

Introduction

David Macías Barrés

MCF, Université de Lyon (UJML3)
Centre d'Études Linguistiques, EA 1663

david-abraham.macias-barres@univ-lyon3.fr

Emmanuelle Sinardet

PR, Université Paris Nanterre
Centre d'Études Équatoriennes, CRIIA – Études Romanes, EA 369

esinardet@parisnanterre.fr

Dès l'arrivée des Espagnols en Amérique aux XV^e et XVI^e siècles, les langues européennes (superstrat) se sont superposées aux langues amérindiennes (substrat). Au XVI^e siècle, le processus de colonisation installe une situation de diglossie. En effet, les langues européennes ont été imposées comme langues de « culture et civilisation ». Dans le cas équatorien, les langues amérindiennes ont été reléguées à la marge ; elles se sont maintenues, mais difficilement, car limitées à la sphère de la communauté et de la famille. Au début du XIX^e siècle, à l'issue de l'indépendance, en 1830, la jeune République de l'Équateur, comme dans les anciennes colonies espagnoles du reste, est dirigée par une élite *criolla* qui choisit l'espagnol (ou castillan¹) comme langue nationale, excluant les langues amérindiennes de l'identité nationale en construction : celles-ci ne sont pas considérées comme des éléments de l'héritage culturel associé à la culture nationale que les élites s'efforcent de définir et de construire. La jeune République de l'Équateur a non seulement institutionnalisé la diglossie, mais l'a légitimée au nom de la nécessaire formation d'une nation unie et homogène. L'espagnol est devenu la langue de l'État et a été depuis imposé à travers des politiques culturelles et éducatives, dès la seconde moitié du XIX^e et durant toute la première moitié du XX^e, avec des effets acculturants manifestes qui ont fragilisé davantage encore la survie des langues dites autochtones.

1 En Équateur, comme dans d'autres anciennes colonies espagnoles (e.g. l'Argentine et le Pérou), le terme *castillan* a été parfois préféré à la place d'*espagnol* dans les textes juridiques, notamment lors de la naissance des nouvelles nations. Par le biais de *castillan*, on fait allusion à la région où la langue est née, i.e. Castille ; par le biais d'*espagnol*, en revanche, on fait allusion à l'Espagne. De nos jours, en Amérique hispanique, ces deux termes sont considérés synonymes.

L'analyse des discours des différents secteurs et acteurs en présence – institutions publiques ou privées locales, organismes d'État, associations, organisations indiennes notamment – permet d'étudier l'évolution de cette situation de contact des langues en Équateur, notamment à la fin du XX^e siècle et au XXI^e, où un basculement semble se produire. Ainsi, la Constitution de 2008 marque un tournant en ce qui concerne le discours de l'État. Effectivement, pour la première fois dans l'histoire de ce pays andin, les deux langues amérindiennes ancestrales ayant le plus de locuteurs (le kichwa et le shuar) sont désormais proclamées langues officielles de communication interculturelle (*lenguas oficiales de relación intercultural*), dans l'article 2. De même, l'article 347 définit le citoyen équatorien comme bilingue (*i.e.* espagnol et langue amérindienne) et interculturel (*i.e.* capable d'interagir avec les autres langues et cultures existant en Équateur). Le projet de construction nationale se veut désormais inclusif. Le discours sur l'identité nationale – l'équatorianité – change de visée : l'héritage linguistique varié, jusque-là minoré, doit être assumé par tous les citoyens comme l'héritage de la nation, quand bien même ce citoyen ne se reconnaîtrait pas comme « indien », comme autochtone. L'État-nation avait déjà déclaré rompre avec le monolinguisme dans les textes constitutionnels de la seconde moitié du XX^e siècle, mais, cette fois, c'est bien à la situation de diglossie qu'il semble vouloir mettre un terme.

La reconnaissance des héritages linguistiques dits autochtones est tardive, en raison du poids culturel et institutionnel du modèle de nation défini par les élites *criollas* qui proclament l'indépendance en 1830. Ce modèle de nation est à l'origine de représentations solidement ancrées dans l'imaginaire collectif, dont les institutions éducatives, notamment, deviennent les relais. Cette représentation uniculturelle de l'identité collective – l'équatorianité –, d'une part, et de la mémoire officielle (« l'histoire-mémoire » dirait Pierre Nora) qui lui est attachée, d'autre part, s'est prolongée depuis 1830 jusque dans les années 1960. C'est sur ce contexte que revient Emmanuelle Sinardet, pour mettre en exergue les conditions de la – lente et très progressive – émergence de l'Éducation bilingue interculturelle (ou EIB) durant la seconde moitié du XX^e siècle. Pour sa part, Marleen Haboud, selon une approche sociolinguistique, étudie les étapes de la mise en place de l'EIB. Elle distingue, en 1983 d'abord, la modification de la Constitution sous la présidence de Rodrigo Borja ; puis, en 1988, l'émission du décret 203 réformant la Loi de l'Éducation et permettant la création de la DINEIB (*Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe*) ; enfin, en 2008, l'officialisation du kichwa et du shuar en tant que langues de communication interculturelle (*relación intercultural*). Ces réformes successives impliquent une reformulation de la mission de l'Éducation nationale. Le système éducatif national doit désormais assumer une vision interculturelle, en accord avec la diversité géographique, culturelle et linguistique du pays, comme proclamé dans l'article 343 de la nouvelle Constitution de 2008. Ces politiques de formation

des enseignants sont déterminantes pour comprendre la place réellement dévolue à l'enseignement des langues des populations dites autochtones au sein du système éducatif national.

Ce numéro thématique entend également étudier les évolutions de l'EIB, ainsi que son implantation sur le territoire équatorien ces dernières années, par le biais d'études de cas. Il propose un aperçu des régions où se trouvent établis les peuples ancestraux en Équateur : l'Amazonie (*el Oriente*), les Andes (*la Sierra*) et la côte (*la Costa*). Il s'agit aussi d'observer comment et dans quelle mesure les populations scolaires concernées par les réformes et innovations s'approprient – ou non – l'EIB. Sarah Dichy-Malherme présente ainsi la façon dont un établissement semi-public à Puyo, dans la région amazonienne, cherche à acquérir le statut d'une unité éducative publique de l'EIB. Elle analyse la façon dont se construit l'identité « locale » – non seulement celle des étudiants, mais aussi celle des enseignants – face au projet de l'EIB tel que le définit l'État centralisé. Salomé Cárdenas Muñóz étudie, dans la région andine, à quel point l'*hacienda* a façonné l'identité et le sentiment d'appartenance au territoire des divers acteurs d'une école « interculturelle bilingue » située entre les zones urbaine et rurale d'Otavalo, dans deux communautés kichwas. Son approche, sociohistorique et ethnographique, permet d'explorer les tensions, distinctions sociales, frontières identitaires et conflits politiques existant entre le système éducatif qualifié d'hispanique – héritage du processus de consolidation de l'État-nation, abordé plus haut par Emmanuelle Sinardet – et le nouveau système éducatif interculturel bilingue mis en place au sein de l'Éducation publique – décrit par Marleen Haboud. Enfin, David Macías Barrés aborde le cas des communautés de la côte équatorienne qui s'autoproclament *cholos*, un terme pourtant à forte connotation péjorative dans le discours équatorien. Il s'intéresse à la façon dont le discours de l'État, notamment celui qu'il appelle politico-éducatif, minorise voire invisibilise les *cholos*. C'est en réponse à ces discours les définissant unilatéralement comme Métis que les *cholos* revendiquent une identité amérindienne ancestrale, celle des *Manteño-Huancavilcas*. Ils s'inspirent à cet égard des discours développés par les mouvements néo-indigénistes des Andes et d'Amazonie. Ils espèrent ainsi obtenir le respect de droits communautaires, à commencer par la protection de leurs terres *comunales*.

Cette publication privilégie une approche pluridisciplinaire et transversale, grâce aux éclairages apportés par des enseignants-chercheurs et chercheurs en linguistique, histoire, études culturelles, anthropologie, sociologie et sciences de l'éducation. Les analyses dressent un premier bilan de la mise en place de l'Éducation interculturelle bilingue ; elles s'efforcent d'identifier les réussites et les avancées de l'EIB, mais aussi les limites et les obstacles qu'elle rencontre en termes de préservation et de transmission des héritages linguistiques des peuples autochtones. Il s'agit là d'une première étape dans une réflexion plus large, sur les politiques linguistiques et patrimoniales

en Équateur, menée par le Centre d'Études Équatoriennes (CEE, CRIIA, Études Romanes, EA 369). Créé en 1975, il y a bientôt quarante-cinq ans, à l'Université Paris Nanterre, le Centre d'Études Équatoriennes développe une perspective interdisciplinaire d'études culturelles. Aujourd'hui, il approfondit les approches à caractère linguistique dans le cadre de cette nouvelle réflexion sur les politiques linguistiques et patrimoniales, grâce à la fructueuse collaboration avec le Centre d'Études Linguistiques (CEL, EA 1663) de l'Université Jean Moulin Lyon 3 (UJML3). Le CEL a ainsi organisé un séminaire et une journée d'études internationale consacrés aux défis de l'Éducation interculturelle bilingue en Équateur, les 13 et 14 septembre 2018 respectivement, à l'Université Jean Moulin Lyon 3 (UJML3). C'est une sélection des travaux exposés à cette occasion, dans le cadre des activités du CEL et du CEE, qui est ici publiée. Cette première recherche collective appelle des études complémentaires que nous espérons bientôt pouvoir présenter.