



HAL
open science

De la guerre civile aux droits ethnolinguistiques : le cas du Nicaragua

Bénédicte Pivot

► **To cite this version:**

Bénédicte Pivot. De la guerre civile aux droits ethnolinguistiques : le cas du Nicaragua. *Lengas : revue de sociolinguistique*, 2016, 80, s.p. hal-03062893

HAL Id: hal-03062893

<https://hal.science/hal-03062893>

Submitted on 23 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Lengas

Revue de sociolinguistique

2017

La guerre et les langues : configurations sociolinguistiques et adaptations didactiques

De la guerre civile aux droits ethnolinguistiques : le cas du Nicaragua

Bénédicte Pivot



Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition électronique

URL : <http://lengas.revues.org/1180>

ISSN : 2271-5703

Ce document a été généré automatiquement le 15 mars 2017.

De la guerre civile aux droits ethnolinguistiques : le cas du Nicaragua

Bénédicte Pivot

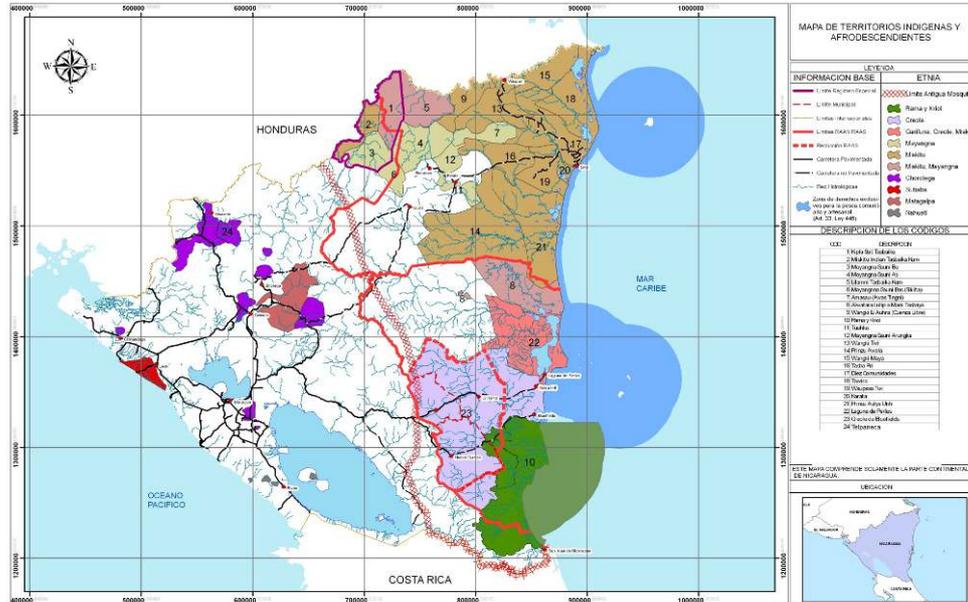
- 1 La question des reconfigurations sociolinguistiques et des adaptations didactiques dans le cadre des conflits armés sera illustrée, dans cette contribution, par le cas du Nicaragua. Ce pays, actuellement en paix, a connu une guerre civile à la fin des années 1970 lorsque le *Front Sandiniste de Libération Nationale* déclenche la *Révolution Populaire Sandiniste*¹ et renverse la dictature somoziste² en 1979. De nombreux acteurs socio-politiques s'opposeront – pour des raisons différentes – au gouvernement provisoire de la *Junte Gouvernementale de Reconstruction Nationale* dirigé par Daniel Ortega dont l'organisation la plus connue sera, à partir de 1983, celle de la *Contra*³ (Bataillon 1993). Ce n'est pas la violence du conflit qui est notable ici, mais les enjeux sociaux et les motivations qui orientent les négociations de paix. Il s'agira de souligner comment sont prises en compte les caractéristiques ethnolinguistiques de la société nicaraguayenne et comment elles se traduisent en termes de politique linguistique et éducative.
- 2 J'ai choisi d'aborder le sujet sous la perspective historique afin de faire émerger les contextes qui font naître les événements et qui expliquent les motivations des acteurs. Je retracerai donc dans les grandes lignes la genèse de la guerre civile, en situant les caractéristiques ethnolinguistiques spécifiques de la société nicaraguayenne. Ensuite, je présenterai les orientations du programme sandiniste qui ont suscité le conflit, en soulignant les postures des protagonistes concernant la question des droits linguistiques et éducatifs. Enfin, à travers l'exemple du groupe ethnique rama qui fut mon terrain de recherche doctorale (Pivot 2014), je tenterai de mettre en exergue les problématiques sociolinguistiques qui se sont révélées au sein de la société de la Côte Atlantique suite à la mise en place du nouveau cadre législatif après la guerre civile pour renvoyer à la question de la place des langues dans l'enseignement dans le cas de sociétés plurilingues.

1. Genèse d'une guerre civile

- 3 Le Nicaragua a connu au cours du XX^{ème} siècle de nombreux conflits opposant différents acteurs de la vie militaro-politique que l'on peut résumer (de manière caricaturale, et donc imparfaite) en oppositions entre libéraux et conservateurs. Ces conflits civils trouvent majoritairement leurs origines dans la lutte contre les influences extérieures, telles que l'impérialisme américain ou les révolutions sociales et communistes du monde centroaméricain (voir Bataillon 2005, pour une explication plus détaillée). Les enjeux se situent autour d'une mainmise sur les ressources économiques du pays et le rôle que jouent les Américains dans cette économie, notamment sur la Côte Atlantique du Nicaragua. Celle-ci est au cœur des bouleversements sociaux qui reconfigurent, à la suite de la victoire du *Front Sandiniste de Libération Nationale*, la société nicaraguayenne dans son ensemble par la promulgation en 1987 de la première Constitution d'un pays d'Amérique Latine reconnaissant le caractère multiethnique de la société nationale. Pourtant, bien que le contexte international favorable à la reconnaissance des droits des peuples autochtones et celui de la révolte des peuples indiens de l'Amérique Latine soient des problématiques contemporaines aux conflits de la fin des années 1970 au Nicaragua, la base de ceux-ci ne se situe pas dans des revendications ethniques et indigénistes (Le Bot 2009). Au contraire, ce sont ces contextes extérieurs qui vont orienter l'issue de la guerre civile, pour une paix négociée autour d'une autonomie régionale dans laquelle seront inscrits les droits linguistiques et culturels des communautés indigènes.
- 4 Pour comprendre l'impact de ces changements, il faut revenir sur l'histoire du pays et plus spécialement sur celle de la Côte Atlantique.

1.1. Un pays, deux histoires

- 5 L'histoire du Nicaragua s'est construite sur une opposition géographique, politique et économique entre la zone du Pacifique et celle de l'Atlantique. Les conséquences furent une répartition inégale des richesses, des groupes ethniques, des classes sociales, mais aussi une manière différente de vivre son attachement à la nation nicaraguayenne.



Carte : Territoires indigènes et afro-descendants

© C. Kjaerby & O. Lacayo, IBIS-GTRK, 2012

- 6 L'ouest du Nicaragua est un espace fortement colonisé par les Espagnols, où la politique d'assimilation de la population locale a fait « disparaître » les autochtones et leurs langues ; *a contrario*, l'est est un espace sauvage et inhospitalier de forêt tropicale et de lagunes laissé aux pirates et autres aventuriers et commerçants. La Côte Atlantique sera fortement prisée par les Anglais – puis plus tard par les Américains –, qui développent des relations commerciales avec les populations locales et importent des esclaves pour leurs plantations. Ces contacts permettront aux différentes ethnies et à leurs langues d'être préservées, et instaureront une hiérarchie sociale où les indiens Miskitu domineront la partie nord et la communauté afro-descendante des Créoles, la partie sud (cf. Carte 1). La société *costeña* (mot nicaraguayen pour parler des habitants de la Côte Atlantique) se compose alors essentiellement de groupes précolombiens, les Miskitu, les Mayangna-Sumu (au nord) et les Rama (au sud) et de deux groupes afro-descendants, les Créoles et les Garifunas. Cet espace côtier, connu sous le nom de *Mosquitia* et délaissé par la zone Pacifique, sera alternativement soumis à des régimes de protectorat britannique, de royaume miskitu, d'indépendance soutenue par les Etats-Unis avant d'être *réincorporé* par la force à la nation nicaraguayenne par le Général Zelaya en 1894⁴. Cet acte marque un tournant dans l'histoire de la Côte Atlantique et conduit à de profonds bouleversements dans la société nicaraguayenne, qui se découvre alors multiethnique et multilingue avec une répartition hiérarchique basée sur des relations de pouvoirs ethno-sociaux qui soumettent les langues à leurs enjeux (Hale 1987; Ortiz 1987).

1.2. Diversité ethnolinguistique du Nicaragua

- 7 Lors du recensement de 2005⁵, qui fut le premier à comptabiliser la population ethnique sur la base de l'autodéclaration, seulement 8.6% de la population de plus de 5ans ont déclaré appartenir à un peuple indigène ou à une communauté ethnique. Le groupe dominant est celui des *Nica*, les « blancs » issus de la colonisation. Ils parlent l'espagnol et vivent principalement dans la zone Pacifique. Ensuite, il y a les *Mestizos*, qui sont les

descendants des peuples autochtones assimilés par les colons, ils parlent également espagnol. Jusqu'à la *reincorporación*, Nica et Mestizos étaient minoritaires dans la Mosquitia. Aujourd'hui, les Mestizos forment un groupe social aussi important que celui des Miskitu.

		totaux	%
Population	Nicaragua	5 142 098	100.0
	Peuple indigène ou	443 847	8,6
	Communautés ethniques		100.0
Ethnies Côte Atlantique	Miskitu	120 817	27.2
	Mestizo de la Côte Caraïbe	112 253	25.3
	Creole (Kriol)	19 890	4,5
	Mayangna-Sumu	9 756	2,2
	Rama	4 185	0.9
	Garífuna	3 271	0.7
	Ulwa	698	0.2
	Sous total Atlantique	270 870	61

Tableau : Composition ethnique du Nicaragua d'après auto-désignation, recensement 2005
©Pivot-2013

- 8 Parmi la population indigène, le groupe autochtone dominant est celui des Miskitu. Ils vivent principalement au nord de la côte et parlent le miskitu. Ils ont développé des relations privilégiées avec les Britanniques, qui ont reconnu leur domination sur les autres peuples indigènes et ont participé à former leurs élites, en anglais (Ortiz 1984). Les autres groupes ethniques, les Sumu-Mayangna et les Rama, entretiennent des relations complexes avec les Miskitu, les Créoles et les Mestizos. Ils sont généralement en position d'infériorité sociale et économique, ce qui les a conduits à développer des pratiques langagières multilingues, utilisant en plus de leurs langues ethniques, les langues des groupes dominants avec lesquels ils étaient en contact (c'est-à-dire essentiellement le miskitu pour le nord et le créole à base anglaise pour le sud).
- 9 Pour résumer, avant le début du XX^{ème} siècle, la Côte Atlantique était une zone globalement « autonome » qui vivait tournée vers la mer des Caraïbes et vers des relations anglo-américaines, où l'anglais servait à entretenir ces relations et était la langue d'instruction d'une partie de l'élite miskitu et créole. La majorité de la population était d'origine ethnique, indigènes ou afro-descendants, bi-/plurilingue, et la pratique de l'espagnol était quasi inexistante. La *reincorporación* d'une part, et l'arrivée de missionnaires moraves d'autre part, vont modifier la répartition hiérarchique des langues ainsi que leur vitalité.

1.3. Hiérarchie linguistique

- 10 Les missionnaires moraves⁶ vont traduire la Bible en miskitu et enseigner à lire et à écrire cette langue aux pasteurs des différentes communautés indigènes qui vivent au nord de la Côte. Le miskitu devient assez rapidement la *lingua franca* et acquiert alors un prestige social lié à son statut de langue de religion et de langue de littérature. Au sud, les Moraves utilisent le créole à base anglaise que parlent les Créoles pour évangéliser la population, et l'anglais standard pour l'instruction. La place dominante des Créoles va s'en trouver renforcée. Les Garifunas⁷ et les Rama, eux aussi évangélisés en anglais, n'auront pas tous accès à l'instruction ; chez les Rama, elle sera même quasi inexistante. Cette évangélisation, associée à des discours dévalorisants et des pratiques sociales discriminantes, vont conduire les Rama à abandonner en une génération, leur langue ethnique, le rama, au profit de la langue dominante du sud : le créole (Grinevald 2005; Roberts 1982; Young-Davy 1992). L'anglais, dans sa forme standard pour l'élite créole, et dans sa forme créolisée pour le vernaculaire, est alors la *lingua franca* du sud de la Côte Atlantique.
- 11 Avec l'arrivée des Mestizos et la reprise en main des administrations d'État par ces derniers, l'espagnol fait son apparition dans les pratiques sociales en tant que langue des institutions et langue de scolarisation⁸. Après un long processus de changement de dynamique sociale qui inverse les rapports de forces, l'espagnol est au début de la guerre civile de 1979, la *lingua franca* de la société costeña. Pour autant que les pratiques langagières donnent à voir une société plurilingue, cette réalité n'est pas le résultat d'un équilibre entre chaque langue. Si les groupes ethniques ont majoritairement gardé la pratique de leurs langues d'origine (sauf les Garifunas et les Rama), ils sont généralement dans la nécessité sociale de pratiquer les autres langues dominantes sans pour autant avoir la possibilité d'accéder à leur bonne maîtrise. De fait, par les lacunes de leurs compétences formelles en miskitu, ou en anglais et en espagnol, ils sont exclus des espaces décisionnels et sont discriminés, renvoyés vers les basses strates de l'organisation sociale. À l'inverse, plus un groupe se situe haut dans la hiérarchie sociale, plus son multilinguisme se réduit. Ainsi, les Mestizos sont majoritairement monolingues en espagnol, les Créoles se distinguent socialement en fonction de leur maîtrise de l'anglais standard (et non seulement du créole) et de l'espagnol ; quant aux Miskitu, ils bénéficient d'une situation légèrement plus favorable puisqu'ils possèdent une langue ethnique codifiée. L'élite maîtrise donc en plus du miskitu, l'anglais standard et l'espagnol. L'enjeu se situe dans l'accès aux ressources linguistiques, c'est-à-dire à l'éducation. C'est, entre autres choses, autour de la campagne d'alphabétisation lancée par le nouveau gouvernement populaire sandiniste que va émerger le conflit armé (Gordon 1985, 1995).

2. Révolution Sandiniste et la question des langues et cultures ethniques

- 12 En 1979, le *Front Sandiniste de Libération Nationale* renverse le dictateur Somoza, installe au pouvoir la *Junta Gouvernementale de Reconstruction Nationale* et met en place son programme révolutionnaire,  ologiquement marqué par une lecture marxiste de la situation des sociétés latino-américaines où la libération des classes opprimées prend la forme d'une « intégration » des ethnies précolombiennes à la société nationale pour les

soustraire au joug de l'impérialisme américain (Vilas 1987). Cette approche de l'intégration des peuples autochtones rejoint le courant indigéniste qui est alors prégnant en Amérique Centrale et Latine et qui prône la reconnaissance de la diversité par l'inclusion des éléments culturels ethniques à la culture nationale, autrement dit, les langues ainsi que les danses, les musiques et l'artisanat. Le gouvernement met en place des actions de soutien aux langues et cultures indigènes, essentiellement par le biais d'aides financières à la création artistique. En revanche, le créole et la culture créole sont ignorés, car ils ne sont pas considérés comme étant des éléments d'enrichissement de la culture nationale, mais plutôt comme des avatars de la domination américaine (Hale, Gordon, et Gurdíán 1998).

- 13 L'autre action phare des Sandinistes est la campagne d'alphabétisation en espagnol lancée sur l'ensemble du territoire national avec l'optique d'unifier le pays et d'abolir les inégalités sociales. Sur la Côte Atlantique, cette campagne soulève l'opposition de l'organisation indigène MISURASATA (pour Miskitu-SUmu-RAMA et SATA qui veut dire « ensemble »). En effet, celle-ci ne conçoit pas une alphabétisation en espagnol, qui n'est la langue d'aucun groupe ethnique de la Côte Atlantique, et demande une éducation en langues maternelles. MISURASATA boycotte la campagne d'alphabétisation qui met en avant des points de divergence importants sur la politique menée par le gouvernement concernant le devenir de la Côte Atlantique. L'organisation, en partie soutenue par les Etats-Unis et par les sympathisants de Somoza, entre dans l'opposition armée, la Contra. Ce conflit, qui va s'articuler autour de revendications d'autonomie régionale et de reconnaissance des droits ethniques, débouchera sur la promulgation, en 1987, d'une Constitution actant le caractère pluriethnique et plurilingue de la Nation et une loi octroyant l'autonomie aux deux régions de la Côte Atlantique : la RAAN (Région Autonome de l'Atlantique Nord) et la RAAS (Région Autonome de l'Atlantique Sud). Ce conflit, se réclamant d'une problématique de droits ethniques se traduit par une lutte acharnée autour de la question de l'enseignement des langues – quelles langues ? où ? pour qui ? et comment ? – qui révèle entre autres choses l'importance des idéologies et des modèles mobilisés dans la bataille, et conduisent à des situations ethnolinguistiques problématiques.

2.1. La place des langues ethniques à l'école

- 14 La place des langues dans l'enseignement n'est pas neutre, au Nicaragua comme dans n'importe quel autre pays, et elle en dit long sur la politique linguistique de l'État, sur son projet social. Le conflit qui éclate entre la Junte Gouvernementale de Reconstruction Nationale et la Contra se joue en partie sur leurs visions respectives du rôle des langues dans l'éducation et dans l'unification nationale. Ces visions sont les échos des mouvements qui secouent l'Amérique Centrale et Latine et qui aboutissent à des changements de cadres législatifs, avec des conséquences importantes sur le système éducatif, entre autres par la mise en place de programmes d'éducation interculturelle bilingue, associant langue indigène et langue coloniale (Freeland 2003; Lavorel 2015). Par exemple, le premier pays à adopter le principe d'une éducation des jeunes enfants dans leur langue maternelle est le Mexique, au milieu des années 1960, ou encore le Pérou qui reconnaît le quechua comme langue officielle en 1975 et rend son enseignement obligatoire.

- 15 Pour les Sandinistes, l'éducation du peuple est un élément essentiel de la révolution populaire et si, dans un premier temps, la campagne d'alphabétisation en espagnol apparaît comme une démarche maladroite et inappropriée au contexte de la Côte Atlantique, ils acceptent assez vite le principe d'une éducation bilingue-biculturelle, qui pour eux n'entre pas en contradiction avec leur programme idéologique. En effet, ils sont sensibles aux théories occidentales et à leurs modèles post-colonialistes, qui défendent l'alphabétisation des enfants dans leur langue maternelle puis une éducation dans la langue dominante (généralement la langue officielle et langue du colon) pour une meilleure intégration sociale et le succès du processus d'alphabétisation (à défaut de celui de l'éducation). Ces deux objectifs correspondent au projet social de la Révolution Sandiniste. Aussi, ils vont soutenir et financer la mise en place de programmes bilingues miskitu-espagnol, mayangna-espagnol et anglais-espagnol et faire traduire les manuels dans ces langues. Les Sandinistes sont également sensibles au fait que certaines communautés, les Sumu, les Garifunas et les Rama n'ont pas accès à cette éducation bilingue, car leurs langues n'ont pas de systèmes d'écriture. Ils soutiendront les initiatives qui tenteront de produire des grammaires et des descriptions linguistiques.
- 16 Contrairement aux Sandinistes, les Miskitu et les Créoles ne voient pas cette proposition d'éducation bilingue comme le respect de leurs droits linguistiques, ni comme un geste en direction d'une véritable intégration dans la société nationale. L'élite *costeña* est méfiante vis-à-vis des intentions des Sandinistes, car ils ont en mémoire l'époque de la *reincorporación* qui ne leur a pas profité, et depuis laquelle, au contraire, ils subissent de plus en plus la domination des Mestizos. Ils voient dans ces programmes d'éducation bilingue imposés par le gouvernement sandiniste et le Ministère de l'Éducation, une nouvelle façon d'asseoir cette domination et de renforcer la discrimination dont ils sont victimes, par le renforcement de l'espagnol comme seule langue officielle. Ils demandent la reconnaissance du miskitu et du créole comme langues co-officielles et la possibilité de conduire eux-mêmes le système éducatif et les programmes d'enseignement des langues ethniques. Ces revendications sont à situer dans un ensemble de demandes relatives à la reconnaissance de leurs droits ethniques, dont ceux de pouvoir gérer leurs territoires de manière autonome. Ces revendications seront l'enjeu des négociations pour la paix civile entre le gouvernement sandiniste et la Contra, et du changement législatif du pays (Bataillon 2009).

2.2. Des lois pour une nation pluriethnique et plurilingue

- 17 Le Nicaragua est le premier pays d'Amérique Latine à modifier sa Constitution⁹ en y intégrant la reconnaissance du caractère multiethnique et multilingue du pays en 1987¹⁰. L'article 8 pose que « le peuple du Nicaragua est de nature multi-ethnique et fait partie de la nation d'Amérique Centrale » (ma traduction), et l'article 11 reconnaît dans son premier alinéa l'espagnol comme langue officielle, et dans son deuxième alinéa que « les langues des communautés de la Côte Atlantique ont un usage officiel dans le cadre fixé par la loi » (ma traduction). Ce texte ainsi que la loi n°28¹¹ promulguée la même année et qui statue sur l'Autonomie de la Côte Atlantique sont le résultat des négociations de paix où les chefs de tous les groupes ethniques ont été conviés, en vertu du principe sandiniste de libérer les peuples opprimés et de traiter tous les groupes ethniques sur le même plan de valorisation de leurs langues et cultures pour l'enrichissement de la Nation. Cette prise en compte va à l'encontre de la hiérarchie sociale *costeña* qui considère les Sumu, les

Garifunas et les Rama comme des sous-catégories, en partie pour leur analphabétisme et leur maîtrise aléatoire des langues dominantes. En les positionnant au même niveau que les autres groupes, les Sandinistes non seulement signifient aux Miskitu et aux Créoles qu'ils ne sont plus les dominants, mais ils actent aussi une égalité *de jure* de toutes les langues de la côte, même si *de facto* cette égalité n'existe pas.

- 18 Enfin, l'éducation en langue maternelle devient un droit constitutionnel (article 121) mais régi dans le cadre des programmes nationaux et la loi n°28 pose le principe légal de l'enseignement bilingue et culturel (article 11 aliéna 5).
- 19 Ces lois reflètent le changement de société qui s'opère dans les années 1980 sous la pression des groupes ethniques qui s'opposent à une réintégration dans la société nationale qui, même sous couvert d'une révolution populaire, ne respecterait pas leurs droits fondamentaux à l'autodétermination. Si elles montrent également la volonté du régime sandiniste de fonder une nation moderne et avant-gardiste dans l'intégration des langues et cultures autochtones, elles seront lentes à être appliquées. En partie parce que les Sandinistes perdent les élections en 1990, mais aussi parce que la réalité économique et sociale de la Côte, ainsi que la complexité sociolinguistique que représente la co-existence de langues aux statuts et aux fonctions différents, sont autant de paramètres qui ne sont pas anticipés, compris ou pris en compte. Ces problématiques émergeront particulièrement quand le SEAR (Système d'Éducation Autonome Régional) remplissant ses fonctions, tentera de mettre en place une éducation bilingue pour tous les groupes ethniques.
- 20 En 1996, la loi n°162, dite loi sur l'usage officiel des langues dans les communautés de la Côte Atlantique du Nicaragua, liste les langues ethniques qui sont reconnues comme officielles et qui donc peuvent bénéficier d'un enseignement au titre de la langue maternelle. Ce faisant, la loi établit que la langue maternelle d'un groupe ethnique est sa langue ethnique et que c'est donc un droit d'être éduqué dans cette langue et en espagnol. Le SEAR est l'organisme chargé de faire en sorte que ce droit soit effectif, en développant dans les différentes communautés un enseignement bilingue.
- 21 Outre les considérations financières qui sont de véritables freins à la mise en place de ces programmes, tant pour le financement des enseignants, que pour leur formation, mais également pour la production du matériel et sa diffusion, le SEAR rencontre d'énormes difficultés, dont en premier lieu, la réticence, voire le refus de certaines communautés à recevoir cet enseignement bilingue, mais aussi d'un point de vue technico-pratique, avec les langues qui n'ont pas de tradition écrite. En réalité, l'application de la loi soulève des questions sociolinguistiques fondamentales, comme le choix d'une graphie ou de la variété pour la transcription de la langue dans le but de l'enseigner, le choix d'un groupe à parler ou abandonner sa langue ethnique, les conséquences sociales du contact de langue, ou encore la notion de langue maternelle, langue ethnique, langue d'origine et son lien avec la notion d'identité. Ces problématiques apparaissent en filigrane des tentatives et des échecs du SEAR et sont révélatrices des modifications ethnolinguistiques qui s'opèrent dans la société costeña, l'exemple du rama et du groupe éponyme en est une illustration.

2.3. Problématiques de la reconfiguration ethnolinguistique : quelle (s) langue(s) apprendre ? quelle(s) langue(s) parler ? Exemple des Rama

- 22 Ainsi que je l'ai exposé plus haut, les Rama sont un groupe ethnique précolombien. Ils sont peu nombreux, environ 3000 et vivent au sud de la Côte Atlantique. Suite à l'évangélisation morave, ils ont abandonné la transmission de leur langue ethnique pour adopter une variante du créole à base anglaise parlé par les Créoles. Aujourd'hui, leur « langue maternelle », c'est-à-dire leur langue de première socialisation, est cette variante du créole. Avant 1979, ils étaient relativement abandonnés à leur sort, et très peu d'entre eux avaient reçu une éducation, en quelconque langue que ce soit. Au cours des négociations de paix avec les Sandinistes, comprenant qu'ils étaient pratiquement les seuls à ne plus parler leur langue ethnique, et que ce critère pouvait les mettre en posture d'illégitimité à se revendiquer comme groupe ethnique, ils ont demandé à ce qu'on « sauve » leur langue. En 1986, le « projet rama » de description linguistique et de réalisation d'une grammaire est lancé par la linguiste franco-américaine Colette Craig Grinevald (Craig 1986, 1987, 1992b, 1992a). Ce travail va engendrer une prise de conscience chez certains membres de la communauté et un engagement dans des actions de revitalisation de la langue, notamment par de l'enseignement dans les classes maternelles de manière tout à fait intuitive et informelle. Au fil des années et avec la promulgation de lois en faveur des droits ethniques et linguistiques, la communauté change d'attitude envers sa langue ethnique (qui avait été remise au fin fond des mémoires parce qu'elle était trop « sauvage » pour être « une vraie langue ») et commence à la considérer comme une « langue trésor » (Grinevald et Kauffmann 2004; Grinevald et Pivot 2013). Ils la désignent comme « *our language* » quand on leur demande ce qu'est le rama pour eux, même s'ils ne la parlent pas, et caractérisent le créole, leur langue maternelle comme « *other people language* ». Avec un tel discours et dans le contexte des lois en faveur d'une alphabétisation en langues ethniques/maternelles, les Rama sont conviés à entrer dans le dispositif de l'enseignement bilingue. Les difficultés s'accumulent alors. Se posent rapidement les questions suivantes : qui va pouvoir traduire les manuels en rama ? Même si *a priori* il existe principalement la graphie proposée par l'équipe du « projet rama », quelles sont les variantes de la langue qui doivent être choisies pour l'enseignement ? Qui va pouvoir enseigner le rama, attendu qu'il n'y a presque plus de locuteurs ? Et pour quels bénéfices cognitifs puisque les enfants ne parlent pas cette langue ?
- 23 La situation qui s'en suit est délicate. Il faut du temps pour que tous les acteurs comprennent que la notion de langue maternelle ici n'est pas synonyme de langue ethnique, et que le rama n'est pas une langue maternelle dans cette acception-là. Les Rama revendiquent leur droit à avoir une éducation dans leur langue ethnique, ils souhaitent « savoir d'où ils viennent et quelles sont leurs racines et leur culture et avoir leur langue aussi pour s'identifier comme rama »¹², même s'ils ne veulent pas forcément la reparler. Le SEAR propose alors que l'éducation bilingue se fasse en créole-espagnol, car depuis 2009, ils ont établi une orthographe pour le créole et ils ont produit du matériel d'enseignement en créole. Les Rama refusent cette option, bien que le créole soit la langue maternelle des enfants et qu'ils seraient alors alphabétisés dans leur langue. À l'instar des Créoles, les Rama ne veulent pas d'une éducation créole-espagnol, ils

préfèrent une éducation anglais standard-espagnol, ni eux ni les Créoles ne veulent être alphabétisés en « *broken english* » (Freeland 2004; Koskinen 2010). De manière générale, ils préfèrent recevoir une éducation dans une langue qui « sert », une langue qui peut leur permettre de s'insérer dans leur environnement de plus en plus hispanophone (administration, médias, emplois, etc.) ou de trouver du travail sur les bateaux (donc l'anglais). À choisir, ils aimeraient un enseignement efficace en espagnol et/ou en anglais plutôt que dans des langues qui, tout en étant leurs langues ethniques, les maintiennent en marge de la société. En revanche, ils ne veulent pas renoncer à ces langues identitaires, ces langues qui leur ont permis depuis la reconnaissance dans les lois, de devenir des membres à part entière de la nation nicaraguayenne. Elles les ont légitimés dans une société qui les avait trop souvent relégués vers le bas. De plus, aujourd'hui ces langues leur donnent une visibilité internationale, car elles comptent parmi les langues en danger et sont considérées comme du patrimoine immatériel à préserver, à valoriser¹³(Pivot 2013). Elles ont pris de la valeur et cela se répercute sur eux. Nombreux sont ceux qui se sentent pris entre le marteau et l'enclume, et les choix linguistiques, face auxquels ils se trouvent, sont parfois de gros dilemmes. Préserver et transmettre, abandonner pour se tourner vers des langues plus productives... Ce sont des questions éminemment problématiques qui ont été mises à jour par la reconnaissance officielle des langues et par le droit à l'éducation bilingue. Non pas que ces choix n'existaient pas avant, mais ils n'étaient pas problématisés par un cadre législatif définissant le projet de société.

- 24 De plus, ils se trouvent confrontés à l'absence de modèles adéquats pour prendre en charge l'enseignement de ces langues. Aucun modèle existant ne répond correctement à la question de la normalisation des langues à tradition orale dans le respect de ses variations, ni à celui de son enseignement, quand la vocation sociale de cette langue n'est pas d'être utilisée pour la communication usuelle mais pour symboliser une identité, une appartenance (Pivot 2014).

Quelques réflexions conclusives

- 25 Aujourd'hui, les Rama, comme les autres groupes ethniques de la Côte Atlantique, bénéficient de droits linguistiques favorables, qui reconnaissent leurs langues comme co-officielles dans leurs régions et la possibilité d'avoir une éducation bilingue dans leur langue maternelle avec l'espagnol. Ces droits issus des négociations de paix lors de la guerre civile des années 1980 ont impacté l'organisation sociolinguistique non seulement de la Côte Atlantique mais du pays tout entier. Les rapports sociaux sont renégociés avec l'émergence de programmes de revitalisation des langues ethniques. On voit par exemple apparaître sur la zone Pacifique des petits groupes qui disent avoir des traces ou parler une langue ethnique que tout le monde pensait éteinte depuis longtemps...
- 26 Si les populations ethniques ont gagné la reconnaissance et acquis une légitimité en tant que telles au sein de la société, les problématiques sociolinguistiques ne s'en trouvent pas amoindries. L'officialité du plurilinguisme ne confère pas pour autant à toutes les langues le même poids dans la société. Si les enjeux avant la guerre civile et la promulgation des lois de 1987 se situaient autour de la menace de la domination de l'espagnol sur un espace plutôt miskitophone ou anglophone, aujourd'hui la question se pose de savoir comment éviter que le créole, le sumu, le garifuna ou le rama ne disparaissent (si tant est d'ailleurs que cette question soit pertinente dans un monde où la diversité des langues ne serait pas considérée  comme quelque chose d'important à préserver, car après tout, ce n'est qu'une

posture idéologique particulière qui amène à penser que ça l'est !). Pour autant, les raisons qui faisaient que le miskitu, l'anglais ou l'espagnol étaient des langues plus attractives et prestigieuses que les autres langues de la côte n'ont pas disparu. Elles ont peut-être même été renforcées par le programme d'éducation bilingue qui ne répond pas aux attentes de la population. Les groupes ethniques veulent certes garder leur langue ethnique, comme un élément essentiel de leur culture et de leur identité, mais ils n'ont pas forcément besoin de les parler pour cela. Aussi, ils n'attendent pas de l'école qu'elle leur enseigne la littérature dans ces langues. En revanche, l'école doit être un facilitateur d'intégration sociale et celle-ci passe, ainsi que l'avaient projeté  Sandinistes, par une alphabétisation dans une langue « utile », l'espagnol ou l'anglais. Le constat est que le système éducatif ne sait pas gérer les multitudes de situations, car à la complexité des situations sociolinguistiques viennent s'ajouter la faiblesse des réflexions didactiques et pédagogiques sur l'enseignement des langues et le recours systématique à des modèles empruntés aux pays occidentaux qui n'ont pas vocation à gérer de telles situations de multilinguisme et de conflits sociolinguistiques.

- 27 La question se pose donc de la place des langues dans l'enseignement et du rôle de l'école dans le maintien des pratiques plurilingues.

BIBLIOGRAPHIE

BATAILLON Gilles, 1993, « Contrats et reContrats nicaraguayens (1982-1993) : réflexions sur l'action armée et la constitution d'acteurs politico-militaires », *Cultures & Conflits* 12, 63-103.

BATAILLON Gilles, 2005, « De Sandino aux contrats. Formes et pratiques de la guerre au Nicaragua », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Éditions de l'EHESS, [en ligne] vol. 3, 653-688. Consulté 13 février 2017. URL : www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ANNA_603_0653.

BATAILLON Gilles, 2009, *Enquête sur une guérilla : Nicaragua-Moskitia (1982-2007)*, Paris, Félin.

CRAIG Colette, 1986, « La lengua rama sobrevive », *Wani* 4, 28-29.

CRAIG Colette, 1987, « Una lengua rama para los rama », *Wani* 6, 10-16.

CRAIG Colette, 1992a, « A constitutional response to language endangerment : The case of Nicaragua », *Language* 68/1, 17-24.

CRAIG Colette, 1992b, « Proyecto rama y cultura rama », *Wani* 12, 20-26.

DOMINGUEZ Anibal, 2008, *Régimen Autonomico de las Regiones Autonomas de la Costa Caribe de Nicaragua*, Bitesca, Managua, Nicaragua.

FREELAND Jane, 2003, « Intercultural-Bilingual Education for an Interethnic-Plurilingual Society? The Case of Nicaragua's Caribbean Coast », *Comparative Education. Numéro Spécial (27) Indigenous Education: New Possibilities, Ongoing Constraints* 39/2, 239-60.

FREELAND Jane, 2004, « Linguistic rights and language survival in a Creole space: Dilemmas for Nicaragua's Caribbean Coast Creoles », in *Language rights and language survival: Sociolinguistic and*

- sociocultural perspectives*, édité par J. Freeland et D. Patrick. Manchester, St Jerome Publishing, 103-38.
- GORDON Edmund T., 1985, « Etnicidad, conciencia y revolución: La cuestión Miskito-Creole en Nicaragua », *Encuentro* 24/25, 117-138.
- GORDON Edmund T., 1995, « Revolution, Common Sense and the Dynamics of African-Nicaraguan Politics, 1979-85 », *Critique of anthropology* 15/1, 5-36.
- GRINEVALD Colette, 2005, « Why the tiger language and not Rama Cay Creole ? Language Revitalization Made Harder », in *Language Documentation and Description*, vol. 3. Londres: Austin P., 196-224.
- GRINEVALD Colette et Maricela KAUFFMANN, 2004, « Meditaciones en la Sombra », *Wani* 38, 34-48.
- GRINEVALD Colette et Bénédicte PIVOT, 2013, « The revitalization of a “treasure language”, update on the rama language project of Nicaragua », in *Keeping Languages Alive : documentation, Pedagogy and Revitalization*, édité par M. Jones et S. Ogilvie, Cambridge: Cambridge University Press, 181-97.
- HALE Charles, 1987, « Inter-ethnic relations and class structure in Nicaragua’s Atlantic Coast: an historical overview », *Ethnic Groups and the Nation State* 163-182.
- HALE Charles, Edmund T. GORDON, et Galio GURDIÁN, 1998, « Diagnóstico general sobre la tenencia de la tierra en las comunidades indígenas de la Costa Atlántica », *Bluefields and Puerto Cabezas, Nicaragua, Central American and Caribbean Research Council*.
- KOSKINEN Arja, 2010, « Kriol in Caribbean Nicaragua schools », in *Creoles in Education: An Appraisal of Current Programs and Projects*, édité par B. Migge, I. Léglise, et A. Bartens. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 133-66.
- LAVOREL Sabine, 2015, « La revitalisation des langues amérindiennes en Amérique latine ». *Sens Public*. [en ligne], Consulté 13 février 2017. URL : www.sens-public.org/article1138.html.
- LE BOT Yvon, 2009, *La grande révolte indienne*, Paris, Robert Laffont.
- ORTIZ Roxanne Dunbar, 1984, *Indians of the Americas: Human rights and self-determination*, London, Zed Books.
- ORTIZ Roxanne Dunbar, 1987, « Indigenous Rights and Regional Autonomy in Revolutionary Nicaragua », *Latin American Perspectives* 14/1, 43-66.
- PIVOT Bénédicte, 2013, « Revitalisation d’une langue post-vernaculaire en pays rama (Nicaragua) », *Langage et société* 145, 55-79.
- PIVOT Bénédicte, 2014, « Revitalisation de langues postvernaculaires: le francoprovençal en Rhône-Alpes et le rama au Nicaragua », Université Lyon 2.
- ROBERTS Claire, 1982, « On the history of the Rama indian people of Eastern Nicaragua », University of Berkeley.
- VILAS Carlos M., 1987, « Revolutionary Change and Multi-ethnic Regions : the Sandinista Revolution and the Atlantic Coast », in *Ethnic groups and the Nation State. The case of the Atlantic coast in Nicaragua*, CIDCA.
- YOUNG-DAVY Belinda, 1992, « Rama Cay Creole : a comparative analysis of a Nicaraguan creole », University of Oregon.

NOTES

1. Le mot sandiniste est utilisé en hommage à Augusto César Sandino (1885-1934), leader de l'opposition armée, qui au début du XX^{ème} siècle lutta contre le pouvoir en place soutenu par les Américains. Son nom est le symbole de la lutte anti-impérialiste, lutte qui n'a cessé d'être au cœur des affrontements violents entre libéraux et conservateurs tout au long du XX^{ème} siècle. Sandino fut assassiné par un soldat de la Garde Nationale, dirigée par un membre de la famille Somoza.
2. La famille Somoza a été au pouvoir au Nicaragua de 1936 à 1979, transformant le régime en dictature.
3. L'appellation *Contra* est utilisée pour désigner le mouvement contre révolutionnaire, qui s'oppose donc au projet de révolution populaire sandiniste.
4. Cet évènement, connu sous le nom de la *reincorporación* de la Mosquitia, est un acte essentiellement politique de prise de pouvoir de la côte atlantique par l'État central, qui envoie des Mestizos pour occuper les postes administratifs, politiques et économiques clés, mais qui ne s'occupera pas de l'intégration sociale de ses habitants, victimes de pratiques discriminatoires et de marginalisation. Il en résultera un fort sentiment de rancœur qui viendra alimenter les soulèvements civils de la fin du XX^{ème} siècle (Dominguez 2008).
5. http://www.inide.gob.ni/censos2005/CifrasO_Tablas.pdf.
6. Missionnaires originaires de Moravie, d'obédience protestante, qui avaient entrepris depuis la fin du XVIII^{ème} siècle d'évangéliser les Antilles. Ils se sont installés sur la Côte Atlantique à la fin du XIX^{ème} siècle avec l'accord des Anglais.
7. Groupe afro-descendant qui s'est installé au Nicaragua après avoir été chassé par les Anglais de l'île de Saint-Vincent à la fin du XVIII^{ème} siècle. C'est un groupe peu important au Nicaragua, comparé aux groupes du Belize ou du Honduras, mais il revendique fortement ses origines et ses racines afro-caribéennes.
8. En même temps, la scolarisation ne concerne que les habitants des rares centres urbains et elle est très peu développée...
9. Constitution disponible en ligne (consultée le 13/02/2017) : http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic3_nic_const.pdf.
10. Suivront le Brésil en 1988, la Colombie et le Mexique en 1991, la Bolivie en 1994 et l'Equateur en 1998, pour cette période de fin du XX^{ème} siècle.
11. Loi N° 28 disponible en ligne (consultée le 13/02/2017) : [http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/\(\\$All\)/936217089F779EB306257F7700827378?OpenDocument](http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/($All)/936217089F779EB306257F7700827378?OpenDocument).
12. Synthèse des propos recueillis auprès des acteurs rama lors de mes terrains de thèse entre 2009 et 2012.
13. Une demande d'inscrire le rama au Patrimoine Immatériel de l'UNESCO a été faite en 2012

AUTEUR

BÉNÉDICTE PIVOT

EA-739 Dipralang, Université Paul-Valéry Montpellier 3