

# Nouvelles espérances et barrières dans le domaine de l'éducation aux États-Unis

L'enseignement doit-il se dispenser en d'autres langues que l'anglais dans un pays où 12,5 % des individus sont originaires d'Amérique latine ? Cet article pointe les difficultés d'intégration dans le système scolaire des enfants de minorités ethniques imparfaitement anglophones.

L'auteur, aux antipodes de l'universalisme à la française, décrit ici comment l'exigence croissante de bien maîtriser l'anglais à l'école est selon elle facteur de ségrégation pour ces populations.

La libre circulation des personnes, de l'information, des marchandises et des services à travers et au sein des sociétés au XXI<sup>e</sup> siècle a rendu plus visibles les différences de culture, de langue, de "race", d'appartenance ethnique, d'orientation sexuelle, d'âge, de classe sociale et d'expérience. Cette hétérogénéité, manifeste à travers les langues multiples et qui exige une "multi-alphabétisation", est un trait saillant de la société mondiale d'aujourd'hui. Les États-Unis, puissance motrice de cette économie globale, ont réagi à une prise de conscience accrue de la diversité ethnolinguistique mondiale par l'affirmation plus rigoureuse que jamais d'une identité monolingue anglaise, déclarant que l'anglais serait l'unique langue des affaires internationales et prenant de la sorte le dessus sur les sociétés plurilingues. Mais cette démarche amène les États-Unis à confronter leur propre vérité contradictoire, à savoir que l'Amérique est en réalité une société multiethnique et plurilingue.

Selon le recensement effectué en 2000, la population américaine comprend 12,5 % d'originaires d'Amérique latine, 12,3 % de Noirs, 4 % d'Asiatiques et 2 % d'Amérindiens, tandis que la proportion de Blancs s'élève à 69 %. Un facteur complique encore cette situation : la part de la population des États-Unis née à l'extérieur du pays s'est accrue de façon spectaculaire pendant la dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle. En 2000, la population américaine comprenait 11,1 % de personnes nées ailleurs, et dans presque la moitié des cas il s'agissait de personnes arrivées entre 1999 et 2000. Parmi les Américains nés à l'étranger, 52 % venaient d'Amérique latine, 27 % d'Asie, 16 % d'Europe, 3 % d'Afrique, 3 % du Canada et 0,5 % d'Océanie<sup>(1)</sup>.

Les États-Unis ont depuis toujours formé un pays d'immigrés, de descendants d'esclaves africains et de peuples conquis et colonisés, parmi lesquels on compte en particulier les Américains autochtones et les Mexicains ; on peut en conclure que la population de ce pays est multiethnique. Les personnes d'origine allemande (et non pas anglaise)

par **Ofelia García**,  
université de Columbia,  
Faculté des études  
internationales  
et transculturelles

1)- US Census bureau,  
*Census 2000 Summary  
file 1 and Summary file 3*,  
US Census bureau,  
Washington (DC), 2000.

constituent aujourd'hui encore la plus importante ascendance aux États-Unis, avec 15 % de la population en 2000. Les Latinos, venus plus récemment, suivent les Allemands, avec 12 % de la population, puis viennent les Irlandais, avec 11 % de la population, et les Anglais (9 %), les Italiens (6 %), les Français (3 %), les Polonais (3 %), les Hollandais (2 %), les Écossais (2 %), les Écossais-Irlandais (2 %), les Norvégiens (2 %), et les Suédois (1 %). En 2000, seulement 7 % de la population américaine signalaient comme ascendance "les États-Unis" ou "Américain".

#### La langue parlée à la maison et la maîtrise de l'anglais\*

|  | Nombre             | % de locuteurs | % parlant bien anglais |
|--|--------------------|----------------|------------------------|
| <b>Ensemble</b>                        | <b>262 375 152</b> |                |                        |
| Uniquement anglais                     | 215 423 557        |                | 82 %                   |
| Autre langue                           | 46 951 595         | 18 %           |                        |
| <b>Espagnol</b>                        | <b>28 101 052</b>  | <b>11 %</b>    |                        |
| Dont parlant bien anglais              | 20 169 204         |                | 72 %                   |
| <b>Autres langues indo-européennes</b> | <b>10 017 989</b>  | <b>4 %</b>     |                        |
| Dont parlant bien anglais              | 8 719 135          |                | 87 %                   |
| <b>Langues d'Asie et du Pacifique</b>  | <b>6 960 065</b>   | <b>3 %</b>     |                        |
| Dont parlant bien anglais              | 5 393 344          |                | 77 %                   |
| <b>Autres langues</b>                  | <b>1 872 489</b>   | <b>1 %</b>     |                        |
| Dont parlant bien anglais              | 1 683 061          |                | 90 %                   |

\* Résidents âgés de plus de cinq ans.

L'hétérogénéité linguistique des États-Unis est également impressionnante. Comme le montre le tableau ci-dessus, presque le cinquième de la population des États-Unis de plus de cinq ans (18 %) parle une autre langue que l'anglais à la maison, et un résident sur dix de plus de cinq ans parle espagnol à la maison, très bien ou bien (11 %). Environ les trois quarts de ceux qui parlent une autre langue que l'anglais à la maison parlent anglais, très bien ou bien<sup>(2)</sup>.

2)- *Ibidem*.

#### *De la tolérance à l'exclusion*

L'époque "des droits civiques" a pour la première fois donné accès à l'égalité des chances sur le plan de l'emploi et de l'éducation aux descendants des esclaves africains, aux Amérindiens et Mexicains conquis, comme aux autres Latinos issus de pays ayant des relations

coloniales ou de dépendance avec les États-Unis. Après les années soixante, les Américains ont mené une réflexion sérieuse sur leur politique d'immigration. La loi sur l'immigration et la nationalité, adoptée en 1952, avait établi des quotas qui favorisaient les ressortissants de l'Europe du Nord et de l'Ouest – en tant que *“méthode logique et rationnelle qui permet de réduire le nombre des immigrants pour de la sorte mieux préserver l'équilibre sociologique et culturel des États-Unis”*. En 1964, un amendement à la loi sur l'immigration a aboli les quotas basés sur l'origine nationale et a donné la possibilité d'immigrer aux États-Unis à ceux qui y avaient des parents proches ou des compétences nécessaires au marché de l'emploi.

À cette même époque, les États-Unis ont aboli la politique d'éducation qui ségréguait les enfants sur la base de leur appartenance raciale et qui empêchait l'égalité dans les domaines de l'éducation et de l'emploi pour les élèves appartenant à une minorité linguistique. En 1954, la Cour suprême des États-Unis a aboli la ségrégation raciale dans les écoles, à l'issue du procès Brown contre Conseil de l'éducation. En 1964, la loi sur les droits civils stipule : *“Personne aux États-Unis, sur la base de la race, de la couleur de la peau ou de l'origine nationale [...] ne sera sujet de discrimination au cours d'un programme ou d'une activité recevant un soutien financier fédéral.”* En 1968, avec le titre VII de l'acte sur l'éducation élémentaire et secondaire, le gouvernement fédéral fait adopter la première loi sur l'éducation bilingue, afin d'améliorer l'éducation des Latinos et d'autres minorités linguistiques. Mais cette période, marquée par l'affirmation des différences et par la réparation des injustices ne dure pas longtemps.

Les progrès dans le domaine de la déségrégation dans les écoles marquèrent un coup d'arrêt dès les années soixante-dix. En 1974, au cours du procès Milliken contre Bradley, la Cour suprême des États-Unis interdit les projets de déségrégation, par le système du *“busing”*, qui permet le transport quotidien des élèves entre les quartiers et entre la ville et la banlieue. Dans le procès Bakke, en 1978, la Cour suprême met hors la loi les quotas inflexibles dans les programmes d'*Affirmative action*, bien qu'elle soutienne en soit la légalité de ces programmes. En 1980, le président Ronald Reagan s'est prononcé contre les programmes d'éducation bilingue et, pour la première fois, les programmes d'éducation visant à maintenir le bilinguisme sont devenus inéligibles pour les financements fédéraux. Le recours à la langue maternelle de l'enfant dans le cadre des programmes d'éducation bilingue d'adaptation a commencé à soulever de vives controverses. En 1981, un amendement à la Constitution en faveur de la langue anglaise a été proposé et rejeté. Les efforts pour maintenir la politique officielle d'enseignement en anglais se sont alors concentrés au niveau des États. Leurs législatures et, par la suite, les votes par référendum ont fait adopter une politique officielle en faveur de la langue anglaise dans presque la moitié d'entre eux. L'éducation



*Les écoles deviennent des champs de bataille où l'identité américaine, monolingue et mythique,*

*lutte pour subsister, avec l'anglais écrit standard comme armure.*

bilingue a été abolie par référendum en Californie (1998), en Arizona (2000) et au Massachusetts (2002), en n'accordant qu'une année pour que les enfants suivent des cours d'immersion dans la langue anglaise avant de suivre les cours ordinaires où l'anglais est la seule langue d'éducation.

À partir des années quatre-vingt, l'immigration se trouve également de plus en plus attaquée. La loi de réforme de la maîtrise de l'immigration de 1986 renforce les sanctions pour les employeurs qui embauchent des clandestins et refuse aux sans-papiers le bénéfice de l'aide sociale. La loi sur l'immigration et la nationalité de 1996 a encore raidi ces exigences et, depuis le 11 Septembre 2001, la clause permettant de défendre l'entrée dans le pays pour considérations idéologiques est rigoureusement respectée.

### *Le rôle des écoles américaines*

Avant les années soixante, la population non-blanche a subi la ségrégation et l'exclusion sociale. Quant aux immigrés blancs, on s'attendait à ce qu'ils s'assimilent lentement, à la fois linguistiquement et culturellement, tout en jouant un rôle mineur dans l'économie et l'histoire de la Nation. Mais les progrès réalisés en matière de droits civiques et de droits de l'homme durant les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, conjugués avec l'avènement des communications ultra-rapides entre les cultures, les allées et venues internationales et les innovations technologiques du tournant du siècle, ont créé un *stimulus* pour l'insertion des migrants. Dans ce contexte, l'éducation des minorités, des immigrés, des personnes qui apprennent l'anglais et des élèves bilingues est devenue un problème crucial.

La mobilité physique et symbolique des immigrés d'Amérique latine, d'Asie, d'Afrique, du Moyen-Orient et d'Europe va toujours croissante, ce qui exerce une grande influence sur les économies de leurs pays d'origine, tout en modifiant le contexte socioculturel des États-Unis. Il en résulte moins l'assimilation traditionnelle ou le modèle d'acculturation du passé, mais plutôt un modèle de "transculturation" semblable à celui qui prévaut en Amérique latine. Ce terme, que l'ethnologue cubain Fernando Ortiz<sup>(3)</sup> a utilisé pour désigner l'identité cubaine, renvoie à une combinaison d'éléments socioculturels qui engendre une nouvelle identité ethnolinguistique, faite de vieux et de neuf. Mais la société américaine assume lentement ces transformations culturelles, et les écoles deviennent des champs de bataille où l'identité américaine, monolingue et mythique, lutte pour subsister, avec l'anglais standard écrit comme armure.

L'afflux toujours grandissant des personnes, des marchandises et des services favorise l'hybridité linguistique au XXI<sup>e</sup> siècle, ce qui ralentit potentiellement la tendance traditionnelle des immigrés à

3)- Fernando Ortiz, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, Ayacuho, Caracas (Venezuela), 1978 (1940).

passer au monolinguisme anglais à la troisième génération (c'est-à-dire la deuxième génération née aux États-Unis)<sup>(4)</sup>. Dans le même temps, la célérité technologique pénètre notre espace temporel, et nous prive de la patience nécessaire pour attendre que les générations passent d'une langue à l'autre.

L'anglo-américain, en tant que langue des affaires internationales, est aujourd'hui en compétition avec plusieurs anglais, maternels ou non-maternels, parlés dans le monde entier ainsi que dans d'autres contextes caractérisés par des économies fortes, comme dans l'Union européenne. Cette baisse de puissance relative de l'anglo-américain standard exclusif, lorsqu'il est confronté à la diversité culturelle et linguistique du monde, implique que pour la première fois dans l'histoire américaine, l'hégémonie de l'économie exclusivement anglophone ne suffit pas à elle seule à entraîner l'adoption de l'anglais comme langue unique chez les immigrants, surtout à une époque où le nombre des immigrants non-européens va toujours croissant.

L'expansion de l'usage des langues multiples et des alphabétisations multiples dans la société américaine est allée de pair avec une contraction du multiculturalisme et de la "multi-alphabétisation" dans

4)- Joshua A. Fishman, *Language loyalty in the United States*, Mouton, La Haye, 1966.

**Manifestation pour le droit à l'éducation pour tous devant la municipalité de New York dans les années soixante. À sa tête, le Conseil des organisations portoricaines et espagnoles.**

les écoles américaines. Celles-ci sont devenues un moyen de restreindre les chances de ceux qui parlent une langue autre que l'anglais, ou une variante qui diffère de l'anglo-américain standard. Nous continuons à nous conformer aux exigences du marché, qui amènent les immigrés en tant que force ouvrière à nos rives. Mais c'est dans le domaine de l'éducation de leurs enfants qui, grâce à notre système d'éducation publique, sont censés bénéficier de chances pour sortir de la pauvreté, que l'on voit les contradictions apparaître. Nous tolérons ceux qui parlent mal d'autres langues ou d'autres anglais, mais en revanche, nous avons décidé que les cadres professionnels doivent être monolingues et parler uniquement l'anglo-américain standard, par crainte d'un avenir qui devient de plus en plus multilingue, "multidialectal", multiethnique. En faisant cela, nous avons adopté une position qui veut que tous nos enfants soient des locuteurs éduqués de l'anglo-américain standard, et nous avons élaboré des standards qui aboutissent à réduire au silence ceux qui ont des cultures multiples, qui sont différents, qui ont d'autres histoires à raconter.

### *L'exclusion par les examens*

Presque un demi-siècle après l'intégration des Noirs dans le système scolaire, celui-ci a subi de nouveau une réforme majeure. Cette fois, la réforme a consisté à standardiser les pratiques éducatives. Les moyens d'enseigner aux enfants différents, notamment par l'éducation bilingue et les écoles alternatives, sont de plus en plus attaqués. Un enseignement qui reconnaît l'importance des enfants, de leur créativité, de leurs variations contextuelles, de leurs capacités ludiques et imaginatives, est devenu difficile à maintenir, à une époque où les pratiques sont standardisées et où les différences deviennent suspectes. On pense que les écoles pourraient créer un effet d'homogénéité dans la société. Au lieu de changer les politiques sociales, ce qui pourrait nous ramener aux troubles et émeutes des années soixante, nous avons essayé de faire pression sur ceux qui sont les plus vulnérables et les moins capables de résister – les enfants.

La campagne pour l'abolition de l'éducation bilingue en Californie s'appelait "L'anglais pour les enfants". On y répétait que les alternatives éducatives créées pour les enfants culturellement différents sont inadéquates et les amènent à l'échec. Mais ceux qui appartiennent aux minorités échouent pratiquement partout, tandis qu'ils vont à l'école dans une ambiance de ségrégation de plus en plus prononcée, avec des enseignants peu compétents, de maigres ressources, une direction inadéquate, des écoles qui échouent, des bâtiments qui tombent en ruine. Au lieu de continuer à soigner, développer et financer les alternatives éducatives qui sauvegardent les différences, au lieu d'élever le niveau de nos attentes face aux enseignants et aux élèves à la fois

minoritaires et majoritaires, nous allons dans une seule direction, qui n'assurera l'éducation que d'un seul groupe. En standardisant l'éducation et en espérant faire évoluer les différences dans une seule et même direction, nous sommes sur le point d'instaurer une politique d'éducation qui favorisera l'exclusion à un degré qui n'a jamais été atteint auparavant par les États-Unis.

Le système d'éducation américain a toujours été caractérisé par le manque de centralisation et l'absence d'un *curriculum* national. La politique d'éducation a été traditionnellement mise au point par le ministère de l'Éducation de chaque État, dans le cadre des directions fédérales d'ensemble. Mais le mouvement vers les diplômes de haut niveau, que l'on évalue au moyen d'examens, a homogénéisé de façon de plus en plus explicite la politique et la pratique éducatives<sup>(5)</sup>.

### *Des examens plus importants que jamais*

Quarante-neuf États ont adopté des standards éducatifs formels, ainsi que des examens importants, dont l'enjeu est décisif en tant que critère de performance. En 2001, le Congrès des États-Unis a fait adopter la loi intitulée "*Aucun enfant laissé en marge*", qui a rétabli la loi sur l'éducation primaire et secondaire et qui a exigé que chaque État examine les compétences des enfants en mathématiques et en lecture une fois par an. Qui plus est, elle oblige les États à assurer que tous les groupes, y compris les personnes qui apprennent l'anglais, deviennent compétents en anglais et en mathématiques dans un délai de douze ans<sup>(6)</sup>.

Ces examens standardisés sont aujourd'hui plus importants que jamais, pas seulement pour les étudiants, mais aussi pour les enseignants, les directeurs d'établissements, les écoles et les systèmes d'éducation nationaux. On les utilise dans la plupart des États comme critères principaux pour les notes de fin d'études secondaires et pour l'admission dans des programmes au-delà du secondaire<sup>(7)</sup>. Les récompenses financières pour les enseignants et les directeurs, ainsi que le financement de l'éducation par l'État, dépendent à présent de la compétence des étudiants en mathématiques et de leur maîtrise de la langue anglaise. Les éditeurs et l'industrie des examens font de substantiels bénéfices, dans ce qui est devenu une immense production de matériaux destinés à préparer et à passer ces examens standardisés.

Il a été montré que ces examens décisifs affectent les pauvres et les minorités de façon disproportionnée, en augmentant leurs taux d'abandon et de redoublement, et en influençant négativement leurs chances, tant sur le plan de l'emploi que sur celui des salaires<sup>(8)</sup>. Le critère numéro 13 de ces examens concerne les épreuves éducatives et psychologiques et dispose que, "*pour un locuteur non anglophone et pour un locuteur de certains dialectes anglais, chaque examen administré en anglais devient en partie une épreuve qui mesure le niveau de la*

5)- AERA/APA/NCME, *Standards for educational and psychological testing*, American psychological association, Washington (DC), 1999 ; Ofelia García et C. Traugh, "Using descriptive inquiry to transform the education of linguistically diverse US teachers and students", in *Opportunities and challenges of (societal) bilingualism*, ed. by Li Wei, Jean-Marc Dewaele and Alex Housen, Walter de Gruyter, Berlin and New York, 2002.

6)- "No child left behind", 2001, consultable sur Internet à l'adresse [www.ed.gov/nclb/factsheet.html](http://www.ed.gov/nclb/factsheet.html).

7)- Jay P. Heubert et Robert M. Hauser (eds.), *High stakes: testing for tracking, promotion, and graduation*, National academy press, National research council, Washington (DC), 1999 ; Ofelia García et K. Menken, "Press. English language and literacy of New York city Latino schoolchildren and the English of high stakes tests", in *Dialects, other Englishes and education*, éd. par Shondel Nero, Lawrence Erlbaum, Mahwah (New Jersey).

8)- M. LaCelle-Peterson et C. Rivera, "Is it real for all kids ? A framework for equitable assessment policies for English language learners", *Harvard educational review*, 64 : 1, 1994, pp. 55-75 ; C. Rivera et C. Vincent, "High school graduation testing: policies and practices in the assessment of English language learners", *Educational assessment*, 4, 1997, pp. 335-355 ; Susan Ohanian, *One size fits few. The folly of educational standards*, Heinemann, Portsmouth (NH), 1999 ; Guadalupe Valdés, Richard A. Figueroa, *Bilingualism and testing: a special case of bias*, Ablex, Norwood (NJ), 1994.

langue ou de l'alphabétisation". Pourtant, les accommodements qui permettaient de compenser les effets dus aux difficultés avec la langue anglaise sont très controversés et sont illégaux dans au moins sept États. Les étudiants locuteurs de dialectes de l'anglais autres que l'anglo-américain standard, ainsi que les locuteurs des langues autres que l'anglais sont évalués sur la base d'examens standardisés qui vérifient leur maîtrise de la langue et leur niveau d'alphabétisation.

Comme le montre le tableau ci-dessous, les Blancs sont minoritaires parmi les enfants qui fréquentent les écoles publiques new-yorkaises. Au cours des années 2001-2002, 13 % des élèves qui y étaient inscrits apprenaient la langue anglaise (et leur nombre total était de 144 980).

En 1996, le conseil des régents de l'État de New York a adopté les standards qui définissent ce que les élèves doivent pouvoir faire chaque année dans sept domaines du *curriculum*. De plus, il a décidé que pour obtenir le baccalauréat, chaque élève doit passer cinq examens, en mathématiques, histoire américaine, histoire mondiale, sciences et anglais. Avant, les élèves obtenaient un diplôme agréé par les régents (pour les meilleurs) ou un diplôme général, qui sanctionnait un examen de connaissances de base. Un diplôme d'équivalence générale

(DEG) est en outre disponible depuis la Seconde Guerre mondiale, et de nombreux étudiants passent cet examen, soit après avoir abandonné leurs études dans des lycées traditionnels, soit parce qu'ils sont arrivés aux États-Unis après avoir dépassé l'âge d'être lycéens.

Face à l'immigration continue et au grand nombre de personnes apprenant la langue anglaise, notamment à New York, les régents de la ville avaient permis la traduction des examens en espagnol, en créole haïtien, en russe, en chinois et en coréen, à condition que l'étudiant ait séjourné aux États-Unis pendant moins de trois ans.

Pourtant, les régents exigent également que le niveau débutant de compétence en langue anglaise, mesuré selon les nouvelles normes, soit un critère permettant à l'élève de terminer ses études dans un lycée de l'État de New York, et que les personnes qui apprennent la langue anglaise soient contraintes de passer cet examen. L'État de New York, en exigeant l'examen d'anglais comme condition pour obtenir le baccalauréat, glisse implicitement vers une politique d'exclusivité anglophone. Et les résultats sont ressentis par ceux qui apprennent la langue anglaise et qui abandonnent leurs études, par les enseignants bilingues qui enseignent sans espoir, et par ceux qui travaillent dans le cadre des programmes d'éducation bilingue, qui utilisent de moins en moins la langue natale des élèves, en essayant désespérément de les préparer pour l'examen.

**L'origine des élèves dans les écoles publiques de New York en 2002**

|             |           |        |
|-------------|-----------|--------|
| Latinos     | 416 215   | 37,9 % |
| Noirs       | 377 772   | 34,4 % |
| Blancs      | 167 143   | 15,2 % |
| Asiatiques  | 133 623   | 12,2 % |
| Amérindiens | 4 079     | 0,4 %  |
| Total       | 1 098 832 |        |



Le nouvel examen d'anglais établi par le conseil des régents dure six heures. Il est administré sur une période de deux jours et comprend quatre sections : 1- écouter et écrire pour l'information et la compréhension ; 2- lire et écrire pour l'information et la compréhension ; 3- lire et écrire pour l'interprétation littéraire ; 4- lire et écrire pour l'analyse critique. Il est intéressant de remarquer que la seule compétence en langue anglaise qui n'est pas utilisée dans cet examen est précisément celle où ceux qui l'apprennent pourraient démontrer leur compétence, à savoir l'utilisation de l'anglais pour l'interaction sociale.

La structure de l'examen fait que la note globale pour l'essai, que l'on doit d'ailleurs écrire en se conformant aux "*conventions de l'anglais écrit standard*", vaut deux fois plus que la note des questions à choix multiples. Ceci affecte négativement les élèves bilingues et "bi-dialectaux", car l'écrit surexpose le phénomène d'interférence entre la langue et le dialecte. En plus, les recherches démontrent qu'en évaluant la capacité à écrire l'anglais standard, on met infailliblement en désavantage les locuteurs pour qui l'anglais est la seconde langue ou le second dialecte<sup>(10)</sup>.

Exiger des élèves qu'ils se conforment à des standards plus élevés sans un meilleur financement, sans de meilleurs enseignants, c'est assurer à certains un échec dans la course aux diplômes.

### *La fin de l'éducation pour tous ?*

Le fait de privilégier ainsi l'anglais standard écrit dans des examens dont l'enjeu est décisif, dans un pays caractérisé par une telle diversité linguistique, est un moyen d'exclure objectivement ceux qui sont linguistiquement différents, ce que Robert Phillipson et Tove Skutnabb-Kangas ont appelé le "linguicisme"<sup>(10)</sup>, comme si l'on avait cherché un moyen d'exclure de façon objective, "scientifique", ceux qui étaient différents. L'anglais écrit standard avantage les locuteurs de l'anglais standard, qui sont pour la plupart des Blancs appartenant aux classes moyennes. Et les examens d'alphabétisation, déclarés illégaux en 1970, sont de nouveau en vigueur et permettent l'exclusion. La rhétorique américaine répète à l'envi que nous ne laisserons aucun enfant en marge et que nous les éduquerons tous mais, en réalité, en privilégiant l'anglais écrit standard, sans prévoir le moindre accommodement, nous allons à l'encontre de l'égalité des chances.

En 1999-2000, lorsque l'on a mis en place l'examen d'anglais du conseil des régents pour obtenir le baccalauréat, on comptait 11 811 lycéens latinos en classes de terminale à New York : 14 % seulement ont obtenu le diplôme<sup>(11)</sup>. Il est évident qu'il faut espérer plus de ces élèves en matière d'éducation. Mais exiger des élèves qu'ils se conforment à des standards plus élevés sans un meilleur financement, sans de meilleurs enseignants,

9)- M. Swain et S. Lapkin, *Evaluating bilingual education*, Multilingual Matters, Clevedon, 1982 ; Guadalupe Valdés, Richard A. Figueroa, *op. cit.*, 1994.

10)- Robert Phillipson, *Linguistic imperialism*, Oxford University Press, Oxford, 1992 ; Tove Skutnabb-Kangas, *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), 2000.

11)- New York City Board of Education, ELL Subcommittee, Study 5: *Demographic and performance profile of English language learners on the English regents examination in January 1999*, Author, New York, 2000. Sur Internet : [www.nycenet.edu/daa/reports/ELL\\_Research\\_Studies.pdf](http://www.nycenet.edu/daa/reports/ELL_Research_Studies.pdf).

**Un demi-siècle après  
l'intégration des Noirs  
dans le système scolaire,  
celui-ci subit de nouveau  
une réforme majeure.  
Elle consiste cette fois  
à standardiser  
les pratiques éducatives.**

sans davantage de matériaux d'enseignement, sans une évaluation plus authentique et plus juste, c'est assurer à certains élèves un échec dans la course aux diplômes. Heureusement, il existait une alternative à l'augmentation toujours croissante du nombre d'élèves qui abandonnent leurs études dans les lycées traditionnels : le diplôme d'équivalence général (DEG). Mais en janvier 2001, cet examen a été modifié : l'anglais écrit standard académique est devenu là aussi un critère nécessaire pour le réussir.

L'éducation publique américaine a été une source de rêves et d'espoirs pour beaucoup de minorités, immigrées ou autochtones. Au moyen de nombreux programmes éducatifs, mis en place par les campagnes pour les droits civiques, les minorités ont avancé un peu, lentement et de façon incomplète, mais toujours avec des possibilités latentes. En réalité, seuls parmi les autres Nations peut-être, nous avons réussi au cours de la dernière partie du XX<sup>e</sup> siècle à donner une formation aux immigrés et aux pauvres dans nos universités ouvertes à tous. Au moyen de programmes tels que celui des "meilleures chances pour recevoir l'éducation", ou de l'éducation bilingue, de l'anglais en tant que seconde langue et des classes de développement et de rattrapage, nous avons aidé ces personnes à réussir. Mais une fois que les étudiants de couleur et les immigrés ont obtenu leur baccalauréat et ont réclamé l'égalité des chances sur le plan de l'emploi, la Nation s'est inquiétée. Il a fallu trouver un moyen de contrôler l'accès à l'éducation supérieure.

Étant donné que ni la “race” ni le statut d’immigré n’étaient encore des catégories admissibles pour les exclure, l’anglais écrit standard académique est devenu la catégorie d’exclusion. Au nom de standards plus élevés, nous y recourrons maintenant, dans des examens à l’enjeu décisif, pour sélectionner ceux qui obtiendront le baccalauréat.

Dans la société technologique d’aujourd’hui, très complexe, l’utilisation de l’anglais écrit standard académique est sans doute importante, et les lycées doivent s’efforcer de le développer chez les enfants. Mais en l’utilisant comme seul moyen d’évaluer les connaissances des enfants américains, étant donné le grand nombre d’élèves appartenant aux minorités, c’est à coup sûr un moyen d’assurer que seule la majorité aura accès aux emplois les plus qualifiés. ◀

*Traduit de l’anglais par Irene Iakounina*



**Ramón Grosfoguel**, “La problématique intégration des Portoricains aux États-Unis”

**Agustin Laó-Montes**, “New York et les avatars de l’identité latino”

► Dossier *Diasporas caribéennes*, n° 1237, mai-juin 2002

**Marta Tienda**, “L’intégration des Hispaniques”

► Dossier *Fragments d’Amérique - Migrants et minorités aux USA*,

n° 1162-1163, février-mars 1993

**James Cohen**, “Les Portoricains ou le *melting pot* en panne”

► Dossier *Aperçus américains*, n° 1149, décembre 1991