



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 13 – juillet 2009

*Politiques linguistiques et enseignements
plurilingues francophones :
entre langage, pouvoir et identité*

Numéro dirigé par Régine Delamotte-Legrand

SOMMAIRE

- Régine Delamotte-Legrand : *Réflexions introductives et présentation du volume*
Laurent Gajo : *Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles*
Christel Troncy : *Des enseignements en français dans une université publique turque francophone : enjeux institutionnels / questions didactiques*
Sandrine Hallion Bres et François Lentz : *La filière « immersion française » au Canada : le cas de la province du Manitoba*
Catherine Julien-Kamal : *L'université française d'Égypte : spécificité et enjeux*
Salwa Aggag : *Les langues et l'internationalisation dans les choix éducatifs de l'élite égyptienne*
Belisa Salazar Orvig : *Education trilingue d'élites au Pérou : une expérience privilégiée du plurilinguisme*
Kofi Tsivanyo Yiboe : *Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana*
Frédéric Torterat : *Quelques éléments de réflexion sur la construction d'une grammaire bilingue créole/français*
Paul Yeung : *The plurilingual educational context of young chinese children in British Columbia, Canada*
Sofia Stratilaki : *Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues*

Entretien

- Gabriele Budach, interviewée par Christian Münch à propos de : Gabriele Budach, Jürgen Erfurt, Melanie Kunkel (dirs.), 2008, *Ecoles plurilingues - multilingual schools : Konzepte, Institutionen und Akteure*, Frankfurt, Peter Lang Verlag.

Comptes rendus

- Philippe Blanchet : Bavoux C., Prudent L.-F., Wharton S., (dirs.), 2008, *Normes endogènes et plurilinguisme, aires francophones, aires créolophones*, Lyon, ENS-éditions, 198 p., ISBN : 978-2-84788-125-7.
Jeanne Gonac'h : Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M.-T. (dirs.), 2008, *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*, Presses universitaires de Rennes, collection Des sociétés, Rennes, 277 p., ISBN : 978-2753506493.
Fabienne Leconte : Feussi V., 2008, *Parles-tu français ? Ça dépend... Penser, agir, construire son français en contexte plurilingue : le cas de Douala au Cameroun*, L'Harmattan, 288 p., ISBN : 978-2-296-06857.

EDUCATION TRILINGUE D'ELITES AU PEROU : UNE EXPERIENCE PRIVILEGIEE DU PLURILINGUISME

Belisa SALAZAR ORVIG

Multilingual School-Rovereto, Italie

L'accès à l'éducation privée, dans un pays où la situation socio-économique ne fait que s'aggraver, est sans doute l'un des plus grands avantages dont bénéficient les enfants et adolescents appartenant aux couches privilégiées. Nées dans les années 50, les Ecoles internationales, bilingues ou d'immersion linguistique ont été créées en réponse aux besoins des fonctionnaires étrangers en mission au Pérou et des immigrants européens qui représentaient le pouvoir financier de la société péruvienne. Ce nouveau système éducatif n'a fait qu'affaiblir l'éducation publique, qui, à l'heure actuelle, n'est plus considérée comme une option valable pour la population qui a les moyens d'aspirer à une éducation de qualité, et, spécifiquement, pour ceux qui rêvent d'une éducation en langues étrangères. Cette nouvelle possibilité d'une éducation bilingue ou plurilingue a institué l'immersion linguistique comme système révolutionnaire de l'apprentissage d'une deuxième langue et, dans la plupart des cas, de l'appropriation d'une nouvelle culture.

Dans ce contexte d'immersion linguistique, les enfants ont la possibilité d'apprendre une deuxième et même une troisième langue, ce qui leur permet de devenir bilingues ou, dans le cas de ceux qui choisissent d'approfondir la troisième langue dès le lycée, trilingues.

Cependant, même si l'expérience du plurilinguisme est de plus en plus socialement acceptée, des doutes persistent encore sur les risques possibles d'une telle éducation. Et tout particulièrement, les craintes portent sur le devenir de la langue 1.

Une expérience de plus de 20 ans dans le domaine de la didactique des langues étrangères et plusieurs années dans une Ecole Internationale plurilingue d'immersion linguistique m'ont confrontée directement à ce que signifie l'apprentissage des langues étrangères en milieu scolaire, à l'efficacité du système d'immersion linguistique mais aussi aux possibles effets de cet apprentissage sur la langue maternelle et sur les représentations langagières, identitaires et sociales des apprenants.

Deux problématiques découlent d'un tel système d'apprentissage des langues étrangères et seront abordées dans cet article. Premier point, l'analyse de la situation et du devenir de la langue 1 doit attirer notre attention. Quelles sont les conséquences d'un apprentissage plurilingue sur la langue première? Si le thème du plurilinguisme et des influences interlinguistiques est de plus en plus abordé en psycholinguistique, en sociolinguistique ou en didactique des langues, l'analyse des conséquences de ces influences sur la première langue constitue encore un terrain peu exploré (Cook, 2003 ; Laufer, 2003). En effet, la littérature sur le plurilinguisme est abondante, mais les recherches sur la situation de la langue 1 ne sont pas

nombreuses, sans doute parce que l'urgence est encore de convaincre du bien fondé du plurilinguisme et non du maintien de la langue 1. L'enjeu est pourtant important et mon expérience directe révèle l'ampleur des craintes des parents sur la compétence linguistique de leurs enfants, les doutes des apprenants sur leur avenir linguistique et les critiques de professeurs et directeurs d'établissements sur le degré de compétence de leurs élèves en langue 1. Cet aspect me semble donc pertinent pour la didactique des langues. Il y a matière pour la recherche à discuter des effets du plurilinguisme dans ce domaine et à évaluer la nature des résistances sociales. La question est de savoir quels sont les effets de ce système d'immersion sur les représentations sociales des élèves issus d'une Ecole Internationale qui, comme je vais le montrer par une enquête, loin de les rapprocher de leur réalité, tend à élargir l'abîme socio-économique existant dans un pays comme le Pérou.

Ma réflexion part du contexte social général de mon expérience professionnelle personnelle. Je présenterai, d'abord, la situation du plurilinguisme au Pérou et la politique de l'enseignement des langues. J'étudierai, ensuite, le cas des Ecoles internationales privées en présentant une école particulière que je connais très bien pour y avoir travaillé. J'aborderai, enfin, la question des transferts interlinguistiques et des conséquences sur la L1 à partir d'une petite analyse de corpus qui me permettra aussi de dire un mot des représentations sociales des langues et du plurilinguisme des élèves de cette école, révélatrices, bien que spécifiques, de la situation péruvienne en général.

Contexte général du plurilinguisme et de l'éducation plurilingue au Pérou

Le plurilinguisme au Pérou

Le Pérou est un pays pluriculturel et plurilingue. Sa population est caractérisée par un métissage dû aux différentes migrations qui ont transformé sa composition ethnique et sa culture depuis l'arrivée des Espagnols, puis des Chinois, des Japonais, des esclaves africains et finalement des immigrants européens pendant le XX^e siècle. Mais il ne faut pas oublier qu'avant l'arrivée de toutes ces populations étrangères, le Pérou était déjà un territoire plurilingue : à l'époque de l'empire inca, si la politique a été de faire du quechua la seule langue parlée dans tout l'empire, de nombreuses langues autochtones ont résisté à l'imposition du régime inca et quelques-unes existent encore.

...Cuando el Inca invadió las regiones del Perú, en la que cada cual tenía la lengua o dialecto propio, el cual desapareció por haber sido exterminado éste e impuesto el quechua. Es reconocido que esas lenguas eran muchas, de las cuales aún se conserva el Cauqui en los pequeños pueblos de Tupe, Cauchi y Huantán, en la provincia de Yauyos. (Vocabulario políglota Incaico, 1905)¹.

De nos jours, le plurilinguisme au Pérou est formé de l'espagnol, de 43 langues dans les Andes – parmi lesquelles le quechua et l'aymara – et d'au moins 40 langues amazoniennes. C'est donc un pays dont la diversité culturelle et linguistique constitue une richesse et un avantage pour son développement dans le processus de globalisation (PEAR, 2005-2007).

Cependant, la diminution de la population ayant comme langue 1 le quechua, l'aymara ou les langues amazoniennes est évidente. Même si, dans le *Vocabulario políglota incaico*, rédigé et publié en 1905, nous pouvons trouver l'affirmation selon laquelle les quatre

¹ Quand l'Inca a envahi les régions du Pérou, où chacun avait sa langue ou son propre dialecte, ceux-ci disparurent et le quechua fut imposé. Il est reconnu que ces langues étaient nombreuses, parmi lesquelles le Cauqui est encore parlé dans les petits villages de Tupe, Cauchi et Huantán, dans la province de Yauyos.

cinquièmes des habitants du Pérou parlent le quechua, le recensement national de la population et de l'habitat de 1993 confirme les données suivantes : sur une population de 24 millions d'habitants, seulement 3 734 705 déclarent parler une langue vernaculaire autre que l'espagnol, parmi lesquels 3 198 997 parlent le quechua (PEAR, 2005-2007). Depuis l'instauration de la nouvelle loi des langues en 2002, les langues officielles au Pérou sont l'espagnol, le quechua, l'aymara et les langues amazoniennes dans les lieux où elles prédominent. Le quechua est parlé par presque 4 millions de personnes, tandis que les personnes ayant l'aymara comme langue 1 sont 350 000. En Amazonie péruvienne, il existe entre 300 000 et 400 000 locuteurs des 40 langues appartenant aux 16 familles linguistiques amazoniennes.

Malheureusement, ces données ne représentent pas la réalité linguistique objective des Péruviens, car l'existence d'une forte discrimination linguistique donne lieu à la négation de la part des locuteurs de leur langue vernaculaire.

Pour lutter contre cette discrimination, le Ministère de l'Éducation a lancé en 2002 une nouvelle Loi des Langues (Ley de Lenguas) qui représente un grand pas dans la revalorisation des langues vernaculaires et crée les conditions législatives pour sa réalisation.

L'enseignement des langues vernaculaires et le PEAR (Projet d'Éducation dans les Aires Rurales)

La Loi des Langues établit que l'État garantit l'utilisation officielle, l'enseignement et la connaissance des langues vernaculaires. Le Ministère de l'Éducation a entrepris depuis 2004, avec l'appui de la Banque mondiale, le Projet d'Éducation dans les Aires Rurales (PEAR). À travers ce projet, le Ministère propose une politique éducative bilingue qui, d'une part, fortifie la compétence des sujets en langue 1 (l'espagnol, le quechua ou une autre langue vernaculaire) et, d'autre part, promeut l'enseignement de la langue 2 (espagnol, quechua ou une autre langue vernaculaire). Enfin, ce projet propose l'enseignement d'une langue étrangère comme troisième langue.

Malheureusement, l'appui financier de la Banque mondiale a cessé en août 2007, mais les communautés rurales continuent leur travail en éducation bilingue à travers les Régions.

Le plurilinguisme vernaculaire et l'éducation bilingue d'élite

La loi des langues serait, si elle était appliquée dans tout le territoire national, le moteur d'une véritable éducation interculturelle à partir de laquelle pourrait naître un véritable dialogue favorisant l'unité nationale encore absente dans un pays comme le Pérou.

Bien que ce projet de revalorisation des langues vernaculaires au Pérou soit mis en route dans quelques Régions du Pérou, la situation de « langue officielle » du quechua, de l'aymara et des langues amazoniennes n'est pas reconnue dans tout le pays et particulièrement ignorée à Lima, qui concentre plus d'un tiers de la population. En raison des constantes migrations de la population rurale vers les grandes villes, et, en particulier, vers Lima, la population urbaine s'est accrue de 35,4 % en 1940 à 72,2 % en 2001 (Ramirez, 2001). Même si la population liménienne comprend aussi des locuteurs du quechua ou de l'aymara, l'éducation interculturelle bilingue (EIB) n'existe pas dans la capitale où la langue principale est, sans conteste, l'espagnol. Par ailleurs, d'autres intérêts linguistiques et donc multiculturels émergent au sein de la capitale : l'apprentissage des langues étrangères et particulièrement de l'anglais devient impératif.

Nous nous trouvons donc avec deux situations différentes de bilinguisme au Pérou. D'un côté, nous rencontrons un bilinguisme d'élite, issu d'une éducation d'immersion en langue étrangère. Il a comme but l'insertion des jeunes dans le monde globalisé, dans un marché du travail de plus en plus exigeant où la connaissance des langues étrangères devient un outil indispensable pour se faire un chemin ; c'est le bilinguisme qui caractérise les écoles privées.

D'un autre côté, nous rencontrons un bilinguisme vernaculaire, qui subsiste dans le monde andin et l'Amazonie, où l'espagnol, le quechua, l'aymara et les langues d'Amazonie coexistent.

Traditionally in South America, as elsewhere, debate on bilingual education has been conducted in two separate areas. On the one hand, there is the work carried out in majority contexts, generally involving international languages, such as English, French, Spanish and Portuguese. On the other, there are ethnic minority, community-based bilingual projects aimed at maintaining and enriching the use of native Amerindian languages, such as Quechua. (Mejia, 2005)².

L'enseignement des langues étrangères dans l'école publique et les écoles privées

Avant les années 50, l'école publique au Pérou jouissait d'un prestige solide et les enfants de toutes les couches sociales pouvaient accéder à une éducation intégrale dans les grandes écoles publiques de l'époque. La création des Ecoles internationales amorça la chute du système public qui, dépourvu d'une population provenant des classes privilégiées de la société péruvienne, se trouva sans ressources et sans appui de la société. (Galvez, 2007).

Bien que la création d'écoles privées ait permis l'incorporation de politiques d'éducation novatrices comme l'immersion linguistique, dans le même temps, la division du système éducatif en deux mondes correspondant à l'abîme socio-économique existant a eu comme résultat l'appauvrissement du système éducatif public : le hiatus entre une classe dominante et une classe dominée s'est accentué avec l'appauvrissement de l'éducation des élèves des écoles publiques.

La réforme de l'Éducation entreprise pendant le gouvernement de Juan Velasco Alvarado avait comme objectif de donner une éducation moderne et solide pour tous et de permettre aux jeunes Péruviens sans ressources économiques d'entrer sur le marché de travail. C'est ainsi que le Plan Inca, présenté par le Président Velasco, annonçait l'objectif de cette Réforme Éducative :

« Un sistema educativo al servicio de toda la población que garantice la formación integral del hombre que requiere la nuevas sociedad peruana ». (Plan Inca, 1968)³.

Malheureusement, le changement d'orientation de la junte, puis la prise du pouvoir par l'ancien parti gouvernant, *Accion popular*, ont ignoré une telle réforme, condamnant le pays à une politique éducative affaiblie par les constants changements de gouvernements et de ministres et a entraîné en fin de compte l'absence d'un véritable projet éducatif.

Dans ce contexte, la politique de l'enseignement des langues étrangères constitue l'un des points qui distingue les deux systèmes scolaires. Si les écoles publiques offrent quelques heures de langue étrangère par semaine (fondamentalement d'anglais et, dans quelques cas, de français), l'enseignement des langues ne jouit pas d'une politique réelle qui promeuve vraiment l'apprentissage d'une langue étrangère. Les enseignants ont rarement des connaissances de la langue 2 suffisantes pour l'enseigner de façon satisfaisante, l'accès aux

² Traditionnellement en Amérique du Sud, comme ailleurs, le débat sur l'éducation bilingue a été conduit sur deux fronts différents. D'une part, il existe un travail effectué dans des contextes majoritaires, qui en général incorpore les langues internationales comme l'anglais, le français, l'espagnol ou le portugais. D'autre part, se trouvent les minorités ethniques où des projets d'éducation bilingue visent à maintenir et enrichir l'utilisation des langues vernaculaires amérindiennes comme le quechua.

³ Un système éducatif au service de la population qui garantisse la formation complète de l'homme dont la nouvelle société péruvienne a besoin.

manuels est pratiquement nul et la mise à jour des compétences didactiques n'est pas garantie pour des enseignants qui doivent faire face à des classes de 50 élèves et qui, dans la plupart des cas, travaillent dans des conditions de pauvreté inouïes.

Face à cette réalité, qui correspond à la majorité de la population scolaire au Pérou, se trouve l'îlot privilégié constitué par les écoles privées et, particulièrement, les Ecoles internationales ou d'orientation internationale dans lesquelles l'accès aux langues étrangères représente la porte vers la globalisation, la formation de citoyens du monde.

Nous nous trouvons donc face à un pays riche par son plurilinguisme et sa diversité culturelle, mais dans lequel deux types de bilinguisme représentent l'abîme existant encore entre :

- les *monolingues hispanophones* souhaitant un plurilinguisme qui incorpore une ou plusieurs langues internationales et qui sont loin de s'intéresser aux langues vernaculaires de leur pays,
- les *bilingues ou plurilingues vernaculaires* qui, soutenus par des projets du Ministère de l'Éducation et par les Régions, essaient d'instaurer un système d'éducation bilingue qui leur permette de conserver leurs langues vernaculaires, de mieux connaître l'espagnol et d'incorporer une langue étrangère comme troisième langue.

Si ces derniers projets pouvaient s'appliquer dans tout le pays comme instrument de sensibilisation à notre réalité pluriculturelle et créer les véritables conditions d'une communication réelle entre les différents peuples qui composent ce pays, nous pourrions peut-être commencer à construire une véritable identité nationale.

Mais c'est le premier type d'éducation plurilingue qui s'impose dans les écoles privées.

L'apprentissage des langues par des élites : un exemple d'éducation plurilingue

Bien que, comme on l'a vu, de grands efforts pour instaurer une véritable éducation bilingue dans les milieux défavorisés soient en cours, c'est parmi les classes sociales les plus favorisées que l'application d'un système d'éducation bilingue témoigne depuis une cinquantaine d'années de la plus grande ouverture vers le plurilinguisme.

Pour illustrer cette réalité, nous avons centré notre propos sur une école anglo-péruvienne dans laquelle nous avons enseigné pendant sept années, ce qui nous a permis de bien connaître son fonctionnement, sa population et son système d'immersion linguistique.

Histoire socioculturelle d'une école anglo-péruvienne : Markham College

Il s'agit de l'un des établissements scolaires privés les plus prestigieux d'Amérique latine. Fondé en 1946, cet établissement d'inspiration britannique a pris, dans les années 50, le chemin d'une éducation bilingue, en réponse aux besoins d'une population biculturelle. Cette population, constituée dans un premier temps de descendants d'anglophones, a laissé la place à une classe sociale désireuse d'appartenir au monde occidental et à une classe socio-économique privilégiée, fière d'interagir culturellement et commercialement avec le « premier monde ». Cet établissement est devenu, avec le temps, un symbole de pouvoir et de statut dans la société liménienne. Destin souhaité des enfants des familles riches, cette institution scolaire a été l'une des premières à proposer une éducation bilingue au Pérou.

The economic outlook as Markham College started up was positive and Peru was performing relatively better than most of Latin America. Rising educational levels were one of the by-products of this period of growth. Nevertheless, in 1946, Peru was an extreme case of inequality. One or two hundred wealthy families shared something like a

fifth of the national income and a fair sprinkling of their children were to go to Markham, which Henriod describes as, « at that time, with some notable exceptions, a rich boy's school ». (Arellano, 1999)⁴.

Etablissement réservé aux garçons des familles riches, c'est en 1990 que cette école, poussée par les changements dans le monde entier en ce qui concerne l'importance d'une éducation par laquelle filles et garçons peuvent partager l'expérience scolaire, devient une école mixte.

Un bilinguisme d'immersion et l'enseignement de la troisième langue

Le fait d'avoir été créé comme réponse à un besoin des familles anglophones pour l'éducation de leurs enfants dans leur langue et culture fut le point de départ pour l'instauration d'une politique d'immersion linguistique. A travers le programme d'immersion, les enfants entrent directement en contact avec la langue étrangère, dans ce cas l'anglais. Toutes les activités et les matières scolaires se font en langue 2 pendant les années d'école maternelle et la première année de primaire. C'est ainsi que, à l'heure actuelle, les élèves reçoivent une éducation bilingue pendant toute leur scolarité qui leur permet de « vivre » en langue étrangère pendant toute la journée scolaire.

En 1985, les premiers signes de globalisation dans le monde ont créé le besoin d'introduire l'enseignement du français, qui devint la troisième langue de l'établissement. Depuis ce moment-là, les élèves qui jouissaient déjà d'un bilinguisme actif ont accédé dès l'âge de 11 ans à l'apprentissage du français et donc à l'expérience d'une troisième langue en milieu scolaire. Disposant d'une équipe d'enseignants de langue maternelle anglaise pour 60 % des cours et d'enseignants francophones dans le cas de la troisième langue, cet établissement constitue un îlot d'immersion dans les langues et les cultures étrangères.

En 2000, l'établissement entreprit un changement majeur : il fut l'une des premières institutions scolaires dans le monde à incorporer les ordinateurs portables comme instrument principal pour les élèves du collège et du lycée et à proposer l'apprentissage des nouvelles technologies dès l'école maternelle. C'est ainsi qu'à l'intérieur de cette institution scolaire les élèves jouissent d'une éducation modernisée qui leur donne tous les instruments nécessaires pour devenir des « citoyens » « globalisés », en contact permanent – grâce aux nouvelles technologies et au travail sur internet – avec le monde et les différentes cultures. Cette possibilité d'utilisation des nouvelles technologies dans l'éducation représente, incontestablement, un atout pour l'acquisition des langues étrangères.

Structure scolaire et place des langues dans le système scolaire

L'occasion d'apprendre les langues étrangères dans un système d'immersion linguistique et d'accéder à une éducation plurilingue pourrait ne présenter que des avantages pour les élèves d'un tel établissement. Cependant, un regard sur les conséquences d'une éducation plurilingue sur la langue maternelle nous semble important, dans la mesure où, même de nos jours, subsistent des opinions qui voient l'éducation plurilingue comme responsable d'une perte de compétence monolingue. Cette position face à une éducation plurilingue venant des parents d'élèves, mais aussi des enseignants de la langue maternelle et des autorités scolaires, nous a particulièrement questionnée. Comment valoriser une éducation plurilingue tout en

⁴ La situation financière dans laquelle le Collège Markham est né était positive et l'économie du Pérou était relativement meilleure que celle des autres pays de l'Amérique latine. L'amélioration des niveaux éducatifs fut l'un des sous-produits de cette période de croissance financière. Néanmoins, en 1946, le Pérou était un exemple extrême d'inégalité : près d'un cinquième des revenus nationaux se partageait entre 100 ou 200 familles des couches privilégiées, desquelles un grand nombre d'enfants arrivaient au Markham, qu'Henriod décrit comme « à cette époque, sauf de notables exceptions, un établissement pour les fils de riches ».

restant attentif au devenir des langues en présence, en particulier à celui de la langue première, point de départ d'une construction identitaire, même si celle-ci se modifie ?

J'ai donc entrepris une investigation auprès de mes élèves. J'ai travaillé avec une population de 23 apprenants de cet établissement, âgés de 16 à 18 ans, appartenant dans leur totalité à une classe sociale privilégiée et qui ont passé toute leur vie scolaire au sein de cet établissement privé, c'est-à-dire de 5 ans à 18 ans, ce qui correspond à l'école maternelle, l'école primaire, le collège et le lycée. Afin de comprendre la situation de la langue 1 face aux possibles influences interlinguistiques, j'ai choisi des éléments de production écrite pour une analyse essentiellement linguistique. Je m'expliquerai plus loin sur ce choix. J'ai recueilli un corpus comprenant un questionnaire écrit et un texte argumentatif. Le texte argumentatif a été rédigé en espagnol pendant le cours d'espagnol, sans accès au dictionnaire et sans l'aide du professeur d'espagnol. Le sujet, originairement en espagnol, était le suivant :

Comenta, en una redacción de 400 palabras, esta opinión anónima. Fundamenta tu opinión. Habla de tu experiencia con las lenguas, de los puntos negativos y positivos que has encontrado en tu aprendizaje lingüístico a lo largo de tu vida.

« Estudiar diferentes lenguas es una pérdida de tiempo. El inglés es la única lengua importante en el mundo de hoy. »⁵

Ces données écrites m'ont donné l'occasion de faire plusieurs constats : d'une part, sur la pratique d'écriture en situation formelle et l'analyse des possibles influences interlinguistiques des langues 2 et 3 sur la langue 1 ; d'autre part, sur les représentations des langues et de l'apprentissage des langues de mes élèves.

Un premier tableau montre le temps consacré aux trois différentes langues dans le cadre scolaire pour établir quel est le type de contact de ces apprenants avec les langues 2 et 3.

Niveau scolaire	Age	Pourcentage d'heures d'anglais Langue 2	Pourcentage d'heures d'espagnol Langue 1	Pourcentage d'heures de français Langue 3
école maternelle	5 ans	100 %	0 %	0 %
1 ^{ère} année primaire	7 ans	100 %	0 %	0 %
2 ^e , 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e année primaire	de 8 à 11 ans	60 %	40 %	0 %
6 ^e année primaire 1 ^{ère} , 2 ^e secondaire	de 12 à 14 ans	61,5 %	30 %	8,5 %
3 ^e , 4 ^e secondaire (lycée)	de 15 à 17 ans	61,5 %	30 %	8,5 %
Bac International	de 18 à 19 ans	58,1 %	30 %	11,5 %

A partir de ce tableau, nous pouvons observer que, dans un premier temps, les apprenants ont été totalement immergés dans la langue étrangère (l'anglais), et cela pendant 3 années. Pendant cette période, les enfants n'ont reçu, de la part des enseignants, aucune information en langue maternelle. Les enseignants sont des maîtres et des maitresses d'école maternelle et primaire, bilingues, capables de comprendre les enfants lorsqu'ils communiquent en espagnol,

⁵ Fais un commentaire, dans une rédaction de 400 mots, de cette opinion anonyme. Parle de ton expérience des langues, des points négatifs et positifs que tu as expérimentés dans ton processus d'apprentissage des langues durant ta vie.

« Etudier plusieurs langues est une perte de temps. L'anglais est la seule langue importante dans le monde d'aujourd'hui. »

mais qui dispensent leur enseignement et s'adressent systématiquement aux enfants en anglais.

En primaire et dans le secondaire, la langue maternelle est consacrée à quelques matières : l'espagnol bien sûr, mais aussi l'histoire du Pérou, la religion, la musique et l'éducation physique.

Nous nous trouvons donc face à une population qui a grandi en immersion linguistique, système dans lequel la langue 2 est prépondérante pendant la journée.

Un bilinguisme au-delà du système scolaire

Quelques brèves remarques sociolinguistiques sur l'anglais dans la vie de cette population s'imposent ici. Il est important de mentionner la présence de plus en plus forte de l'anglais dans la vie des jeunes Péruviens des couches sociales privilégiées. L'anglais – et spécifiquement, le culte de « l'américan way of life » – dans la vie quotidienne des sujets devient un signe distinctif de statut, de supériorité et de pouvoir. De plus, la présence réelle de la culture nord-américaine à travers les médias et le monde commercial semble rendre encore plus concrète l'illusion de s'approcher du rêve américain. Signalons le bombardement de films nord-américains en version originale comme première option pour le public péruvien, la musique en anglais envahissant les chaînes radiophoniques à la mode pour les jeunes, le câble présent dans tous les foyers appartenant à la classe moyenne ou haute, où les films, séries, programmes et documentaires sont en langue originale, la dollarisation de la société qui accepte le dollar comme monnaie commerciale et qui affiche même les prix en dollars comme en soles. A cela viennent s'ajouter les références à la culture américaine, représentées par les noms des magasins, les slogans publicitaires, les chaînes de *fast food*, les termes commerciaux (*delivery, close, open, etc.*) affichés partout. Finalement, il faut mentionner le fait que les « markhamiens » – élèves de cette école d'élite – jouissent souvent de la possibilité de partir pour les Etats Unis faire du « *shopping* », visiter Miami, faire un tour à Orlando. Leurs parents ayant une bonne connaissance de l'anglais, ils encouragent la pratique de la langue étrangère et, même s'ils ne l'utilisent pas à la maison, ils partagent avec eux des moments en langue 2, comme des jeux vidéo, des films en anglais ou des activités après l'école.

Dans le deuxième tableau, je résume les données rassemblées à partir du questionnaire rempli par les 23 sujets et qui montrent la place de l'anglais dans leur vie courante. Les pourcentages ont été obtenus en fonction des réponses au questionnaire. Par exemple, parmi les 23 sujets, 3 ont déclaré qu'ils utilisaient l'anglais à la maison, soit 13 % des sujets.

	Langue utilisée à la maison	Langues du père	Langues de la mère	Télévision	Destinations voyages	Lecture
Anglais	13 %	56,5 %	74 %	60,8 %	73,9 %	78,2 %
Espagnol	87 %	100 %	100 %	39,2 %	8,6 %	73,9 %
Français	0 %	4 %	17,3 %	0 %	8,6 %	21,7 %
Portugais	0 %	4 %	4 %	0 %	4 %	0 %
Japonais	0 %	4 %	4 %	0 %	0 %	0 %
Italien	4 %	4 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Allemand	0 %	4 %	4 %	0 %	0 %	0 %

A partir de ce tableau, nous observons que, même si la langue la plus parlée à la maison est l'espagnol, les parents ont la capacité de communiquer avec leurs enfants en anglais. Les voyages, assez fréquents, ont dans leur majorité des destinations anglophones. Notons que sur 73 % de destinations anglophones, 98 % correspondent aux Etats Unis. La place de la langue

anglaise à travers la télévision et les lectures est aussi prépondérante et, dans le cas de la télévision, plus présente que l'espagnol. Le français, comme troisième langue à l'école, est représenté par 21,79 % des lectures, qui correspondent, généralement, aux devoirs scolaires.

La présence de l'anglais dans la vie des sujets étudiés dépasse donc les limites d'un cadre scolaire et représente une partie importante de leur vie, faisant d'eux de véritables bilingues.

Les conséquences d'une éducation plurilingue : que devient la langue maternelle ?

Mais quelles sont les conséquences de cet apprentissage plurilingue qui donne une telle importance à une langue 2 par rapport à la première ? Les craintes des parents ou de certains enseignants de langue maternelle sur le fait que les influences interlinguistiques puissent constituer un désavantage pour construire et conserver une véritable compétence en langue 1 sont-elles justifiées ? Ou n'avons-nous affaire qu'à des préjugés, les difficultés des élèves ayant pour origine d'autres carences du système scolaire ? Répondre à une question de cette ampleur exigerait de nombreuses études portant à la fois sur les pratiques orales et écrites dans des contextes variés. Nous proposons ici une première investigation, certes modeste, qui n'envisage qu'une production écrite, mais dont nous attendons cependant quelques résultats susceptibles de nous faire progresser dans ce domaine.

Une expérience concrète d'observation des influences interlinguistiques dans l'apprentissage de la langue 3

Possédant une longue expérience dans l'enseignement du Français Langue Etrangère avec des étudiants prioritairement monolingues, l'acquisition d'une deuxième langue avait toujours signifié une confrontation quotidienne avec l'influence linguistique de la langue maternelle des apprenants, dans notre cas, l'espagnol. Langue apparentée au français, partageant les racines latines et quelques traits spécifiques, le transfert de cette L1 vers la nouvelle L2 paraissait « naturel » et attendu.

En 1999, engagée par cet établissement anglo-péruvien, j'ai commencé à enseigner le français à des apprenants bilingues anglais/espagnol. C'est dans ce contexte que j'ai pu observer une première chose concernant les situations de transferts interlinguistiques pendant les cours de français, qui a orienté, par ailleurs, mes recherches. Avec surprise, j'ai constaté que le nombre de transferts provenant de la langue 2 (l'anglais) était beaucoup plus important que celui provenant de l'espagnol, langue 1 des apprenants. Une recherche entreprise au sein de cette institution scolaire, m'a permis d'étudier et de repérer les transferts chez 70 sujets, constituant 3 groupes en fonction de l'âge et du nombre d'années d'apprentissage du français langue 3. L'étude a été faite à partir d'un corpus comprenant des enregistrements oraux, des questionnaires et des textes écrits. A travers l'analyse linguistique de ce matériel, j'ai pu conclure que la proximité typologique ne constitue pas toujours un facteur déterminant de transfert dans l'acquisition de la langue 3. J'ai constaté que, même si l'espagnol était une langue beaucoup plus proche du français, elle ne constituait pas la source principale des transferts chez les apprenants débutants et intermédiaires. L'anglais, langue acquise plus récemment par l'apprenant, serait donc prépondérante comme paramètre de transfert, les sujets cherchant dans celle-ci le lexique et les structures qui lui manquent dans la langue 3.

En dehors des facteurs d'ordre psychotypologique et relevant du facteur L2 d'autres se sont avérés jouer un rôle influent dans les mécanismes de transfert translinguistiques. Citons, par exemple, certains facteurs culturels, l'utilisation récente (qui permet aux apprenants de maintenir l'accès à cette langue (Hammemberg, 2001) et le statut (Sanz, 2000). (Singleton et Laioire, 2006).

Les influences interlinguistiques dans l'apprentissage d'une troisième langue constituent une situation réelle et spécifique. Elles forment une partie du processus d'acquisition de la nouvelle langue, se transformant au fur et à mesure que le sujet maîtrise les nouvelles structures de la langue acquise, et, par conséquent, devient capable d'abandonner l'interlangue créée comme « usine de fabrication » des nouvelles structures syntaxiques à incorporer. Ces conclusions ouvrent des pistes de réflexion dans ce vaste chemin des recherches sur les transferts interlinguistiques dans l'acquisition plurilingue. Etant donné l'importance que prend jour après jour le plurilinguisme et, notamment, l'apprentissage de plusieurs langues dans le milieu scolaire, la compréhension de la nature des transferts interlinguistiques est essentielle pour une meilleure acquisition des langues et pour l'enrichissement d'une didactique spécifique du plurilinguisme (Salazar, 2005)

Mais, revenons à notre précédente question : est-ce que l'apprentissage de plusieurs langues a aussi des conséquences pour la compétence du sujet apprenant dans sa langue 1 ? La langue 1 se transforme-t-elle dans cette éducation plurilingue et, s'il en est ainsi, est-ce que cela représente un appauvrissement qui pourrait être ressenti comme une perte identitaire ou est-ce que c'est le prix à payer pour un enrichissement linguistique plus général ?

Un apprentissage plurilingue : seulement pour les meilleurs élèves ?

Pendant les années d'enseignement du français comme langue 3, le contact constant avec les apprenants, mais aussi avec les parents des élèves, les enseignants des autres langues et les autorités scolaires m'ont permis de recueillir différents points de vue sur l'importance de l'apprentissage de plusieurs langues pendant la scolarité et sur les questionnements des acteurs.

Si les parents, encouragés par le phénomène mondial de la globalisation, se disputent les places pour leurs enfants dans ces écoles qui représentent la porte ouverte au développement et aux rapports internationaux et interculturels à travers le bilinguisme, beaucoup d'entre eux contestent l'apprentissage d'une troisième langue, n'y voyant qu'une source de nouvelles difficultés pour leurs enfants. Confrontés, dans la réalité, aux mauvais résultats dans les trois langues enseignées, voire à l'échec scolaire de leurs enfants, ces parents considèrent que la cause réside dans la « confusion » linguistique qui résulte de la pluralité des langues à laquelle leurs enfants sont soumis.

Si un niño o una niña tarda en aprender a leer o se retrasa en matemáticas, la gente tiende a creer que el bilingüismo es el culpable. Las investigaciones científicas sugieren algo muy distinto. En muy pocas ocasiones puede culparse al bilingüismo de dificultades de aprendizaje. En ocasiones, los niños bilingües tienen dificultades de aprendizaje. Esto es algo muy distinto que creer que el bilingüismo es la causa de las dificultades de aprendizaje⁶. (Ada, 2001).

Ce type de commentaire, auquel ont fait écho les autorités scolaires, a conduit à une politique de restriction à l'accès aux langues étrangères. Jusqu'en 2002, les élèves arrivés aux portes du lycée pouvaient choisir librement de continuer le français jusqu'au Baccalauréat International. C'est ainsi que dans ces années-là, le cours de français était le préféré de la grande majorité des élèves, parvenant à 85 % d'inscriptions pour la préparation des diplômes IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) en langue étrangère.

⁶ Si un garçon ou une fille n'apprend pas à lire au même moment que les autres ou est en retard en mathématiques, les gens ont tendance à croire que cela tient au bilinguisme. Les recherches scientifiques suggèrent une chose très différente. Dans très peu de cas on peut rendre responsable le bilinguisme des difficultés d'apprentissage. Parfois, les enfants bilingues ont des difficultés d'apprentissage. Cela est très différent du fait de croire que c'est le bilinguisme qui est la cause des difficultés d'apprentissage.

Malheureusement, les commentaires cités auparavant ont abouti à un changement de la politique linguistique de l'établissement et il a été décidé d'interdire le choix d'une troisième langue aux élèves n'ayant pas une moyenne supérieure à 13 dans les langues 1 et 2. Cette décision a entraîné un malaise général chez des apprenants qui se sont sentis bloqués par le système dans leurs aspirations à devenir plurilingues. Le rêve promis dès la 6^e d'une richesse linguistique qui leur ouvrirait les portes du monde et de la culture plurilingue se voyait absurdement coupé par une décision unilatérale et subjective. Des commentaires comme ceux-ci témoignent du désaccord des apprenants : « *Mais moi, je suis fort en français et je le préfère à l'anglais !* » ou « *mais c'est grâce au français que j'ai commencé à comprendre un petit peu mieux les structures de l'espagnol !* ».

On constate ainsi que, même si de nos jours le plurilinguisme commence à apparaître comme un atout, les peurs et les préjugés de jadis sur l'effet d'une éducation plurilingue subsistent. Et, nouveau préjugé, il semble, dans cette nouvelle représentation, que seuls les bons élèves soient assez armés, intellectuellement et personnellement, pour faire face avec réussite au « défi » du plurilinguisme.

Le choix de la production écrite pour l'analyse de la langue 1

Il est important de spécifier les raisons pour lesquelles j'ai choisi l'analyse d'un corpus de production écrite. Concernant l'analyse des situations de transfert, la majorité des recherches entreprennent le travail sur la production orale. C'est en effet dans l'expression orale que se produisent de nombreuses alternances codiques, des transferts et des phénomènes d'interlangue qui ne semblent pas présents dans la production écrite. L'écrit apparaît comme le lieu de séparation des langues, surtout dans les productions scolaires.

J'ai ainsi choisi une production écrite pour ma recherche, car je pense que c'est dans ce contexte, plus qu'à l'oral, que le sujet montrera ses savoir-faire linguistiques, utilisant les structures morphosyntaxiques et le lexique qu'il considère appropriés dans la langue employée. Et cela pour de multiples raisons. L'écriture constitue un acte réfléchi du sujet avec soi-même, à travers lequel il exprime ses pensées sans avoir besoin de répondre à une situation d'interaction avec d'autres sujets, situation qui peut favoriser l'utilisation de plusieurs langues qui alternent, se mélangent, dans la mesure où elles sont connues des deux interlocuteurs qui se retrouvent dans cet espace linguistique de contacts. Si ce phénomène se présente quelquefois dans des situations d'écrit informels, par exemple, à travers les courriers électroniques, surtout dans le domaine privé, le sujet écrivant tend à essayer de s'exprimer dans la langue standard, la plus normée possible. La représentation que les apprenants se font de la production écrite reste très normative et ne semble pas autoriser le mélange des langues. C'est pourquoi j'ai choisi, pour examiner le devenir dans la langue 1, d'examiner la production écrite en situation formelle.

Analyse linguistique du corpus et réflexions sur la langue 1

J'ai donc analysé le corpus, ne serait-ce qu'aux niveaux lexical et morphosyntaxique, pour voir ce que devient la langue 1 dans le cas de sujets plurilingues qui ont été formés dans l'immersion linguistique. La question est de savoir si le fait d'avoir reçu ce type d'éducation entraîne une utilisation écrite de l'espagnol différente de celle des monolingues (Delamotte, 2008).

Je vais maintenant donner quelques résultats de ce travail.

Dans le troisième tableau, je présente les rares formes qui diffèrent de l'espagnol standard et qui dérivent d'une influence interlinguistique fondamentalement provenant de la langue 2, comme indiqué plus haut.

Type de transfert	nombre	Transferts	occurrences	Espagnol normé	Anglais normé
lexical	3	Lenguaje	3	Lengua/ idioma	Language
		Mente cerrada	1	Mente estrecha	Closed mind
morphosyntaxique	4	Estoy de acuerdo que	1	Estoy de acuerdo en que/ con	I agree that
		Las personas eran algo hostiles al ser habladas en ingles	1	Las personas eran algo hostiles cuando se les hablaba en ingles	To be talken in english (?)
		Estoy completamente en desacuerdo	1	Estoy en desacuerdo completamente	I completly disagree

Selon l'analyse des possibles influences interlinguistiques au niveau de l'écrit, je peux observer que les occurrences de transferts, soit lexicaux soit morphosyntaxiques, sont très rares. Pour 23 textes étudiés, j'ai relevé seulement 7 transferts relevés, provenant tous de la langue 2, les transferts de la langue 3 étant inexistants.

En ce qui concerne le type de transfert, le seul transfert lexical relevé dans cette analyse correspond à l'utilisation de « lenguaje » pour « lengua » ou « idioma » (langue). Provenant de cet établissement d'immersion, le transfert du terme anglais « language » représente un exemple clair de « faux ami » assez compréhensible dans le cas de ces élèves qui travaillent avec la langue anglaise pendant toute la journée scolaire, et étant donné que le terme fait partie du vocabulaire métalinguistique employé dans le cours d'anglais.

Dans le cas des transferts morphosyntaxiques, « estoy de acuerdo que », au lieu de « estoy de acuerdo con », représente un calque de l'expression anglaise « I agree that ». Dans le dernier cas, « estoy completamente en desacuerdo » (je ne suis absolument pas d'accord), si la structure en espagnol est correcte, elle ne correspond pas à une expression espagnole au Pérou. Un Péruvien écrirait plutôt « no estoy para nada de acuerdo con » ou « estoy en desacuerdo totalmente ».

L'analyse de ce corpus, même restreint, permet d'observer que la langue 1 des sujets étudiés en ce qui concerne la production écrite correspond en grande partie à l'espagnol standard. Elle me permet aussi de faire l'hypothèse que l'apprentissage des langues étrangères par une politique d'immersion peut sans doute aller de pair avec le maintien d'une compétence en langue 1. L'échec scolaire ne peut pas être attribué à une éducation plurilingue, mais à tout un éventail de difficultés que les sujets traversent lors de leur vie scolaire. Mais une précaution doit être prise : l'enseignement de la langue 1 dans une situation d'éducation plurilingue doit toutefois considérer la situation particulière des apprenants. Elle doit, en particulier, se munir d'une méthodologie (qui est en débat en didactique) capable de prendre en compte et d'incorporer toutes les richesses linguistiques et métalinguistiques que ces sujets possèdent.

Représentations sociales de l'apprentissage des langues et discours sur la pratique langagière

Le corpus écrit recueilli a permis un autre type d'analyse. Grace à l'énoncé posé pour l'écriture du texte argumentatif, j'ai pu me faire une première idée des représentations que les apprenants ont de leur apprentissage des langues. J'en résume ici les grands points.

L'importance d'une éducation plurilingue

Tous les sujets ont refusé l'affirmation « *Etudier plusieurs langues est une perte de temps* ». Apprendre plusieurs langues et être plurilingue, pour tous les sujets, signifie ouvrir les portes de la communication au monde occidental, avoir la possibilité de faire des études universitaires à l'étranger et finalement avoir un succès garanti dans leur vie professionnelle. Cependant, deux lycéens ont suggéré qu'une solution plus pratique serait celle d'avoir une seule *lingua franca* et que celle-ci soit l'anglais.

Le chinois, langue de l'avenir ?

Si tous les sujets ont affirmé que l'anglais est la langue la plus importante à l'heure actuelle – sauf une lycéenne qui a défendu l'importance de l'espagnol dans le monde d'aujourd'hui –, 12 lycéens ont soutenu que la langue du futur serait le chinois mandarin et qu'il prendrait la place de l'anglais. L'un d'eux a ajouté que le mandarin serait la *lingua franca* du futur. Ces affirmations à propos du chinois pourraient surprendre venant d'adolescents péruviens. Ces représentations sociales répondent aux ambitions de la couche privilégiée de la société à laquelle appartiennent tous les élèves de cet établissement scolaire, dont les parents sont essentiellement intéressés par le commerce et l'industrie et donc au grand phénomène économique chinois.

La conscience métalinguistique des plurilingues

Un autre constat intéressant relevé dans ce corpus est la conscience métalinguistique que ces apprenants ont développée à partir de leur apprentissage plurilingue. Un des sujets affirme, en parlant de l'apprentissage des langues :

*Te ayuda a aprender lenguas de la misma familia. Por ejemplo, mi español me ayuda con mi francés y los dos podrían ayudarme con el italiano o el portugués.*⁷

Un autre étudiant écrit :

*Aquellas personas que aprenden diferentes lenguas llegan a desarrollar su intelecto mucho más ya que se le exige mayor esfuerzo al cerebro y a la capacidad mental.*⁸

Les langues vernaculaires au Pérou : une réalité ignorée

Enfin, en ce qui concerne les langues vernaculaires, même si l'énoncé pose la question de l'apprentissage des différentes langues, et donc du plurilinguisme en général, sans spécifier les langues à apprendre, presque tous les sujets ont ignoré les langues vernaculaires du Pérou, ne les mentionnant même pas. Un seul élève a pointé le quechua comme langue originaire, avec une certaine nostalgie de ses origines perdues. Un autre a affirmé que la seule langue qui ne vaudrait pas la peine d'être étudiée serait le quechua, en se référant à une tentative isolée d'un enseignant qui a voulu apprendre quelques mots quechua à ses élèves pendant le cours de religion :

*Lo que si me parece una pérdida de tiempo es aprender quechua porque cuando estábamos en 5to grado nos quisieron enseñar quechua y no era nada necesario porque solo en pocos países usan ese idioma.*⁹

⁷ Cela t'aide à apprendre des langues de la même famille. Par exemple, mon espagnol m'aide pour mon français et tous les deux pourraient m'aider pour l'italien ou le portugais.

⁸ Les personnes qui apprennent différentes langues développent davantage leur intellect, car on exige d'eux un plus grand effort cérébral et une plus grande capacité mentale.

Ce commentaire reflète non seulement la méconnaissance absolue des langues vernaculaires, et précisément du quechua, qui est au Pérou la langue la plus importante après l'espagnol, mais surtout l'absence totale d'intérêt pour trouver des moyens de communiquer avec leurs compatriotes des Andes ou de l'Amazonie. Même si la situation scolaire dans laquelle les lycéens ont écrit n'explique pas à elle seule un tel désintérêt, ce corpus nous permet d'observer dans quelle mesure les représentations sociales des apprenants provenant d'une école d'immersion linguistique comme celle-ci sont étrangères à leur réalité quotidienne. La constante exposition à des réalités culturelles et sociales différentes de celle de leur pays peut devenir aliénante dans un contexte éducatif comme celui-ci, à moins qu'un tel système ne cherche à établir des mécanismes éducatifs permettant aux apprenants de créer des liens avec leur réalité nationale et leur pays.

Réflexions finales

Dans cet article, nous avons voulu, en premier lieu, présenter deux situations différentes d'éducation plurilingue qui subsistent en parallèle dans un même pays, témoignages de deux réalités différentes et correspondant à des aspirations diverses. D'une part, le rêve d'une éducation bilingue interculturelle qui valorise les langues vernaculaires et incorpore la richesse du monde andin et des communautés indigènes à la population urbaine hispanophone. D'autre part, la constatation que ce type de projet d'éducation bilingue est quasi utopique et ne correspond pas aux aspirations des couches du pouvoir : l'existence d'une éducation bilingue d'élite qui répond à d'autres besoins et qui, à travers l'immersion linguistique, adopte la culture et la langue étrangères. En deuxième lieu, nous avons essayé de montrer, à travers une pratique d'écriture dans le cadre institutionnel, que l'apprentissage des langues étrangères à l'école – une école en l'occurrence fréquentée par les plus favorisés – ne semble pas entraver un développement de la langue 1 ou son maintien, tout au moins si les personnes vivent dans le pays où elle est la langue officielle majoritairement utilisée.

El segundo idioma no solo no interfiere con el primero, sino que le dará a la persona bilingüe mayores oportunidades de pensamiento y razonamiento, así como ventajas sociales, culturales e incluso, más adelante, económicas. (Ada, 2001)¹⁰.

Une éducation plurilingue dans laquelle la langue 1 a son propre espace et où le sujet a la possibilité de fonder sa langue maternelle sur des bases linguistiques solides constitue un véritable projet de plurilinguisme et la possibilité d'appréhender d'autres langues en enrichissant sa propre langue, et donc sa propre culture. L'expérience des Ecoles internationales démontre la validité et la viabilité d'une éducation plurilingue et devrait constituer dans l'avenir un modèle à instaurer pas seulement pour une population socialement favorisée, mais comme fondement d'une politique éducative interculturelle et plurilingue générale à laquelle puissent accéder tous les citoyens. Dans un pays pluriculturel comme le Pérou, créer le pont entre le modèle des Ecoles internationales et leur expérience d'avant-garde dans l'éducation plurilingue d'immersion linguistique et les projets d'institution d'une politique plurilingue nationale pourrait aider à fonder les bases d'une identité nationale qui, à travers la communication et la connaissance de ses langues, réussisse à intégrer son peuple et

⁹ Ce qui me paraît une perte de temps, c'est d'apprendre le quechua parce que quand nous étions en cinquième de primaire ils ont voulu nous enseigner le quechua et ce n'était pas nécessaire, car cette langue n'est parlée que dans très peu de pays.

¹⁰ La langue 2 non seulement n'interfère pas avec la 1, mais elle donnera à la personne bilingue soit de plus grandes possibilités de pensée et de raisonnement, soit des avantages sociaux, culturels et même, dans l'avenir, financiers.

à valoriser son immense richesse pluriculturelle. Bien entendu, cette conclusion est l'expression d'un souhait, d'un rêve d'un système éducatif idéal qui pourrait constituer le début d'un changement vers l'acceptation des différentes réalités linguistiques et culturelles qui cohabitent dans un pays comme le Pérou.

Bibliographie

- ADA A., 2001, *Guia para padres y maestros de niños bilingües*, Clevedom, Multilingual Matters.
- ARELLANO L., 1995, *Markham College. Los primeros Cincuenta Años. The first Fifty Years 1946-1996*, Lima, Markham College.
- COOK V., 2003, « Introduction : the Changing L1 in the L2 User's Mind », dans V. Cook (dir.), *The effects of the L2 on the L1*, Clevedom, Multilingual Matters, pp. 1-18.
- DELAMOTTE R., 2008, « Usages du français écrit de jeunes bilingues et monolingues : une approche différentialiste », *Education et sociétés plurilingues*, 25, Aoste, Italie.
- GALVEZ M., 2007, Interview au Ministère de l'Éducation du Pérou.
- LAUFER B., 2003, « The influence of L2 on L1 collocational knowledge and on L1 lexical diversity in free written expression », dans V. Cook (dir.), *The effects of the L2 on the L1*, Clevedom, Multilingual Matters, pp. 19-31.
- MEJIA A., 2005, *Bilingual Education in South America*, Clevedom, Multilingual Matters.
- SALAZAR B., 2005, *Les transferts interlinguistiques dans l'acquisition de la langue 3*, Mémoire de Master 2 en Sciences du Langage, Laboratoire DYALANG, Université de Rouen-CNRS.
- SINGLETON D., LAOIRE M., 2006, « Psychotypologie et facteurs L2 dans l'influence de l'anglais et de l'irlandais sur le français 3 de l'apprenant », *AILE*, 24, pp. 101-117.
- Vocabulario Políglota incaico*, 1998 (1905 pour la première édition), Lima, Ministerio de Educación.

Ressources numériques

- Dirección Nacional de Educación intercultural bilingüe y rural, 2005, *La participación de los pueblos indígenas y comunidades rurales en el Proyecto de Educación en Areas Rurales (PEAR)*, <http://www.minedu.gob.pe/dinebi/xtras/ParticipacionPICRenPEAR.pdf>.
- Dirección Nacional de Educación intercultural bilingüe y rural, 2002, *Ley de lenguas*, <http://www.minedu.gob.pe/dinebi/xtras/leydelenguas.doc>.
- Plan Inca, 1968, http://www.quechuanetwork.org/only_article.cfm?lang=s&path=021806_1412.htm.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Louise Dabène, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro :

Sophie Babault (Lille), Robert Bouchard (Lyon), Véronique Castellotti (Tours), Chantal Charnet (Montpellier), Christine Deprez (Paris), Alexandre Duchêne (Bâle), Gilbert Grandguillaume (Paris), Monica Heller (Toronto), Christine Hélot (Strasbourg), Christian Hudelot (Paris), Marinette Matthey (Grenoble), Claudine Moïse (Avignon), Danièle Moore (Vancouver), Dalila Morsly (Angers), Luci Nussbaum (Barcelone), Rémy Porquier (Paris), Gabrielle Varro (Paris), Marie-Thérèse Vasseur (Le Mans).

Laboratoire LIDIFra – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425