



HAL
open science

Une action glottopolitique peut-elle en cacher une autre ? Le choix professionnel des enseignants mexicains de FLE

Moisés Abad Gervacio

► To cite this version:

Moisés Abad Gervacio. Une action glottopolitique peut-elle en cacher une autre ? Le choix professionnel des enseignants mexicains de FLE. *Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne*, 2022, 36, 10.4000/glottopol.1049 . hal-03695654

HAL Id: hal-03695654

<https://hal.science/hal-03695654>

Submitted on 1 Apr 2024

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.

Une action glottopolitique peut-elle en cacher une autre ? Le choix professionnel des enseignants mexicains de FLE

Can a glottopolitical action hide another? The professional choice of Mexican French teachers

¿Una acción glottopolítica puede esconder otra? La elección profesional de los profesores mexicanos de francés

Moisés Abad Gervacio



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/glottopol/1049>

DOI : [10.4000/glottopol.1049](https://doi.org/10.4000/glottopol.1049)

ISSN : 1769-7425

Éditeur

Presses universitaires de Rouen et du Havre

Référence électronique

Moisés Abad Gervacio, « Une action glottopolitique peut-elle en cacher une autre ? Le choix professionnel des enseignants mexicains de FLE », *Glottopol* [En ligne], 36 | 2022, mis en ligne le 01 janvier 2022, consulté le 11 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/1049> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/glottopol.1049>



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n°36 – janvier 2022

**Glottopolitiques engagées et solidaires :
contextes, idéologies, histoire**

SOMMAIRE

- Émilie Lebreton, Fabienne Leconte, Coraline Pradeau : *Introduction.*
- Salih Akin : *Glottopolitique et autogestion langagière en situation de minoration linguistique : le cas des locuteurs du berbère et du kurde.*
- Marija Apostolović : *L'enseignement/apprentissage du romani en Serbie : entre micro-actes glottopolitiques et reconfiguration des politiques officielles à l'école.*
- Papa Alioune Ndao et Moussa Diène : *Écriture en wolof, pratiques glottopolitiques et stratégies de normalisation langagière.*
- Mokhtar Boughanem et Hassiba Benaldi : *Les stratégies glottopolitiques de quelques auteurs algériens d'expression française : quels positionnements face aux langues ?*
- Michel Narcisse Ntedondjeu : *Traduction, communication et diversité linguistique dans trois communautés de pratiques religieuses au Cameroun.*
- Philippe Blanchet, Christian Bergeron et Mylène Lebon-Eyquem : *Étude exploratoire d'expériences de glottophobie en Provence réalisée auprès d'étudiants et d'étudiantes de l'université d'Aix-Marseille.*
- Moisés Abad Gervacio : *Une action glottopolitique peut-elle en cacher une autre ? Le choix professionnel des enseignants mexicains de FLE.*
- Hélène Yèche : *De Budyšin (Allemagne, RDA, RFA) à Serbin (USA). Vers une glottopolitique « engagée » de l'espace sorabe ?*
- Anne-Christel Zeiter : *Transmettre le français à des requérants d'asile ou le patois à des enfants d'Évolène : l'engagement en glottopolitique, entre redistribution et reconnaissance.*
- Lou Bouhamidi : *L'assistance au récit d'asile ou l'engagement par la conformité. Un exemple de médiation glottopolitique.*
- Maxime Maréchal : *Engagements institutionnels. Enjeux glottopolitiques de l'interprétation dans les instances décisionnaires de l'asile en France.*
- Marie Veniard : *« Ne pas parler à la place des premiers concernés » : questionnements méthodologiques autour de la variation dialogique d'un impératif langagier dans le milieu des militants pour les droits des étrangers en France.*
- Coraline Pradeau : *Actions glottopolitiques pour les oubliés des politiques linguistiques et éducatives : accueil et formation des personnes exilées et sans-papiers*
- Fabienne Leconte : *Entre inspirations et contraintes administratives : des glottopolitiques à destination des mineurs isolés.*
- Valeria Villa-Perez et Sandra Tomc : *La glottopolitique en (inter)action. Sur les microactes conversationnels des agents d'une communauté d'apprentissage.*

Compte-rendus de lecture

- Par Lou Bouhamidi : Pradeau Coraline, 2021, *Politiques linguistiques d'immigration et didactique du français. Regards croisés sur la France, la Belgique, la Suisse et le Québec*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 311 pages, ISBN : 978-2-37906-061-8.
- Par Coraline Pradeau : Carmen Alén Garabato & Henri Boyer, 2020, *Le marché et la langue occitane au vingt-et-unième siècle : microactes glottopolitiques et substitution*, Limoges, Lambert-Lucas, 140 p.
- Par Christine Perego : Villa-Perez Valeria (dir.), 2021, *Minorations en chansons : approches sociolinguistiques*, Louvain-la-Neuve, EME éditions, 222 p.
- Par Valeria Villa-Perez : Ploog Katja, Calinon Anne-Sophie et Thamin Nathalie, (dirs), 2020, *Mobilité et Histoire et émergence d'un concept en sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, coll. « Espaces discursifs », 352 p.

UNE ACTION GLOTTOPOLITIQUE PEUT-ELLE EN CACHER UNE AUTRE ? LE CHOIX PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS MEXICAINS DE FLE

Moisés ABAD GERVACIO
CREN, Le Mans Université

Cet article s'inscrit dans une recherche doctorale actuellement menée sur le terrain sociolinguistique mexicain, interrogeant la manière dont les idéologies linguistiques marquent les trajectoires, les positionnements et les pratiques des acteurs, et plus précisément des enseignants mexicains de français langue étrangère (FLE)¹.

Au Mexique, enseigner le français constitue un choix professionnel qui, compte tenu de la situation d'hégémonie de l'anglais sur le marché éducatif et plus largement la société mexicaine, est loin d'aller de soi. Constitue-t-il un acte politique ? Un engagement, une action solidaire ? Une forme de *glottopolitique* ?

Il apparaît intéressant, pour explorer cette question, d'interroger le sens et les enjeux selon lesquels ces enseignantes et enseignants investissent le français et son enseignement, en alternative d'autres langues, notamment l'anglais, mais aussi l'espagnol.

Situer le questionnement : bref aperçu du contexte sociohistorique mexicain

Un des territoires les plus multilingues au monde

Colonisé durant presque trois siècles par l'Espagne jusqu'à son indépendance en 1810, le Mexique est aujourd'hui le pays qui compte le plus de locuteurs hispanophones, mais aussi l'un des territoires les plus multilingues au monde².

De fait, malgré les politiques d'assimilation menées, dès le début de la colonisation, en faveur du castillan, les études contemporaines montrent qu'un nombre important de langues minoritaires s'est maintenu dans les pratiques langagières et de transmission (Aubague, 1986 ; Barriga-Villanueva & Butragueño, 2010). Ainsi, sur une population estimée à près de 130

¹ Thèse réalisée sous la direction d'A. Bretegnier, Equipe d'Accueil CREN (EA 2661), Thème 2 : « Plurilinguismes, Educations, Sociétés », Le Mans Université.

² Selon les résultats du recensement 2015, publiés en 2018 par le Ministère de la Culture du Mexique à l'occasion de la Journée internationale de la langue maternelle (21 février 2018), le Mexique serait le deuxième pays d'Amérique Latine en termes de diversité linguistique et se placerait dans le top 10 à l'échelle internationale : <https://www.gob.mx/cultura/es/articulos/lenguas-indigenas?> (Consulté le 27 mars 2021).

millions d'habitants selon le recensement de 2020³, environ 7 millions de Mexicains seraient, en plus de l'espagnol castillan, locuteurs d'une ou plusieurs « *lenguas indígenas* ».

Pourtant, comme dans toutes les situations marquées par une forte diversité linguistique, il est difficile d'estimer exactement cette diversité. Loin d'aller de soi, le décompte des langues peut, selon les sources, varier considérablement. L'*Instituto Nacional de Lenguas Indígenas* du Mexique (INALI) distingue trois niveaux de classification (Chamoreau, 2013), répertorie 11 familles linguistiques et 68 « langues », dont les noms renvoient à ceux des peuples autochtones du Mexique, et qui se déclinent en 364 « variantes linguistiques », variétés distinctes au sein de ces groupes. Mais d'autres chiffres circulent : 62 langues, selon la Commission nationale pour le développement des peuples indigènes, 94 pour l'Institut national de statistique, géographie et informatique (équivalent de l'INSEE au Mexique), tandis que la fiche démologique relative au Mexique présentée sur le site *L'aménagement linguistique dans le monde* (Leclerc, mise à jour 2017) indique un chiffre de « près de 290 langues ». Claudine Chamoreau (2013) souligne cette variation des chiffres tout en relativisant l'idée de « véritable nombre », différent selon les critères de catégorisation mais aussi les enjeux de ces décomptes⁴.

Le combat pour la reconnaissance de ces langues autochtones est récent au Mexique. Il s'amorce dans la dernière décennie du vingtième siècle, sous l'impulsion de l'*Armée zapatiste de libération nationale (Ejército Zapatista de Liberación Nacional)*⁵, mouvement révolutionnaire fondé à partir des années 1920 dans l'État du Chiapas, au sud du Mexique, pour lutter en faveur des droits des minorités. Dans les années 90, le combat devient aussi linguistique, vise à exiger du pouvoir exécutif le droit à l'usage des langues indigènes et minoritaires autochtones dans les domaines publics et formels de l'espace social de communication (Ferron, 2015).

En 2003, soit près de deux siècles après l'indépendance mexicaine, la promulgation de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* officialise cette reconnaissance nationale en proclamant une égalité de statuts entre l'espagnol et l'ensemble des langues autochtones présentes sur le territoire mexicain (articles 3 et 4)⁶.

En 2018, pour la première fois dans l'histoire du Mexique, Andrés Manuel López Obrador⁷, actuel président mexicain a convié les différents représentants des communautés mexicaines autochtones lors de son investiture présidentielle. Cet événement d'ampleur majeure pour le pays s'est donc ajouté à l'émergence nationale de la revendication de la diversité linguistique mexicaine.

Une problématique socio-historique de réduction, de *masquage* de la pluralité linguistique

Mais si la pluralité linguistique et culturelle est à la fois attestée et de plus en plus soutenue par les politiques, elle apparaît aussi globalement *peu visible* dans les espaces urbains de la société mexicaine, et reste fortement inégalitaire, dans cette dualité entre ces langues dites

³ Données de l'*Instituto Nacional de Estadística y Geografía*, INEGI, recensement de 2020.

⁴ Chamoreau (2013) indique la manière dont ces informations chiffrées peuvent notamment révéler certains intérêts politiques, sous-tendre par exemple un enjeu d'obtenir des aides gouvernementales destinées aux populations indigènes les plus « représentatives ».

⁵ Ainsi nommée en référence au guérillero Emiliano Zapata (1879-1919).

⁶ À l'issue de cette promulgation, il y a eu lieu différentes actions étatiques en faveur de la diffusion des langues indigènes : la création de l'INALI, la publication des catalogues et des grammaires, la proposition de formations destinées à des traducteurs/interprètes, l'intégration des cours de découverte en langues autochtones dans les programmes éducatifs. De plus, les principales chaînes de radio et de télévision ont eu la directive de proposer des programmes consacrés à promouvoir la diversité linguistique nationale. Voir à ce propos l'article 6 de *La ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas* : <https://www.inali.gob.mx/pdf/ley-GDLPI.pdf> (consulté le 27 septembre 2021).

⁷ Élu pour un sexennat (2018-2024).

« indigènes » et l'espagnol, premier véhiculaire majoritaire remplissant toutes les fonctions sociales formelles et officielles de langue de l'État⁸. Cela résulte des actions étatiques d'hispanisation post indépendantistes grâce à « l'application de politiques indigénistes assimilationnistes » (Caubel, 2016 : 227) ayant été mises en place pendant plusieurs décennies et jusqu'aux années quatre-vingts.

C'est ici plus justement un processus de *réduction*, de *masquage* opéré dans l'imposition de LA langue espagnole (Barriga-Villanueva & Butragueño, 2010), qui apparaît marquer l'histoire sociolinguistique mexicaine, dans des politiques ayant conduit à nier les langues, les exclure symboliquement, donnant à leurs locuteurs, dans un processus d'appropriation et de transmission sociales des stigmates, à les minorer eux-mêmes, les réduire voire les masquer, dans leurs pratiques, leurs façons de parler aux autres, à commencer par leurs enfants.

D'autres langues de poids... divers

Mais au Mexique, l'espagnol castillan n'est pas la seule langue « de poids » (Gasquet-Cyrus et Petitjean, 2009). L'histoire postcoloniale est en particulier marquée par deux événements politiques qui vont modifier son paysage linguistique, y introduire l'anglais et le français.

Le premier événement est l'invasion étasunienne de 1846, à l'issue de laquelle le Mexique, indépendant depuis moins de quarante ans, perd plus de la moitié de son territoire. Il constitue un épisode majeur de conflits diplomatiques, qui produit un sentiment national antiaméricain fort (Hamel, 2008). En 1994, les relations commerciales se fortifient quand le Mexique devient membre de l'accord de libre-échange nord-américain (ALENA)⁹ ; mais si les échanges commerciaux, culturels et linguistiques s'opèrent, les relations politiques demeurent froides voire tendues, notamment, pour citer un exemple récent, quand le Mexique devient la cible de la campagne anti-migrants sous la présidence de D. Trump (2017-2021).

Le second événement est l'intervention militaire française de 1862¹⁰, davantage perçue en tant que contact linguistique et culturel plutôt qu'en termes de domination. Il inscrit à son tour, la France et le français, dans l'histoire et l'imaginaire mexicains, mais produit, à l'inverse de l'anglais, une idéologie francophone positive, une tradition francophile qui perdure encore, notamment dans l'État de Veracruz à l'Est du Mexique (Paz, 1959 ; Hernández-Alarcón, 2005).

La politique menée par le président mexicain Porfirio Díaz durant les trente années de son mandat (1876-1911) est empreinte de cette francophilie. Désireux d'adopter un modèle culturel et social à *la française*, Porfirio Díaz fait le choix d'une politique de francisation de la société mexicaine, instaure notamment le français comme matière scolaire obligatoire à l'école, entend diffuser le français, investi comme *alternative*, dans une politique de protection par rapport à la menace que représentent à ses yeux les États-Unis.

⁸ Sans pour autant être inscrite dans la Constitution mexicaine en tant que « seule langue officielle » (qu'elle est, à ce titre, « de facto » (Calvet, 1999)).

⁹ Cet échange a permis au Mexique d'ouvrir son marché à l'international et a fait des États-Unis son premier client commercial. Néanmoins, l'inégalité en matière d'industrialisation entre les deux pays a obligé le Mexique à revoir sa politique économique.

¹⁰ L'instabilité politique et financière du Mexique après l'indépendance a attiré l'intérêt des puissances européennes qui y voyaient la possibilité d'instaurer un nouveau régime. Ainsi la France, sous prétexte à la fois d'installer un souverain catholique et de faire face à l'expansion économique étasunienne, propulse la candidature de Maximilien de Habsbourg comme empereur du Mexique. Néanmoins, après plusieurs conflits armés entre les troupes européennes et mexicaines, le Mexique avec l'aide militaire étasunienne réussit à battre les troupes étrangères et en 1867 la monarchie prend fin. Il faut souligner que la présence de la France durant cette période au Mexique marque une phase de rapprochement des deux sociétés, notamment sur la plan artistique, politique, voire linguistique avec l'installation de nombreuses familles françaises.

Enseignants de FLE au Mexique : une gageure ?

Français et anglais sur le marché éducatif mexicain

C'est ainsi que le français devient, dans la société mexicaine de la fin du XIX^e siècle, une langue de prestige, de distinction sociale, d'instruction des élites politiques et intellectuelles, enseigné comme matière obligatoire dans les collèges et lycées les plus prestigieux de la capitale et de ses banlieues chics (Moreno de Alba, 2010). En 1884, est fondée l'Alliance Française de Mexico, la première en Amérique Latine et l'une des premières dans le monde, qui contribue fortement au prestige et à la diffusion, socialement sélective, du français. On est ici à un *Âge d'or*, où le rapport de force paraît à la faveur du français ; l'anglais, déjà présent, remplissant des fonctions plutôt techniques ou commerciales, enseigné dans les établissements d'enseignement technique aux ouvriers souhaitant travailler dans les entreprises étasuniennes (Bazant, 2006).

Mais au cours du vingtième siècle, la Révolution mexicaine de 1910¹¹, la Première puis la Seconde guerres mondiales, affaiblissent graduellement le prestige du français qui perd sa place privilégiée dans le système éducatif mexicain, au profit de l'anglais, dans la plupart des établissements d'enseignement, résultat de l'influence croissante de l'économie des États-Unis (Lafond, 1977).

La langue française au Mexique a-t-elle su résister à l'expansion de son concurrent linguistique à travers le XX^e siècle et jusqu'à nos jours ? Pour répondre à cela, il faut parler brièvement de la promotion des langues étrangères au Mexique. Le ministère de l'Éducation nationale mexicaine (*Secretaría de Educación Pública*) a la charge de cette mission institutionnelle. Néanmoins, en matière de planification et d'aménagement linguistiques (Calvet, 2002) dans le domaine des langues étrangères, il y a un manque de clarté et des instructions éducatives plus élaborées qui orientent les programmes scolaires. Ainsi, la problématique des langues étrangères semble parfois échapper aux institutions étatiques au service de l'éducation (Silva, 2011). Chaque État mexicain a en effet le choix d'adopter le programme éducatif le plus « adapté » en fonction de sa situation politique, sociale, économique et géographique.

L'entrée en vigueur de l'Accord de libre-échange nord-américain signé en 1994, désormais « Accord États-Unis-Mexique-Canada », a marqué une période de compétitivité commerciale entre les trois puissances nord-américaines. De ce fait, l'apprentissage de l'anglais s'est diffusé grâce à une campagne de promotion orchestrée par l'État mexicain afin de mettre en place des dispositifs éducatifs pilotes dans les principales institutions publiques et privées mais sans pour autant inscrire officiellement son enseignement sur l'ensemble du territoire mexicain. Bien que l'anglais soit actuellement la première langue vivante étrangère à caractère obligatoire dans la plupart des programmes éducatifs nationaux, les directives officielles restent encore floues à cet égard et il n'existe pas de document officiel indiquant les langues étrangères à intégrer dans les programmes éducatifs mexicains (Reyez-Cruz, Murrieta-Loyo & Hernández-Méndez, 2011). En 2018, le ministre de l'éducation a annoncé un projet de promotion visant à rendre obligatoire l'apprentissage de l'anglais dans toutes les écoles primaires du pays. De fait, la *Secretaria de Educación Pública* a mis en place un programme massif de formation

¹¹ La dictature de Porfirio Díaz et les inégalités sociales de l'époque ont suscité le mécontentement d'une bonne partie de la population mexicaine, notamment de celle des zones rurales. Emiliano Zapata, personnage incontournable de ce mouvement, est devenu le porteur de ce mouvement collectif. Ses idées révolutionnaires portaient sur la revendication de l'identité plurielle du Mexique et de ce fait, la reconnaissance nationale de la diversité culturelle des communautés indigènes. À l'heure actuelle, son nom représente un symbole latino-américain de lutte pour la pluralité culturelle et linguistique.

universitaire destinée à former des professeurs d'anglais et s'apprête à ouvrir des postes d'enseignants pour satisfaire la forte demande dans les prochaines deux décennies¹².

L'enseignement des langues étrangères : un marché linguistique inégalitaire

En comparaison avec l'anglais, « langue hypercentrale » sur le marché linguistique mondial (Calvet, 2002 : 136), doté au Mexique d'une place privilégiée dans les programmes éducatifs publics et quotidiennement enseigné à des millions de Mexicains, le nombre d'apprenants de français, principalement valorisé dans des institutions privées (Alliances françaises, instituts de langues, écoles catholiques, etc.), est considérablement moindre.

Selon les informations fournies par l'Ambassade de France au Mexique, le français demeure tout de même, après l'anglais, la deuxième langue étrangère enseignée. On compte ainsi environ, en 2017, 250 000 apprenants de français, dont 25 000 inscrits dans les plus de 30 alliances françaises réparties sur le territoire mexicain, faisant du Mexique le pays d'Amérique Latine où l'on apprend le plus la *langue de Molière*¹³. Il est important de souligner que l'Institut Français d'Amérique Latine, implanté dans la capitale mexicaine, bénéficie d'un prestige éducatif international car il représente l'une des plus importantes institutions de la présence française dans le monde hispanophone. Mais au-delà de ce marché privé des langues, le français reste peu diffusé dans l'offre scolaire, où il est scolairement investi comme langue *mineure*, matière optionnelle, voire seulement introduite dans le cadre d'ateliers de découverte. Au vu des différentes relations bilatérales construites et maintenues dans le temps entre le Mexique et la France, on peut cependant espérer une progression de la place du français dans le système éducatif mexicain. Un accord éducatif a notamment été signé en décembre 2019 entre le Mexique et la France, pour un programme pilote d'enseignement obligatoire du français dans 34 collèges mexicains situés dans tout le territoire de la République mexicaine¹⁴. Ce projet ambitieux a pour objectif de réintégrer l'enseignement de cette langue dans les programmes publics et d'élargir sa diffusion à d'autres établissements.

Un choix professionnel qui ne va pas de soi ?

Mais si certains projets mis en place pour revitaliser la diffusion du français au Mexique appellent à un certain optimisme, suffisent-ils à ouvrir le marché professionnel des enseignants de FLE ? Faire le choix professionnel d'enseigner le français au Mexique ne relève-t-il, pas en quelque sorte, d'une gageure ?

La question peut du reste s'élargir à l'ensemble des professeurs de français en tant que langue étrangère (FLE). Selon Barthélémy (2007 : 102), la situation des enseignants de FLE, en France comme dans le monde, relèverait d'une précarité qui ferait d'eux des « smicards ». De nombreux forums internationaux animés sur internet par des professeurs de FLE dénoncent cette précarité, associée à l'absence de CAPES pour la discipline en France, les salaires insuffisants, les contrats de vacataires¹⁵. Au Mexique, seul l'enseignement de l'anglais, inscrit

¹² Ce projet étatique envisage le renforcement des programmes d'enseignement d'anglais dans tout le territoire mexicain. Voir à ce propos : https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf (page consultée le 9 avril 2021). À noter que la promotion de l'anglais a souvent apparu dans le discours des campagnes électorales en argumentant que son enseignement peut représenter un élément d'ascension et de progrès sociaux, notamment sur le marché du travail en lien avec les échanges commerciaux auprès des États-Unis.

¹³ L'ambassade de France au Mexique publie sur sa page officielle l'ensemble de programmes de coopération éducative, culturelle, économique et politique entre les deux pays. Voir à ce propos : <https://mx.ambafrance.org/Relaciones-Francia-Mexico>.

¹⁴ Voir à ce propos : <https://elperiodicodemexico.com/nota.php?id=935203>.

¹⁵ Voir par exemple le site de l'agence de promotion du FLE qui publie systématiquement des offres d'emploi pour des stages de master FLE et des postes souvent de contrat à durée déterminée. Il faut également souligner que certains postes demandent aux candidat.e.s d'être natif/ve pour y postuler : <https://www.fle.fr/Emplois>.

dans le programme national, permet d'accéder à des postes titulaires de la fonction publique. De leur côté, les enseignants de FLE souffrent d'un déficit de reconnaissance statutaire, enseignants d'une langue dont la place est mineure. Les conditions de travail sont difficiles, les emplois du temps surchargés contrastent avec les statuts perpétuellement incertains. On observe aussi comme ailleurs certaines formes de discriminations à l'embauche, résultant de la préférence explicitement affichée par certaines institutions privées pour des candidats enseignants « natifs », parfois avantagés même sans expérience d'enseignement ni diplôme ou formation en didactique du FLE, ce critère de *nativité linguistique* des enseignants étant promu par ces établissements en tant qu'atout d'attractivité commerciale (Castellotti, 2011 ; Derivry, 2006).

Si enseigner le français ne propose que peu d'opportunités d'obtenir un poste stable et reconnu par l'État, pourquoi ces enseignants décident-ils de se former dans ce domaine, plutôt qu'en anglais, langue qui peut assurer un avenir économique plus rassurant ?

Le marché linguistique est central car c'est par le biais de celui-ci que nous mobilisons notre répertoire langagier, détenteur d'une valeur sociale donnée. De plus, les politiques linguistiques traduites en dispositions étatiques jouent un rôle important dans la société car elles incarnent l'ensemble des choix des actions entreprises sur les langues circulantes et définissent leur degré de diffusion dans les sphères publiques et privées (Calvet, 2002 ; Halaoui, 2011 ; Porcher & Faro-Hanoun, 2000). Ainsi, pour Bourdieu (1984 : 98) « toute situation linguistique fonctionne donc comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits, et le produit qu'il produit pour ce marché dépend de l'anticipation qu'il a des prix que vont recevoir ses produits ». C'est dans cette synergie qu'une langue quelconque est porteuse d'une valeur symbolique et politique construite qui définit son statut sociétal (officiel, national, familial, de scolarisation, langue vivante étrangère, majoritaire, minoritaire, minoré, majoré, etc.). Le marché linguistique reflète donc l'hétérogénéité d'une société donnée, hiérarchisée par des rapports de force des pratiques langagières, mobilisées quotidiennement comme des marchandises (capital linguistique) avec des prix différents à tous les niveaux des échanges humains (Bourdieu, 1982).

Ainsi, et particulièrement dans le contexte mexicain que nous avons décrit, qu'est-ce qui anime, motive, le choix de ces enseignantes et enseignants pour le français ? Quels sont donc les motifs de ce choix d'une langue qui n'occupe pourtant qu'une place relativement mineure dans les programmes éducatifs mexicains ? Pourquoi et comment les enseignants mexicains de FLE investissent-ils le français ? Quelles sont pour eux les valeurs portées par la langue, le sens et les enjeux de l'enseigner ?

Enseigner le FLE au Mexique : une action glottopolitique « engagée » ?

L'action glottopolitique « rend compte d'un axe vertical liant le fait normatif ou antinormatif apparemment le plus insignifiant aux faits les plus saillants de politique de la langue » (Guespin & Marcellesi, 1986 : 15). Ces choix recouvrent tous les échelons et toutes les sphères de la société. La glottopolitique englobe donc tout un ensemble d'actions sociales et politiques d'ordre étatique (planification et normalisation linguistique), scolaire, institutionnelle, familiale (transmission des langues), salariale, associative, etc. De ce fait, nous menons tous et toutes en quelque sorte des actions glottopolitiques en fonction de notre place dans la hiérarchie sociale, allant « des actes minuscules et familiaux [...] jusqu'aux interventions les plus considérables » (*idem.*). Si de telles actions émanent de la politique de la langue choisie par un État, « à laquelle nul n'échappe » (*ibid.*, p. 16), ce sont les acteurs sociaux, porteurs d'un capital linguistique investi, qui passent à l'*acte glottopolitique* en les appliquant et les acceptant, ou, au contraire, en s'opposant aux décisions étatiques. Que se passe-t-il lorsqu'un certain groupe de locuteurs entreprend des actions visant à contester les décisions des plus forts en revendiquant son statut de minoritaire ou minoré ? Quelles sont leurs chances de faire face à la structure dominante, à

l'hégémonie linguistique ou scolaire, à ceux qui détiennent le pouvoir ? De quelle manière se manifeste ce contre-pied des politiques linguistiques étatiques ?

Un peu partout dans le monde, des hommes et des femmes se mobilisent pour défendre une langue menacée ou encore pour promouvoir le plurilinguisme. Parfois elles/ils peuvent s'appuyer sur les instances officielles (de l'État, des régions...), parfois elles/ils doivent dénoncer (et affronter) la passivité ou l'action de ces mêmes instances. (Boyer, 2001 : 76)

L'action glottopolitique s'avère donc omniprésente et incarne à la fois la disparité et la diversité dans la société en termes de pratiques langagières circulant dans le marché linguistique. Si de tels actes sont opérés par les acteurs sociaux à toutes les échelles des interactions humaines et politiques, le choix professionnel des enseignants mexicains de FLE pourrait-il être considéré comme un acte relevant d'une action glottopolitique « solidaire » et/ou « engagée » ? Pour répondre à la question, il semble pertinent d'interroger les enseignants sur le sens et les enjeux qu'ils confèrent eux-mêmes à leur activité professionnelle, à la langue qu'ils enseignent. De plus, la formation et l'expérience professionnelles des enseignants constitue un cheminement qui ouvre à la fois la possibilité de mener un dialogue autour des idéologies linguistiques et peut participer à la (re)construction socio-identitaire plurielle des trajectoires sociolangagières (Ioannitou, 2015).

De même, enseigner le français représente une activité professionnelle qui vise à promouvoir une langue et une culture au sein d'une société donnée, dans laquelle la langue française est porteuse des représentations sociales construites dans le temps (l'amour, les beaux-arts, les droits de l'homme, la littérature, la gastronomie, la liberté d'expression, etc.). Autrement dit, être enseignant de FLE signifie devenir acteur à part entière de la francophonie et des images que cette communauté de peuples francophones véhicule aujourd'hui à l'ère de la mondialisation (Blanchet, 1998 ; Porcher, 2004). Ainsi, l'enseignant de FLE, par l'exercice même de son activité professionnelle, participe à l'action glottopolitique de « solidarité » de promotion et de rayonnement du français dans le monde, notamment au Mexique pour notre étude.

Si les expériences et les interactions sociales situées des acteurs forgent leurs choix professionnels, les représentations sociales participent aussi pleinement à ces cheminements, incarnent « des savoirs qui jouent un rôle dans le maintien des rapports sociaux ; en même temps qu'elles sont façonnées par eux, elles véhiculent directement un savoir sur ces rapports. » (Billiez & Millet, 2001 : 35). Ainsi, pour notre terrain de recherche, notre objectif était de collecter, à partir d'entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007), un ensemble de biographies sociolangagières d'enseignants mexicains de français langue étrangère, afin d'interroger le lien entre les rapports construits aux langues et *entre* les langues (Bretegnier, 2016 : 142), et les choix professionnels, le sens et les enjeux de cet investissement du français.

Explorer des trajectoires sociolangagières pour mieux comprendre le choix du français

Quelques mots à propos du corpus

La réflexion présentée ici s'appuie sur notre corpus de thèse, recueilli par le biais d'entretiens semi-directifs, « biographiques-épilinguistiques » (Bretegnier, 2016), menés au Mexique entre février et juin 2020, avec 41 enseignants mexicains de FLE (18 hommes et 23 femmes) diversifiés du point de vue de leurs régions d'exercices, leur âge et leur expérience

professionnelle, mais aussi de leurs parcours sociolinguistiques¹⁶. Pour cet article, 4 témoins ont été sélectionnés pour l'analyse, deux enseignantes et deux enseignants.

Histoires et parcours d'appropriation

Le premier témoin (codé : LA-27F) est une enseignante de 34 ans, originaire de l'État de Veracruz et travaillant dans le domaine de l'enseignement du FLE depuis près de dix ans. Née dans un village où elle entendait parler d'autres langues qu'elle appelle « indigènes », en soulignant que son grand-père, commerçant, pouvait communiquer avec les clients dans leur langue, son enfance est aussi marquée par le parcours de mobilité professionnelle forte de son père, de profession commerciale, et de fréquents déménagements, dont elle retient une difficulté à lier des amitiés. Elle dit aussi avoir été « sensibilisée » dès son jeune âge à la diversité linguistique existante et affirme que c'était pour elle un lieu de partage culturel, mais regrette de ne pas avoir eu l'occasion d'apprendre une langue indigène à l'école et affirme que durant sa scolarité elle n'a jamais eu des cours destinés à montrer la pluralité linguistique mexicaine, ce qui révèle à son échelle, les effets des politiques linguistiques assimilationnistes (*supra*).

Elle se souvient d'un déménagement particulièrement problématique en termes d'intégration, lorsque sa famille s'est installée à Xalapa, capitale de l'État de Veracruz : les autres élèves « se moquaient », stigmatisaient son accent qu'elle qualifie elle-même de « campagnard ».

ENQ.M : il se moquaient ?

LA-27F : ouais / il se moquaient bien dans la classe

ENQ.M : et ils disaient quoi ?

LA-27F : « ah elle vient du *rancho*¹⁷ » comme ça / comme l'autre / comme l'autre fille / c'est pour cela qu'ils sont amies et ils comparaient la fille avec moi

ENQ.M : ok et c'était quoi ton sentiment à ce moment-là / quand on te disait que tu avais un accent ?

LA-27F : rien / je crois que dans ce moment ou dans cette époque je vais dire hum [elle pleure] / oui on a été difficile /// je l'ai dit

ENQ.M : oui

LA-27F : je l'ai dit à ma mère que si on pouvait retourner euh à Papantla parce que la vie à Xalapa c'est compliqué pour moi [elle pleure]

De fait, elle explicite le sentiment d'illégitimité (Boudreau, 2016, Canut, 2007 : 39) qu'a produit en elle cette situation, de parler une variété d'espagnol dévalorisée et dévalorisante, mais aussi les efforts qu'elle a pu faire pour *standardiser* son accent, résultat d'une glottophobie subie (Blanchet, 2016). Ce parcours montre que l'*accent* est un marqueur révélateur de domination linguistique et participe à la (re)construction identitaire de l'individu (Gasquet-Cyrus, 2012 ; Meyer, 2011). De ce fait, son expérience de minorisation a confronté notre témoin à la hiérarchisation de la variation linguistique au sein de l'espace éducatif. Cette situation de confrontation à l'altérité contribue à la prise de conscience des enjeux du rôle du dominant et du dominé et le cas échéant, éveille la sensibilité à la pluralité, qui est par ailleurs exprimée par

¹⁶ Les entretiens ont été menés en français. Cette négociation a été inscrite avant de commencer les échanges en arguant que la langue française était notre point commun en tant qu'enseignants de FLE. À ce sujet, les participants ont accepté volontiers notre proposition en affirmant que les occasions de parler français au Mexique sont rares et que donc, ils préféreraient échanger en langue française. Néanmoins, il est important de souligner que les enseignants avaient également la consigne de pouvoir utiliser librement l'espagnol à tout moment de l'entretien quand ils le considéraient opportun.

¹⁷ La campagne.

notre témoin. Ce cheminement scolaire participe-t-il à l'adoption d'une posture vis-à-vis de la question de la domination linguistique ? Comment cela peut-il se manifester dans sa trajectoire d'appropriation sociolinguistique entre sa langue première, les langues de sa région et la langue étrangère de l'école ? Et finalement, les impacts des idéologies linguistiques sur ses imaginaires plurilingues auraient-ils un lien avec son choix du français ? Pour tenter de répondre à ces questionnements, la première partie de cet entretien s'est attachée à faire émerger les rapports construits aux langues de LA-27F dans la sphère scolaire, lieu des premières socialisations et des négociations statutaires et espace de mise en exécution des actions glottopolitiques étatiques véhiculées par les politiques linguistiques éducatives. Ainsi, nous avons remarqué dans le discours épilinguistique de LA-27F qu'il existe un rapport de conflictualité vis-à-vis de l'anglais car est évoqué à plusieurs reprises son rejet envers cette langue.

ENQ.M : et donc / tu dis que finalement que l'anglais était une matière que tu aimais pas à cause de la prof / parce que c'était plus enseignement traditionnel ?

LA-27F : je crois pour la manière qu'il enseignait le cours

ENQ.M : ok / mais est-ce que c'était difficile / j'imagine qu'après tu as suivi des cursus au lycée et à l'université / est-ce que pour toi finalement l'anglais était facile ou difficile pour toi ?

LA-27F : non

ENQ.M : ou tu l'aimes pas ?

LA-27F : je crois qu'il n'est pas compliqué mais je ne l'aime pas / seulement je dis « oui » / je pense que l'anglais est totalement plat et je n'aime pas

ENQ.M : plat dans quel sens ?

LA-27F : oui / je crois qu'il est facile d'apprendre parce que nous sommes très proches / parce que c'est notre seconde langue / de la collège le lycée l'université etcétera / mais je sais pas que je ne trouve un sens et quand j'écoute à une personne qui parle pour moi c'est « ah bien et c'est tout »

ENQ.M : et actuellement est-ce que l'anglais est important dans ta carrière ?

LA-27F : hum // non je crois que pour moi non // je n'utilise pas l'anglais

L'enseignante affirme ainsi n'avoir jamais aimé les cours d'anglais, vécus comme une imposition scolaire, en mobilisant le terme de langue « plate », sans affect et donc inutile pour sa carrière professionnelle. Ainsi, son discours épilinguistique nous ferait penser à une forme de posture relevant d'un acte « in vivo » (Calvet, 1996) contre les politiques linguistiques privilégiant la diffusion d'une seule langue étrangère, l'anglais. Cela ouvre la possibilité de faire un lien entre la forte influence voire hégémonie étasunienne au Mexique d'ordre non seulement éducative mais aussi politique, économique et culturelle (*supra*) et son expérience de minorisation de l'accent comme marqueur linguistique identitaire dévalorisant. Mais finalement, quelle est la place du choix du français au prisme de la conflictualité affective exprimée ? Plus tard dans l'entretien, les questionnements se focalisent sur les motivations du choix du français.

À cet égard, l'enseignante affirme dans un premier temps que choisir le français était une décision par défaut d'orientation professionnelle. Néanmoins, nous remarquons que dans la justification de son choix pour le français, le refus de l'anglais réapparaît systématiquement.

ENQ.M : tu aimes bien l'écriture ?

LA-27F : j'écris bien

ENQ.M : ok

LA-27F : il me dit pourquoi tu étudies / ok je vais étudier littérature / et après je vais me souvenir que cette personne m'a dit que existe un carrière en français ah j'ai dit ah « c'est bon idée » euh peut-être / je n'aime pas l'anglais / j'ai décidé pour étudier le français

Cependant, à ce stade de l'entretien, la question sur le choix professionnel du français restait flou. À la fin de l'entretien, nous nous sommes permis de reprendre les éléments de son discours sur l'anglais pour faire une synthèse et essayer de comprendre son choix du français et le conflit situé avec l'anglais. Ainsi, nous avons repris ses propos pour creuser davantage ses positionnements et cela a déclenché une posture plus fermée contre l'anglais. À cet effet, l'enseignante a opté pour utiliser l'espagnol (en réponse à quoi nous avons aussi poursuivi en espagnol), ce qui a rendu son discours plus radical et affirmé.

ENQ.M : *entonces ya veo que no te gusta para nada el inglés / se ve que lo odias* (donc je constate que tu n'aimes pas du tout l'anglais / je vois que tu le détestes)

LA-27F : *para ser honesta contigo escogí el francés para luchar contra la hegemonía del inglés / estoy harta de ver esta lengua en mi país / escoger el francés representa para mí una lucha contra el inglés / hay que difundirlo mucho más [nombre] / lucho todos los días contra el inglés cuando doy clases de francés* (pour être honnête avec toi j'ai choisi le français pour lutter contre l'hégémonie de l'anglais / j'en ai marre de voir cette langue dans mon pays / choisir le français représente pour moi un **combat** contre l'anglais / il faut promouvoir le français davantage [prénom] / **je me bats** tous les jours contre l'anglais quand j'enseigne le français)

Ce discours revendicateur nous amène à penser son choix du français à partir de plusieurs éléments à la croisée de la construction de son parcours sociolinguistique. Le témoignage de l'enseignante montre que la singularité située de son expérience à l'altérité éveille la sensibilisation à la pluralité linguistique et participe à la construction des rapports plurilingues et donc, d'une posture engagée face à la domination. Ainsi, son choix du français pourrait être lu comme une action glottopolitique en faveur de la diversité d'abord éducative puis, linguistique, culturelle et politique. Autrement dit, le français signifierait une option, une manière de se démarquer de la majorité des agents glottopolitiques (Guespin & Marcellesi, 1986) qui s'inscrivent dans les directives institutionnelles établies. Il s'agirait d'un positionnement offrant la possibilité de contester non seulement les décisions éducatives étatiques privilégiant l'anglais mais aussi d'agir à son échelle face aux phénomènes de domination que représentent les locuteurs de cette langue, les États-Unis, pour le Mexique sur le plan historique, économique, politique et culturel. De ce fait, le refus envers l'anglais, perçue comme une langue « d'hégémonie » produirait en elle un sentiment de rejet (« plate », « imposée », « sans utilité professionnelle », « hégémonique », « fade », etc.) qui suggère l'adoption d'une posture de « combat » dans laquelle l'enseignement-diffusion du français, langue aussi internationale, serait un outil de « bataille » capable de faire « contre-pied » à l'anglais, la langue de l'hégémonie au Mexique. Cette action relève donc d'une glottopolitique « engagée » dans laquelle le français est investi par l'enseignante comme une « arme » linguistique qui servirait de frein à l'expansion étasunienne.

Le second témoin (codé : VM-05M) est un enseignant de 31 ans originaire d'une commune urbaine située à 15 km de la ville de Xalapa. Il enseigne le français depuis 5 ans auprès d'un public varié, allant des enfants jusqu'aux adultes. Au début de notre entretien, les questions se penchent sur les rapports construits dans sa langue première pour tenter de comprendre le lien entre l'espagnol et son choix du français. Ainsi, son parcours sociolinguistique montre qu'il a développé une sensibilité à la valorisation de la diversité linguistique mexicaine.

VM-05M : euh l'espagnol est une langue qui a grandi / qui a évolué avec le contact d'autres langues et pas euh / ce n'est pas le même cas que l'anglais non / oui on a des mots en anglais mais

/ il y a des fois où nous sommes obligés de prendre le mot directement l'anglais / on a commencé à utiliser les mots de l'anglais et pas euh // et on a pas trouvé une mot en espagnol non / je crois que la différence entre l'anglais et le nahuatl c'est que le nahuatl a aidé à évoluer l'espagnol et l'anglais seulement à réduire la quantité des mots non euh / et pas // a réduit la quantité des mots hispanophones [...]

Selon lui, les langues « natives » telle que le nahuatl participent fortement au dialogue de la diversité et nourrissent à part égale la richesse culturelle et linguistique mexicaines. Cette conscience à la pluralité se manifeste dans son discours épilinguistique. Néanmoins, nous constatons que notre témoin montre un positionnement de conflit envers l'anglais. Nous creusons davantage pour faire émerger la construction des idéologies linguistiques.

VM-05M : à réfléchir à l'importance de toutes les langues / toutes les langues [...] quand j'étais petit / oui on sait qu'il y avait des autres langues // on ne connaissait pas bien / on ne connaît rien de l'importance et de la richesse de ces langues non / on savait parce dans les livres il y a des mots euh il y d'explications / des quelques mots qui provient du nahuatl / mais on était pas très conscients de l'importance de ces langues / maintenant oui parce que j'ai étudié une langue / oui je sais / ce n'est pas une langue du Mexique mais / quand on fait des études en langues euh/ on commence / on commence à nous/

ENQ.M : à réfléchir ?

VM-05M : ouais à réfléchir sur l'importance de toutes les langues / toutes les langues

L'enseignant affirme à travers ses prises de position que les langues natives devraient être valorisées davantage par le gouvernement et dénonce l'exclusion de populations indigènes à cause de l'absence de politiques linguistiques qui prennent en compte la pluralité mexicaine. Il manifeste la forte conviction de s'investir plus tard dans une association pour la protection des droits linguistiques car cela fait partie du patrimoine national à préserver. À cet égard, nous pourrions qualifier ses propos à ce stade de l'entretien comme relevant d'une glottopolitique « engagée » pour la diversité linguistique. De ce fait, sa formation professionnelle d'enseignant, en tant qu'expérience de (re)construction socio-identitaire (Bangou & Omer, 2008 ; Ioannitou, 2015) participerait à la conscience de l'altérité et donc, à la sensibilisation de la pluralité créant en lui un sentiment d'engagement politique et social visant à promouvoir le plurilinguisme et ses manifestations (Boyer, 2001, 2008). En outre, il est important de souligner que son discours rend aussi compte de la situation d'occultation de la diversité linguistique mexicaine, se rapprochant à la trajectoire de LA-27F.

Plus tard au cours de l'entretien, nous abordons la question du choix du français. Dans un premier temps, l'enseignant explique qu'au départ il n'a pas eu de motivation particulière pour l'apprentissage de cette langue. Toutefois, lorsqu'il s'agit d'explicitier ses véritables raisons, tout comme notre premier témoin, l'anglais est mobilisé de manière récurrente. Nous demandons donc quelle est la place de cette langue dans sa carrière d'enseignant.

ENQ.M : et // pour ta carrière professionnelle / tu penses que l'anglais est important ?

VM-05M : oui bien sûr

ENQ.M : dans quelle mesure ?

VM-05M : oui tout à fait d'accord / je crois que tout le monde maintenant doit apprendre l'anglais non / et je sais pas si tu te souviens mais à la fac on a lu un livre euh / qui s'appelait euh / qui s'appelle les identités meurtrières d'Amin Maalouf

ENQ.M : Amin Maalouf oui

VM-05M : oui je sais pas si tu t'en souviens / et il nous donne un conseil euh / tout le monde doit apprendre l'anglais / mais si on veut **défendre les autres langues** / même notre langue / on doit

apprendre deux langues européennes et une langue américain / c'est-à-dire l'espagnol / peut-être l'italien et le français bien sûr / non mais l'anglais / je sais pas / si on peut dire malheureusement c'est la langue qui **domine** / qui a le contrôle des affaires / qui a le contrôle dans tout le monde / non mais il est très important d'apprendre l'anglais

ENQ.M : et le français / c'est venu quand / comment [rire] ?

VM-05M : [rires]

ENQ.M : parce que bon voilà / maintenant tu es enseignant etcétera

VM-05M : oui / oui

ENQ.M : t'as déjà une certaine expérience dans l'enseignement / mais je voudrais explorer comment c'est venu ce choix de dire « hop je veux devenir enseignant » / tu pourrais me raconter un peu ?

VM-05M : oui / oui

ENQ.M : ce choix ?

VM-05M : [rires] ce que // ok pardon // nous euh on peut dire que // nous sommes des personnes oui / nous sommes des personnes / oui nous sommes des personnes qui euh / qui on a appris le français et que / on donne ou on a donné un cours de français et dans le premier cours / dans la première semaine on doit commencer avec la motivation de pourquoi on doit apprendre le français non / je crois que c'est le cas de tous les professeurs de français / pourquoi parce qu'on a dans une autre côté l'anglais / et l'anglais va être beaucoup plus difficile à euh **combattre** non / mais ok / pourquoi apprendre le français non / c'est votre question ?

ENQ.M : combattre l'anglais dans quel sens ?

VM-05M : dans le sens de // faire plus attractif le français que l'anglais / parce que la plupart des étudiants préfèrent l'anglais

Son discours épilinguistique rend compte d'une attitude linguistique à l'égard de l'anglais, perçu comme une langue « dominante » qu'il faut « combattre ». Pour ce faire, il recommande notamment d'en choisir une autre si l'on veut « défendre les autres langues », y compris sa langue première. Selon lui, le français et l'anglais se disputent une place sur le marché linguistique mexicain et donc l'enseignant de FLE a la mission majeure de rendre le français plus « attractif » que l'anglais.

Lorsque notre entretien arrive à son terme, le discours de l'enseignant devient de plus en plus explicite et ferme vis-à-vis de l'hégémonie de l'anglais au Mexique en lien avec son choix du français.

ENQ.M : *ahora entiendo un poco mejor tu elección del francés [nombre] / es porque al hacer eso combates un poco el inglés tú no?* (ok je comprends un peu mieux maintenant ton choix du français [prénom] / c'est en faisant cela que tu combats un peu l'anglais non ?)

VM-05M : *pues sí obvio ya sabes / el inglés ya chales / estamos cansados del inglés y de los pinches americanos / hay que hacer equipo wey* (bah oui évidemment tu sais / stop l'anglais quoi / on en a marre de l'anglais et des Américains / il faut faire équipe quoi)

L'enseignant décide d'utiliser l'espagnol à la fin de l'entretien. Nous décidons de reprendre le mot « combat » de son discours pour essayer d'explicitier davantage ses propos. Ainsi, il ne fait qu'affirmer que son choix professionnel a été motivé par son désir de faire face à l'influence politique, culturelle et linguistique des États-Unis sur le Mexique. Cela nous rappelle le propos de l'enseignante LA-27F pour laquelle la diffusion du français était investie aussi comme un outil de lutte contre l'anglais. De même, l'enseignant affirme que c'est une manière de freiner le pouvoir des « Américains », ce qui met en évidence une attitude négative face à l'anglais.

À la lumière du marché linguistique mexicain, marqué par la disparité statutaire entre l'anglais et le français dans le système éducatif mexicain (*supra*), pourrions-nous croire que choisir le français équivaudrait paradoxalement à se positionner du côté d'une langue étrangère peu diffusée (au regard de l'anglais) ? À ce stade de l'analyse, le choix du FLE peut être interprété comme révélateur d'une posture militante destinée à combattre l'influence étasunienne. Les discours ci-dessus retracent des parcours scolaires marqués par « l'imposition » éducative de l'anglais. Dans cette optique, ces trajectoires ouvrent la possibilité d'imaginer les positionnements des témoins comme le résultat d'un idéal linguistique mexicain antiaméricain construit et alimenté par les conflits politiques et historiques entre les États-Unis et le Mexique. Ainsi, compte tenu des deux parcours sociolangagiers, il serait envisageable de concevoir ce choix professionnel comme ayant pour objectif de prendre parti pour une langue non hégémonique, et donc d'une action glottopolitique « engagée ».

L'anglais, langue « hégémonique » ou « dominante » ?

Pour Gramsci (1948, dans Blanchet, 2018), la langue hégémonique a la capacité à la fois de « justifier » son statut et d'obtenir « le consensus actif des gouvernés ». De ce fait, la situation d'hégémonie est conçue comme « consentie », en opposition à la domination qui est perçue comme l'imposition d'un ensemble de règles envers les dominés. Ainsi, les témoignages des deux enseignant.es rendent compte de parcours sociolangagiers dans lesquels le statut hégémonique de l'anglais dans l'éducation est vécu comme une sorte de domination linguistique et culturelle. Si l'usage et l'image d'une langue quelconque sont régis par un rapport de force politique et social, le choix professionnel est donc influencé par les idéologies circulantes qui en découlent.

Ainsi, les histoires de VM-05M et LA-27F nous donnent à concevoir une situation sociolinguistique conflictuelle, non seulement sur la question du statut de l'anglais, mais aussi quant à la place peu visible des langues indigènes au Mexique, de cette diversité linguistique encore masquée et minorée aux yeux des locuteurs mexicains. À travers leurs discours épilinguistiques nous pouvons observer l'explicitation des imaginaires linguistiques mobilisés et en construction : valoriser et défendre la diversité linguistique, dénoncer l'inefficacité des politiques linguistiques éducatives en matière de minorités linguistiques, faire le choix du français pour faire contre-pied à « l'hégémonie » de l'anglais en adoptant une attitude de rejet face à cette langue, etc. Ainsi, l'étude des trajectoires sociolangagières nous permet d'explorer les imaginaires linguistiques de ces enseignant.es « pour l'exploration compréhensive de la complexité et de la conflictualité relationnelle aux langues » (Bretegnier, 2016 : 178), en lien avec le choix du français.

Combattre l'anglais par le français : l'émergence d'une idéologie ?

Le troisième témoin (codé : VM-08M) est un enseignant de 27 ans lui aussi originaire de la ville de Xalapa. Il enseigne le français depuis 4 ans et a donné des cours particuliers de portugais auparavant. Fils unique, il nous raconte qu'il a grandi au sein d'une famille d'activistes qu'il qualifie de « socialistes » et « communistes ». Il est intéressant de souligner que lorsque nous abordons la question de sa scolarisation, le témoin affiche automatiquement un sentiment de « rejet » envers l'anglais.

VM-08M : Mais quand j'étais à l'école secondaire je pense / j'ai commencé à avoir des cours d'anglais et moi je détestais l'anglais euh

ENQ.M : ok euh

VM-08M : euh oui / oui

ENQ.M : pourquoi tu euh tu n'aimais pas l'anglais / c'était le prof euh / c'était la matière ou autre chose ?

VM-08M : non, je pense que euh c'est intéressant / mes parents sont un peu hippies et mon père quand euh quand il était adolescent / il faisait partie d'une d'un groupe qui s'appelait *antorcha campesina*¹⁸ / euh je sais pas si tu connais / il avait comme des idées socialistes et communistes / et donc ma euh mon père a eu cette type d'expérience euh je pense qu'il faisait des commentaires ou des choses comme ça comme « ah je déteste les Américains ah le capitalisme » / des choses comme ça

ENQ.M : il était militant ?

VM-08M : un peu / juste un petit peu euh parce que en fait comme j'ai déjà dit il n'avait vraiment pas d'études / donc il avait comme / il a eu ce euh cette expérience en contact avec des personnes qui étaient militantes et donc ça l'a touché un petit peu je pense et euh / et je pense que dans la vie quotidienne il faisait ce type de commentaires type « ah je déteste » et aussi il y avait la musique quoi / on écoutait tout le temps à Víctor Jara¹⁹ / tout ce type de musique militante communiste socialiste et tout ça / et moi bon / je pense que c'est pour ça que je détestais un peu l'anglais [rire]

ENQ.M : euh OK donc quand tu grandissais euh l'anglais pour toi / qu'est-ce que ça représentait l'anglais pour toi du coup / tu disais « oui euh militer contre l'anglais » / pourquoi militer contre l'anglais ?

VM-08M : je pensais qu'euh / en effet je pense euh je pense que j'étais pas vraiment conscient de ce que de tout ce qu'impliquait **militer contre l'anglais** / mais je pensais que l'anglais c'était une langue du pouvoir / une langue qui n'appartenait pas au Mexique quoi / j'avais j'avais cette idée nationaliste / je disais que c'était comme la langue qui nous avait **colonisé** ou une langue **puissante** et il fallait pas l'apprendre / je ne voulais pas l'apprendre parce que je disais que c'était pas bon pour moi quoi / c'était pas nécessaire même si tout le monde disait « oui c'est bien vraiment nécessaire d'apprendre l'anglais »

En effet, son enfance a été marquée par les idées révolutionnaires telles que le « rejet » systématique de tout ce qui est « américain » car selon lui, les États-Unis incarnent le capitalisme contemporain. Ainsi, ses affirmations attestent de l'influence idéologique véhiculée par ses parents qui l'ont conduit à détester l'anglais à l'école car, selon ses propos, l'hégémonie d'un pays est toujours accompagnée de la langue (Calvet, [1987]1999, 2017). Cet enseignant souligne que durant sa scolarité, son refus d'apprendre l'anglais était une posture « nationaliste » (Boyer, 2008) et une manière de « militer contre l'anglais » car d'après lui, c'est la langue « puissante » qui a « colonisé » le paysage linguistique mexicain, peut-être en faisant un lien ici aux relations historiques de domination politique et économique étasunienne sur le Mexique.

Plus tard au cours de l'entretien, nous interrogeons l'enseignant sur ses premiers contacts avec le français pour essayer de faire émerger son choix professionnel.

VM-08M : et je me souviens qu'à l'époque j'avais une amie et elle était euh / je pense qu'elle avait étudié l'anglais et elle était en train de commencer étudier le français et je me souviens qu'elle prononçait le mot « rue » / ah elle me disait « ah prononce prononce prononce » / mais j'avais cette idée que je n'étais pas doué pour les langues parce que j'avais rejeté un peu l'anglais et je ne connaissais pas d'autres langues mais pas de langues régionales / je sais que par exemple mon arrière-grand-père je pense qui parlait nahuatl mais en effet c'est ma mère qui me l'a dit un jour / je pense

¹⁸ Traduit comme « la flamme du paysan », c'est un mouvement politique national mexicain fondé en 1974 dont l'objectif est de lutter contre les inégalités sociales au Mexique.

¹⁹ Víctor Jara est un chanteur chilien, membre du parti communiste chilien. Ses chansons critiquaient notamment la bourgeoisie de son pays et rendaient hommage aux grandes figures révolutionnaires latino-américaines.

ENQ.M : ouais tu le savais pas avant ?

VM-08M : non / c'était monolingue / c'était l'espagnol quoi / mais quand même je pense maintenant ça fait quelques semaines je pensais que oui j'ai grandi dans un contexte qui était un petit peu **bilingue** parce que **l'anglais nous entoure** quoi ici au Mexique [rire] / même si on le déteste tu écoutes des chansons tu vois / tu peux le lire partout

ENQ.M : et quand tu dis qu'on le déteste / qui euh qui sont ces gens-là qui le détestent ?

VM-08M : bon en effet / bon bah t'as tout le monde mais je pense qu'on a cette euh apprendre euh apprendre / bon avoir un accès à une langue ça va euh ça indique tu as une capacité économique quoi / et euh je pense qu'ici au Mexique l'apprentissage de l'anglais euh // comment dirais-je euh est imprégné d'expériences spécifiques / par rapport à l'économie / par exemple quand tu étudies l'anglais dans une école publique c'est vraiment con quoi car tu as le verbe to be [...]

Il nous raconte que c'était grâce à une amie étudiante de langues qu'il a pu entendre pour la première fois des phrases en français. Cependant, lorsqu'il relate sa première rencontre avec la langue française, il affirme être un étudiant « nul » dans le domaine des langues à cause de son rejet de l'anglais. Par ailleurs, cet enseignant souligne que son grand-père parlait nahuatl mais qu'il a longtemps ignoré cela car sa mère ne lui en a jamais parlé. Ici, nous remarquons une véritable rupture de la transmission de la pratique de cette langue qu'il nomme « régionale » au sein de sa famille (Deprez, 1994), comme si le nahuatl n'avait pas eu de valeur pour sa mère au point de n'avoir jamais parlé de son existence.

L'enseignant revient encore une fois sur la question de l'hégémonie de l'anglais au Mexique. Pour lui, la situation mexicaine pourrait être semblable à un paysage linguistique « bilingue » car la langue anglaise est présente « partout ». Néanmoins, il admet que même s'il n'apprécie pas cette langue, elle est importante pour l'économie de son pays. Enfin, nous demandons à l'enseignant les motivations qui l'ont conduit à faire le choix du français.

VM-08M : rien m'intéressait et j'ai vu euh j'ai vu la fac de langues et y'avait la licence en langue anglaise et en langue française euh et bon la langue anglaise je n'aimais pas à l'époque et je me suis dit ok je vais commencer le français parce que je peux pas prononcer rue [rire] et je veux pouvoir prononcer / et en effet je pensais que j'allais pas rentrer et que j'allais étudier la sculpture mais voilà j'ai pas étudié la sculpture parce que j'ai raté l'examen [rire]

ENQ.M : et donc tu as été pris à la euh dans la licence en langue française ?

VM-08M : oui

ENQ.M : mais si je comprends bien / le choix d'avoir de euh le choix de euh cette décision de dire oui je prends euh je prends la licence en langue française c'était pas tout à fait une motivation euh c'était euh plus combler pour euh //

VM-08M : en fait je pense qu'il y a toujours des **motivations** / je pense qu'à l'époque c'était vraiment explicite quoi parce que c'est pas euh comment dirait-je // je pense qu'il y a une motivation de dire ok « pas l'anglais et oui le français »

ENQ.M : et pourquoi d'après toi / dans ton cas ?

VM-08M : parce que moi je pense maintenant que le français a toujours représenté une langue de pouvoir aussi mais il y a cette type d'étiquette comme le romantique euh / argent élégance beauté euh l'Europe la mode et tout ça / parce que je euh en fait il y a une chanson / ça c'est intéressant je pense que ça peut exemplifier un peu mon cas / de la langue française je connaissais le mot rôle merci et oui juste ça

ENQ.M : ok

VM-08M : mais j'avais en tête que le français représentait d'opportunités quoi / apprendre une autre langue c'est toujours avoir plus d'opportunités / l'anglais a toujours représenté d'opportunités à l'étranger mais le français aussi

Au même titre que l'enseignante LA-27F, il reconnaît que son choix était fait au départ par défaut car il n'a pas réussi son examen d'entrée au conservatoire et il ne souhaitait pas se retrouver sans formation. Il a donc regardé les licences à l'UFR Lettres et Langues et s'est rendu compte qu'il y avait une licence en langues avec deux parcours, anglais et français, dont il a choisi le deuxième pour « contrebalancer » le premier. Par la suite, son discours nous fait comprendre finalement que son choix professionnel n'est pas anodin et qu'un choix est toujours accompagné par des « motivations » car il suggère que la langue française a une force et une vitalité comparables à celles de l'anglais à l'échelle internationale. Ainsi, sa trajectoire sociolinguistique de militant affirmé nous donne à penser son choix du français comme une action glottopolitique « engagée » dans laquelle il se positionne du côté du français, en lui conférant un prestige et un statut qui pourraient remplir les mêmes fonctions que l'anglais, langue hypercentrale. Il s'agit ici de concevoir son positionnement comme la marque d'une conflictualité dans laquelle il tente de rétablir à son échelle individuelle la disparité statutaire que représente l'idéologie dominante de l'enseignement de la langue anglaise dans son pays. De plus, l'influence familiale joue à son tour un rôle crucial dans la (re)construction de ces imaginaires plurilingues influencés par les enjeux de la domination des États-Unis sur le Mexique.

Vers une ouverture au plurilinguisme mexicain ?

L'entretien mené avec le quatrième témoin (codé : VM-02F) fait apparaître l'idée d'une tendance émergente à une « ouverture » à la diversité linguistique. Il s'agit d'une enseignante sexagénaire, originaire de l'État de Puebla, elle exerce son métier depuis plus de 30 ans au Département de Didactique des langues de l'Université de Veracruz. Quant au parcours biographique de cette enseignante, il est important de préciser qu'elle est originaire d'une zone rurale caractérisée par une forte présence de langues indigènes, cohabitant des accents régionaux en espagnol. Aussi, elle affirme avoir entendu pendant son enfance des personnes parler des langues autochtones dans la rue. Selon elle, à cette époque, cet univers linguistique n'appartenait pas à son monde à elle car ces autres mexicains ne parlaient pas espagnol. Cela montre à nouveau la diversité linguistique masquée, point commun aux quatre témoins.

Nous l'avons interrogée au sujet des politiques linguistiques éducatives, notamment sur l'évolution du système d'enseignement supérieur.

ENQ.M : ok et du coup euh / quand vous étiez au collège ou au lycée ou à l'université / quelle était la situation de l'anglais de la langue anglaise au Mexique / est-ce que c'était comme aujourd'hui ou c'était / comment c'était cette situation euh la présence de l'anglais au pays ?

VM-02F : je crois que on considérait que l'anglais était beaucoup plus important et nécessaire non euh / que connaître d'autres langues / et par exemple dans la génération²⁰, la majorité d'étudiants faisait euh l'anglais la licence en langue anglaise et il n'y avait que cinq ou six oui que qui se sont intéressés à suivre la licence de langue française

ENQ.M : et pourquoi / pourquoi ce phénomène d'après vous ?

VM-02F : je crois que euh / d'abord il y a une disons une explication géographique non / l'influence énorme des États-Unis et oui qui nous impose beaucoup de mode de vie / même de culture et de langue / il y a beaucoup de termes en anglais même en espagnol / et surtout parce que je crois qu'à l'époque euh / aujourd'hui je crois que c'est moins visible cet aspect mais euh

²⁰ Elle veut dire « promotion ».

je crois qu'on pensait que si on parlait l'anglais on pourrait aller partout dans le monde / **aujourd'hui c'est différent heureusement...**

ENQ.M : et pourquoi ça a changé / ou quelle est la différence par rapport à votre époque et aujourd'hui ?

VM-02F : je crois que même si l'anglais continue à être la langue la plus parlée dans tout le monde / c'est vrai / il faut le reconnaître et le dire / je crois que qu'il y a déjà un intérêt sur les autres langues / il y a même aussi dans quelques cas un certain refus de l'anglais et **une certaine reconnaissance des autres langues** / je crois / et je vois actuellement avec mes étudiants ils préfèrent apprendre l'italien l'allemand le japonais le nahuatl par exemple mais pas l'anglais / l'anglais c'est une autre option mais pas forcément la première

ENQ.M : et vous croyez que ce phénomène est dû à /

VM-02F : peut-être je crois qu'il y a dans l'imaginaire un certain refus de ce qui est américain / de ce qui est bon c'est pas général parce qu'il y a au Mexique une certaine admiration aussi et le rêve / le fameux rêve américain non ?

ENQ.M : oui ?

VM-02F : d'une certaine manière une admiration pour les États-Unis et oui la culture américaine associée à l'anglais parce qu'ici on ne pense pas à d'autres pays anglophones / on ne pense pas à l'Angleterre / je crois

ENQ.M : Oui / ok

VM-02F : je ne parle que de mon expérience mais c'est ce que je constate mais c'est plutôt l'anglais / c'est les États-Unis et en fonction de ça c'est que il y a souvent un refus ou une certaine admiration //

ENQ.M : il y a une ambivalence finalement ?

VM-02F : oui je crois

ENQ.M : on l'aime / on le déteste ?

VM-02F : et oui c'est ça / c'est ce que j'ai pu constater / et je crois qu'aujourd'hui on peut se rendre compte que ce n'est pas seulement l'anglais qui permet des meilleures options de vie ou d'autres possibilités / la mobilité c'est aussi quelque chose qui a changé énormément dans à l'université et donc ça a contribué / il y a beaucoup de de chances pour aller dans d'autres pays qui sont pas forcément anglophones.

Selon son expérience, depuis plusieurs années les nouvelles promotions d'étudiants de la licence parcours FLE choisissent de moins en moins l'option anglais, décision dont elle se réjouit. D'après l'enseignante, il y aurait un sentiment ambivalent de « refus » de tout ce qui est « américain » et donc de l'anglais. Pour cette enseignante, les étudiants seraient amenés à construire une action glottopolique « engagée » à visée « revendicatrice » pour la pluralité qui consisterait à faire un choix autre que l'anglais dans le but d'adopter une attitude de « reconnaissance des autres langues ». Ainsi, ces positionnements montrent que le cheminement de la formation universitaire participerait à la construction des imaginaires plurilingues.

Pourrions-nous dire que le choix du français est un parti pris pour le « non-hégémonique », pour les langues minorées ? S'agit-il d'un acte qui tente d'équilibrer la disparité statutaire des langues ? Les imaginaires plurilingues des quatre témoins retracent des parcours sociolangagiers de minorisation, d'assimilation, de résistance, mais également de (re)valorisation linguistique, de (re)construction socio-identitaire et de formation(s) professionnelle(s). Il est évident que chaque histoire de langues est une trajectoire singulière et située. Cependant, tous les positionnements présentés se caractérisent par des postures affirmées face aux phénomènes de l'assimilation linguistique mexicaine et surtout, de

l'hégémonie et de la domination de l'influence étasunienne. Ainsi, le choix du français représenterait une action glottopolitique, animée par le désir d'avoir une alternative linguistique face à l'hégémonie de l'anglais et par la possibilité de s'ouvrir à la diversité culturelle et linguistique. Toutefois, ce choix s'avère ambivalent car la langue française n'est pas minorée et véhicule un certain prestige au Mexique malgré sa non-institutionnalisation éducative (*supra*).

Conclusion et perspectives

Nous voyons dans ces analyses la manière dont les idéologies linguistiques forgées dans l'histoire du Mexique (assimilation linguistique, rupture de transmission des langues, hégémonie linguistique de l'anglais, etc.) se rejouent dans les imaginaires et trajectoires sociolangagières de chacun des quatre témoins. L'exploration du choix du français à travers l'étude des histoires de langues nous a permis d'ouvrir la réflexion sur la question des rapports construits aux langues, notamment en lien avec la pluralité linguistique mexicaine et la conflictualité de la disparité statutaire sur le marché linguistique.

Les discours analysés rendent compte de la diversité linguistique socialement peu visible au Mexique, résultat de l'action glottopolitique étatique homogénéisante qui a consisté à conditionner des locuteurs à minimiser la diversité linguistique environnante. Cela pourrait ouvrir une piste adressée aux établissements scolaires mexicains qui devraient être des espaces éducatifs ayant la capacité de promouvoir une ouverture sociale, culturelle et linguistique d'un pays qui se vante d'être dans la liste des pays avec le plus de diversité linguistique au monde (Barriga-Villanueva & Butragueño, 2010 ; Chamoreau, 2013).

Quant aux motivations sur le choix du français, les propos des témoins montrent que cette langue garde un prestige malgré son statut minoritaire véhiculant des représentations d'une langue internationale, cultivée et d'ascension sociale. À ce sujet, même si ce choix professionnel apparaît au départ par défaut, les discours épilinguistiques des enseignants *en crescendo* se sont révélés de plus en plus engagés et explicites au fur et à mesure de l'avancée des entretiens. Cela nous amène à considérer le français comme une alternative affirmée en riposte à l'hégémonie de l'anglais au Mexique, comme un acte glottopolitique pour la pluralité des langues et des cultures. Autrement dit, le positionnement de ces « agents glottopolitiques » (Guespin et Marcellesi, 1986), relevant d'une résistance à l'oppression étasunienne non seulement éducative mais aussi culturelle, économique et politique, se traduit par le choix de l'enseignement du français.

Cet article invite aussi à poursuivre une réflexion sur les politiques linguistiques étatiques et institutionnelles au Mexique en lien avec l'apprentissage et l'enseignement du français. Dans un premier temps, il serait pertinent d'analyser la problématique des actions étatiques menées en faveur de la diffusion de la langue française, langue qui demeure majoritairement proposée dans des institutions privées, ainsi que la question des conditions de reconnaissance des enseignants de FLE. Dans un second temps, il faut s'interroger sur la place du français dans un pays qui vit une forte période de revalorisation et de revitalisation des langues indigènes.

Bibliographie

- AUBAGUE Laurent, 1986, « Les stratégies de résistance des langues précolombiennes au Mexique », *Langages*, n° 83, p. 111-116.
- BANGOU Francis, OMER Danielle, 2008, « L'émergence d'une conscience plurilingue par l'initiation à la posture réflexive », dans Michel CANDELIER, Gina IOANNITOU, Danielle OMER, Marie-Thérèse VASSEUR (dir.), *Conscience du plurilinguisme :*

- pratiques, représentations et interprétations*, Presses Universitaires de Rennes, Collections des sociétés, Rennes.
- BARRIGA-VILLANUEVA Rebeca, BUTRAGUEÑO Pedro Martín, 2010, *Historia sociolingüística de México vol.1*, El Colegio de México, Mexico.
- BARTHÉLÉMY Fabrice, 2007, *Professeur de FLE : histoire, enjeux et perspectives*, Hachette, Paris.
- BAZANT Mílada, 2006, *Historia de la educación durante el porfiriato*, El Colegio de México-Centro de Estudios Históricos, Mexico.
- BILLIEZ Jacqueline, MILLET Agnès, 2001, Représentations sociales : Trajets théoriques et méthodologiques, dans Danièle MOORE (coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage : modèles, données et méthodes*, Didier, Paris, p. 31-49.
- BLANCHET Philippe, 1998, *Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère*, Peeters, Louvain.
- BLANCHET Philippe, 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Éditions Textuel, Paris.
- BLANCHET Philippe, 2018, « Hégémonie et domination », Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. <http://publictionnaire.humanum.fr/notice/hegemonie-et-domination/>.
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris.
- BOURDIEU Pierre, 1984, *Questions de sociologie*, Les éditions de Minuit, Paris.
- BOYER Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Paris.
- BOYER Henri, 2008, *Langue et identité. Sur le nationalisme linguistique*, Lambert-Lucas, Limoges.
- BRETEGNIER Aude, 2016, *Imaginaires linguistiques en situations de pluralités linguistiques inégalitaires. Vingt ans « au cœur et aux marges » de la sociolinguistique*, Synthèse d'habilitation à diriger des recherches, Le Mans Université, Le Mans.
- CALVET Jean-Louis, 1999 [1987], *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette, Paris.
- CALVET Jean-Louis, 2002, *Le marché aux langues : les effets linguistiques de la mondialisation*, Plon, Paris.
- CALVET Jean-Louis, 2017 [2009], *La sociolinguistique*, Presses universitaires de France/Humenensis, « Que sais-je », Paris.
- CANUT Cécile, 2007, *Une langue sans qualité*, Lambert-Lucas, Limoges.
- CASTELLOTTI Véronique, 2011, « Natif, non natif ou plurilingue : dénativiser l'enseignement des langues ? », dans Fred DERVIN & Vasumathi BADRINATHAN (dir.), *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, EME, Bruxelles.
- CAUBEL Vivien, 2016, « Construction endogène de l'indianité et résistance culturelle : le cas de l'État d'Oaxaca, Mexique », dans Ksenija DJORDJEVIĆ LÉONARD, Virginia GARIN (dir.), *Contact (ou conflits) de langues en contexte postcommuniste et postcolonial*, Presses universitaires de la Méditerranée, Montpellier.
- CHAMOREAU Claudine, 2013, « Le Mexique : une nation multilingue », dans Arnaud EXBALIN, *Collection de documents pour comprendre les Amériques*, CEMCA, Mexico, p. 15-20.
- DEPREZ Christine, 1994, *Les enfants bilingues. Langues et familles*, Didier, Paris.
- DERIVRY Martine, 2006, « Les enseignants “natifs” et “non natifs” de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? », *Travaux de didactique du FLE*, n° 55, p. 100-108.

- FERRON Benjamin, 2015, *La communication internationale du Zapatisme (1994-2006)*, Presses universitaires de Rennes, Res Publica, Rennes.
- GASQUET-CYRUS Médéric, PETITJEAN Cécile 2009, *Le poids des langues. Dynamiques, représentations, contacts, conflits*, Paris, L'Harmattan, Coll. « Espaces discursifs ».
- GASQUET-CYRUS Médéric, 2012, « La discrimination à l'accent en France : idéologies, discours et pratiques », *Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique*, n°6, p. 227-246.
- GUESPIN Louis, MARCELLESI Jean-Baptiste, 1986, « Pour la glottopolitique », *Langages*, n° 83, p. 5-34.
- HALAOUI Nazam, 2011, *Politique linguistique : faits et théorie*, Éditions écriture, Paris.
- HAMEL Rainer Enrique, 2008, « Point de vue hispanophone sur l'avenir du français », dans Jacques MAURIS, Pierre DUMONT, Jean-Marie KLINKENBERG, Bruno MAURER, Patrick CHARDENET (dir.), *L'avenir du français*, AUF/Éditions des archives contemporaines, Paris.
- HERNÁNDEZ-ALARCÓN María Magdalena, 2005, *La politique linguistique et l'avenir du français au Mexique : étude du cas de l'Université de Veracruz*, Thèse de doctorat en sciences du langage, The University of Aston in Birmingham, Royaume-Uni.
- IOANNITOU Gina, 2015, Les représentations des futurs enseignants des langues concernant leur répertoire langagier plurilingue et l'éducation au plurilinguisme : quel rôle joue leur formation sur ces représentations ? dans Christine CUET, Delphine GUEDAT-BITTIGHOFFER (coord.), *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation, Actes du colloque Pluri-L 2014*. Nantes.
- KAUFMANN Jean-Claude, 2007 [2008], *L'entretien compréhensif*, Armand Colin, Paris.
- LAFOND Georges, 1977, *L'effort français en Amérique Latine*, Payot, Paris.
- LECLERC Jacques, 2017, « Mexique », L'aménagement linguistique dans le monde, Québec, CEFAN, Université Laval. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/mexique-1demolng.htm>
- MEYER Jeanne, 2011, « Accents et discriminations : entre variation linguistique et marqueurs identitaires », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n°1, p. 33-51.
- MORENO DE ALBA José Guadalupe., 2010, « El papel de los modelos culturales: el tránsito del galicismo en el español mexicano », dans Rebecca, BARRIGA-VILLANUEVA, Pedro Martin, BUTRAGUEÑO (dir.), *Historia sociolingüística de México vol.3*, El Colegio de México, Mexico.
- PAZ Octavio, 1959, *Le labyrinthe de la solitude*, Fayard, Paris.
- PORCHER Louis, FARO-HANOUN Violette, 2000, *Politiques linguistiques*, L'Harmattan, Paris.
- PORCHER Louis, 2004, *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.
- REYES-CRUZ María del Rosario, MURRIETA-LOYO Griselda, HERNÁNDEZ-MÉNDEZ Edith, 2011, « Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias », *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 6 n° 12, p. 167-197.
- SILVA Haydée, 2011, « Le statut de la langue française au Mexique : esquisse d'une problématique », *Synergies Mexique, GERFLINT*, n° 1, p. 17-26.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Légrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Mederic Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Abou Bakri Kebe (Université Gaston Berger, Saint Louis, Sénégal), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Normandie Université), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Véronique Miguel Addisu (Université de Rouen Normandie), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université de Saint-Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (EHSS).

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Directrice de publication : Fabienne Leconte.

Comité scientifique : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainault), Robert Nicolai (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne Nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Aix-Marseille Université).

Comité de lecture pour ce numéro : Michèle Auzanneau, Marie-Madeleine Bertucci, Annette Boudreau, Henri Boyer, Claudine Brohy, Véronique Castellotti, Jean-Pierre Cuq, Régine Delamotte, Ksenija Djordjevic Leonard, Jean-Michel Eloy, Jurgen Erfurt, Valentin Feussi, Phillippe Hambye, Sylvia Haydée, Abou Bakry Kébé, Jean-Marie Klinkenberg, Christian Lagarde, Véronique Laurens, Erwan Le Pipec, Gudrun Ledegen, Françoise Lorcerie, Abdelouahed Mabrou, Marinette Matthey, Bruno Maurer, Véronique Miguel-Addisu, Catherine Miller, Claudine Moïse, Danièle Moore, Didier de Robillard, Isabelle Rigoni, Valérie Spaëth, Maude Vadot, Cécile Van den Avenne.

ISSN : 1769-7425