ? Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : CNRS.

- "La diversité linguistique : quel enjeu pour la Francophonie?". Disponible sur : <http://aune.lpl.univ-aix.fr/~fulltext/2674.pdf> [Dernière consultation le 25 juillet 2014]

CALVET, Louis-Jean, VARELA, Lía, 2001. "Frente al fantasma que recorre el mundo : las políticas lingüísticas de Francia y la Argentina". In BEIN, Roberto, BORN, Joachim (eds.). *Políticas lingüísticas : norma e identidad, estudios de casos y aspectos teóricos en torno al gallego, el español y lenguas minoritarias*. Buenos Aires : Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires. 257 p.

CAMERON, Deborah, 1995. *Verbal Hygiene*. London : Routledge.

CANDEAS, Alessandro, 2007. "El español en Brasil. La enseñanza del español en Brasil: un compromiso de integración cultural." *IV Congreso Internacional de la Lengua Española*. Disponible sur : [http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion\\_3/37/candeas\\_alessandro.htm](http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/37/candeas_alessandro.htm) [Dernière consultation le 16 février 2017]

CAPPELLACCI, I. MIRANDA, A., 2007. *La Obligatoriedad de la Educación Secundaria en Argentina. Dudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie "La Educación en Debate", Tomo 4. DiNIECE.

CARBONETTI, M.A., 2015. "Políticas lingüístico-educativas provinciales: El caso de la legislación educativa bonaerense vigente a partir de la Ley de Educación Nacional". In BEIN, R., ARNOUX, E., 2015. *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires : Biblos.

CARVALHO, Ana M<sup>a</sup>, 2007. "Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay". In BRIAN, BROVETTO, GEYMONAT (2007 : 46-98).

CASANOVA, Pascale, 2015. *La langue mondiale. Traduction et domination..* Paris : Seuil. 144 p.



CASAD, Eugene H., 1974. *Dialect Intelligibility Testing*. Dallas, Texas : Summer Institute of Linguistics. 201 p.

CASTELANO RODRIGUES, Fernanda dos Santos, 2009. "Língua estrangeira em vestibular e orientações curriculares: algumas reflexões a partir da política lingüística". In ROJO, S. et al., *Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas*, p. 2625-2634. Belo Horizonte : Faculdade de Letras da UFMG.

- 2010. *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Thèse de doctorat : Université de São Paulo. 342 p.

CELADA, M<sup>a</sup> Teresa, GONZÁLEZ, N. M., 2000. "Los estudios de Lengua Española en Brasil". *Anuario brasileño de estudios hispánicos. El hispanismo en Brasil*. Brasília : Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación y Ciencia. p. 35-83.

CELADA, M<sup>a</sup> Teresa, 2002. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. Thèse de doctorat : Universidade Estadual de Campinas. 278 p.

CELADA, M<sup>a</sup> Teresa, CASTELANO RODRIGUES, Fernanda dos Santos, 2005. "El español en Brasil: actualidad y memoria". *Análisis del Real Instituto Elcano, n°31*. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.

CELADA, M<sup>a</sup> Teresa, FANJUL, Adrián Pablo, NOTHSTEIN, Susana (coords.), 2010. *Lenguas en un espacio de integración. Acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires : Editorial Biblos.

CHAMBERS, J.K., TRUDGILL, P., 1980. *Dialectology*. Cambridge : Cambridge University Press.

CHAREILLE, S., 2002. "Entre formations linguistiques et économie". *Sudlangues, Numéro 1, décembre 2002*. Disponible sur : <http://www.sudlangues.sn/spip.php?article41> [Dernière consultation le 12 février 2019]

- 2004. "Aspects de la situation linguistique de l'Uruguay : Le cas du portuñol". *Glottopol n° 4 - Juillet 2004, Langues de frontières et frontières de langues*, p. 125-35.

CHAVES DA CUNHA, José Carlos, 1999. "Politique linguistique et didactique des langues". *Espace Créole n° 9*. Revue du GEREC. 1999, éd. Ibis Rouge / PUC / GEREC-F / 246 p.

CHOMSKY, Noam, 2008. "The Problems of Latin America and the Caribbean". *VII Cumbre Social por la Unión Latinoamericana y Caribeña*. Caracas, 24-26 janvier 2008.

CONTURSI, M<sup>a</sup>. E., 2012. "Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur : El portugués en la Argentina". *Signos Ele: Revista de Español como*

*Lengua Extranjera*, n° 6. Disponible sur : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456465> [Dernière consultation le 12 février 2019]

COOPER, Robert L., 1989. *Language Planning and Social Change*. Cambridge University Press.

CORREA, Paulo, 2006. "Construções de mudança de estado e aspecto em português e espanhol: Uma comparação". *Revista eletrônica do Instituto de Humanidades*, n° XIX 2006. Universidade Unigranrio. Disponible sur : <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/378/370> [Dernière consultation le 25 janvier 2019]

CÔRTES DOS SANTOS SALES, Quênia, 2007. *O ensino da língua espanhola no Brasil: Um olhar para aspectos da constituição identitária do professor de espanhol*. Mémoire de Master : Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística. Disponible sur : <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15337/1/Quenia.pdf> [Dernière consultation le 25 janvier 2019]

CORTEZ, Yves, 2007. *Le Français ne vient pas du latin ! Essai sur une aberration linguistique*. Paris : L'Harmattan. 160 p.

COSERIU, Eugenio, 1990. "El español de América y la unidad del idioma". *Actas del I Simposio de Filología Hispanoamericana*. Universidad de Sevilla, p. 43-75. Zaragoza : Pórtico.

CRISTOFOLI, M<sup>a</sup> Silvia, 2010. *Políticas de línguas estrangeiras na Educação Básica: Brasil e Argentina entre avanços, percalços*. Thèse de doctorat, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CRUZ, E.S., REBELLO DE SOUZA, D. T., 2014. "O espaço disciplinar do espanhol no brasil e a formação docente: autonomia, hegemonia e (des) interesses". *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas*. UFRJ, 2-5 septembre 2014. p. 298-314.

CRYSTAL, David, 2003. *English as a Global Language*. Cambridge University Press. 228 p.

DA GRAÇA KRIEGER, Maria, 2001. "À propos du portugais brésilien dans l'intégration latino-américaine". In MAURIS (2001).

DAHLET, P., 2013. "Ambivalência de uma presença: O francês no Brasil". *Revista HELB Ano n° 7 - 1/2013*. Disponible sur : [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=215:ambivalencia-de-uma-presenca-o-frances-no-brasil&catid=1114:ano-7-no-7-12013&Itemid=18](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=215:ambivalencia-de-uma-presenca-o-frances-no-brasil&catid=1114:ano-7-no-7-12013&Itemid=18) [Dernière consultation le 16 septembre 2016]

DAS GUPTA, J., 1973. "Language planning and public policy: analytical outline of the policy process related to language planning in India". In SHUY, Roger (ed.). *Report of*



*the Twenty-Third Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*. Washington : Georgetown University Press, p. 157-65. Cité par COOPER, R. (1989 : 29).

DE ROBILLARD, Didier, 2008. *Perspectives alterlinguistiques. Volume 1 - Démons*. Paris : L'Harmattan.

DE SWAAN, Abram, 2001a. *Words of the World: The Global Language System*. Cambridge : Polity Press. 260 p.

- 2001b. "La constellation mondiale des langues". In MAURIS (2001)

DEL VALLE, J., VILLA, L., 2006. "Spanish in Brazil : Language policy, business, and cultural propaganda". *Language Policy*, 2006, 5. p. 369-392.

DELOUMEAUX, L., PESSOA, J., BARBOSA, L., 2016. *The globalisation of Cultural Trade : A shift in consumption. International flows of cultural goods and services 2004-2013*. Montréal : UNESCO Institute for Statistics.

DURÁNTEZ PRADOS, Frigidiano Álvaro, 2013. *Paralelismos y convergencias entre la Comunidad Iberoamericana de Naciones y la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa. ¿Existe un espacio multinacional de países de lenguas ibéricas?*. Thèse de doctorat, Universidad Complutense de Madrid.

EGGER, P.H. & LASSMANN, A., 2012. "The language effect in international trade: A meta-analysis". *Economics Letters* 116 (2012).

ELHORDOY, C., 2012. "La configuración de la cultura escolar en escuelas de frontera: La presencia del portugués del Uruguay ¿debilidad o fortaleza?". Mémoire de Maîtrise, Flacso. Artigas, Uruguay.

ELIZAINCÍN, Adolfo, 2006. "Los estudios sobre la frontera España/Portugal. Enfoque histórico". *Revista de estudios extremeños*, v. 2, p. 607-621.

ELLISON, Fred P., ANDREWS, Norwood, 1969. "Portuguese in the High Schools". In WALSH, D. D. (ed.). *A Handbook for Teachers of Spanish and Portuguese*. Lexington, MA. Cité par JENSEN (1989 : 848).

ESPERANÇA, José Paulo, 2017. "O valor da partilha de uma língua comum no comércio internacional: o caso do português". In OKAB, Abdesslam (coord.). *O valor económico e a globalização da Língua Portuguesa*. Rabat : Institut d'Études Hispano-Lusophones, Université Mohammed V de Rabat. p. 37.

ERAZO MUÑOZ, A. M., 2016. *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'Intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue*. Thèse de doctorat : Université Grenoble Alpes. 270 p.

EXTRA, G., YAĞMUR, K. (dirs.), 2013. *L'Europe riche de ses langues*. British Council, Cambridge University Press. 277 p.

FANJUL, Adrián Pablo, 2010a. "São Paulo o pior de todos. Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista". In CELADA, FANJUL, NOTHSTEIN (2010).

- 2010b. "Conferencia final no I Seminário Nacional da COPESBRA". *I Seminário Nacional da COPESBRA*. Arcaju, Sergipe, 4 juin.

- 2011. "« Policêntrico » e « panhispânico »: deslocamentos na vida política da língua espanhola". In LAGARES, X., BAGNO, M., 2011. *Políticas da norma e conflito lingüístico*. São Paulo : Parábola. p. 299-331.

FARIAS, M., 2006. "La enseñanza del español en Brasil: Un reto político y cultural". *VII Congreso Internacional ASELE*. Almagro, 2006. Disponible sur :

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_vii.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm) [Dernière consultation le 24 janvier 2019]

- (Mod.), 2008. "Sociocultural and political issues in English teacher education: policies and training in Argentina, Brazil, Chile and Colombia". In GIL, VIEIRA-ABRAHÃO (2008).

FASOLD, Ralph, 2004. "Making Languages". In COHEN, J., McALISTER, K., ROLSTAD, K., MacSWAN, J. (eds.). *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA : Cascadilla Press. p. 697-702.

FERNÁNDEZ ASTRADA, M. F., TAPIA KWIECIEN, M. T., 2017. "Enseñanza del italiano en las escuelas públicas de Córdoba capital. Cuestiones de políticas lingüísticas y representaciones sociales". AUGM, *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*. Florianópolis, 19-21 septembre 2017.

FETTES, Mark, 2001. "Geostrategies of Interlingualism". In MAURIS (2001).

FIDRMUC, J., GINSBURGH, V., 2007. "Languages in the European Union: The quest for equality and its cost". *European Economic Review*. Vol. 51, Issue 6, p. 1351-1369. Bruxelles.

FILMUS, Daniel. *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel, 2007. Cité par CRISTOFOLI (2010 : 131).

FIRTH, J. R., 1962. *Studies in Linguistic Analysis*. Oxford : Blackwell.

FISHMAN, J.A., 1974. "Language planning and language planning research: the state of the art". In FISHMAN (1974 : 15-33).

- 1974. "Language modernization and planning in comparison with other types of national modernization and planning". In FISHMAN (1974 : 79-102)

- (ed.), 1974. *Advances in Language Planning*. La Haye : Mouton.; p. 79-102.  
Cité par COOPER (1989 : 29).

FRANÇOIS, Alexandre, 2017. "Méthode comparative et chaînages linguistiques : Pour un modèle diffusionniste en généalogie des langues". In LÉONARD, Jean-Léo (ed.), *Diffusion : implantation, affinités, convergence*. Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, XXIV. Louvain : Peeters.

FREELAND, Jane, 1998. "An interesting absence: The gendered study of language and linguistic diversity in Latin America". *International Journal of Educational Development*, Vol. 18, No. 3, p. 161–179.

FUSTES, Juan Manuel, 2010. "Lengua y sujeto en las investigaciones acerca de la frontera uruguayana con Brasil: apuntes sobre sus determinaciones teóricas". *Pro-Posições vol.21 no.3*. Campinas, SP : Universidade Estadual de Campinas.

GARRANZO, Rafael, 2009. *El creciente peso de los hispanos en Estados Unidos y su significación para España*. Washington : Fundación Carolina.

GHEMAWAT, P., 2001. "Distance Still Matters. The Hard Reality of Global Expansion". *Harvard Business Review*, September 2001.

GIL, G., VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (eds.), 2008. *Educação de Professores de Línguas*. Campinas, SP : Pontes.

GIL, Gloria, 2009. "O ensino do inglês, do português e do espanhol como línguas estrangeiras no Brasil e na Argentina: uma comparação glotopolítica". *Revista HELB, História do Ensino de Línguas no Brasil* [en ligne], Ano 3-nº3-1/2009. Instituto de Linguística da Universidad de Buenos Aires, 2008. Disponible sur : [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content%20&view=article&id=108:o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica&catid%20=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content%20&view=article&id=108:o-ensino-do-ingles-do-portugues-e-do-espanhol-como-linguas-estrangeiras-no-brasil-e-na-argentina-uma-comparacao-glotopolitica&catid%20=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10) [Dernière consultation le 12 février 2019]

GOLLUSCIO, L. A., VIDAL, A., 2009. "Recorrido sobre las lenguas del Chaco y los aportes a la investigación lingüística". *Amerindia nº 33/34*, 2009-2010.

GONZÁLEZ, Mario Miguel, 2001. "El hispanismo en Brasil". *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 2001. Disponible sur : [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/5\\_espanol\\_y\\_portugues/gonzalez\\_m.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm) [Dernière consultation le 24 janvier 2019]

GONZÁLEZ, N. Maia, 1996. "O ensino da língua estrangeira na rede pública: disciplina ou atividade?". *Anais do IV Encontro de Professores de Línguas e Literaturas Estrangeiras. vol. 1, seq. "Mesas-Redondas"*. Assis : Unesp.

- 2009. "A lei 11.161, As Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer".

*Anais do V Congresso Nacional da Associação Brasileira de Hispanistas e I Congresso Internacional de Hispanistas. v. 1. São Paulo, 2008.*

- 2011. "Iniciativas para a implantação do espanhol: a distância entre o discurso e a prática". In SILVA DE BARROS, Cristiano, GOETTENAUER DE MARINS COSTA, Elzimar (coords.). *Coleção Explorando o Ensino, Vol. 16. Espanhol*, p. 25-54. Brasília : Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

GONZÁLEZ GARCÍA, Virginia, 2011. "« Me niego a que la *i griega* pase a llamarse *ye* »: Los usuarios de internet ante la *Ortografía* y el *Diccionario* de la Real Academia Española". *Normas. Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, nº 1, 2011. p. 93-111.

GORDON, R. G., Jr. (ed.), 2005. *Ethnologue, Languages of the World, 15ème édition*. Dallas, Texas : SIL International, Online version.

GRADDOL, David, 1997. *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21<sup>st</sup> century*. London : British Council. 66 p.

- 2006. *English Next. Why Global English may mean the end of « English as Foreign Language »*. London : British Council 2006. 130 p.

GRIGOLETTO, M., 2003. "Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira". In CORACINI, M. J. (Org.), 2003. *Identidade e discurso. Discursos sobre e na sala de aula*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp/Chapecó, RS: Argos Ed. Universitária. p. 223-235.

GRIN, François, 2003. *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional of Minority Languages*. Londres : Palgrave-Macmillan.

- 2005. *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'Ecole. Université de Genève, SRED. Disponible sur : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000678/0000.pdf> [Dernière consultation 25 janvier 2019]

GUESPIN, L., MARCELLESI, J. B., 1986. "Pour la Glottopolitique". *Langages* nº 83. *Glottopolitique*. p. 5-34.

HAGÈGE, Claude, 1996. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.

- 2008. *Combat pour le français*. Paris : Odile Jacob. 247 p.

HALLIDAY, M.A.K., 1978. *Language as social semiotic*. Hodder Arnold. 256 p.

HARDT, Michael, NEGRI, Antonio, 2000. *Empire. III. 4 La postmodernisation ou l'informatisation de la production*. Paris : Exils.

HAMEL, R. H., 2001. "L'apparition de nouvelles politiques linguistiques dans les blocs régionaux : Le cas du Mercosur en Amérique du sud". In MAURIS (2001).

- 2003. *Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés?* Disponible sur : <http://www.hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf> [Dernière consultation le 25 janvier 2019]

- 2008. "La globalización de las lenguas en el siglo XXI. Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística". In DA HORA, Dermeval, LUCENA, Rubens Marques de (Orgs.). *Política lingüística na América Latina*, p. 45-77. João Pessoa: Idéia-Editora Universitaria. Disponible sur : <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2008f%20La%20globalizacion%20de%20las%20lenguas%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf> [Dernière consultation le 25 janvier 2019]

HAMERS, Josiane F., BLANC, Michel, 2000. *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : P. Mardaga. 498 p.

HAUGEN, Einar, 1959, "Planning for a Standard Language in Modern Norway", *Anthropological Linguistics*, 1, 3.

- 1969. "Language planning, theory and practice". In GRAUR, A. (ed.), *Actes du Xe Congrès International des Linguistes : Bucarest, 28 août - 2 septembre 1967*. Bucarest : Éditions de l'Académie de la République Socialiste de Roumanie. Vol. I, p. 701-11.

HERRERAS, José Carlos, 2005. "Nouvelles politiques éducatives des langues étrangères dans l'Union Européenne". In HERRERAS, J.C., MOUREAU, U. (dirs.), 2005. *Langues étrangères. Nouvelles politiques éducatives en Europe*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes.

- 2006. *Lenguas y Normalización en España*. Madrid : Gredos.

- (dir.), 2012. *L'Europe des 27 et ses langues*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes.

HERRERAS, José Carlos, RODRÍGUEZ DÍEZ, Bonifacio, 2001. "Sur les traces de la langue espagnole en Europe à l'époque de Charles Quint". In HERRERAS, José Carlos, ZUILI, Marc, *Cauces, Revue d'études hispaniques. Dossier : Sur les traces de Charles Quint dans les pays du Nord*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes.

HOLBOROW, Marnie, 1999. *The politics of English. A Marxist view of language*. London : Sage.

HOLMAN, E. W., BROWN, C. H., WICHMANN, S., MÜLLER, A., VELUPILLAI, V., HAMMARSTRÖM, H., SAUPPE, S., JUNG, H., BAKKER, D., BROWN, P., BELYAEV, O., URBAN, M., MAILHAMMER, R., LIST, J.-M., EGOROV, D.,

2011. "Automated dating of the world's language families based on lexical similarity". *Current Anthropology*, 52(6). p. 841-875.

HOYOS ANDRADE, R. E., 1993. "Elementos de una gramática para la enseñanza del español en el Brasil". *Anuario brasileiro de estudos hispánicos*. v. 3. Brasília : Consejería de Educación de la Embajada de España, p. 11-15. Cité dans NATEL (2002).

HUMBLEY, John, 2004. "La réception de l'oeuvre d'Eugen Wüster dans les pays de langue française". <halshs-00276087>

HUNTINGTON, Samuel P., 1996. *The Clash of Civilizations and the remaking of World Order*. London : Simon & Schuster.

IVES, Peter, 2006. "'Global English': Linguistic Imperialism or Practical Lingua Franca?". *Studies in Language & Capitalism 1*, p. 121-141. University of Winnipeg.

JAEGGER, D., 2009. "Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/05". *Revista Espaço Acadêmico*, 9 (97). p. 31-36, Disponible sur : <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7171> [Dernière consultation le 7 juillet 2015]

JENSEN, John B., 1989. "On the Mutual Intelligibility of Spanish and Portuguese". *Hispania*, v. 72, n°4, p. 848-52.

JOYANDET, Alain, 2008. "Les Professeurs de français: fer de lance de la francophonie". In CHNANE-DAVIN, F., CUQ, J.-P. (coords.). *Le Français dans le monde*, n° 358, juillet –août 2008. Paris : CLE International.

KACHRU, Braj B., 1986. *The alchemy of English. The spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford : Pergamon.

KANASHIRO, D. S., 2007. *Do ensino médio ao superior: que ponte os une?. Um estudo de provas de vestibular de língua espanhola*. Mémoire de Master : USP.

KANASHIRO, D. S. K., ERES FERNÁNDEZ, 2012. "La difusión de la lengua española en Brasil: de los primeros pasos a su incursión en el Enem". *Eutomia, Revista de Literatura e Lingüística*, edição 10, dez. 2012. Université Fédérale de Pernambouc.

KAUFMANN, Göz, 2009. "*Falar Espanhol or Hablar Portugués*. Attitudes and Linguistic Behavior on the Brazilian-Uruguayan and Brazilian-Argentinian Borders". *Romanistisches Jahrbuch*. Band 60, 2009.

KAYMAN, M. A., 2004. "The state of English as a global language : communicating culture". *Textual Practice*, Vol. 18, N° 1. p. 1-22.



KEISUKE, Kasuya, 1999. "L'hégémonie linguistique". In CALVET, Lous-Jean, GRIOLET, Pascal (dirs.), 2005. *Impérialismes Linguistiques hier et aujourd'hui. Actes du colloque granco-japonais de Tôkyô (21, 22, 23 novembre 1999)*. Aix-en-Provence : INALCO / Edisud.

KERSCH, Dorotea, 2006. "Aspectos Identitários e de atitudes dos falantes bilíngües da Região da Fronteira do Uruguau com o Brasil - Os dados do ADDU". Academia.edu.

KILGARRIFF, A., RENAU, I., 2013. "esTenTen, a Vast Web Corpus of Peninsular and American Spanish". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 95 (2013) 12- 19.

KLEIN, Herbert, 1989. "A integração dos imigrantes italianos no Brasil, na Argentina e Estados Unidos". *Novos Estudos*, N° 25, Outubro 1989. São Paulo : Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap).

KLOSS, Heinz, 1967. "'Abstand Languages' and 'Ausbau Languages'". *Anthropological Linguistics*, Vol. 9, No. 7 (Oct., 1967). p. 29-41.

- 1969. *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report*. Québec, International Centre for Research on Bilingualism. 94 p.

LAGARES, X. C., 27/08/2009. "El español en Brasil: Negocio o Educación". *Cartas desde Brasil*. Disponible sur : <http://librodenotas.com/cartasdesdebrasil/16619/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion> [Dernière consultation le 17 février 2017]

LAGARES, X. C., BAGNO, M., 2011. *Políticas da norma e conflito lingüístico*. São Paulo : Parábola.

LAPESA, Rafael, 1966. "América y la unidad de la lengua española". *Revista de Occidente*, IV, n.º 38 [1966].

LASECA, Álvaro Martínez-Cachero, 2008. *O Ensino do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*. Colección Orellana, 19. Brasília : Thesaurus.

- 2009. "La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño: situación y posibles actuaciones". *Análisis del Real Instituto Elcano*, n°140. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.

LECLERC, Jaques, 1986. *Langue et Société*. Laval : Mondia.

LE MOS, Marilene Aparecida, 2008. *O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil*. Thèse de Doctorat : USP.

LEWIS, M. P. (ed.), 2009. *Ethnologue: Languages of the World, Sixteenth edition*. Dallas, Texas : SIL International. Disponible sur : <http://www.ethnologue.com/16/> [Dernière consultation le 29 janvier 2019]

LIPSKI, John M., 2006. "Too Close for Comfort? The Genesis of "Portuñol/Portunhol". In FACE, T. L., KLEE, C. A. *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA : Cascadia Proceedings Project.

LISBOA, M<sup>a</sup> Fernanda Grosso, 2009. "O ensino de espanhol no Brasil: Entre o professor que temos e o professor que queremos". *Anais do Seminário de Teses em Andamento (SETA)*, v. 3, p. 698-707.

LODARES, Juan Ramón, 2005. *El porvenir del español*. Madrid : Taurus Pensamiento.

LÓPEZ MORALES, Humberto, 2005. "El futuro del español". *Enciclopedia del español en el mundo*, p. 476-491. Barcelona : Instituto Cervantes - EGEDSA. Disponible sur : [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_06-07/pdf/presente\\_09.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/presente_09.pdf) [Dernière consultation le 25 janvier 2019]

LORENCENA SOUZA, H. D., 2017. "La reforma de la enseñanza media y la muerte de la pluralidad lingüística en la educación brasileña". *VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. AUGM, Université Fédérale de Santa Catarina, Florianópolis, 19-21 septembre 2017. p. 175-83.

LOUBIER, Christiane, 2008. *Langues au pouvoir. Politique et symbolique*. Paris: L'Harmattan, 2008.

LY, A., ESPERANÇA, J., DAVCIK, N. S., 2018. "What drives foreign direct investment: The role of language, geographical distance, information flows and technological similarity". *Journal of Business Research* 88 (2018). p. 111-122.

MACHADO, Fernando Luís, 2017, "O valor económico da língua portuguesa: um olhar geral". In OKAB (2017).

MACKEY, William F., 1997. "Prévoir le destin des langues". In MAURIS (2001).

MAJEWICZ, A. F., 1999-2000. "Languages and language policies in the EU : haphazard views from outside". *Teangeolas. Journal of the Linguistics Institute of Ireland*.

MAR-MOLINERO, Clare, 1995. "Language policies in multi-ethnic Latin America and the role of education and literacy programmes in the construction of national identity". *International Journal of Educational Development Vol. 15, n°3*, p. 209-219.

MARTÍN MUNICIO, A. (ed.), 2003. *El valor económico de la lengua española*. Madrid : Espasa. 260 p.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich, 1948. *Manifeste du Parti Communiste*. Traduction de Laura Lafargue (1893). Paris : Les Éditions sociales.

MAURIS, Jacques (dir.), 2001a. *Terminogramme, n. 99-100 Géostratégies des Langues*, Automne 2001. Québec : Office de la langue française. 405 p.



- 2001b. "Introduction. Vers un nouvel ordre linguistique mundial ?". In MAURAS (2001).
- 2001c. "La qualité de la langue : un projet de société". In MAURAS (2001).

MAURER, Bruno, 2011. *Enseignement de langues et construction européenne - Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

McLUHAN, M., FIORE, Q., AGEL, J., 1967. *The Medium is the Message : An Inventory of Effects*. New York : Random House.

MEILLET, Antoine, 1918. *Les langues dans l'Europe nouvelle*. Paris : Payot.

MENDIETA, Eduardo, PHILLIPSON, Robert, SKUTNABB-KANGAS, Tove, 2006. "English in the geopolitics of knowledge". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 53. p. 15-26.

MILROY, Lesley, 1980. *Language and Social Networks*. Oxford : Basil Blackwell. 218 p.

MOEHLECKE, Sabrina, 2012. "O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações". *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan-avr 2012.

MORALES, Livia Fernanda., 2012. *O papel da literatura na formação de professores de espanhol: Um estudo bakhtiano das vozes sociais que circulam entre os estudantes de letras da UFPR*. Mémoire de recherche : Université Fédérale du Paraná.

MORANTE, Daniele, 2009. *Le Champ Gravitationnel Linguistique. Avec un essai d'application au champ étatique - Mali*. Paris : L'Harmattan. 543 p.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, 2000. "El español en Brasil". *El español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes, 2000*. Madrid : Instituto Cervantes, Círculo de Lectores, Plaza & Janés. 404 p. Disponible sur :

[https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_00/default.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/default.htm) [Dernière consultation le 12 février 2019]

- 2001. "El Español en la frontera amazónica". *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 2001. Disponible sur :

[http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/5\\_espanol\\_y\\_portugues/moreno\\_f.htm](http://congresosdelengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/moreno_f.htm) [Dernière consultation le 25 janvier 2019]

MORILLO CABALLERO, Manuel, 1998. *Datos y cifras. Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. Brasília : Consejería de Educación y Ciencia, Embajada de España en Brasil.

NATEL, Tania Beatriz Trinidad, 2002. "La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?". In PÉREZ GUTIÉRREZ, M., COLOMA MAESTRE, J. (eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE. Murcia, 2-5 de octubre de 2002*. Madrid, 2003. Disponible sur : [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xiii.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm) [Dernière consultation le 7 février 2019]

NAVES, R. R., DEL VIGNA, D., 2006. "Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil". *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, 1 (1), p. 33-38.

NIELSEN, P. M., 2003. "English in Argentina: a sociolinguistic profile". *World Englishes*, Vol. 22, No. 2, p. 199-209.

OKAB, Abdesslam (coord.), 2017. *O valor económico e a globalização da Língua Portuguesa*. Rabat : Institut d'Études Hispano-Lusophones, Université Mohammed V de Rabat.

- 2017. "La politique linguistique et le portugais langue globale dans le monde lusophone". In OKAB, A. (2017 : 69).

OLIVEIRA, S. T., 2011. *O ensino do espanhol no Brasil : Silenciamentos e Dominâncias*. Mémoire de Master : Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, SC.

OTERO, Jaime, VARELA, Lia, 2007. "El Congreso Internacional de la Lengua Española de Cartagena de Indias: Una crónica". *Análisis del Real Instituto Elcano*, n°67. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.

OUSTINOV, M., CALVET, L. J. (coords.), PAQUOT, T. (dir.), 2016. *Hermès n°75 Langues romanes : un milliard de locuteurs*, 240 p. Paris : CNRS.

PALAZZO, Janete, PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo, GOMES, Candido Alberto, 2014. "Nem tudo o que reluz é ouro: um caso de mudança curricular no Ensino Médio". *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.22, n. 84. Rio de Janeiro, p. 705-732.

PARAQUETT, Marcia, 2009. "As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil : tradições e inovações". *Hispanista - Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil*. Vol. X n° 37 - abril – mayo – junio de 2009. Niterói, RJ.

PÉCHEUX, M., 1988. "Discourse: Structure or Event?". In NELSON, C., GROSSBERG, L. (eds.). *Marxism and the interpretation of culture*. Illinois University Press.

PEI, Mario, 1949. *Story of Language*. Philadelphia : Lippincott & Co.

PENNY, William Kevin, 2002. "Linguistic Imperialism: The Role of English as International Language". Disponible sur : <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/sociolinguistics/Penny6.pdf> [Dernière consultation le 25 janvier 2019]

PERLONGHER, 1984, "El portunhol en la poesía". *Tsé-Tsé*. 2000. p. 254-59. Cité par CELADA (2002 : 45).

PETRAS, James, 2010. "Rising and declining economic powers: The Sino-US conflict deepens". *Journal of Contemporary Asia*, 41:1, p. 117-37.

PHILLIPSON, Robert, 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press. 376 p.

- 2001. "Global English and local language policies: what Denmark needs". In *Language Problems and Language Planning, Volume 25, Number 1*, p. 1-24.
- 2003. *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. New York : Routledge. 256 p.
- 2004. "English as Threat or Resource in Continental Europe". In GARDT & HÜPPAUF, 2004, *Globalization and the Future of German : With a Select Bibliography*. Berlin - New York : De Gruyter.
- 2009. *Linguistic Imperialism Continued*. Routledge. 288 p.

PINTO, José Marcelino de Resende, 2007. "O ensino médio". In OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (orgs.). *Organizaçãao do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB*. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Xamã.

PLANAS, José Coderch, 2003. "España-Brasil: arquitectura de una relación privilegiada". *Revista Información Comercial Española*, nº 810, oct/nov. 2003. Madrid. Cité par CRISTOFOLI (2010 : 177).

POZZO, M<sup>a</sup>. I., 2009. "La enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina". *Diálogos Latinoamericanos*, nº 15. Aarhus, DK : Aarhus Universitet.

QUEVEDO, L. A., BACMAN, R., 2006. *Sistema Nacional de Consumos Culturales – Tercer Libro*. Buenos Aires: Secretaría de Medios de Comunicación – Jefatura de Gabinete de Ministros - Presidencia de la Nación. Cité dans BEIN (2012 : 9).

PRIETO ZARTHA, Rafael, 2009. "Una exhortación a respetar el español usado en Estados Unidos y los medios de comunicación hispanohablantes". *Glosas, volumen 7, nº 1*.

PUIGGROS, A., 1997. "La otra reforma: desde la educación menemista al fin de siglo". Buenos Aires: Galerna. Cité par CRISTOFOLI (2010 : 131).

PUREN, Christian, 2001. IUFM. "Industria y didáctica del español lengua extranjera". *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 2001. Disponible sur : [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo\\_del\\_espanol/1\\_la\\_industria\\_del\\_espanol/puren\\_c.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/puren_c.htm) [Dernière consultation le 29 janvier 2019]

RAJAGOPALAN, K., RAJAGOPALAN, C., 2005. "The English language in Brazil – a boon or a bane?". In BRAINE, G. (ed), *Teaching English to the world*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum. p. 23-44. Cité par GIL, GIMÉNEZ (2008).

REATTO, D., BISSACO, C. M., 2007. "O ensino do espanhol como língua estrangeira, uma discussão sócio-política e educacional". *Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007*. Disponible sur : [https://www.researchgate.net/publication/237508815\\_O\\_ENSINO\\_DO\\_ESPANHOL\\_COMO\\_LINGUA ESTRANGEIRA\\_UMA\\_DISCUSSAO\\_SOCIO-POLITICA\\_E\\_EDUCACIONAL\\_-\\_Teaching\\_Spanish\\_As\\_a\\_Foreign\\_Language\\_A\\_Social\\_Political\\_and\\_Educational\\_Discussion](https://www.researchgate.net/publication/237508815_O_ENSINO_DO_ESPANHOL_COMO_LINGUA ESTRANGEIRA_UMA_DISCUSSAO_SOCIO-POLITICA_E_EDUCACIONAL_-_Teaching_Spanish_As_a_Foreign_Language_A_Social_Political_and_Educational_Discussion) [Dernière consultation le 12 février 2019]

REGOURD, Serge. *Semaine de débats "Contre la Marchandisation de la Culture"*, ATTAC, COUAC et Samba Résille, Toulouse 2005.

RENFREW, Colin, 1987. *Archeology and Language*. Londres : Jonathan Cape Ltd.

RETO, L., 2017. "Política de Língua e Política de Línguas". In OKAB, A. (2017 : 61-64).

RIVAS, Axel, 2010. *Radiografía de la educación argentina*. Con colaboración de Alejandro Vera y Pablo Bezem. Buenos Aires : Fundación CIPPEC; Fundación Arcor ; Fundación Roberto Noble, 2010.

RODRÍGUEZ-PONGA, Rafael, 2003. "Pero ¿cuántos hablan español en Filipinas?". *Cuadernos Hispanoamericanos n°631*. Madrid : Agencia Española de Cooperación Internacional. Disponible sur : [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01350553135573500088680/209438\\_0011.pdf](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01350553135573500088680/209438_0011.pdf) [Dernière consultation le 29 janvier 2019]

ROTHKOPF, David, 1997. "In praise of cultural imperialism?". *Foreign Policy*, n°107, p. 38-53.

RUBIO FIGUEROA, Francisco, 2001. "El español florece en la tierra fértil brasilera". *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 2001. Disponible sur : [http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad\\_diversidad\\_del\\_espanol/5\\_espanol\\_y\\_portugues/rubio\\_f.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/rubio_f.htm) [Dernière consultation le 29 janvier 2019]

RUBIN, J., JERNUDD, B.H., 1971. "Introduction: language planning as an element in modernization". In RUBIN, J. & JERNUDD, B.H. (eds.), *Can Language Be Planned?*

*sociolinguistic theory and practice for developing nations*. Honolulu: The University Press of Hawaii, p. xiii-xxiv. Cité par COOPER (1989 : 29).

SAINT-GEOURS, Yves, 2001. "L'Amérique latine dans la géopolitique mondiale". *Pouvoirs. Revue française d'études constitutionnelles et politiques*, 2001/3, n°98, p. 5-16. Paris : Le Seuil. Disponible sur : [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=POUV&ID\\_NUMPUBLIE=POUV\\_098&ID\\_ARTICLE=POUV\\_098\\_0005](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=POUV&ID_NUMPUBLIE=POUV_098&ID_ARTICLE=POUV_098_0005) [Dernière consultation le 29 janvier 2019]

SEDYCIAS, João, 2005. "Por que os brasileiros devem aprender espanhol?". In SEDYCIAS (2007 : 35-44).

- (org.). 2007. *O Ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo : Parábola.

SERRANO MARTÍNEZ, José María (ed.), 2006. *Enciclopedia del Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Barcelona : Plaza & Janés. 901 p.

SILVA DE BARROS, C., GOETTENAUER DE MARINS COSTA, E. (coords.), 2010. *Espanhol: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino*, v. 16. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 p.

SIMONS, G., FENNIG, C. D. (eds.), 2017. *Ethnologue: Languages of the World, Twentieth Edition*. Dallas, Texas : SIL International.

SOLANA GONZÁLEZ, C. (coord.), 2012. *Brasil: un gran mercado en expansión sostenida. Experiencias de internacionalización de empresas españolas en mercados emergentes IV*. Cátedra Nebrija Santander, Universidad Antonio de Nebrija. Disponible sur : [http://www.iberglobal.com/Archivos/brasil\\_nebrija.pdf](http://www.iberglobal.com/Archivos/brasil_nebrija.pdf) [Dernière consultation le 15 mars 2019]

SOSA, N., CANTEROS, A., 2011. "Estado de situação do ensino do português na Argentina: Algumas contribuições para a construção da história da área". *Actas del VII Congreso Nacional de la Asociación Argentina de Profesores de Portugués*. Lanús, Buenos Aires : Asociación Argentina de Profesores de Portugués.

SQUELLA, Agustín, 2010. "Dar al viento la palabra soñadora". *II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 2001. Disponible sur : [http://congresosdelalengua.es/valparaiso/plenarias/squella\\_agustin.htm](http://congresosdelalengua.es/valparaiso/plenarias/squella_agustin.htm) [Dernière consultation le 29 janvier 2019]

STEFANOVA-GUEORGUIEV, Irena 2000. *Español y portugués en la península ibérica y en América Latina: dos situaciones de contacto lingüístico*. Mémoire de Master pour le Département de Sociologie et Anthropologie, Simon Fraser University, Sofia.

TAMAYO, Ruy Pérez 2001. *Importancia de la lengua española en el desarrollo de la ciencia en México. II Congreso Internacional de la Lengua Española*. Valladolid, 2001. Disponible sur :

[http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas\\_fronteras\\_del\\_espanol/2\\_el\\_espanol\\_de\\_la\\_ciencia/perez\\_r.htm](http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/nuevas_fronteras_del_espanol/2_el_espanol_de_la_ciencia/perez_r.htm)

[Dernière consultation le 29 janvier 2019]

TASSARA, Ch. Gilda, MORENO F., Patricio, 2009. "De l'intercompréhension linguistique et culturelle à l'intégration latinoaméricaine". *Synergies Chili n° 5 - 2009* p. 91-106.

TROIKE, Rudolph C., 1977. "The Future of English". *The Linguistic Reporter*, 19/08/1977.

TRUDGILL, P., 2011. *Sociolinguistic Typology. Social Determinants of Linguistic Complexity*. Oxford : Oxford University Press. 236 p.

VALLI, André, 2001. *EUROM4 Une expérience d'enseignement de l'intercompréhension des langues VIGÓN romanes*. Université de Provence.

VARELA, Lía, 1999. "Mi nombre es nadie. La política lingüística del Estado Argentino". *Actas del Congreso Internacional "Políticas lingüísticas para América Latina"*. Buenos Aires : Instituto de Lingüística. UBA, 1999, t. II.

- 2005. "La Argentina y las políticas lingüísticas". *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*.

- 2007. "Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?". *Indicadores Culturales 2007, Cuadernos de Políticas Culturales*. Buenos Aires : UNTREF. p. 164-173. Disponible sur : <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf> [Dernière consultation le 12 février 2019]

- 2014. "Para un plan de implementación de la ley de portugués". In ARNOUX, NOTHSTEIN (2014).

- 2016. "Política y gestión de lenguas: experiencias en la educación argentina". In TAVARES, S., MARINHO, C., ROCA, P. (dirs.). *Temas de política lingüística no processo de integração regional*. Campinas, SP : Pontes Editores. 254 p.

VARELA, Lía, OTERO, Jaime, 2005. "Hacia una política lingüística iberoamericana". *Área: Lengua y Cultura - ARI N° 145/2005 Fecha 02/12/2005*. Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.

VARELA, L., BRITOS, J., 2015. *Español y portugués, vectores de integración regional: aportes para la construcción de una política de formación docente*. Buenos Aires : Teseo. 227 p.



VARELA, Lía, VERDELLI, Ana, 2016. "Las lenguas extranjeras en el mapa escolar de la Ciudad de Buenos Aires". In GASTALDI, M., GRIMALDI, E. I., 2016. *Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el Nivel Superior*. p. 61-71.

VIGÓN ARTOS, Secundino, 2004. "La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos". In CASTILLO CARBALLO, M<sup>a</sup> A., CRUZ MOYA, O., G<sup>a</sup> PLATERO, J. M., MORA GUTIÉRREZ, J. P. (coords.), 2004. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla, 22-25 de septiembre de 2004*. Sevilla : Universidad de Sevilla. Disponible sur : [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/asele\\_xv.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm) [Dernière consultation le 11 février 2019]

VIEIRA, M.G., MOURÃO, M.Q., SANTOS, M.O., 2015. "A língua espanhola como componente curricular nas escolas públicas e particulares de Diamantina – Minas Gerais". *IV Semana da Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão da UFVJM Cultura, identidades e ambiente*.

WA THIONG'O, Ngũgĩ, 1986. *Decolonising the mind: the politics of language in African literature*. London: James Currey. 114 p.

WEINSTEIN, B., 1980. "Language planning in Francophone Africa". *Language Problems and Language Planning*, 4 (1). p. 55-77. Cité par COOPER (1989 : 29-30).

WALTER, Henriette, 2012. "Le latin : Une langue de l'Europe?". In HERRERAS (2017).

WEINREICH, Uriel, 1953. *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York : Publications of the Linguistic Circle of New York.

WEISGERBER, Leo, 1958, "Ein Markstein Angewandter Sprachwissenschaft ! Begegnung mit Eugen Wüster : Eugen Wüster zum 60 Geburtstag". *Sprachforum* 3/2 (1958), p. 92-95 reproduit dans PICHT, SCHMITZ (dirs.) *Terminologie und Wissensordnung*. Vienne : TermNet Publisher. Cité par HUMBLEY (2004).

## Presse générale, sites, blogs et portails divers

ABC [en ligne], 11/05/2014. "Oit points: El último ridículo de España y el inglés, esta vez en Eurovisión". Disponible sur : <https://www.abc.es/eurovision/20140511/abci-oitpoints-conexion-votos-eurovision-201405111241.html> [Dernière consultation le 11 février 2019]

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). <http://www.anep.edu.uy/>

Agência Senado (Brésil). 16/05/2008. "Implantação da Universidade Latino-Americana poderá ter apoio de Parlamentos de países do Mercosul".

AGUALUSA, José Eduardo, 11/02/2008. "Acorda, Acordo ou dorme para sempre". *ciberduvidas.iscte-iul.pt* [en ligne]. Disponible sur : <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/controversias/acorda-acordo-ou-dorme-para-sempre/1602> [Dernière consultation le 12 octobre 2018]

AGENCIA EFE

- 2005. "El Instituto Cervantes formará a más de 230.000 profesores para que enseñen español en Brasil". *El País*, A Coruña 13/07/2005. Disponible sur :

[http://cultura.elpais.com/cultura/2005/07/12/actualidad/1121119203\\_850215.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2005/07/12/actualidad/1121119203_850215.html) [Dernière consultation le 19 novembre 2015].

- 2005. "Troca de dívida pode favorecer o ensino do espanhol no Brasil", *Folha de S. Paulo* [en ligne], 14/10/2005. Disponible sur : <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17923.shtml> [Dernière consultation le 20 septembre 2015]

- 2010. "China mantiene vivo el sueño del esperanto como lengua neutral y universal". *El Norte de Castilla* [en ligne], 04/03/2010.

ALIBERTI, Belén, 20/11/2010. "Pedro Luis Barcia: « Es imprudente anunciar cambios que todavía no están aprobados »". *Todo Noticias*. Disponible sur : [https://tn.com.ar/sociedad/pedro-luis-barcia-es-imprudente-anunciar-cambios-que-todavia-no-estan-aprobados\\_046039](https://tn.com.ar/sociedad/pedro-luis-barcia-es-imprudente-anunciar-cambios-que-todavia-no-estan-aprobados_046039) [Dernière consultation le 5 mars 2019]

*Antonio Mentor.com*. "Mentor denuncia ao MP terceirização do ensino de línguas". Site web du candidat au gouvernement de l'Etat de São Paulo António Mentor. Consulté le 07 juin 2010 sur :

<http://www.antonimentor.com.br/mentor/index.php?modulo=noticias&cod=164>

ANTUNES, Andrea, 2010. "Espanhol obrigatório nas escolas". *Folha dirigida, Caderno de Educação*, 26 de Janeiro a 1º de Fevereiro de 2010.

ARIAS, Juan, 18/12/2000. "Experiencia piloto en Brasil de la enseñanza del español". *El País*. Disponible sur : [https://elpais.com/diario/2000/12/18/educacion/977094010\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2000/12/18/educacion/977094010_850215.html) [Dernière consultation le 14 février 2019]

ARTEXES SIMÕES, Carlos, 2010. "Adeus aoportunhol". *Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* n° 125, Mars 2010.

*Associação Brasileira de Hispanistas*. Site sur : <http://www.hispanistas.org.br> [Dernière consultation le 15 février 2019]



- *V Congresso Brasileiro de Hispanistas. I Congresso Internacional de la Asociación Brasileña de Hispanistas. Universidade Federal de Minas Gerais*  
Disponibile sur : <http://www.lettras.ufmg.br/hispanistas/es/areas-tematicas.html> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

*Associação de Professores de Espanhol do Estado de Bahia*. Site consulté le 06 juin 2010  
sur : <http://www.apeebea.com.br/>

*Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná* (Site). "Carta das Associações de Professores de Espanhol à População", 05/08/2010. Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais – APEMG; Associação de Professores de Espanhol do Estado de Alagoas – APEEAL; Associação de Professores do Estado do Amazonas – APE-AM; Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia – APEEBA; Associação de Professores de Espanhol do Distrito Federal – APEDF; Associação de Professores de Espanhol do Estado do Espírito Santo – APEES; Associação de Professores de Espanhol de Goiás – ASPROEGO; Associação de Professores de Espanhol do Estado de Mato Grosso do Sul – APEEMS; Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba – APEEPB; Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná – APEEPR; Associação de Professores de Espanhol do Estado de Pernambuco – APEEPE; Associação de Professores De Espanhol do Estado do Piauí – APEEPI; Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro – APEERJ; Associação de Professores de Espanhol do Estado de Rondônia – APEERO; Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo – APEESP; Associação de Professores de Espanhol do Estado de Sergipe – APEESE; Associação Mato-grossense de Professores de Língua Espanhola – AMPLE; Associação Paraense de Alunos e Professores de Língua Espanhola – APAPLE. Disponible sur : <http://apeeprenlinea.blogspot.com/2010/08/carta-das-assocacoes-de-professores-de.html> [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]

*Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro* (Site).

- "Manifesto da APEERJ sobre a situação do ensino de espanhol no rio de janeiro", 11/03/2013. Disponible sur : <http://apeerj.blogspot.fr/2013/03/manifesto-da-apeerj-sobre-situacao-do.html> [Dernière consultation le 25 mars 2017]

*Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo* (Site).

- "O espanhol para o governo do estado: exclusão da grade, ilegalidade e terceirização", 14/12/2009. Consulté le 09 juin 2010 sur : [http://www.apeesp.com.br/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=114&Itemid=55](http://www.apeesp.com.br/web/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=55)

- "Língua Espanhola incluída no próximo concurso da SEE-SP", 25/09/2013. Disponible sur : <http://www.apeesp.com.br/concurso-e-relato-da-quarta-reuniao-da-apeesp-com-a-see-sp-em-24092013/> [Dernière consultation le 23 janvier 2019]

- Carta da APEESP à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 16/07/2014.  
Disponibile sur : [http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/Carta-apeesp-160714\\_Versao-Site.pdf](http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/Carta-apeesp-160714_Versao-Site.pdf)  
[Dernière consultation le 23 février 2019]

*Associação de professores de espanhol do estado de Sergipe*. Site consulté le 14 juin 2010 sur : [http://apeese.blogspot.com/2009/10/texto-da-prof-dr-neide-gonzalez-usp-no\\_22.html](http://apeese.blogspot.com/2009/10/texto-da-prof-dr-neide-gonzalez-usp-no_22.html)

*Asociación de Universidades Grupo de Montevideo (AUGME)* :  
<http://grupomontevideo.org/sitio/institucional/> [Dernière consultation le 8 janvier 2019]

*atlantico.fr*, 19/07/2012. "Pourquoi les Français sont-ils meilleurs en espagnol qu'en anglais? Avec Claude Hagege". Disponible sur :  
<http://www.atlantico.fr/decryptage/pourquoi-francais-sont-meilleurs-espagnol-en-anglais-claude-hagege-424029.html>  
[Dernière consultation le 9 novembre 2018]

BARACHO, Ernani, 28/05/2010. "Embaixada da Espanha promove oficina para profesores acreanos". *Agência de Notícias do Acre. Assessoria SEE*. Consulté le 13 juin 2010 sur : [http://www.agencia.ac.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=12817&Itemid=26](http://www.agencia.ac.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12817&Itemid=26)

*Baromètre Calvet des Langues du Monde*. Disponible sur :  
<http://wikilf.culture.fr/barometre2012/index.php> [Dernière consultation le 21 mars 2019]

BEAUREGARD, Luis Pablo, 25/07/2018. "América Latina avanza en la integración de sus dos principales bloques económicos". *El País* (Espagne). Disponible sur :  
[https://elpais.com/economia/2018/07/24/actualidad/1532460311\\_268046.html](https://elpais.com/economia/2018/07/24/actualidad/1532460311_268046.html) [Dernière consultation le 5 décembre 2018]

BRAGA NORTE, Diego, 08/10/2009. "A hora do espanhol (será mesmo?)". *Revista de Educação*. Disponible sur : <http://www.revistaeducacao.com.br/a-hora-do-espanhol-sera-mesmo/> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

CABRAL, Chico, 08/03/2010. "Implementação do ensino de espanhol no estado de São Paulo: um retrato da gestão tucana". *Universidade para quem? 08-03-2010*. Disponible sur :  
<http://universidadeparaquem.wordpress.com/2010/03/08/1503/> [Dernière consultation le 24 janvier 2019]

CABRAL DA SILVEIRA, J., 03/2010. "Adeus aoportunhol". *Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* n° 125.

CANTIER, Eugénie, 09/12/2013. "Pourquoi les Français ont-ils un niveau si faible en anglais ?". *L'Express* [en ligne]. Disponible sur :  
[https://www.lexpress.fr/education/pourquoi-les-francais-ont-ils-un-niveau-si-faible-en-anglais\\_1306255.html](https://www.lexpress.fr/education/pourquoi-les-francais-ont-ils-un-niveau-si-faible-en-anglais_1306255.html) [Dernière consultation le 11 février 2019]

*Centro Universitário de Anápolis*. <http://www.unievangelica.edu.br/novo/index.php>

*Centro Universitário Desenvolvimento do Centro-Oeste*. <https://www.unidesc.edu.br/>

*Centro Universitário Euroamericano*. <http://www.unieuro.edu.br/portal/>

*Cepal.org*, 06/03/2018. "El comercio intrarregional es cualitativamente superior al que se dirige a otros mercados: CEPAL. Disponible sur : <https://www.cepal.org/es/noticias/comercio-intrarregional-es-cualitativamente-superior-al-que-se-dirige-otros-mercados-cepal> [Dernière consultation le 20 mars 2019]

Certificado Español Lengua Y Uso. <https://www.celu.edu.ar/es/node/125#>

*Clarín.com*, 24/07/2014. "El español, la segunda lengua más hablada". Disponible sur : [http://www.clarin.com/rn/literatura/espanol-segunda-lengua-hablada\\_0\\_SkMYNZj5vQe.html](http://www.clarin.com/rn/literatura/espanol-segunda-lengua-hablada_0_SkMYNZj5vQe.html) [Dernière consultation le 23 février 2017]

*Clarín.com*, 12/09/2003. "La Patagonia, el lugar elegido por los argentinos que migran". Disponible sur : [https://www.clarin.com/sociedad/patagonia-lugar-elegido-argentinos-migran\\_0\\_BJMgGExlCtx.html](https://www.clarin.com/sociedad/patagonia-lugar-elegido-argentinos-migran_0_BJMgGExlCtx.html) [Dernière consultation le 26 avril 2018]

*Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*,

- 10 Octobre 2009. "Carta aos Reitores elaborada pela COPESBRA",. Disponible sur : <http://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/10/22/carta-aos-reitores-elaborada-pela-copesbra-comissao-permanente-de-acompanhamento-da-implantacao-do-espanhol-no-sistema-educativo-brasileiro/> [Dernière consultation le 29 janvier 2019]

- Novembre, 2009. "Parecer da COPESBRA sobre a Carta de Intenções entre o Institut Cervantes e o Ministério da Educação e sobre o Programa Executivo de Trabalho entre o Institut Cervantes e a Secretaria de Educação à Distância". p. 4. Disponible sur : <https://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2009/12/parecer-carta-e-programa.pdf> [Dernière consultation le 16 février 2019]

CONNOLLY, Keith, 22/02/2013. "German president : make English the language of EU". *The Guardian*. Disponible sur : <https://www.theguardian.com/world/2013/feb/22/german-president-pleads-britain-stay-eu> [Dernière consultation le 17 janvier 2019]

*Conselho Riograndense de Professores de Espanhol (CORPE)*. <http://www.corpers.com.br/>

CONSTENLA, Tereixa, 02/11/2014. "José Manuel Blecua: « La situación económica de la RAE es dramática »". *El País*. Disponible sur : [http://cultura.elpais.com/cultura/2014/11/02/actualidad/1414958300\\_892833.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2014/11/02/actualidad/1414958300_892833.html) [Dernière consultation le 11 décembre 2018]

DA COSTA, J. P., 04/04/2008. "O que interessa é a Língua Portuguesa e não a Língua à portuguesa". *Semanário* (Portugal).

*Diário de Cuiabá* [en ligne], 27/10/2006. "Inaugurado Centro de Recursos Didáticos de Espanhol". Disponible sur : <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=270223> [Dernière consultation le 13 mai 2014]

*El Comercio* (Pérou), 03/10/2014. "Chile fomentará convergencia de Mercosur y Alianza del Pacífico". Disponible sur : <http://elcomercio.pe/economia/mundo/chile-fomentara-convergencia-mercosur-y-alianza-pacifico-noticia-1761434> [Dernière consultation le 17 décembre 2018]

*El Deber* (Bolivie), 24/04/2018. "« Vamos a entendernos », dice Evo sobre el quiebre en la Unasur". Disponible sur : <https://www.eldeber.com.bo/bolivia/quotVamos-a-entendernosquot-dice-Evo-sobre-el-quiebre-en-la-Unasur-20180423-7180.html> [Dernière consultation le 12 mars 2019]

*El Universo*, 02/06/2010. "Néstor Kirchner apoya ingreso de Venezuela a Mercosur". Disponible sur : <https://www.eluniverso.com/2010/06/02/1/1361/nestor-kirchner-apoya-ingreso-venezuela-mercosur.html?p=1354&m=27> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

*Emdialogo*, 15/08/2009. "Espanhol na escola de Ensino Médio é lei". Disponible sur : <http://www.emdialogo.uff.br/materia/espanhol-na-escola-de-ensino-m%C3%A9dio-%C3%A9-lei> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

*espanholdobrasil.wordpress.com Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro* (Blog).

Russell S. Gabriella (en tant que présidente de l'AADE), 25/08/2009. "Carta de la AADE (Asociación Argentina de Docentes de Español)". Acuerdo MEC / IC". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/page/33/> [Dernière consultation le 6 février 2019]

*espanholdobrasil*, 22/10/2009. "Serra, PSDB e privatização ilimitada: avançando sobre a educação". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/10/22/serra-psdb-e-privatizacao-ilimitada-avancando-sobre-a-educacao/> [Dernière consultation le 23 février 2019]

*APEESP*, 08/12/2009. "Processo seletivo para Centros de Línguas: mais um desmando da Secretaria da Educação". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/12/08/processo-seletivo-para-centros-de-linguas-mais-um-desmando-da-secretaria-da-educacao/> [Dernière consultation le 20 février 2019]

*APEESP/COPEBRA*, 20/12/2009. "Balanço eledobrasil no final do ano: um espaço único no país, com mais de 200 participantes". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/12/20/balanco-eledobrasil-no-final-do-ano-um-espaco-unico-no-pais-com-mais-de-200-participantes/> [Dernière consultation le 18 février 2019]

*espanholdobrasil*, 19/01/2010. "Lei de ensino de espanhol ficou no papel". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/page/20/> [Dernière consultation le 23 février 2019]

*espanholdobrasil*, 01/03/2010. "Debate na Assembleia Legislativa em 10/03 - Leia informativo abaixo. Não deixe de comparecer e participar!. 10 de março na Assembléia Legislativa. Deputados debatem decretos de Serra sobre Línguas Estrangeiras". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/page/20/> [Dernière consultation le 23 février 2019]

*espanholdobrasil*, 03/05/2010. "Paulo Renato y sus hermanos de España - Relações de um projeto pedagógico". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/page/18/> [Dernière consultation le 13 mars 2019]

*espanholdobrasil*, 03/08/2010. "Sobre a Língua Espanhola no ensino médio da rede pública do Estado de SP. Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/page/15/> [Dernière consultation le 23 février 2019]

*espanholdobrasil*, 12/08/2010. "Estado [do RJ] não tem mestres suficientes para ensinar Espanhol". Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2010/08/12/estado-do-rj-nao-tem-mestres-suficientes-para-ensinar-espanhol/> [Dernière consultation le 25 mars 2018]

"Manifesto pela qualidade na implantação do ensino do espanhol na Rede Pública do Estado de São Paulo" (décembre 2006). Disponible sur : <http://espanholdobrasil.wordpress.com/historico-2/manifesto-pela-qualidade-na-implantacao-do-ensino-do-espanhol-na-rede-publica-do-estado-de-sao-paulo/> [Dernière consultation le 16 février 2017]

"Carta das Associações de Professores de Espanhol à População", 05/08/2010. Disponible sur : <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2010/08/03/carta-das-associacoes-de-professores-de-espanhol-a-populacao/> [Dernière consultation le 8 mars 2017]

*Eurostat, communiqué de presse 139/2010*, 24/09/2010. "Dans l'UE, près de 80% des enfants ont étudié une langue étrangère à l'école primaire en 2008".

*Faculdade Ciman*. <http://www.ciman.com.br/>

*Faculdade da Escada*. <http://faesc.edu.br/faesc/>

*Faculdade Frassinetti do Recife*. <http://www.fafire.br/>

*Faculdade Luso - Brasileira*. <https://falub.edu.br/>

FALCÃO, Márcio, 12/01/2010. "Em ano eleitoral, governo federal cria universidade e compara ações para área de educação". *Folha de São Paulo* [en ligne]. Disponible sur : <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2010/01/678169-em-ano-eleitoral-governo-federal-cria-universidade-e-compara-acoes-para-area-de-educacao.shtml> [Dernière consultation le 9 janvier 2019]

FERRAZ, Reginaldo [coordinateur du *CELEM* de la SEE du Paraná], 19/05/2010. "Escolas se preparam para ofertar espanhol". *Gazeta do povo*.

FLEUROT, Grégoire, 20/02/2013. "Les Français sont vraiment nuls en anglais. Première article de notre série sur le problème de la France avec la langue anglaise, ses explications et les moyens d'améliorer la situation". *Slate.fr*. Disponible sur : <http://www.slate.fr/story/68577/francais-nuls-anglais> [Dernière consultation le 11 février 2019]

*Folha do MS* [en ligne], 11/11/2009. "Simted e contra forma de implantação do espanhol no ensino médio". Consulté le 13 février 2010 sur : [http://www.folhadoms.com.br/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6344:simted-e-contra-forma-de-implantacao-do-espanhol-no-ensino-medio&catid=47:educacao&Itemid=118](http://www.folhadoms.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=6344:simted-e-contra-forma-de-implantacao-do-espanhol-no-ensino-medio&catid=47:educacao&Itemid=118)

*Fundação Universidade Federal de Rondônia*. <http://www.unir.br/>

*Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*, FNDE. <https://www.fnde.gov.br/>

GADELHA, Ricardo, 02/04/2010. "Quintans quer prioridade na impantação do ensino espanhol nos colegios da Paraíba. " *Pbagora*. Consulté le 7 juin 2010 sur : <http://www.pbagora.com.br/conteudo.php?id=20100402090451&cat=paraiba&keys=quintans-quer-prioridade-implantacao-ensino-espanhol-colegios-paraiba>

GERON, Víctor, 19/05/2010. "Escolas se preparam para ofertar espanhol". *Gazeta do povo* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.gazetadopovo.com.br/ensino/conteudo.phtml?tl=1&id=1004400&tit=Escolas-se-preparam-para-ofertar-espanhol> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

GOES DE ANDRADE, Otávio, 04/03/2010. "Londrina: Pioneira no ensino de espanhol". *Jornal de Londrina* [en ligne]

GONZALO, Ángeles, 12/06/2010. "Brasil desplaza a España en la aportación de beneficios de Santander". *Cinco Días* [en ligne]. Disponible sur : [https://cincodias.elpais.com/cincodias/2010/06/12/empresas/1276349989\\_850215.html](https://cincodias.elpais.com/cincodias/2010/06/12/empresas/1276349989_850215.html) [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

*Governo do Estado de Pernambuco, Secretaria de Educação*, 02/08/2013. "Professores participam da V Formação Continuada para Professores de Língua Espanhola do Ensino médio". Disponible sur : <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=1387> [Dernière consultation le 21 février 2019]

*Governo do Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação*, 08/06/2011. "Governo do Estado assina acordo de cooperação técnica com o Ministério da Educação da Espanha". Disponible sur : <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/2931-governo-do-estado-assina-acordo-de-cooperacao-tecnica-com-o-ministerio-da-educacao-da-espanha> [Dernière consultation le 2 décembre 2015]

*Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Educação*, 29/08/2013. "Consulte a bibliografia de referência para concurso que selecionará 59 mil professores". Disponible sur : <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/consulte-a-bibliografia-de-referencia-para-o-concurso-que-vai-selecionar-59-mil-professores> [Dernière consultation le 24 février 2019]



*Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Notícias* 09/08/2010. "Governo faz parceria com embaixada da Espanha para capacitar professores de espanhol da rede pública". Disponible sur : <http://www.femurn.org.br/noticias/1838/governo-faz-parceria-com-embaixada-da-espanha-para-capacitar-professores-de-espanhol-da-rede-pblica> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

*Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação.* c <http://www.educacao.rs.gov.br/inicial>

GUELLI, Pablo López, 18/08/2005. "Para Argentina, *Lei* abre mercado no Brasil". *Folha de S. Paulo*, São Paulo. Disponible sur : <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1808200522.htm> [Dernière consultation le 14 février 2019]

HITCHENS, Christopher, 2001. "The Case Against Henry Kissinger. Part One : The making of a war criminal". *Harpers Magazine. February 2001 issue.*

*Huffington Post* [en ligne], 16/01/2013. "¿Un año sin sexo por saber inglés? Uno de cada cuatro españoles estaría dispuesto a ello". Disponible sur : [https://www.huffingtonpost.es/2013/01/16/un-ano-sin-sexo-por-saber-ingles\\_n\\_2486137.html](https://www.huffingtonpost.es/2013/01/16/un-ano-sin-sexo-por-saber-ingles_n_2486137.html) [Dernière consultation le 11 février 2019]

Instituto Cervantes.

- "El Instituto Cervantes en Brasil". [https://saopaulo.cervantes.es/es/sobre\\_nosotros\\_brasil\\_espanol.htm](https://saopaulo.cervantes.es/es/sobre_nosotros_brasil_espanol.htm)

*Instituto Cuiabano de Educação.* <http://www.ice.edu.br/TNX/>

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.* <https://www.ifg.edu.br/>

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe.* <http://www.ifs.edu.br/>

*Instituto Federal do Rio Grande do Norte* <http://portal.ifrn.edu.br/>

IWASSO, S., MANDELLI, M., 15/01/2010. "Estados estão despreparados para oferecer espanhol na rede pública". *O Estadão de São Paulo* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,estados-estao-despreparados-para-oferecer-espanhol-na-rede-publica,495939> [Dernière consultation le 16 février 2019]

*Jornal da Paraíba.* 15/01/2010. "Escolas públicas da PB ficam sem espanhol por falta de professores". Disponible sur : [http://www.jornaldaparaiba.com.br/educacao/noticia/35103\\_escolas-publicas-da-pb-ficam-sem-espanhol-por-falta-de-professores](http://www.jornaldaparaiba.com.br/educacao/noticia/35103_escolas-publicas-da-pb-ficam-sem-espanhol-por-falta-de-professores) [Dernière consultation le 21 février 2019]

KAGANSKI, Serge, 15/09/2010. "L'ouvrier président". *Les Inrockuptibles n° 772, 2010.* Paris.

*La Gaceta.* Tucumán, 02/02/2007. "El idioma inglés, obligatorio en la escuela primaria. Disponible sur :

<http://www.lagaceta.com.ar/nota/192815/informacion-general/idioma-ingles-obligatorio-escuela-primaria.html> [Dernière consultation le 11 mars 2019]

LAGARES, X. C., 27/08/2009. "El español en Brasil: Negocio o Educación". *Cartas desde Brasil*. Disponible sur : <http://librodenotas.com/cartasdesdebrasil/16619/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion> [Dernière consultation le 17 février 2017]

LEJTMAN, Román, 16/12/2018. "Macri negociará con Bolsonaro el destino del Mercosur y la transición en Venezuela". *infobae.com* Disponible sur : <https://www.infobae.com/politica/2018/12/16/macri-negociara-con-bolsonaro-el-destino-del-mercosur-y-la-transicion-en-venezuela/> [Dernière consultation le 17 décembre 2018]

*Linguasur. Banque de données Mercolingua*. Instituto de Lingüística, UBA. ARNOUX, Elvira, BEIN, Roberto. Disponible sur : <http://www.linguasur.com.ar/index2.php> [Dernière consultation le 7 mars 2019]

LOPES, Ariane, 25/08/2015. "SEED e Embaixada da Espanha no Brasil iniciam curso de formação para professores". *PRODAP - Centro de Gestão da Tecnologia da Informação*. Disponible sur : <https://www.prodap.ap.gov.br/padrao/template/imprimir.php?id=1522&site=26> [Dernière consultation le 12 février 2019]

MANETTO, Francesco, 30/04/2010. "Hablemos inglés, o algo parecido". *El País*, Madrid. Disponible sur : [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Hablemos/ingles/algo/parecido/elpepisoc/20100430elpepisoc\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Hablemos/ingles/algo/parecido/elpepisoc/20100430elpepisoc_1/Tes). [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

MATTOS, Celso, 26/05/2010. "Ensino do Espanhol agora é obrigatório nas escolas" *Jornal Notícias*, Universidade Estadual de Londrina. Consulté le 14 septembre 2010 sur : [http://www2.uel.br/com/noticiadigital/index.php?arq=ARQ\\_jnt&FWS\\_Ano\\_Edicao=1&FWS\\_N\\_Edicao=1&FWS\\_N\\_Texto=5417&FWS\\_Cod\\_Categoria=15](http://www2.uel.br/com/noticiadigital/index.php?arq=ARQ_jnt&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_N_Texto=5417&FWS_Cod_Categoria=15)

MATTOS, Celso, 20/05/2010. "Comissão trabalha na sistematização do PDI". *Jornal Notícias*, Universidade Estadual de Londrina. Consulté le 16 juin 2010 sur : [http://www2.uel.br/com/noticiadigital/index.php?arq=ARQ\\_jnt&FWS\\_Ano\\_Edicao=1&FWS\\_N\\_Edicao=1&FWS\\_N\\_Texto=5417&FWS\\_Cod\\_Categoria=15](http://www2.uel.br/com/noticiadigital/index.php?arq=ARQ_jnt&FWS_Ano_Edicao=1&FWS_N_Edicao=1&FWS_N_Texto=5417&FWS_Cod_Categoria=15)

MELO BRITO, Bartolomeu, 26/08/2010. "Línguas estrangeiras modernas : legislação e ensino na educação básica". *webartigos.com*. Disponible sur : <https://www.webartigos.com/artigos/linguas-estrangeiras-modernas-legislacao-e-ensino-na-educacao-basica/45670/> [Dernière consultation le 25 janvier 2019]

*Mendoza On Line*, 21/11/2013 : "Carmona pide frenar el inglés obligatorio en las escuelas". Disponible sur : <http://www.mdzol.com/nota/502203-carmona-pide-frenar-el-ingles-obligatorio-en-las-escuelas/> [Dernière consultation le 16 avril 2018]



MENESES, Nacho, 25/02/2011. "El (lento) avance del español en Brasil". *El País* (Espagne). Disponible sur : [https://elpais.com/diario/2011/02/25/cultura/1298588401\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2011/02/25/cultura/1298588401_850215.html) [Dernière consultation le 16 février 2019]

*Ministério do Desenvolvimento, Industria e Comércio Exterior/Secretária de Comércio Exterior* (MDIC/SECEX). <http://www.desenvolvimento.gov.br/sitio/>

*Ministerio de Educação e Cultura* (Brésil)

- 02/09/2008. "Universidade deve formar o professor". Disponible sur : <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11172-sp-163638231> [Dernière consultation le 29 janvier 2019]

- 06/03/2008. "Criada comissão de implantação da Unila". Tancredi, Letícia.

Disponible sur :

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10005:sp-1822906555&catid=212&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10005:sp-1822906555&catid=212&Itemid=86) [Dernière consultation le 12 février 2019]

MOÇO, Anderson, 01/03/2010. "Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010". *Revista Nova Escola*. Disponible sur : <https://novaescola.org.br/conteudo/2901/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2001-2010> [Dernière consultation le 15 mai 2014]

MORENO, Javier, 18/06/2000. "Brasil decide si quiere hablar español". *El País*. Disponible sur : [https://elpais.com/diario/2000/06/18/cultura/961279209\\_850215.html](https://elpais.com/diario/2000/06/18/cultura/961279209_850215.html) [Dernière consultation le 14 février 2019]

NAHASSM, Daniela., 11/01/2001. "Veto de FHC a plano afeta o Renda Mínima". *Folha de S.Paulo* [en ligne]. Disponible sur : <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u18998.shtml> [Dernière consultation le 13 février 2019]

NAVARRO, Elvira, RONCAGLIOLO, Santiago. 15/11/2014. "De las colonias a las facturas". *El País* (Espagne).

NOGUEIRA, Juliana, DOS ANJOS, Edienari, 25/01/2010. "Faltam mais de 400 professores de espanhol em Teresina". *Portal Aí5 Piauí*. [Consulté le 23 février 2011]

NUNES CARREIRO, M., DIAS, E., 13/06/2015. "« O português brasileiro precisa ser reconhecido como uma nova língua. E isso é uma decisão política ». Interview à Marcos Bagno". *Jornalopao.com.br* [en ligne]. Disponible sur :

<https://www.jornalopao.com.br/entrevistas/o-portugues-brasileiro-precisa-ser-reconhecido-como-uma-nova-lingua-e-isso-e-uma-decisao-politica-37991/> [Dernière consultation le 12 octobre 2018]

*Organisation Internationale de la Francophonie*. <https://www.francophonie.org/>

*Paraíba Agora*, 02/04/2010. "Quintans quer prioridade na implantação do ensino espanhol nos colégios da Paraíba". Disponible sur :

<https://www2.pbagora.com.br/noticia/paraiba/20100402090451/quintans-quer-prioridade-na-implantacao-do-ensino-espanhol-nos-colegios-da-paraiba> [Dernière consultation le 21 février 2019]

PECH, Marie-Estelle, 09/09/2013. "Anglais : selon une nouvelle étude, les Français sont toujours à la traîne". *Le Figaro* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/09/09/01016-20130909ARTFIG00641-anglais-selon-une-nouvelle-etude-les-francais-sont-toujours-a-la-traine.php> [Dernière consultation le 11 février 2019]

PIRES, Carol, 10/2012. "El viejo Tupamaro". *Folha de São Paulo, Piauí, Edição 73*. Disponible sur : <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/el-viejo-tupamaro/> [Dernière consultation le 19 mars 2019]

POLATO, Amanda, MENEGUEÇO, Bruna, 01/08/2010. "Ensino de Língua Estrangeira vai além da gramática". *Nova Escola, n° 214*, Août 2008. Disponible sur : <https://novaescola.org.br/conteudo/2459/ensino-de-lingua-estrangeira-vai-alem-da-gramatica> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

*Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. <https://www.pucpr.br/>

*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*. <http://www.puc-rio.br/index.html>

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*. <http://www.pucrs.br/>

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. <https://matrc01.pucsp.br/paginainicial/>

*Portal do Governo de Rondônia*, 30/07/2007. "Governo promove capacitação para professores de espanhol".

PRADO COELHO, A., 01/03/2010. "Cidadãos lançam iniciativa contra acordo ortográfico no Facebook". *Público.pt*. Disponible sur : <https://www.publico.pt/2010/03/01/sociedade/noticia/cidadaos-lancam-iniciativa-contr-a-acordo-ortografico-no-facebook-1424865> [Dernière consultation le 11 octobre 2018]

RAMÍREZ, Verónica, 14/02/2013. "Por qué somos tan torpes con el inglés y lo hablamos tan mal". *elconfidencial.com*. Disponible sur : [https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-02-14/por-que-somos-torpes-con-el-ingles-y-lo-hablam-os-tan-mal\\_522464/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-02-14/por-que-somos-torpes-con-el-ingles-y-lo-hablam-os-tan-mal_522464/) [Dernière consultation le 11 février 2019]

SALGADO, Eduardo, 05/04/2000. "O fim do português. Linguísta americano diz que o Brasil está destinado a trocar seu idioma peloportunhol". *Veja*, São Paulo.

*SENACAPE, Secretaria Nacional das Associações de Professores de Espanhol*, dont le but est de *défendre la classe des professeurs d'espagnol*. <http://senacape.blogspot.com.br/> [Dernière consultation le 15 février 2019]

SENZ, Silvia, 2006. "El expolio del oro de las palabras. La rebelión brasileña contra los corsarios del idioma, y otros acontecimientos de la mercantilización del español, a pie de página". Blog *Addenda et Corrigenda* :

<https://addendaetcorrigenda.blogia.com/2006/111601-el-expolio-del-oro-de-las-palabras.-la-rebeli-n-brasile-a-contra-los-corsarios-d.php> [Dernière consultation le 15 février 2019]

SEOANE, L., 27/01/2010. "Brasil multiplica por cinco su número de estudiantes de español en 3 años". *La Razón* [en ligne].

*Universia.net*, 07/09/2006. "El Banco Santander y Universia presentan ¡Oye!, el proyecto para enseñar español a 45.000 profesores en Brasil". Disponible sur : <http://noticias.universia.es/ciencia-nn-tt/noticia/2006/09/07/678901/banco-santander-universia-presentan-oye-proyecto-ensenar-espanol-45-000-profesores-brasil.html> [Dernière consultation le 26 janvier 2019]

*Universidade Católica Dom Bosco*. <https://site.ucdb.br/>

*Universidade Católica de Pernambuco*. <http://www.unicap.br/graduacao/pages/>

*Universidade Ceuma*. <https://www.extranet.ceuma.br/novoportal/>

*Universidade de Brasília*. <http://www.unb.br/>

*Universidade de Cuiabá*. <http://www.unic.br/Paginas/Home.aspx>

*Universidade de Passo Fundo*. <https://www.upf.br/>

*Universidade de Ribeirão Preto*. <https://www.unaerp.br/>

*Universidade de São Paulo*. <https://www5.usp.br/>

*Universidade do Estado de Mato Grosso*. <http://portal.unemat.br/>  
<http://www.novoportal.unemat.br/index.php?pg=campus&idc=11>

*Universidade do Estado de Minas Gerais*. <http://www.uemg.br/>

*Universidade do Estado de Santa Catarina*. <https://www.udesc.br/>

*Universidade do Estado do Amazonas*. <http://www3.uea.edu.br/>

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. <http://www.uerj.br/>

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte*. [www.uern.br/](http://www.uern.br/)

*Universidade do Oeste Paulista*. <http://www.unoeste.br/>

*Universidade do Vale do Itajaí*. <https://www.univali.br/Paginas/default.aspx>

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos*. <http://www.unisinos.br/>

*Universidade Estadual de Campinas*. <http://www.unicamp.br/unicamp/>

*Universidade Estadual de Goiás*. <http://www.ueg.br/>

*Universidade Estadual de Londrina*. <http://portal.uel.br/home/>

*Universidade Estadual de Maringá*. <http://www.uem.br/>

*Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul*. <http://www.uems.br/>

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*. <https://portal.uepg.br/>

- Universidade Estadual do Ceará.* <http://www.uece.br/>
- Universidade Estadual do Centro-Oeste.* <https://www3.unicentro.br/sobre/>
- Universidade Estadual do Maranhão.* <https://www.uema.br/>
- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.* <http://www.uenf.br/portal/index.php/es/>
- Universidade Estadual do Paraná.* <http://www.unespar.edu.br/>
- Universidade Estadual do Piauí.* <http://www.uespi.br/site/>
- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.* <https://www.uergs.rs.gov.br/inicial>
- Universidade Estadual Paulista.* <https://www2.unesp.br/>
- Universidade Federal da Bahia.* <https://www.ufba.br/>
- Universidade Federal da Fronteira Sul.* <https://www.uffs.edu.br/>
- Universidade Federal da Grande Dourados.* <https://www.ufgd.edu.br/>
- Universidade Federal da Integração Latino-Americana.* <https://portal.unila.edu.br/>
- Universidade Federal da Paraíba.* <https://www.ufpb.br/>
- Universidade Federal de Alagoas.* <https://ufal.br/>
- Universidade Federal de Alfenas.* <https://www.unifal-mg.edu.br/portal/>
- Universidade Federal de Goiás.* <https://www.ufg.br/>
- Universidade Federal de Itajubá.* <https://unifei.edu.br/>
- Universidade Federal de Lavras.* <https://ufla.br/>
- Universidade Federal de Mato Grosso.* <http://www.ufmt.br/ufmt/site/>
- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.* <https://www.ufms.br/>
- Universidade Federal de Minas Gerais.* <https://ufmg.br/>
- Universidade Federal de Ouro Preto.* <https://ufop.br/>
- Universidade Federal de Pelotas.* <http://portal.ufpel.edu.br/>
- Universidade Federal de Pernambuco.* <https://www.ufpe.br/>
- Universidade Federal de Roraima.* <http://ufrs.br/>
- Universidade Federal de São Carlos.* <https://www2.ufscar.br/>
- Universidade Federal de São João del-Rei.* <https://www.ufsj.edu.br/>
- Universidade Federal de São Paulo.* <http://www.unifesp.br/>
- Universidade Federal de Santa Maria.* <https://www.ufsm.br/>

- Universidade Federal de Santa Catarina.* <https://ufsc.br/>
- Universidade Federal de Sergipe.* [www.ufs.br/](http://www.ufs.br/)
- Universidade Federal de Viçosa.* <https://www.ufv.br/>
- Universidade Federal do Acre.* <http://www.ufac.br/>
- Universidade Federal do ABC.* <http://www.ufabc.edu.br/>
- Universidade Federal do Amapá.* <http://www.unifap.br/public/index>
- Universidade Federal do Amazonas.* <https://ufam.edu.br/>
- Universidade Federal do Ceará.* <http://www.ufc.br/>
- Universidade Federal do Espírito Santo.* <http://www.ufes.br/>
- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.* <http://www.unirio.br/>
- Universidade Federal do Maranhão.* <http://portais.ufma.br/PortalUfma/index.jsf>
- Universidade Federal do Pampa.* <http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/>
- Universidade Federal do Paraná.* <https://www.ufpr.br/portalfupr/>
- Universidade Federal do Piauí.* <http://www.ufpi.br/>
- Universidade Federal do Rio Grande.* <https://www.furg.br/es/>
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte.* <https://www.ufrn.br/>
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.* <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>
- Universidade Federal do Rio de Janeiro.* <https://ufrj.br/>
- Universidade Federal do Tocantins.* <https://ww2.uft.edu.br/>
- Universidade Federal do Triângulo Mineiro.* <http://www.ufbm.edu.br/>
- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.* <http://www.ufvjm.edu.br/>
- Universidade Federal do Vale do São Francisco.* <http://portais.univasf.edu.br/>
- Universidade Federal de Juiz de Fora.* <https://www2.ufjf.br/ufjf/>
- Universidade Federal de Uberlândia.* <http://www.ufu.br/>
- Universidade Federal Rural de Pernambuco.* <http://www.ufrpe.br/>
- Universidade Federal Rural do Semi-Árido.* <https://ufersa.edu.br/>
- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.* <http://portal.ufrj.br/>
- Universidade Feevale.* <https://www.feevale.br/>
- Universidade Paulista.* <https://www2.unip.br/portal.aspx>

*Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.* <https://www.unijui.edu.br/>

*Universidade Vila Velha.* <https://www.uvv.br/>

*VARILEX, Variación Léxica del Español en el Mundo.* Hiroto Ueda, Université de Tokio.  
<https://lecture.ecc.u-tokyo.ac.jp/~cueda/varilex/> [Dernière consultation le 14 mars 2019]

Verdú, Daniel, 09/10/2013. "El Cervantes se expandirá por EEUU de la mano de México". *El País*. Disponible sur :  
[http://cultura.elpais.com/cultura/2013/10/09/actualidad/1381319812\\_900748.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2013/10/09/actualidad/1381319812_900748.html) [Dernière consultation le 20 mars 2019]

VIEIRA, A., 18/02/2008. "Estudantes de Salvador ganham centro de idiomas". *A tarde*, [en ligne]. Disponible sur :  
<http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1258558-estudantes-de-salvador-ganham-centro-de-idiomias> [Dernière consultation le 5 décembre 2015]

*Wales.com.* "Wales and Patagonia". Disponible sur : <http://www.wales.com/Patagonia> [Dernière consultation le 28 avril 2018]

## Textes et rapports institutionnels, administratifs et légaux

ALADI/MERCOSUR/CAN/09/2006. *Convergencia comercial de los países de América del Sur hacia la Comunidad Sudamericana de naciones. Comercio de servicios.*

ALMADA, Martín. FERNÁNDEZ, José Agustín. *Archivos del terror*, découverts en 1992 par Martín Almada à l'aide du juge José Agustín Fernández.

ARGENTINE.

- Congreso Argentino.

- *Ley 7672/1963*

- *Ley 17.043/1966*

- *Ley 21.832/1978*

- *Ley 24.840 de 1997.* Boletín Oficial, 18/07/1997. Disponible sur :

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24840-44535/texto> [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> mars 2019]

- *Ley 24706/1996 ; Ley 25051/1998 ; Ley 25131/1999 ; Ley 25135/1999 ; Ley 25180/1999 ; Ley 25181/1999 ; Ley 25215/1999 ; Ley 25224/2000 ; Ley 25247/2000 ; Ley 25254/2000 ; Ley 25259/2000 ; Ley 25359/2000 ; Ley 25474/2001 ; Ley 25490/2001.* (Accords bilatéraux).
- *Ley 26.206/2006. Ley de Educación Nacional.* Disponible sur : [http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/ley_de_educ_nac1.pdf) [Dernière consultation le 7 mars 2019]
- *Ley 26.468, de 12 de Enero de 2009.* Boletín Oficial, 16/01/2009. Disponible sur : <http://www.sindicatouda.org.ar/biblioteca-y-legislacion/ley-26468-inclusion-del-portugues-en-nivel-secundario.pdf> [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
  - *Decreto n°39/09. 12/01/2009.*
  - GASSO, L., KLETT, E., CORRADI, L., VALSECCHI, R., FRANZONI, P., 2001. *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras, Niveles 1, 2, 3 y 4.* Gouvernement de la Ville Autonome de Buenos Aires, Secrétariat d'Éducation, Direction Générale de Planification, Direction de Programmes.
- Instituto Geográfico Nacional. INDEC. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010.*
- Ministerio de Cultura y Educación.
  - *Relevamiento Anual 2008.* Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. 2010.
  - *Relevamiento Anual 2012.* Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. 2014.
- Consejo Federal de Cultura y Educación.
  - *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica,* 1995.
  - *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Lenguas Extranjeras.* Novembre, 1996.
  - *Resolución n° 66/97. Acuerdo-marco para la enseñanza de lenguas (Documento A-15).* Octubre 1997.
  - *Resolución n° 142/11.* Août 2011.

- *Resolución n° 181/12. Septiembre 2012.*

- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. *Mapa de Pueblos Originarios*. Disponible sur : <https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/inai/mapa> [Dernière consultation le 18 avril 2018]

- Presidencia de la Nación. QUEVEDO, L. A., BACMAN, R., 2006. *Sistema Nacional de Consumos Culturales – Tercer Libro*. Buenos Aires: Secretaría de Medios de Comunicación – Jefatura de Gabinete de Ministros - Presidencia de la Nación. Cité dans BEIN (2012 : 9).

- Provincia de Tierra del Fuego. Dirección General de Estadística y Censos. *Serie de Análisis Social. Indicadores de educación. 2000-2010. N°5 - Septiembre 2014*. Ushuaia, 2014.

BANQUE MONDIALE. Données. PIB par habitant. Disponible sur : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/ny.gdp.pcap.cd> [Dernière consultation le 11 mars 2019]

BRÉSIL

- *Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Governador do Estado do Rio de Janeiro. Lei Ordinaira n° 2447/1995*

- Câmara de Educação Básica. *Resolução N° 3 - De 26 de Junho de 1998*.

- *Carta de Intenções entre o Instituto Cervantes e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil*.

- Congresso Nacional. Presidente da República.

- *Lei Federal n° 5.692/1971*

- *Lei Federal n° 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

- *Lei n° 10.172/2001. Plano Nacional de Educação*.

- *Lei n° 11.161 de 5 de agosto de 2005*. Disponible sur : <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11161-5-agosto-2005-538072-publicacaooriginal-31790-pl.html> [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]

- *Lei n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Disponible sur : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]

- Conselho Estadual de Educação de São Paulo.



- *Deliberação CEE nº 77/08*. Diário Oficial do Estado, 2 septembre 2008, Seção I, Página 22. Disponible sur : <https://www.sieeesp.org.br/uploads/sieeesp/arquivos/delibera%C3%A7%C3%A3o/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20N%C2%BA%2077-08%20-%20Componentes%20curriculares%20do%20Ensino%20Fundamental%20e%20M%C3%A9dio..doc> [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]
- *Deliberação nº 77/07*.
- Conselho Estadual de Educação. Estado do Paraná. *Deliberação nº 06/2009*.
- Conselho Federal de Educação. *Resolução Nº 28 - De 22 de Dezembro de 1976*.
- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Departamento de Recursos Humanos. *Portaria Conjunta. Procedimentos para a implementação da oferta de Língua Espanhola no ensino médio das escolas públicas estaduais*. 19/05/2010. Diário Oficial (SP), 20/5/2010 p. 23, Seção I. Disponible sur : [https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=%2f2010%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmaio%2f20%2fpag\\_0023\\_3VUMSP3CAM3ERe4LR30RTFFPIC.pdf&pagina=23&data=20/05/2010&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100023](https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2010%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmaio%2f20%2fpag_0023_3VUMSP3CAM3ERe4LR30RTFFPIC.pdf&pagina=23&data=20/05/2010&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100023) [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]
- Governo do Brasil. "Censo 2010: cai taxa de analfabetismo no País". Disponible sur : <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais> [Dernière consultation le 12 février 2019]
- Governo do Estado do Acre - Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC). *Edital nº 1/2005 - SEE/AC, de 27 de dezembro de 2005. Concurso Público para provimento de vagas em cargos de nível superior*.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).
  - *Censo Demográfico, 2010*.
  - *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Disponible sur : <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv61566.pdf> [Dernière consultation le 14 juin 2016]
  - *Censo Escolar, 2013*.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). <http://www.inep.gov.br/>
  - *Percentual do Investimento Total em Relação ao PIB por Nível de Ensino (2015)* [en ligne] Disponible sur : [http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores\\_financeiros-p.t.i.\\_nivel\\_ensino.htm](http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm) [Dernière consultation le 8 septembre 2015]
  - *Censo da educação básica 2012. Resumo Técnico*. Brasília, 2013. 41 p.
  - *Resultados do Censo Escolar 2008, Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília, 2008.

- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Fundação João Pinheiro (FJP). *Desenvolvimento humano nas macrorregiões brasileiras* : 2016. 55 p.

- Ministério da Educação

- 04/08/2009. "Acordo vai permitir a difusão do idioma nas escolas públicas". Disponible sur : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14072](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14072) [Dernière consultation le 6 février 2019]

- "PAR - Plano de Ações Articuladas". Disponible sur : <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php> [Dernière consultation le 30 novembre 2018]

- *Portaria del Ministério da Educação e do Desporto nº 950, de 16 de septiembre de 1996*. Diário Oficial nº 181. Disponible sur : <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=1&pagina=21&data=17/09/1996&captchafield=firstAccess> [Dernière consultation le 29 mars 2017]

- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

- *Parecer Homologado CNE/CEB nº 27/2002, Consulta quanto à oferta de língua estrangeira moderna no currículo do Ensino Médio*. Arthur Fonseca Filho. Diário Oficial da União, 28/08/2002.

- *Parecer Homologado CNE/CEB nº 18/2007, Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005*. Maria Beatriz Luce. Diário Oficial da União, 10/06/2008.

- IBÁÑEZ RUIZ, A., NEVES RAMOS, M., HINGEL, M., 2007. *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB)*.

- Ministério da Educação de Brasil (MEC / INEP), Organización de Estados Iberoamericanos. *Sistema Educativo Nacional de Brasil, 2002*. Madrid : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2006. 239 p. Disponible sur : [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]

- MENEZES DE SOUZA, L. M. et MONTE MÓR, W. (cons.): *Vol 1, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. cap. 3. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras.* p. 87-124.
- FERNÁNDEZ, I.G.E., GONZÁLEZ, N.T.M. (cons.): *Vol 1, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, cap. 4. Conhecimentos de Espanhol.* p. 127-164.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais : Ensino Médio.* Brasília, 1998.
- Secretaria da Educação São Paulo
  - *Resolução SE nº 76, 07/11/2008. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual..* Disponible sur : [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76\\_08.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM) [Dernière consultation le 22 février 2019]
  - *Resolução SE nº 5, 14/01/2010. Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas.* Disponible sur : [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/05\\_10.HTM?Time=5/12/2010%207:06:47%20AM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/05_10.HTM?Time=5/12/2010%207:06:47%20AM) [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]
- Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais – SINPRO/MG, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais Sindicato das Escolas Particulares de Minas Gerais - SINEP/MG. *Convenção Coletiva de Trabalho 2008/2009.* Subdelegação do Trabalho, nº MG9007273008, Juiz de Fora, 15 avril 2008.

#### BRITISH COUNCIL

- 2014. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular.* São Paulo : British Council. 30 p.
- 2015. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE.* São Paulo, 2015.

COMMISSION EUROPEENNE. *Eurobaromètre spécial 386. Les européens et leurs langues. Rapport.* Terrain et publication, 2012.

#### ESPAGNE,

- Embajada de España en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia.

- 1998. *DATOS Y CIFRAS, Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*.
- 1995. *Mapa Lingüístico de la Lengua Española en Brasil*.
- Ministerio de Educación y Ciencia / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Ministerio de Educación y Formación Profesional.
  - *El mundo estudia español, 2006*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
  - *El mundo estudia español, 2012*. Disponible sur : [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=15932](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15932) [Dernière consultation le 14 février 2019]
  - *El mundo estudia español, 2018*.

FONDS MONÉTAIRE INTERNATIONAL. *World Economic Outlook Database, 2011*. Disponible sur : <https://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2011/01/weodata/download.aspx> [Dernière consultation le 12 février 2019]

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire N°2006-093 DU 31-5-2006, DGESCO A1-4. Enseignement des Langues Vivantes. *Rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*. Bulletin Officiel n° 23 du 8 juin 2006.

## MERCOSUR

- Argentine, Brésil, Paraguay, Uruguay.
  - *Protocolo Adicional al Tratado de Asunción sobre la Estructura Institucional del Mercosur – Protocolo de Ouro Preto-*. Ouro Preto, Brésil 17 décembre 1994. Disponible sur : <https://www.rau.edu.uy/mercosur/opretosp.htm> [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]
  - *Tratado para la constitución de un mercado entre la República Argentina, la República Federativa del Brasil, La República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay. (Tratado de Asunción)*. Asunción, Paraguay, 26 janvier 1991. Disponible sur : <https://www.rau.edu.uy/mercosur/tratasp.htm> [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]
- Consejo del Mercado Común
  - Decisión n° 07/91: Reunión de Ministros de Educación. Disponible sur : <http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/dec0791s.asp> [Dernière consultation le 12 février 2019]
  - Decisión n° 07/92: *Plan Trienal para el Sector Educacion en el Proceso de Integracion del Mercosur*. Disponible sur :

<http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/DEC792.asp> [Dernière consultation le 22 mars 2019]

- Decisión nº 13/98: *Plan Trienal y Metas del Sector Educacional*.

Disponible sur :

[https://gd.mercosur.int/SAM/GestDoc/PubWeb.nsf/OpenFile?OpenAgent&base=SAM%5CGestDoc%5CDocOfic0Arch.nsf&id=832579C700726F0D032576D6004E9A40&archivo=DEC\\_013-1998\\_ES\\_Plan\\_Trienal\\_Metal\\_Stor-Educacional\\_Acta%202\\_98.doc](https://gd.mercosur.int/SAM/GestDoc/PubWeb.nsf/OpenFile?OpenAgent&base=SAM%5CGestDoc%5CDocOfic0Arch.nsf&id=832579C700726F0D032576D6004E9A40&archivo=DEC_013-1998_ES_Plan_Trienal_Metal_Stor-Educacional_Acta%202_98.doc) [Dernière consultation le 22 mars 2019]

- Decisión nº 15/01. *Estructura Orgánica y Plan de Acción 2001 – 2005 del Sector Educativo del MERCOSUR, Bolivia y Chile*. Disponible sur :

<http://www.loa.org.ar/legNormaDetalle.aspx?id=300> [Dernière consultation le 22 mars 2019]

- Decisión nº 09/05. *Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el Ejercicio de la Docencia en la Enseñanza del Español y del Portugués como Lenguas Extranjeras en los Estados Partes*.

Disponible sur : <http://www.sice.oas.org/Trade/MRCSRS/Decisions/dec0905s.asp> [Dernière consultation le 22 mars 2019]

- Sector Educativo Mercosur.

- Reunión de Ministros de Educación. Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüísticas. *Acta nº 1/97* (1ère Réunion).

- Sistema de Información y Comunicación del Mercosur Educativo (SIC), Grupo Gestor del Proyecto (GGP) "Sistema de Indicadores del Mercosur Educativo". *Indicadores Estadísticos del Sistema Educativo del Mercosur 2007*. Disponible sur : <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002749.pdf> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

- *Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur 2011-2015*. p. 6-7. Disponible sur : <https://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/1681/1/2011-2015.pdf> [Dernière consultation le 8 janvier 2019]

OCDE, 2014. *Résultats de TALIS 2013. Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. 468 p. Table 2.20, p. 288. Disponible sur : [http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2013\\_9789264214293-fr?jsessionid=1luqbsgt40e0u.x-oecd-live-02](http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr?jsessionid=1luqbsgt40e0u.x-oecd-live-02) [Dernière consultation le 23 février 2016]

ONU. United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2015). *World Population Prospects: The 2015 Revision*. New York: United Nations.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE LA FRANCOPHONIE. *Qui sommes nous*. <http://www.francophonie.org/Qui-sommes-nous.html>

ORGANISATION MONDIALE DU COMMERCE. *Statistiques du commerce international 2008*. Genève : Publications de l'OMC.

## ORGANISATION DES NATIONS UNIES.

- UN Data : <http://data.un.org/Default.aspx> [Dernière consultation le 21 mars 2019]
- Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD)
  - *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso.*
  - *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2013. Argentina en un mundo incierto: Asegurar el desarrollo humano en el siglo XXI.* Buenos Aires : PNUD, 2013.
  - *Rapport sur le développement humain 2016.* New York : PNUD, 2016.

UNASUR. *Tratado Constitutivo de la Unión de Naciones Suramericanas.* Quito, 2011.  
Disponible sur :

<https://www.unasursg.org/images/descargas/DOCUMENTOS%20CONSTITUTIVOS%20DE%20UNASUR/Tratado-UNASUR-solo.pdf> [Dernière consultation le 12 février 2019]

## UNESCO

- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Sede Regional Buenos Aires (IIPE). *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL)*. Disponible sur : <http://www.siteal.iipe.unesco.org> [Dernière consultation le 7 mars 2019]
- 2004. *Educación para todos. El Imperativo de la Calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, 2005.* 461 p. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169> [Dernière consultation le 13 février 2019]
- 2007. *Educación para Todos. Bases sólidas. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Atención y educación de la primera infancia.* Paris : UNESCO. Disponible sur : [http://www.unesco.org/education/GMR/2007/es/ESP\\_complet\\_2007.pdf](http://www.unesco.org/education/GMR/2007/es/ESP_complet_2007.pdf) [Dernière consultation le 31 janvier 2019]
- 2007. *Débat de Politique Générale de la 34<sup>ème</sup> Conférence Générale de l'UNESCO.* "Discurso do Ministro de Estado da Educação do Brasil, Fernando Haddad". Paris, UNESCO, Séance Plénière, 18 octobre 2007. Disponible sur : [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/discurso\\_ministro.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/discurso_ministro.pdf) [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]
- 2009. Instituto de Estadística. *Compendio Mundial de la Educación, 2009.* Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185077> [Dernière consultation le 7 mars 2019]

- 2012. *Données mondiales de l'éducation. VII Ed. 2010/11* Genève : Bureau International d'Éducation. Disponible sur : <http://www.ibe.unesco.org/fr/document/donn%C3%A9es-mondiales-de-l%C3%A9ducation-septi%C3%A8me-%C3%A9dition-2010-11> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]

## URUGUAY

- Administración Nacional de Educación Pública, 2004. *Primer Informe Nacional Pisa 2003 Uruguay. Versión preliminar*. Disponible sur : <https://www.oei.es/historico/quipu/uruguay/pisa2003.pdf> [Dernière consultation le 31 janvier 2019]
- Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública
  - *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. Diciembre de 2006 - Agosto de 2007. "Documento 2. Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico en los Tres Subsistemas"*. Disponible sur : [https://www.oei.es/historico/pdfs/informe\\_linguistica\\_uruguay.pdf](https://www.oei.es/historico/pdfs/informe_linguistica_uruguay.pdf) [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]
  - *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones. Período 2010-2014*. Disponible sur : [https://www.oei.es/historico/pdfs/informe\\_linguistica\\_uruguay.pdf](https://www.oei.es/historico/pdfs/informe_linguistica_uruguay.pdf) [Dernière consultation le 14 mars 2019]
- Comisión de Políticas Lingüísticas
  - 2007. *Documentos e Informes Técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Disponible sur : [https://www.oei.es/historico/pdfs/informe\\_linguistica\\_uruguay.pdf](https://www.oei.es/historico/pdfs/informe_linguistica_uruguay.pdf) [Dernière consultation le 29 janvier 2019]
  - 2012 - 2013. *Propuesta Integral para la Educación Pública. Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Trabajo elaborado por la Comisión de Técnicos de Políticas Lingüísticas y de la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística*. Disponible sur : <http://www.anep.edu.uy/plinguisticas/phocadownload/proyectos2013/proyectos%202012-13%20.pdf> [Dernière consultation le 12 février 2019]
- *Decreto-Ley de Educación Común*. Montevideo, 24 août 1877.
- *Ley n° 18.437, Ley General de Educación*, 10 de diciembre de 2008. Diario Oficial n° 27654, 16/01/2009. Disponible sur : <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf> [Dernière consultation le 1<sup>er</sup> février 2019]





## INDEX

### Index des tableaux

Tableau 1.	Pourcentage de vocabulaire partagé par des paires de langues romanes .....	53
Tableau 2.	Organisations supranationales américaines avec les Etats-Unis .....	118
Tableau 3.	Organisations supranationales américaines sans les Etats-Unis .....	119
Tableau 4.	Le système d'enseignement brésilien .....	142
Tableau 5.	Investissement par élève / an dans les très dernières étapes de l'instruction obligatoire .....	143
Tableau 6.	Résultats du Brésil à l'Enquête PISA .....	146
Tableau 7.	Nombre d'inscriptions par niveau et réseau en 2012 .....	149
Tableau 8.	Évolution de la population et de la scolarisation entre 1920 et 1950 .	152
Tableau 9.	Années scolaires de présence des différentes langues étrangères par la Loi Organique de l'Enseignement Secondaire, 1942 .....	153
Tableau 10.	Nombre d'étudiants (en milliers) ayant choisi une ou autre langue pour l'épreuve en Langue Étrangère du <i>Vestibular</i> en 1995 .....	164
Tableau 11.	Structure du Système d'Enseignement Brésilien incluant une neuvième année de Primaire par les Lois 11 271/06 et 11 114/05, devant être implémenté au plus tard en 2010 .....	178
Tableau 12.	Présence de l'espagnol dans les réseaux publics au moment de la promulgation de la Loi 11.161/2005, entre 2005 et 2006 .....	189
Tableau 13.	Salaires moyens en dollars états-uniens (taux d'échange de 2008) dans l'enseignement public des trois pays voisins .....	196
Tableau 14.	Nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur en 2006 (2004 pour les données sous l'encadré "À distance") .....	210

Tableau 15.	L'espagnol dans le réseau étatique .....	215
Tableau 16.	Part des établissements de Secondaire avec espagnol sur le total, en 2012 .....	219
Tableau 17.	Nombre de participants aux examens DELE au Brésil .....	273
Tableau 18.	Diversité des Structures Académiques existantes dans le système d'enseignement argentin en 2006 .....	284
Tableau 19.	Niveaux de langues et parcours possibles dans l'instruction obligatoire .....	301
Tableau 20.	Nombre total d'étudiants du secondaire suivant l'enseignement d'au moins une langue étrangère, avec séparation entre les secteurs public et privé .....	318
Tableau 21.	Nombre total d'étudiants de <u>primaire</u> suivant l'enseignement d'au moins une langue étrangère, avec séparation entre les secteurs public et privé .....	319
Tableau 22.	Distribution du nombre d'étudiants de <u>secondaire</u> suivant un enseignement de langues étrangères, par langue et secteur .....	320
Tableau 23.	Distribution du nombre d'étudiants du primaire suivant un enseignement de langues étrangères, par langue et secteur .....	321
Tableau 24.	Coefficients de corrélation entre les gains et pertes en pourcentage de chaque langue entre 2008 et 2012 et ceux du plurilinguisme, Primaire, Secondaire, Public et Privé confondus .....	322
Tableau 25.	Coefficients de corrélation sur l'ensemble des 24 territoires argentins (A) et sur tous sauf la Patagonie et la Ville de Buenos Aires (B), entre la part de chaque langue (en 2012) et la prépondérance du secteur public dans le territoire (en 2008) .....	322
Tableau 26.	Comparaison entre les nombres d'étudiants pour chaque langue dans le secondaire en 2008 et en 2012 .....	323

Tableau 27.	Comparaison entre les nombres d'étudiants pour chaque langue au primaire en 2008 et en 2012 .....	325
Tableau 28.	Les niveaux du système d'enseignement en Uruguay .....	395
Tableau 29.	Repartition par langue des effectifs des CLEs en 2007 et 2012 .....	400
Tableau 30.	Classement des pays exportateurs de Livres et Presse et de Médias audiovisuels et Interactifs en 2013 et volume des exportations en 2004, 2009 et 2013 .....	466
Tableau 31.	Pourcentage de chaque grande langue sur le total des importations en <i>Services personnels, culturels et relatifs aux loisirs</i> .....	468
Tableau 32.	Écarts entre les différentes variétés de l'Espagnol selon les 500 mots les plus fréquents dans le corpus esTenTen .....	475
Tableau 33.	Les pays lusophones. Population, PIB et IDHI .....	476
Tableau 34.	Pourcentage de chaque grande communauté linguistique sur le total des importations en <i>Services personnels, culturels et relatifs aux loisirs</i> .....	477

## Index des cartes

Carte 1.	L'Alliance du Pacifique .....	120
Carte 2.	Les pays membres du Mercosur .....	121
Carte 3.	Villes brésiliennes situées au bord de la frontière .....	136
Carte 4.	Villes brésiliennes à proximité de la frontière .....	137
Carte 5.	Le Brésil par Régions et États .....	218
Carte 6.	La région Nord et ses États .....	223
Carte 7.	La région Nord-est et ses États .....	229
Carte 8.	La région Centre-ouest et ses États .....	241
Carte 9.	La région Sud-est et ses États .....	247
Carte 10.	La région Sud et ses États .....	261
Carte 11.	Nombre absolu d'inscriptions en Portugais (Préscolaire, Primaire et Secondaire confondus), par province .....	326
Carte 12.	La Ville et la Province de Buenos Aires .....	328
Carte 13.	La Région Centre et ses trois provinces .....	336
Carte 14.	La Région du Nord Grand argentin et ses quatre provinces de l'est .....	343
Carte 15.	La Région du Nord Grand argentin et ses quatre provinces de l'ouest .	352
Carte 16.	La Región de Nuevo Cuyo et ses quatre provinces .....	359
Carte 17.	La Région de la Patagonie et ses six provinces .....	364
Carte 18.	La République Orientale de l'Uruguay et ses départements .....	379
Carte 19.	Distribution actuelle des DPU .....	384
Carte 20.	Les pays lusophones .....	477

## Index des graphiques

Graphique 1.	% de la population déclarant parler anglais en Europe .....	74
Graphique 2.	Scénario possible de dégradation générale des langues super-centrales .....	96
Graphique 3.	Scénario de dégradation progressive de la langue hyper-centrale .....	96
Graphique 4.	Évolution de la part de population fréquentant l'école, par tranche d'âge. Brésil, 1976 - 2007 .....	145
Graphique 5.	Part des principales langues de publication scientifique entre 1880 et 2005, tirée du pourcentage moyen en Biologie, Chimie, Médecine, Physique et Mathématiques .....	151
Graphique 6.	Évolution des études universitaires d'espagnol au Brésil .....	212
Graphique 7.	Évolution comparée du taux net de scolarisation des niveaux primaire et secondaire .....	285
Graphique 8.	Taux de rétention dans l'Instruction Obligatoire .....	286
Graphique 9.	Performance et Égalité dans le rapport PISA de 2006 .....	287
Graphique 10.	Salaire en 2006 des enseignants du Primaire en dollars PPA en tant que pourcentage du PIB per capita .....	288
Graphique 11.	Nombre de diplômés en Portugais par année. En noir les diplômés universitaires, en gris les diplômés des Instituts Supérieurs .....	316
Graphique 12.	Nombre d'inscriptions en première année de diplômes en Portugais .....	316
Graphique 13.	Choix linguistiques au sein de la famille d'origine (grands-parents, parents, frères et soeurs) par classe sociale .....	386
Graphique 14.	Choix linguistiques au sein de la famille acquise (époux et enfants) par classe sociale .....	387
Graphique 15.	Évolution du nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux matières linguistiques et du nombre total d'heures hebdomadaires de scolarité du premier cycle du secondaire .....	393
Graphique 16.	Évolution du nombre d'heures hebdomadaires consacrées à chaque matière linguistique dans le premier cycle du secondaire .....	394
Graphique 17.	Part mondiale de chaque région dans les exportations culturelles (violet) et générales (jaune) en 2013 .....	465

## Index des figures

Figure 1.	L'aménagement linguistique selon Chrisitane Loubier .....	31
Figure 2.	Découpage du magazine en ligne Atlantico.fr .....	61
Figure 3.	Schéma des échelons gravitationnels avec, en rouge, la langue hyper-centrale, en jaune les langues super-centrales, en vert les langues centrales et en marron les langues périphériques .....	82
Figure 4.	Répartition démographique de l'anglosphère .....	105
Figure 5.	Structure administrative du Mercosur Éducationnel .....	124
Figure 6.	Le <i>Jardin Universitaire</i> de l'UNILA .....	139
Figure 7.	Affiche annonçant le XV <sup>e</sup> Congrès Brésilien de Professeurs d'Espagnol .....	159
Figure 8.	"Loi 11.161 (offre obligatoire de langue espagnole dans les écoles)" ....	222
Figure 9.	Offre d'emploi dans un magasin de vêtements pour enfants dans le centre de Buenos Aires, décembre 2009 .....	308

# ANNEXES

**Annexe 1 : Accord d'Admission de Titres et Diplômes chez Mercosur.**

**Annexe 2 : Loi 11 161/2005, Brésil.**

**Annexe 3 : Lettre de l'APEESP au Ministre de l'Éducation, Fernando Haddad.**

**Annexe 4 : Arrêté conjoint Cenp / DRHU du 19/05/2010.**

**Annexe 5 : Loi 26 468 / 2009, Argentine.**

**Annexe 6 : Da Costa, J. P., 04/04/2008 . "O que interessa é a Língua Portuguesa e não a Língua à portuguesa" *Semanário* (Portugal).**





## **Annexe 1 : Accord d'Admission de Titres et Diplômes chez Mercosur.**

### **DECISIONES DEL CONSEJO DEL MERCADO COMÚN**

MERCOSUR/CMC/DEC. N° 09/05: ACUERDO DE ADMISIÓN DE TÍTULOS, CERTIFICADOS Y DIPLOMAS PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS ESTADOS PARTES

VISTO: El Tratado de Asunción, el Protocolo de Ouro Preto y las Decisiones N° 07/91, 04/94, 08/96, 09/96, 04/99, 26/02 y 26/03 del Consejo del Mercado Común.

#### **CONSIDERANDO:**

Que el afianzamiento de los idiomas oficiales del MERCOSUR, a través de su enseñanza como lengua extranjera en los Estados Partes que correspondan, contribuye decididamente con la consolidación del proceso de integración.

Que ello aumentará el conocimiento mutuo entre los pueblos de los Estados Partes.

Que el MERCOSUR ha definido como una de sus estrategias hacia la sociedad civil y el ciudadano, en particular a partir del Programa de Trabajo del MERCOSUR 2004 – 2006, aprobado por Decisión CMC N° 26/03, emprender acciones que promuevan la idea del MERCOSUR en los Estados Partes.

Que la admisión de los títulos, certificados y diplomas para el ejercicio de la docencia en la enseñanza del español y del portugués como lenguas extranjeras en los Estados Partes, permitirá cumplir con los objetivos mencionados precedentemente.

Que lo mencionado impulsará, asimismo, una mayor movilidad de los ciudadanos entre los Estados Partes.

### **EL CONSEJO DEL MERCADO COMÚN**

#### **DECIDE:**

Art. 1 - Aprobar la suscripción del “Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el ejercicio de la Docencia en la enseñanza del Español y del Portugués como lenguas extranjeras en los Estados Partes”, que figura como Anexo de la presente Decisión.

Art. 2 - La presente Decisión no necesita ser incorporada a los ordenamientos jurídicos de los Estados Partes por reglamentar aspectos de la organización o del funcionamiento del MERCOSUR.

XXVIII CMC – Asunción, 19/VI/05

---

### **ACUERDO DE ADMISIÓN DE TÍTULOS, CERTIFICADOS Y DIPLOMAS PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DEL PORTUGUÉS COMO LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS ESTADOS PARTES**

La República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay, en calidad de Estados Partes del MERCOSUR;

#### **CONSIDERANDO**

Que la educación tiene un papel central para que el proceso de integración regional se consolide.

Que el Tratado de Asunción y el Protocolo de Ouro Preto establecen que son idiomas oficiales del MERCOSUR el español y el portugués.

Que el Protocolo de Intenciones, firmado el 13 de diciembre de 1991, menciona específicamente el “interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR – español y portugués – a través de los sistemas educativos”.

Que la movilidad de docentes de los idiomas oficiales del MERCOSUR de instituciones de educación primaria y media de la región constituye uno de los mecanismos para implementar lo establecido en el Protocolo de Intenciones.

Que es preciso facilitar la movilidad de profesores de español como lengua extranjera hacia la República Federativa del Brasil y de portugués como lengua extranjera hacia la República Argentina, la República del Paraguay y la República Oriental del Uruguay, para compensar las carencias existentes en los Estados Partes respecto a la potencial demanda de recursos humanos calificados para la enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR;

Que en la XXII Reunión de Ministros de Educación de los Estados Partes y Estados Asociados, realizada en Buenos Aires, República Argentina, el 14 de junio de 2002, se recomendó preparar un Acuerdo sobre admisión de títulos para el ejercicio docente que permita fortalecer la enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR en instituciones educativas de la región;

Que la movilidad de profesores debe responder a los patrones de calidad vigentes en cada país para asegurar su continuo perfeccionamiento;

ACUERDAN:

#### ARTÍCULO 1

Los Estados Partes, a través de sus organismos competentes admitirán, al solo efecto del ejercicio de la actividad docente en la enseñanza de idiomas español y portugués como lenguas extranjeras, los títulos que habilitan para la enseñanza de estas lenguas, conforme a los procedimientos y criterios establecidos por el presente Acuerdo.

#### ARTÍCULO 2

A los efectos previstos en el presente Acuerdo, se consideran los títulos expedidos por instituciones que cuenten con reconocimiento oficial en cada Estado Parte y que habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles primario/básico/fundamental y medio/secundario. Asimismo, dichos títulos deberán tener una duración mínima de tres años y/o dos mil cuatrocientas horas pedagógicas cursadas.

#### ARTÍCULO 3

Cada Estado Parte se compromete a informar a los demás Estados Partes:

- a) los títulos comprendidos en este Acuerdo;
- b) las instituciones habilitadas para expedirlos;
- c) los organismos nacionales competentes para admitir los títulos.

Esta información estará disponible en el Sistema de Información y Comunicación del Sector Educativo del MERCOSUR.

#### ARTÍCULO 4

Los títulos serán admitidos como equivalentes a todos sus efectos, para el ejercicio de la docencia en la enseñanza del idioma español como lengua extranjera en la República Federativa del Brasil y del portugués como lengua extranjera en la República Argentina, en la República del Paraguay y en la República Oriental del Uruguay, en condiciones de plena igualdad respecto de los nacionales de cada Estado Parte.

No será exigible, por tanto, requisito de nacionalidad u otro adicional distinto de los dispuestos para los ciudadanos del Estado Parte.

#### ARTÍCULO 5

A los fines establecidos en el Artículo 1, los postulantes de los Estados Partes deberán someterse a las mismas exigencias previstas para los nacionales del Estado Parte en el que pretenden ejercer la docencia. Los aspectos migratorios y laborales se regirán por las disposiciones vigentes en el ámbito del MERCOSUR o por los acuerdos y convenios bilaterales vigentes en caso de contener disposiciones más favorables.

#### ARTÍCULO 6

La admisión otorgada en virtud de lo establecido en el Artículo 1 de este Acuerdo no conferirá, por sí misma, derecho a otro ejercicio docente que no sea el de la enseñanza de idiomas español y portugués como lenguas extranjeras.

#### ARTÍCULO 7

El interesado en solicitar la admisión en los términos previstos en el Artículo 1 deberá presentar toda la documentación que acredite las condiciones exigidas en el presente Acuerdo. Se podrá requerir la

presentación de documentación complementaria para identificar, en el Estado Parte que concede la admisión, a qué título corresponde la denominación que figura en el diploma. Toda documentación deberá estar debidamente legalizada, no siendo obligatoria su traducción.

#### ARTÍCULO 8

Los Estados Partes implementarán, en la medida de sus posibilidades, acciones de capacitación y actualización pedagógica de los docentes comprendidos en este Acuerdo.

#### ARTÍCULO 9

Las controversias que surjan entre los Estados Partes como consecuencia de la aplicación, interpretación o del incumplimiento de las disposiciones contenidas en el presente Acuerdo, serán resueltas mediante negociaciones diplomáticas directas. Si mediante tales negociaciones no se alcanzara un acuerdo, o si la controversia fuera resuelta sólo en parte, serán aplicados los procedimientos previstos en el sistema de Solución de Controversias vigente entre los Estados Partes.

#### ARTÍCULO 10

El presente Acuerdo, parte integrante del Tratado de Asunción, entrará en vigor 30 (treinta) días después del depósito del instrumento de ratificación por el cuarto Estado Parte. Los Estados Partes que lo hayan ratificado, podrán acordar su aplicación bilateral por intercambio de notas.

#### ARTÍCULO 11

El presente Acuerdo podrá ser revisado de común acuerdo a propuesta de uno de los Estados Partes.

#### ARTÍCULO 12

La adhesión de un Estado al Tratado de Asunción implicará, ipso iure, la adhesión al presente Acuerdo.

#### ARTÍCULO 13

El Gobierno de la República del Paraguay será el depositario del presente Acuerdo, así como de los instrumentos de ratificación y enviará copias debidamente autenticadas de los mismos a los Gobiernos de los demás Estados Partes. Asimismo, notificará a éstos la fecha del depósito de los instrumentos de ratificación.

HECHO en la ciudad de Asunción, República del Paraguay, a los diecinueve días del mes de junio del año dos mil cinco, en un original, en idiomas español y portugués, siendo los textos igualmente auténticos.

---

RAFAEL BIELSA

Por la República Argentina

---

CELSO LUIZ NUNES AMORIM

Por la República Federativa del Brasil

---

LEILA RACHID

Por la República del Paraguay

---

REINALDO GARGANO

Por la República Oriental del Uruguay

## **Annexe 2 : Loi 11 161/2005, Brésil.**

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 08/08/2005

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/8/2005, Página 1 (Publicação Original)

## **Annexe 3 : Lettre de l'APEESP au Ministre de l'Éducation, Fernando Haddad.**

L'Associação de professores de espanhol do Estado de São Paulo répond:

São Paulo, 10 de agosto de 2009

Ao Ministro da Educação, Prof. Dr. Fernando Haddad

cc ao Chefe da Assessoria Internacional do Ministério da Educação, Sr. Leonardo Osvaldo Barchini Rosa.

Agradecemos a rápida manifestação do Ministério da Educação, mediante declaração do Chefe de sua Assessoria Internacional, Sr. Leonardo Osvaldo Barchini Rosa, diante da inquietação gerada na comunidade docente a partir do acordo celebrado entre o Ministério e o Instituto Cervantes. cremos que sua resposta mostra consideração e respeito pelas entidades e pelos profissionais envolvidos no processo de implantação da língua espanhola na escola no ensino regular. A partir da informação dada, manifestamos, por meio desta, algumas inquietudes, contextualizadas precisamente no andamento desse processo.

É inquestionável que, a partir da aprovação da Lei 11.161, que estabelece a oferta obrigatória da língua espanhola no ensino médio, diferentes ações do Governo Federal e do MEC em especial têm se encaminhado na direção de sua implantação com qualidade. Há uma visível abertura de vagas e habilitações em espanhol em muitas universidades federais, direcionada a garantir os recursos humanos necessários. O Ministério promoveu, em 2005, a elaboração de Orientações Curriculares específicas e o PNLEM para docentes de língua espanhola, tem atendido consultas dos estados, como a da Secretaria da Educação do Estado de Sergipe que motivou o Parecer CNE/CEB nº 18/2007, que esclarece ambiguidades da Lei 11.161, e atualmente prepara o PNLD para 2010.

Não obstante esse empenho do MEC, faltando meio ano para o prazo que a mencionada lei estabeleceu para o oferecimento da Língua Espanhola, observamos que em praticamente nenhum estado foram dados, pelos governos estaduais, os passos necessários para realizar essa implementação nas escolas. Não há convocatória a concurso docente para a disciplina específica, nem difusão de propostas curriculares aprovadas pelos estados. Nesse contexto, o que resulta optativo segundo o item 6 da declaração do Chefe da Assessoria Internacional corre o risco de transformar-se na única possibilidade disponível. Preocupa-nos que a disciplina Língua Espanhola, em vez de integrar-se como uma a mais no currículo, se transforme em um pacote informático elaborado fora do sistema educativo.

Com efeito, na medida em que o módulo provém de uma instituição alheia a esse sistema, não tem como integrar-se às outras disciplinas na formação integral que as Orientações Curriculares do próprio MEC sugerem como base, nem ser objeto de planejamento, implementação e avaliação por parte do docente e da escola.

A inadequação é ainda maior quando consideramos o tipo de instituição que elabora o módulo. O Instituto Cervantes não é um centro de ensino superior, nem de qualquer outro nível do ensino regular. Fundado recentemente (em 1991), é um órgão de difusão cultural do governo espanhol, que ministra cursos livres de aprendizagem de idiomas e cursos de capacitação para professores dentro dessa modalidade e, portanto, totalmente alheia à realidade do ensino regular, não só do Brasil como também de seu país de origem. Surpreende o recurso a uma instituição desse tipo, dado que o Brasil conta com um amplíssimo acúmulo de ensino e pesquisa sobre o espanhol como língua estrangeira como atividade dos profissionais de suas universidades federais e estaduais, visível em centenas de teses e dissertações, bem como em revistas, congressos, livros e material didático específico para todos os níveis e em todos os formatos e modalidades, incluindo o ensino a distância.

É no sistema escolar e universitário brasileiro que se encontra o saber, inclusive metodológico, sobre o ensino de espanhol a brasileiros em seus diferentes contextos de ensino/aprendizagem. A respeito, no item 7 da já referida declaração, a Assessoria Internacional se coloca à disposição para receber contribuições das universidades para a tarefa de implantação do espanhol. Vários de nossos associados são professores das universidades públicas. Sabemos, em consequência tirar, que eles colaboram de maneira sistemática e constante com o MEC e com as secretarias de Educação dos estados em tudo aquilo para o que são convocados: comissões de avaliação de materiais didáticos, de desenho de orientações e parâmetros curriculares, e outras tarefas. Em especial, no estado de São Paulo, docentes das universidades públicas, vários deles membros desta Associação, elaboraram, em 2007, com apóio das reitorias, uma proposta de formação emergencial de professores que foi entregue à Secretaria de Estado da Educação. Reiteramos essa disposição, que vem a ser mais um motivo para que nos surpreenda a convocação de uma instituição estrangeira não universitária que, precisamente por seu caráter, não poderá ser objeto de avaliação pelo sistema educativo nacional.

Por último, mas não menos importante, os conteúdos do modelo proposto pelo IC também mostram um claro descompasso com as necessidades da escola brasileira e com as Orientações do próprio MEC. Não se trata apenas de uma metodologia, já que, como se explicita na resposta do Chefe da Assessoria, será implementado o curso “Hola, amigos”, derivado do AVE (Aula Virtual de Español). Esse curso, elaborado na Espanha, não tem como atender as necessidades mencionadas. Como é de público conhecimento, e consta também na programação do curso do IC que recebemos por meio de colegas professores, o modelo se enquadra nos parâmetros do Marco Comum de Referência Europeu (MCRE). Não apenas o Brasil não é parte da União Européia, nem a realidade dos alunos de nossas escolas se adequa a esse contexto, como existem inúmeras ações educativas desenvolvidas no contexto do Mercosul, nas quais o próprio MEC tem liderança. Referimo-nos aos acordos do Mercosul Educacional, incluindo os de reconhecimento de diplomas para continuidade de estudos e as reuniões de universidades dos países do bloco, como a acontecida em 2007 em Brasília, promovida por este Ministério, que chegou a importantes acordos sobre a promoção do bilinguismo na região. Também levamos em conta o reconhecimento mútuo dos exames de proficiência CELP-Bras e CELU, e a recente criação da UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana), bem como projetos como os de Escolas Bilingues de Fronteira. Esse processo de integração com os países vizinhos levou a que neles comece a ser implantado o português como língua escolar de oferta obrigatória, fato sem precedentes em outros países do mundo e que não forma parte da agenda educativa da União Européia.

Porque reivindicamos essa trajetória do MEC, o atual acordo com o IC nos aparece como um gesto contraditório. E levando em conta o contexto de inação no planejamento dos estados para a implantação do espanhol na escola, surge nossa preocupação quanto ao que possa derivar desse acordo, que pode estimular, nos estados, soluções “fáceis” para o não planejamento quanto a grades e recursos humanos, que não contemplem a qualidade de ensino ou signifiquem que o sistema educativo se desresponsabilize a respeito dessa língua.

Por todo o expressado, e no intuito de colaborarmos com V. Sa. e com o Ministério para garantir uma implantação da disciplina “Língua espanhola” que atenda os objetivos pautados pelas Orientações Curriculares Nacionais, com espaço na grade escolar e professores habilitados para seu ensino, solicitamos uma reunião do Ministério com uma comissão integrada por representantes dos cursos de espanhol das universidades públicas e das associações de professores, da qual nos comprometemos a formar parte.

APEESP

Gustavo Leme Cezário Garcia - Presidente da APEESP

Adrián Pablo Fanjul: Vice-Presidente da APEESP

## **Annexe 4 : Arrêté conjoint Cenp / DRHU du 19/05/2010.**

### **Portaria Conjunta Cenp/DRHU, de 19-5-2010**

#### *Procedimentos para a implementação da oferta de Língua Espanhola no ensino médio das escolas públicas estaduais*

A Coordenadora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e o Diretor do Departamento de Recursos Humanos, à vista do disposto na Lei federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e com fundamento no artigo 5º da Resolução SE nº 5, de 14 de janeiro de 2010, que dispõe sobre a oferta de Língua Espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, baixam a presente Portaria:

#### **I – da Organização e do Atendimento à Demanda**

Art. 1º - O ensino de Língua Espanhola será oferecido pelas escolas estaduais, a partir do 2º semestre do ano letivo em curso, aos alunos das 1ªs séries do ensino médio regular.

Parágrafo único - Os alunos que apresentem interesse em cursar as 2 (duas) aulas semanais previstas para o ensino desse idioma poderão, em resposta à consulta formulada pelos diretores, se inscrever na respectiva unidade escolar.

Art. 2º - As unidades escolares deverão formar turmas de alunos cujas aulas irão para o processo de atribuição contendo em média 35 (trinta e cinco) alunos, observando-se o limite mínimo de 25 (vinte e cinco) alunos que constituirá uma turma única.

Parágrafo único - As unidades escolares deverão encaminhar à respectiva Diretoria de Ensino, até o próximo dia 26 de maio, as Propostas de Funcionamento das Turmas de Alunos.

#### **II – das Competências**

Art. 3º - Ao Diretor de Escola compete assegurar o atendimento ao maior número de alunos possível e a distribuição equacionada das aulas em número e carga horária, elaborando:

I - Planilha do Ensino de Língua Espanhola contendo o número de turmas formadas com a quantidade de alunos inscritos em cada turma, o local das aulas em função do espaço físico disponível, o horário de realização das aulas (pré-aulas, pósaulas, turno diverso/alternado ou se necessário aos sábados);

II - Quadro de Aulas para subsidiar o processo de atribuição explicitando o número de turmas, inclusive com a indicação do período e turno delas, bem como a quantidade total de aulas da unidade escolar a serem oferecidas.

Art. 4º - Ao Dirigente Regional de Ensino compete convocar a comissão responsável pelo processo de atribuição de classes e aulas da respectiva Diretoria de Ensino, bem como autorizar o funcionamento das turmas de ensino de Língua Espanhola, mediante parecer conclusivo emitido pela referida comissão.

§ 1º - À Comissão de Atribuição de Classes e Aulas, referida no caput, compete executar, coordenar, acompanhar e supervisionar a oferta do ensino de Língua Espanhola:

1. recebendo as Propostas de Funcionamento das Turmas de Alunos, bem como as Planilhas do Ensino de Língua Espanhola e o Quadro de Aulas, elaborados pelas unidades escolares, até o dia 27.5.2010;

2. decidindo sobre a constituição de turmas cujo número total de alunos não atenda aos parâmetros da presente portaria, observando-se que esse total não poderá ser inferior a 60% (sessenta por cento) do mínimo estabelecido;

3. analisando as Propostas de Funcionamento das Turmas de Alunos, as Planilhas do Ensino de Língua Espanhola e o Quadro de Aulas e emitir parecer conclusivo sobre eles até o dia 11.6.2010, para possível autorização pelo Dirigente Regional de Ensino.



§ 2º - A Comissão de Atribuição de Classes e Aulas deverá subsidiar o processo de atribuição de aulas das turmas de ensino de Língua Espanhola nas unidades escolares, buscando compatibilizar o número de docentes inscritos com o número de aulas existentes, visando a atribuir a maior quantidade possível de aulas ao mesmo docente, de forma a atingir, sempre que possível, o mínimo para o cumprimento das HTPC's.

### III - da Atribuição de Aulas do Ensino de Língua Espanhola

Art. 5º - Os titulares de cargo, demais docentes e candidatos à contratação, interessados em participar da atribuição de aulas das turmas de Língua Espanhola com início no segundo semestre de 2010, deverão efetuar cadastro nas Diretorias de Ensino no período de 14 a 28.6.2010.

§ 1º - Os interessados em efetuar o cadastro deverão, obrigatoriamente, estar regularmente inscritos e classificados para o processo anual de atribuição de classes e aulas do ano letivo de 2010, nos termos da Resolução SE 98, de 29 de dezembro de 2009 e da Resolução SE nº 8, de 22 de janeiro de 2010, e desde que apresentem as seguintes habilitações/qualificações:

1. diploma de licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Espanhola;
2. diploma de licenciatura plena em Letras, com curso de pós-graduação stricto sensu (Mestrado/Doutorado) em Língua Espanhola;
3. aluno do último ano de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Espanhola;
4. diploma de licenciatura plena em Letras, com certificado de curso de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural específico da Língua Espanhola de, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas;
5. diploma de licenciatura plena, com certificado de curso de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural específico de Língua Espanhola de, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas;
6. diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior, com certificado de curso de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural específico de Língua Espanhola de, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas.

§ 2º - Os cursos de especialização a que se refere o parágrafo anterior deverão ser comprovados mediante apresentação de certificado fornecido por instituição de ensino superior, conforme o estabelecido em regulamento específico.

§ 3º - Os docentes e os candidatos à contratação cadastrados serão classificados observando-se a seguinte ordem de prioridade:

1. titulares de cargo, no próprio campo de atuação;
2. titulares de cargo, em campo de atuação diverso;
3. docentes estáveis, nos termos da Constituição Federal/1988;
4. docentes estáveis, nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT;
5. docentes ocupantes de função-atividade, abrangidos pela L.C. nº 1.010/2007;
6. demais docentes ocupantes de função-atividade e candidatos à contratação temporária;
7. docentes/candidatos abrangidos no disposto no artigo 5º da Resolução SE 8/2010.

§ 4º - A Diretoria de Ensino divulgará, até o dia 30.6.2010, a classificação dos docentes e candidatos cadastrados para a atribuição de aulas do ensino de Língua Espanhola.

Art. 6º - A atribuição das aulas de Língua Espanhola realizar-se-á no início do segundo semestre do ano letivo vigente prevista no calendário da respectiva unidade escolar, podendo ser atribuídas aulas em qualquer quantidade, observados os limites mínimo e máximo permitidos em lei, inclusive a título de carga suplementar de trabalho docente.



§ 1º - As aulas de Língua Espanhola deverão ser atribuídas de acordo com o disposto no artigo 20 da Resolução SE nº 98/2009, respeitando-se a ordem de prioridade, prevista no § 3º do artigo 5º desta portaria, e far-se-á aos docentes e candidatos cadastrados e devidamente habilitados, portadores de diploma de licenciatura plena na disciplina, seja como habilitação específica ou como não específica.

§ 2º - Esgotadas as possibilidades de atribuição a docentes e candidatos devidamente habilitados, as aulas remanescentes poderão ser atribuídas por qualificações docentes, observada a seguinte ordem de prioridade:

1. A aluno de último ano de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena em Letras com habilitação em Língua Espanhola;
2. A portador de diploma de licenciatura plena em Letras, com curso de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado/Doutorado) em Língua Espanhola;
3. A portador de diploma de licenciatura plena, com curso de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado/Doutorado) em Língua Espanhola;
4. A portador de diploma de licenciatura plena em Letras, com certificado de curso de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural específico de Língua Espanhola de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas;
5. A portador de diploma de licenciatura plena em Letras, com certificado de curso de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural específico de Língua Espanhola de, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas;
6. diploma de licenciatura plena, com certificado de curso de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural específico de Língua Espanhola de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas;
7. diploma de licenciatura plena, com certificado de curso de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural específico de Língua Espanhola de, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas;
8. diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior, com certificado de curso de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural específico de Língua Espanhola de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas;
9. diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior, com certificado de curso de especialização, aperfeiçoamento ou extensão cultural específico de Língua Espanhola de, no mínimo, 160 (cento e sessenta) horas;

#### IV – Disposição Final

Art. 7º - O exercício das aulas de Língua Espanhola pelos docentes vinculados, no segundo semestre do ano letivo de 2010, deverá ocorrer no primeiro dia útil subsequente ao da atribuição e, pelos candidatos, mediante a assinatura do contrato.

## **Annexe 5 : Loi 26 468 / 2009, Argentine.**

Establécese que todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181.

Sancionada: Diciembre 17 de 2008

Promulgada de Hecho: Enero 12 de 2009

BO. 16/01/2009

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

ARTICULO 1° — Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181. En el caso de las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, corresponderá su inclusión desde el nivel primario.

ARTICULO 2° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, elaborará los lineamientos curriculares correspondientes a esta propuesta, teniendo en consideración lo dispuesto por los artículos 87 y 92, inciso a), de la Ley N° 26.206 —de Educación Nacional—.

ARTICULO 3° — El cursado de la propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués será de carácter optativo para los estudiantes.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá medidas que estimulen su participación en esta propuesta curricular.

ARTICULO 4° — Los estudiantes que hayan completado la propuesta curricular, podrán participar en evaluaciones presenciales, para acceder a certificaciones que acrediten niveles y competencias en el uso del idioma portugués.

ARTICULO 5° — El Instituto Nacional de Formación Docente, de conformidad con lo establecido en el artículo 139 de la Ley N° 26.206, elaborará e implementará un plan plurianual de promoción de la formación de profesores en idioma portugués, para el período 2008-2016, incluyendo un esquema de formación continua en servicio, de aplicación progresiva, para la enseñanza del portugués.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a través de los organismos competentes, invitará a las universidades a promover ofertas académicas de formación de profesorado de idioma portugués, que se integren al citado plan plurianual.

ARTICULO 6° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, por intermedio de los organismos citados por los artículos 101 y 102 de la Ley N° 26.206, promoverá el desarrollo de programas no convencionales de enseñanza del idioma portugués en el marco de la educación permanente. Las personas tendrán acceso al aprendizaje y a la acreditación en los términos del artículo 4° de la presente ley.

ARTICULO 7° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología deberá implementar un programa que propicie las condiciones organizativas y técnicas para la aplicación de la presente ley, en el marco de la Ley N° 25.181, que contemple especialmente los siguientes aspectos:

- a) Homologar títulos;
- b) Organizar programas formativos complementarios;
- c) Adecuar la legislación para incorporar docentes de otros países del MERCOSUR;
- d) Ejecutar las acciones sistemáticas de intercambio de docentes entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil;
- e) Concretar la realización de seminarios sobre políticas de enseñanza de los idiomas;
- f) Crear un grupo de trabajo de especialistas para formular propuestas orientadas hacia el desarrollo de una política de idiomas en la región.

ARTICULO 8° — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, en su carácter de autoridad de aplicación de la presente ley, formulará un plan plurianual para su implementación, dentro del plazo máximo de UN (1) año desde su publicación, con la secuencia y gradualidad que se resuelva, priorizando las escuelas de las provincias fronterizas con la República Federativa del Brasil, para alcanzar la obligatoriedad de la oferta en el año 2016.

ARTICULO 9° — A los efectos del cumplimiento de la presente ley, los créditos presupuestarios que se ejecuten en el orden nacional, se afectarán a las partidas presupuestarias de la Jurisdicción 70, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, conforme las definiciones del plan plurianual establecido en el artículo precedente.

ARTICULO 10. — Comuníquese al Poder Ejecutivo.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES,  
A LOS DIECISIETE DIAS DEL MES DE DICIEMBRE DEL AÑO DOS MIL OCHO.

JOSE J. B. PAMPURO. — EDUARDO A. FELLNER. — Enrique Hidalgo. — Juan H. Estrada.

**Annexe 6 : Da Costa, J. P., 04/04/2008 ."O que interessa é a Língua Portuguesa e não a Língua à portuguesa". *Semanário* (Portugal).**

*élément sous droit, diffusion non autorisée*