

Une division sociale du travail linguistique
Enseigner le tamoul comme langue d'origine à Montréal,
Québec

A Sociolinguistic Division of Labour
Teaching Tamil as a Heritage Language in Montréal, Québec

Una división social del trabajo lingüístico
Enseñar el Tamil como lengua materna en Montreal, Quebec

Sonia N. Das

Volume 39, Number 3, 2015

Spéculations langagières
Language Deals
Especulaciones lingüísticas

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034763ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1034763ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département d'anthropologie de l'Université Laval

ISSN

0702-8997 (print)
1703-7921 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Das, S. N. (2015). Une division sociale du travail linguistique : enseigner le tamoul comme langue d'origine à Montréal, Québec. *Anthropologie et Sociétés*, 39(3), 135–152. <https://doi.org/10.7202/1034763ar>

Article abstract

Nationalist policies and international politics inform the economic value and social capital attributed to varieties of Tamil taught as different heritage languages in Indian and Sri Lankan community schools and across French and English-medium public schools in Montreal, Quebec. In reimagining the local sociolinguistic division of labour between francophone and anglophone educational domains, Indian immigrants and Sri Lankan refugees pursue alternative sources of funding and institutional partnerships to implement two distinct heritage language education curricula in this city. Sri Lankans seek to preserve a literary style of Tamil to serve as a repository of their patrimony and validate claims of cultural authenticity, whereas Indians seek to modernize colloquial styles of Tamil that promise them access to new markets, facilitate speakers' mobility, and affirm their claims of global modernity. Articulating these different valuations of a minority language exposes the competitive and collaborative dynamics of neoliberalism.

UNE DIVISION SOCIALE DU TRAVAIL LINGUISTIQUE

Enseigner le tamoul comme langue d'origine à Montréal, Québec

Sonia N. Das



Pour les chefs de file des mouvements pour la conservation ou la revitalisation des langues d'origine¹, les langues pour lesquelles ils militent sont perçues comme dépositaires de la culture patrimoniale ou comme la voie vers l'autodétermination (Eisenlohr 2006 ; Meek 2010). Dans certains cas, les programmes d'enseignement de ces langues d'origine sont présentés comme un pas essentiel dans la construction identitaire des jeunes minoritaires (voir Das 2008) qui concurremment leur permettent d'acquérir de nouvelles compétences linguistiques prisées sur le marché (voir Blommaert 2010 ; Heller et Duchêne 2012), favorisant leur mobilité sociale et géographique. Ces évaluations diverses des langues d'origine, construites dans le discours tantôt comme capital économique, tantôt comme capital social, relèvent, pour des instances nationales et transnationales, de la façon d'interpréter leur valeur commerciale ou leur position sur l'échiquier international, deux étalons de mesure le plus souvent perçus comme interchangeables (voir Duchêne 2008 ; Gal 2012).

Dans certains cas, des évaluations concurrentielles engendrent une division du travail sociolinguistique. En fonction de l'organisation hiérarchique de l'attribution des ressources, la coordination de la production et la distribution des produits et services (Irvine 1989 : 249) à l'intérieur d'un secteur de l'économie ou d'une institution sociale, tout comme les pratiques linguistiques, les compétences discursives et les codes linguistiques qui y figurent, peuvent se voir transformées en ressources économiques et sociales différenciées. À l'intérieur d'un tel « marché linguistique » (Bourdieu 1991) stratifié, les acteurs sociaux qui souhaitent renégocier les idéologies linguistiques dominantes à l'échelle locale et transnationale pour revaloriser leur langue d'origine doivent souvent choisir entre la collaboration ou la compétition avec les autres acteurs locaux et les instances gouvernementales. En évaluant les langues d'origine en fonction

1. Au Québec, l'appellation « langue d'origine » renvoie à une langue qui est parlée ou écrite par les ancêtres d'une minorité ethnique ou d'un groupe autochtone mais qui n'est plus parlée ou écrite couramment.

de leur prestige, de leur authenticité ou de leur utilité, les militants tentent de justifier la répartition des ressources et le financement gouvernemental entre les locuteurs de ces différentes langues.

Cet article se penche sur les transformations dans la division du travail sociolinguistique qui structure les rapports entre les défenseurs impliqués dans l'enseignement du tamoul comme langue d'origine à Montréal (Québec) et son financement. L'article s'ouvre sur une présentation de deux groupes d'immigrants de langue maternelle tamoule en provenance de l'Inde et du Sri Lanka, chacun étant reconnu par la société d'accueil comme locuteurs d'une seule et même langue et partageant la même identité ethnolinguistique. À partir de programmes et d'institutions d'enseignement distincts, les dirigeants communautaires tamouls ont d'un commun accord donné lieu à une division du travail sociolinguistique qui permet aux immigrants indiens de moderniser des variétés de tamoul plus familières tout en permettant aux réfugiés sri-lankais de conserver un style plus littéraire de la langue, chacune de ces deux variétés étant considérée comme la langue d'origine de son groupe respectif. Cette stratégie s'inspire de la division du travail linguistique qui existe déjà entre les conseils scolaires anglophone et francophone qui financent la plupart des programmes d'enseignement des langues d'origine à Montréal.

J'analyse ici comment les politiques des conseils scolaires sont prises en compte différemment par les parents indiens et sri-lankais dans leur décision d'envoyer leurs enfants dans des établissements de langue française ou de langue anglaise. J'examine également le niveau de collaboration entre les enseignants de tamoul et les conseils scolaires anglophone ou francophone dans l'élaboration du programme d'enseignement de la langue d'origine. Je me penche ensuite sur des discussions récentes visant à augmenter le financement pour permettre à des enfants – quelle que soit leur ethnicité – d'apprendre une des langues qui contribuent au positionnement du Québec sur l'échiquier international. Ces discussions mettent en relief la nouvelle dynamique concurrentielle entre les programmes qui financent l'instruction pendant les heures de classe des langues jugées importantes sur le plan géopolitique (comme l'espagnol ou l'arabe) et ceux qui financent des programmes parascolaires pour l'apprentissage de langues telles que le tamoul ou l'hindi. Enfin, je discute comment ces propositions provinciales sont re-contextualisées dans le cadre des débats en cours sur le statut international des langues africaines et asiatiques en quête de reconnaissance de la part des Nations Unies. En examinant comment les efforts du Québec pour valoriser une certaine diversité linguistique dans une perspective néolibérale sont tributaires des politiques nationales et internationales, je démontre comment les évaluations sociales et économiques des langues d'origine fluctuent au gré des rivalités géopolitiques changeantes et des réalités sociopolitiques émergentes.

Immigration tamoule à Montréal

L'immigration des locuteurs du tamoul de l'Asie du Sud débute à proprement parler à partir de 1967, date à laquelle le Canada a abrogé sa loi contre l'immigration en provenance des pays d'Asie. Elle atteint son apogée pendant la guerre civile au Sri Lanka entre 1983 et 2009 (Statistique Canada 2007)². De nos jours, de deux à trois cent mille locuteurs du tamoul habitent Toronto alors qu'on en compte vingt à trente mille à Montréal, parmi lesquels les réfugiés sri-lankais sont dix fois plus nombreux. La plupart des réfugiés sri-lankais de Montréal, issus des castes inférieures et moyennes, sont originaires de la province de Jaffna, une région traditionnellement reconnue par les nationalistes pour la variété du tamoul qui y est parlée, considérée comme la version la plus pure et la plus classique du tamoul littéraire (Kandiah 1978). À Montréal, où la plupart des Tamouls d'origine sri-lankaise travaillent dans des restaurants, des usines ou leur propre petite entreprise, le fait de parler cette langue constitue un gage d'authenticité culturelle. La plupart des Indiens qui se sont installés à Montréal sont Brahmanes ou de caste supérieure, et sont soit des professionnels de classe moyenne supérieure, soit des étudiants aux cycles supérieurs. Même si en Inde on a reproché aux Tamouls brahmanes leur variante impure et sanskritisée du tamoul (Ramaswamy 1997), à Montréal, cette variété est prisée puisqu'elle renvoie au prestige cosmopolite de ses locuteurs venus des grandes métropoles indiennes et recrutés pour leur expertise en génie, en biochimie et en technologie de l'information par des compagnies et universités canadiennes.

Élites dans leur propre pays d'origine, les Tamouls brahmanes de l'Inde et les Tamouls de Jaffna ne se croisent que dans la diaspora où ils se fraient des trajectoires distinctes vers la mobilité sociale. Les Tamouls d'origine indienne et sri-lankaise à Montréal se sont constitués dans des espaces résidentiels, religieux et communautaires distincts et séparés. Même s'il n'est pas rare de voir ce genre de pratiques d'auto-ségrégation parmi des membres des élites tamoules brahmanes dans la diaspora (Fuller et Narasimhan 2008), nulle part ailleurs qu'à Montréal ces politiques communales tamoules ne sont imbriquées dans une différenciation sociolinguistique.

Si, traditionnellement, les immigrants indiens avaient l'habitude de fréquenter l'école publique en anglais, l'adoption par le gouvernement du Québec de la Loi 101, qui interdit l'accès aux écoles publiques de langue anglaise à

2. Selon les données du recensement de 2006, 13 895 Tamouls habitent Montréal et 11 530 d'entre eux ont le tamoul comme langue maternelle. Ces chiffres comprennent à la fois des immigrants et des réfugiés du Sri Lanka, de l'Inde, de la Malaisie, de l'Afrique du Sud et de l'Europe ainsi que leurs descendants. Puisque plusieurs Tamouls sri-lankais sont sans-papiers à Montréal, ces chiffres sous-estiment au moins de moitié la taille de la population tamoule de la ville. Les Tamouls sri-lankais étaient, avec les locuteurs des langues chinoises, du pendjabi, de l'arabe, de l'ourdou et du tagalog, parmi les groupes d'immigrants au Canada dont la croissance a été la plus rapide entre 2001 et 2006 (Statistics/Statistique Canada 2007).

toutes familles arrivées au Québec après 1977, est venue mettre un terme à cette pratique. La plupart des familles indiennes arrivées depuis choisissent d'envoyer leurs enfants dans les écoles privées de langue anglaise³. En revanche, les Sri-Lankais, arrivés comme réfugiés au Canada après 1983, n'avaient pas les moyens d'inscrire leurs enfants dans une école privée et ont plutôt opté pour l'école publique en français. En raison de ces trajectoires éducatives et migratoires différentes, les adultes sri-lankais de Montréal sont unilingues tamoul ou bilingues anglais et tamoul alors que leurs enfants sont de plus en plus portés vers le français (en plus de parler le tamoul et l'anglais). Cependant, les immigrants indiens sont pour la plupart bilingues tamoul et anglais.

En dépit de ces différences dans l'utilisation de la langue, le grand public ne fait aucune distinction entre les Tamouls indiens et les Tamouls sri-lankais qui sont regroupés sous l'étiquette ethnolinguistique « les Tamouls » en raison de leur langue d'origine commune. Comme les Tamouls sri-lankais sont dix fois plus nombreux à Montréal, les stéréotypes négatifs qui leur sont associés rejaillissent sur les immigrants indiens, à leur tour perçus comme des terroristes qui appuient les Tigres tamouls, des bandits et des voyous qui font partie de gangs de rue ou de réseaux de trafiquants de drogue, ou encore des sans-papiers (Das 2008). Pour se dissocier des Sri-Lankais et des stéréotypes négatifs qui leur sont attachés, certains Indiens tamouls préfèrent s'identifier uniquement comme des immigrants indiens. D'autres se joignent à l'Association québécoise tamoule pour contribuer à la promotion d'une « meilleure compréhension de la culture du Tamil Nadu (en Inde) dans la grande région de Montréal » (Tamilagam 2007: n.p.). D'autres enfin se réclament d'une variété moderne du tamoul parlé qui se distingue du style littéraire ou classique du tamoul parlé par les Sri-Lankais. Ensemble, ces positionnements font entendre et voir la distinction ethnolinguistique entre Tamouls indiens et Tamouls sri-lankais à Montréal.

Selon Hemanth, un étudiant indien à l'Université Concordia, les Sri-Lankais parlent une variante plus pure du tamoul que les Indiens, particulièrement ceux originaires de Chennai comme lui, lesquels aiment bien mélanger le tamoul et l'anglais. Avec le temps, il a appris à déchiffrer le lexique des Sri-Lankais à partir de ses connaissances de la littérature classique. C'est en ce sens qu'il explique que :

Le tamoul sri-lankais est très pur. Il n'a pas été pollué. Moi j'arrive de Chennai. C'est le pire endroit pour parler tamoul. Même les gens du Sud de l'Inde, de Madurai particulièrement, se moquent de nous. Donc j'essaie moi-même de changer lorsque je parle avec ces gens-là. C'est vraiment

3. La loi 101 prévoit une exception pour les enfants dont les frères et sœurs ou les parents auraient par le passé fréquenté une école de langue anglaise au Canada. Certains parents indiens qui avaient immigré à Montréal avant 1977 ont été en mesure d'inscrire leurs enfants à l'école publique de langue anglaise parce qu'ils avaient eux-mêmes fréquenté l'école anglaise ou y avaient déjà inscrit leurs enfants plus âgés.

comme de l'argot ou une langue plus populaire... tellement de dialectes... La première fois que j'ai rencontré des Sri-Lankais, c'était tellement comme si je ne comprenais rien, ils se moquaient de moi. Donc, c'est très différent.⁴

Une mère et sa fille dont les origines remontent au Pondichéry en Inde (une partie de l'ancienne Inde française) partagent plus ou moins le même point de vue. Les deux ont vécu plusieurs années en France avant de venir s'établir pour de bon au Québec. Pour Marianne, une jeune femme dans la vingtaine avancée, les Tamouls indiens s'expriment dans un tamoul parlé alors que les Sri-Lankais s'expriment dans un tamoul écrit. Pour elle, sa difficulté de comprendre les Tamouls d'origine sri-lankaise relève du fait qu'elle n'a jamais appris à lire ni à écrire le tamoul. Sa mère, qui avait plusieurs amis sri-lankais en France, affirme plutôt que les Sri-Lankais parlent un style de tamoul plus classique et plus pur que ne le font les Indiens. Elle dresse d'ailleurs un parallèle entre le tamoul sri-lankais et le français européen, d'une part, et entre le tamoul indien et le français québécois, d'autre part. Selon elle, les premiers sont plus purs, plus anciens et plus littéraires que les seconds. Hemanth, Marianne et sa mère s'entendent pour dire que les Indiens et les Sri-Lankais parlent deux styles grammaticalement distincts du tamoul. Néanmoins, en fonction des contacts qu'ils entretiennent avec les Sri-Lankais, certains d'entre eux croient que les deux variétés sont mutuellement intelligibles alors que d'autres ne partagent pas cet avis.

Ces croyances renvoient à une série d'idéologies linguistiques qui ordonnent les différentes variétés du tamoul en fonction de leur pureté et leur qualité littéraire relative. Ces idéologies linguistiques s'appuient sur une représentation diglossique du tamoul avec ses styles bas (ou familiers) et son style haut (ou littéraire) qui s'inspire du tamoul classique de la littérature du Sangam (300 av. J.-C.–100 ap. J.-C.) (Britto 1986), représentations qui remontent à l'époque coloniale mais qui trouvent leur écho dans les descriptions linguistiques contemporaines. Ces idéologies linguistiques sont aussi révélatrices d'une dynamique mondiale. Quelques années après que le gouvernement indien ait reconnu le tamoul comme langue littéraire, l'UNESCO a donné suite aux demandes de certains défenseurs du tamoul en créant une bibliothèque d'archives pour y entreposer d'anciens manuscrits écrits en tamoul classique. À Montréal, ces idéologies linguistiques transnationales se superposent aux idéologies linguistiques nationales sur l'identité ethno-linguistique qui sont au cœur des programmes d'enseignement des langues d'origine. Ainsi, les Indiens anglophiles qui s'identifient au projet fédéraliste canadien apprennent à se voir comme les locuteurs d'une variété moderne, cosmopolite et familière du tamoul tandis que les Sri-Lankais, qui ont tendance à être davantage réceptifs à l'idéal de pureté linguistique du projet nationaliste québécois, se voient comme les locuteurs d'un style littéraire du tamoul.

4. Toutes les citations sont issues des notes de terrain pour ma recherche doctorale, effectuée en 2005-2006.

Enseignement du tamoul comme langue d'origine au Québec

En 1978, un an après l'entrée en vigueur de la Loi 101 qui rendait l'instruction en français obligatoire pour tous les enfants d'immigrants des écoles publiques, le gouvernement a mis sur pied un Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) pour dispenser des cours de grec, d'italien, de portugais et d'espagnol dans les écoles publiques de Montréal. Au cours de la décennie suivante, des classes d'algonquin, vietnamien, laotien, hébreu, arabe, tagalog, hindi, ourdou, bengali, cingalais, et, en 1998, de tamoul se sont ajoutées au répertoire du PELO (CSDM 2009). Pour que des cours de langue soient dispensés dans une école, au moins vingt-cinq parents doivent en faire la demande. En bout de ligne, c'est le directeur de l'école qui détermine comment les fonds seront répartis. Les écoles urbaines qui comptent un plus fort pourcentage d'élèves minoritaires reçoivent davantage de financement que les écoles de banlieue. Les immigrants indiens qui vivent en banlieue ont moins l'occasion de profiter de ces ressources étatiques que les Sri-Lankais qui habitent des quartiers beaucoup plus densément peuplés en ville.

Le parcours de Selvamani, une jeune femme sri-lankaise originaire de Jaffna qui, avec sa famille, a fui la guerre à l'âge de six ans en 1986, illustre bien l'impact que peuvent avoir les politiques linguistiques provinciales sur le positionnement politique et personnel des locuteurs du tamoul. Comme elle a grandi en parlant le tamoul à la maison et qu'elle a fréquenté une école publique francophone, Selvamani s'identifie comme Tamoule et Québécoise. Même si plus tard, elle a choisi de poursuivre ses études universitaires à l'Université McGill en anglais, une langue qu'elle utilise également dans ses échanges avec d'autres membres de la communauté sud-asiatique, elle travaille aujourd'hui entièrement en français pour une compagnie de biotechnologie. Parce qu'elle a choisi d'intégrer le marché du travail francophone alors qu'elle aurait très bien pu travailler en anglais pour une compagnie canadienne ou en tamoul à l'étranger, Selvamani est un exemple d'intégration réussie dans l'optique nationaliste québécoise. Néanmoins, du point de vue des nationalistes sri-lankais, Selvamani est une figure ambiguë. Les aînés lui reprochent son mélange de code constant entre le français et le tamoul mais reconnaissent son dévouement au temple Durgai Amman et ses efforts pour apprendre à lire et à écrire le tamoul, efforts qui après quinze ans ne semblent toutefois pas avoir porté fruit puisque Selvamani sait à peine lire et écrire l'alphabet tamoul.

Les enfants ne profitent pas toujours pleinement des cours de langue d'origine qui sont offerts en tamoul. Plusieurs jeunes plus âgés comme Selvamani qui n'ont pas eu accès aux programmes d'enseignement du tamoul financés par le gouvernement ont dû se contenter des cours offerts dans les écoles communautaires gérées par des congrégations religieuses ou des organismes politiques. Aussi, il n'est pas rare que les jeunes enfants qui apprennent le tamoul à l'école publique abandonnent leurs cours de langue après quelques années. Une fin de semaine, j'ai rencontré trois des voisins de Selvamani alors que celle-

ci faisait du tutorat avec elles en français. Elles fréquentent toutes une école publique de langue anglaise du quartier qui offre des cours de PELO en tamoul à l'heure de la récréation quatre jours par semaine. La plus jeune d'entre elles, qui est en deuxième année, dit préférer ses cours de tamoul à ceux d'anglais ou de français puisque son enseignante du PELO lui apprend à lire et à écrire à l'aide de jeux. Les deux plus vieilles ont pour leur part abandonné leurs cours de tamoul en troisième et quatrième année lorsqu'elles n'étaient plus en mesure de suivre les leçons d'alphabétisation (une d'elles dit toutefois poursuivre son apprentissage du tamoul avec sa mère à la maison). Selvamani m'expliquait que plusieurs parents préfèrent que leurs enfants consacrent leurs temps libres à des séances de tutorat en français. Bien que celles-ci soient toutes inscrites dans des programmes d'immersion à l'école, elles continuent à faire des erreurs de grammaire puisqu'elles n'ont pas suffisamment l'occasion de pratiquer la langue. Une des jeunes filles me montrait sa note de 80 % sur un contrôle pour évaluer sa compréhension de la distinction entre le pronom « on » et l'auxiliaire « ont ». Pour Selvamani, les écoles de langue anglaise que fréquentent ses élèves ne font pas que freiner leur apprentissage du français, elles entraînent également une perte d'intérêt pour le tamoul.

À quelques pâtés de maison de chez Selvamani se trouvent les bureaux de l'Association mondiale tamoule (AMT), un organisme transnational qui offre des services sociaux aux réfugiés et finance la plupart des cours de tamoul communautaires. Contrairement aux classes du PELO qui sont entièrement financées par le gouvernement, les classes de l'AMT ne reçoivent que 10 % de leur financement du Programme des langues ethniques (PLE) du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (Canadian Education Association 1991). En 2003, des responsables de l'AMT se sont réunis pour élaborer un programme d'enseignement normalisé qui mettrait l'accent sur l'enseignement du tamoul littéraire. L'Académie tamoule des arts et des technologies et l'Académie des beaux-arts de l'Ontario à Mississauga assurent la publication, la production et la distribution des matériels pédagogiques qui sont utilisés dans les écoles de l'AMT. Les responsables de l'AMT travaillent également en collaboration avec les membres des conseils de deux temples hindous ainsi qu'avec le prêtre qui dirige la mission catholique sri-lankaise afin que ceux-ci se servent de leur programme d'enseignement dans leurs classes respectives. La plupart des professeurs de langue dans ces écoles religieuses sont des parents qui ont été scolarisés en tamoul mais qui n'ont pas nécessairement d'expérience d'enseignement de la langue tamoule, même si certains d'entre eux en ont étudié la littérature. Le directeur de l'école des études patrimoniales du temple Thiru Murugan est lui-même un ancien directeur bien connu de Jaffna.

Un enseignant expérimenté, originaire de Jaffna, avait été mandaté pour élaborer un guide pour le PELO en tamoul en collaboration avec un des directeurs du PELO de la Commission scolaire catholique de Montréal (depuis devenue la Commission scolaire de Montréal). La commission scolaire

protestante (maintenant le English Montreal School Board) a par la suite adopté ce guide sans y apporter la moindre modification. Selon les critères d'évaluation pour l'enseignement au primaire (de la première à la troisième année), l'élève doit apprendre à « communiquer dans une langue standard adaptée à [son] environnement et [...] la langue écrite » et développer « une appréciation de la culture d'origine afin qu'il ait envie de s'y identifier » (CECM 1998 : 12). Ces critères reprennent la logique qui sous-tend la politique québécoise d'interculturalisme. Cette politique vise le dialogue entre les différents groupes ethniques en vue d'un compromis entre les valeurs laïques reconnues par les institutions francophones et les différentes valeurs des groupes minoritaires.

Tous les enseignants du PELO sont d'origine sri-lankaise et habitent dans le quartier où ils enseignent et certains n'ont aucune expérience en enseignement du tamoul ou de toute autre matière, même si cette expérience est préférable. Par exemple, Vasanthi, l'enseignante de tamoul au niveau élémentaire de Parker Elementary School, détient un diplôme d'affaires de Jaffna. Sa collègue, Nilima, était quant à elle enseignante de sciences à Jaffna. Bien que les deux fils de Nilima aient le droit de fréquenter Parker Elementary, une école anglophone, Nilima a préféré les inscrire à l'école de langue française du quartier. Elle croit que ses fils y recevront une base plus solide en français qui leur permettra de décrocher des emplois bien rémunérés à Montréal où le bilinguisme est de mise. Nilima ne regrette nullement sa décision d'envoyer ses fils qui s'expriment en anglais entre eux à une école de langue française mais déplore le fait que le directeur de l'école refuse toujours d'obtempérer à sa demande, formulée de concert avec d'autres parents, d'offrir des cours de PELO en tamoul. Ce dernier a plutôt préféré utiliser tous les fonds du gouvernement pour financer le PELO en arabe, la langue d'origine la plus courante à cette école. En revanche, Parker Elementary offre des cours de PELO en grec, en bengali, en hindi en ourdou et en tamoul.

Parce que les cours ne sont pas offerts dans les écoles des banlieues, les Indiens ne sont règle générale pas au courant de l'existence du PELO en tamoul et ne se soucient guère des efforts de l'AMT pour enseigner le tamoul dans les temples ou les églises qu'ils n'ont pas l'habitude de fréquenter. Bien que les dirigeants communautaires encouragent la transmission du tamoul, ils ne se soucient guère d'en conserver la pureté, associée à la tradition littéraire. Sur la page web de l'Association québécoise tamoule, Monsieur Sundaram, un de ses membres fondateurs, affiche des liens vers des ressources linguistiques diverses comme « astuces pour amener vos enfants à parler tamoul », « les cours de tamoul parlé en ligne de Ram S. Ravindran » et « apprendre à parler comme un locuteur natif à partir de quelques règles simples » (Tamilagam 2007 : n.p.). Un autre membre fondateur, Monsieur Krishnan, fait la promotion de ses leçons privées et de son manuel *Livre de grammaire du tamoul parlé*, écrit dans « la langue parlée par les petits commerçants des rues de Chennai » (Krishnan 2004 : 5). Bien que le tamoul parlé par ceux-ci soit considéré comme une variété impure et moins prestigieuse, pour Krishnan, du fait qu'elle est plus familière elle convient

parfaitement aux enfants issus de l'élite indienne qui grandissent dans la diaspora et qui auront l'occasion de se rendre dans des villes indiennes cosmopolites comme Chennai, Mumbai ou Delhi pour y travailler ou y visiter leur famille. Ses manuels se vendent présentement dans les grandes villes en Inde où les élites urbaines reconnaissent l'importance d'apprendre les langues familières de l'Inde pour pouvoir y faire affaire.

La comparaison entre les différentes façons d'enseigner le tamoul comme langue d'origine à Montréal par les Indiens et les Sri-Lankais fait ressortir des dynamiques complexes entre deux divisions sociolinguistiques du travail. Ces deux divisions qui se renforcent mutuellement sont organisées tantôt de façon collaborative, tantôt de façon compétitive par les enseignants indiens et sri-lankais et les commissions scolaires anglophones et francophones avec lesquelles ils travaillent. Cela donne lieu à des résultats imprévisibles qui peuvent sembler contradictoires. Ainsi même si les fils de Nilima n'ont pas accès à des cours de tamoul à leur école de langue française, ils sont plus compétents en français que les élèves des cours du PELO tamoul qu'enseigne Nilima à l'école de langue publique anglaise du quartier. Les voisins de Selvamani, comme les élèves de Nilima, doivent répartir leur temps entre des séances de tutorat en français et les classes du PELO en tamoul. Les Indiens tamouls, confiants quant à eux que leurs enfants anglo-dominants sauront trouver un emploi à l'extérieur du Québec, se concentrent exclusivement sur l'enseignement à la maison de styles plus familiers de tamoul ou sur le suivi de cours privées en tamoul familier. Qu'il s'agisse d'un apprentissage en milieu familial ou de tutorat, les familles indiennes privilégient des variantes de tamoul moins standard – plus celles-ci ont des résonances régionales et familiales, et plus elles sont appréciées.

En fonction de ces deux trajectoires d'enseignement distinctes, les enseignants indiens ont modernisé le tamoul parlé pour pouvoir s'en servir dans le commerce et dans leurs déplacements, tandis que les Sri-Lankais ont conservé la pureté du tamoul écrit pour la postérité culturelle. Cette division du travail sociolinguistique vient masquer la réalité que les enfants indiens et les enfants sri-lankais apprennent sensiblement la même variété qui n'est ni le tamoul littéraire ou classique des Sangams, ni la langue des commerçants des rues de Chennai. Cependant les acteurs sociaux qui sont impliqués dans la promotion du tamoul font abstraction de ces similitudes lorsqu'ils abordent les différentes variantes du tamoul parlées par deux sous-groupes ethnonationaux qui se réclament de deux identités ethnolinguistiques distinctes. Ainsi la dynamique entre la variété classique du tamoul et la variété moderne est abordée dans une perspective diglossique.

Nouveaux modèles pour une éducation trilingue

Même si le gouvernement québécois ne finance pas l'éducation bilingue ou trilingue, plusieurs parents souhaiteraient voir ce modèle adopté et exigent de meilleurs programmes d'enseignement des langues étrangères pour leurs enfants.

Plusieurs écoles publiques de langue anglaise offrent deux options d'enseignement : un enseignement en anglais régulier mais avec 90 minutes d'enseignement en français par jour à partir de la première année et un programme d'immersion en français avec 100 % d'instruction en français en première et deuxième années et 50 % d'instruction en français pour les suivantes. L'école élémentaire Nesbitt est une de ces écoles de langue anglaise qui offrent le programme d'immersion et le programme régulier en plus des cours du PELO en tamoul, pour les enfants d'origine sri-lankaise qui souhaiteraient recevoir une éducation trilingue.

Néanmoins, lors d'une conversation téléphonique que j'ai eue avec elle, une responsable de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys me confiait que l'avenir du PELO reste incertain à Montréal. Bien qu'ils n'osent pas se défaire complètement des programmes d'enseignement des langues d'origine en raison de leur popularité auprès des groupes minoritaires, les responsables des commissions scolaires reconnaissent à quel point leur impact varie en fonction de l'âge, du milieu socio-économique et du parcours migratoire des élèves. Marie McAndrew (2001) qui a beaucoup publié sur les PELO, envisage deux trajectoires possibles : soit les cours de PELO ne seraient offerts qu'à des immigrants récents pour qui l'apprentissage de leur langue d'origine pourrait faciliter l'apprentissage du français ou de l'anglais (Cummins 2005); soit le financement du PELO serait graduellement remplacé par un meilleur financement des programmes d'enseignement des langues étrangères, destinés à tous les élèves québécois. Cette dernière option reflète davantage l'orientation actuelle du ministère de l'Éducation qui souhaiterait remplacer l'éducation bilingue par l'éducation trilingue aux niveaux élémentaire et secondaire, à l'instar des écoles publiques internationales. Gérées par la Société des écoles du Baccalauréat international du Québec et de la francophonie (SEBIQ), ces écoles ont adapté leur programme d'études internationales (PEI) à partir d'un programme d'enseignement de l'UNESCO. Élaboré à la fin de la Seconde Guerre mondiale, ce programme avait été mis sur pied dans le but d'encourager l'apprentissage des langues et des cultures du monde par les Européens afin de cultiver chez eux une perspective plus humaniste de la société. À Montréal, les élèves qui fréquentent ces écoles doivent étudier trois langues (habituellement l'anglais, le français et l'espagnol) et s'impliquer dans des activités bénévoles. En 2007, le ministère de l'Éducation se proposait de créer un « programme d'espagnol, langue tierce » pour les écoles de la majorité :

[D]estiné à des élèves qui ne connaissent pas ou qui connaissent peu la langue enseignée. Le programme d'espagnol vise donc à amener l'élève québécois non hispanophone à communiquer dans cette langue.

Belzil 2006 : 69

Des initiatives de la sorte dans l'enseignement des langues en milieu minoritaire s'appuient sur une justification implicite ou explicite de l'État néolibéral. En 2012, peu de temps après que son école, classée première des

écoles commerciales au Québec, ait commencé à offrir une formation bilingue en anglais-français ou une formation trilingue en anglais-français-espagnol à ses étudiants, le directeur de l'École des hautes études commerciales, Michel Patry, a insisté sur l'importance de l'apprentissage de l'anglais et de l'espagnol dans la formation des futurs chefs d'entreprises de calibre international au Québec : « Maîtriser plus d'une langue [est une] condition essentielle de la pratique du commerce au XXI^e siècle » (Patry 2012 : A9). Même son de cloche du côté du ministère de l'Éducation, qui prétend que le fait d'enseigner l'espagnol aux élèves québécois crée un climat propice aux échanges commerciaux avec les pays hispanophones et favorise la création d'emplois au Québec :

Elle peut aussi s'avérer fort utile au moment de se trouver un emploi, au Québec ou ailleurs, en raison notamment de l'accroissement des échanges commerciaux avec les pays hispanophones.

Ministère de l'Éducation n.d. : 1

Ces meilleures relations d'échanges s'appuient sur une reproduction d'une division inéquitable du travail qui sépare injustement les enfants hispanophones – qui ne peuvent étudier l'espagnol que dans leurs cours du PELO, offerts une à deux fois par semaine – des enfants non hispanophones – qui ont le choix entre des cours d'espagnol enseignés tous les jours au même titre que n'importe quelle autre matière ou les cours du PELO. Entre 2002 et 2007, on a relevé une augmentation de 40 % dans le nombre d'élèves inscrits aux cours d'espagnol. Pour répondre au manque criant d'enseignants qualifiés d'espagnol, le ministère a exempté une quarantaine de nouveaux enseignants de l'obligation comprise dans une loi provinciale d'enseigner des cours supplémentaires dans la langue d'instruction de l'école. Les locuteurs des langues qui présentent un avantage économique pour le Québec sont recrutés, peu importe leur compétence en anglais ou en français, tandis que ceux qui parlent des langues dont la valeur économique n'est pas reconnue doivent, pour décrocher des emplois comme enseignants au sein du gouvernement, d'abord prouver leur loyauté en apprenant une des deux langues officielles.

Lorsqu'ils s'inscrivent dans des cours du PELO, la plupart des élèves qui ne sont pas issus de l'immigration choisissent des cours en espagnol, en italien ou en arabe mais jamais en tamoul même si cette dernière langue est populaire parmi les apprenants des langues d'origine (McAndrew 2001). En 2007 les classes du PELO pour l'hindi et le tamoul accueillait près de 50 % des nouveaux élèves de la maternelle (Ministère de l'Éducation 2008). Il y a fort à parier que ces différences observées entre deux types d'apprenants et les cours qu'ils choisissent (espagnol/arabe ou hindi/tamoul) s'expliquent en grande partie par la position qu'occupe chacune de ces langues sur l'échiquier international, une position reconnue par l'appellation de « langue vivante ayant un caractère international » (Belzil 2006 : 69) qui a cours depuis 2006 :

Dans le contexte actuel de mondialisation des échanges et des communications, la connaissance de plusieurs langues représente un atout de taille puisqu'elle permet de s'exprimer avec des locuteurs de diverses communautés culturelles et de développer envers celles-ci une attitude d'ouverture, de respect et de tolérance.

Belzil 2006: 69

Ce rapport public fait valoir qu'à l'avenir des compétences en communication interculturelle seront une condition d'embauche pour les employés gouvernementaux qui auront à développer de meilleures relations d'échange et de nouvelles alliances géopolitiques et devront mettre en œuvre une diplomatie culturelle avec des pays au-delà des Amériques (Mark 2010). L'apprentissage du tamoul pourrait représenter un intérêt stratégique en ce sens. Néanmoins, comme le tamoul ne constitue pas la langue majoritaire d'un seul pays d'Asie du Sud en particulier ni celle des immigrants d'Asie du Sud qui se sont installés à Montréal et, parce que seules comptent les données statistiques sur les utilisateurs d'une langue – unique gage de vérité à l'heure actuelle (Urla 1993) –, le statut international du tamoul reste mal compris par l'État québécois.

Sur la scène internationale, on rencontre les mêmes obstacles lorsqu'on tente de faire valoir la valeur diplomatique du tamoul. Les Nations Unies ne lui reconnaissent pas le statut de langue officielle, et ce, malgré le fait qu'elle compte 70 millions de locuteurs dans le monde. Rares sont les documents officiels des Nations Unies qui sont traduits en tamoul⁵. À l'heure actuelle, elles ne reconnaissent que six langues officielles : l'anglais, le chinois, le russe, le français, l'espagnol et l'arabe. En 2001, Dr. A.V.S. Ramesh Chandra – l'ambassadeur indien aux Nations Unies – déclarait que l'hindi devrait être une des langues officielles des Nations Unies en raison de son poids démographique à l'échelle internationale. Il faisait remarquer que plus d'un milliard de locuteurs d'hindi habitaient en Inde et qu'il y en avait encore plus ailleurs dans le monde, leur chiffre dépassant les populations de locuteurs du français, du russe ou de l'arabe (Chandra 2001). En réaction aux efforts déployés par Chandra pour faire de la langue hindi une langue officielle au sein des Nations Unies, le *Tamil Tribune*, un magazine mensuel consacré à la question tamoule et publié aux États-Unis, faisait valoir sous la plume de K. Chezian (2007: 2) qu'en reconnaissant le statut de langue officielle à l'hindi, les Nations Unies ne feraient que donner carte blanche au gouvernement indien pour qu'il poursuive sur son propre territoire une politique de discrimination linguistique fondée sur l'imposition de l'hindi. Une pétition en ligne pour faire du tamoul une des langues officielles des Nations

5. Les Nations Unies ont traduit la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (publiée en Inde) et les *Objectifs du millénaire pour le développement* (publié au Sri Lanka) en tamoul, mais elles n'ont pas traduit les *Faits et chiffres des Nations Unies* ni la *Charte des Nations Unies* ou *Les Nations Unies aujourd'hui*. Ces dernières publications ont été traduites en hindi. Voir United Nations (2013).

Unies, qui a obtenu 4 140 signatures, souligne le statut officiel du tamoul en Inde, au Sri Lanka, au Singapour et en Malaisie ainsi que l'étendue de sa diaspora dans le monde.

Ces débats entourant les langues officielles des Nations Unies pourraient fort bien avoir un impact indirect ou à long terme sur l'enseignement des langues minoritaires au Québec. Par exemple, l'arabe, une langue parlée par plusieurs groupes ethniques à Montréal originaires du Maghreb ou du Moyen-Orient, est la seule langue des anciennes colonies à avoir obtenu le statut de langue officielle, quoique tardivement en 1973, au sein de l'organisation des Nations Unies (Duchêne 2008). Dès l'année 2000-2001, le PELO en arabe dépassait l'espagnol avec 3 454 locuteurs non natifs inscrits contre 1 092 pour l'espagnol (Chouinard 2002). Selon Bergman Fleury, le directeur du PELO à la Commission scolaire de Montréal, cette hausse s'explique par une prise de conscience – après le 11 septembre – de la part des citoyens québécois qui de plus en plus reconnaissent la valeur commerciale et géopolitique de l'arabe. Par ailleurs, les parents qui se sont convertis à l'Islam pourraient souhaiter que leurs enfants puissent lire le Coran. Les quatre universités montréalaises ont également mis sur pied ou ajouté, ces dernières décennies, des cours à leurs programmes d'enseignement de l'arabe et d'études du Moyen-Orient. Les locuteurs pour qui l'arabe ne représente pas une langue d'origine sont pour la plupart inscrits dans les programmes généreusement financés de l'Université McGill, de l'Université du Québec à Montréal ou de l'Université de Montréal. Pourtant, les programmes de l'Université Concordia, mis sur pied seulement en 2004 à la demande de locuteurs pour qui l'arabe est la langue d'origine, sont constamment à court de financement.

Ces tendances mettent en évidence une nouvelle division du travail entre les universités d'élite qui offrent un enseignement en langues étrangères de première qualité aux étudiants issus de la majorité et les universités plus populaires, d'un côté, et celles qui offrent un enseignement de moins bonne qualité aux locuteurs des langues d'origine, de l'autre côté. Si on le compare à l'arabe, le tamoul serait perçu comme une langue plus locale, qui n'a ni le statut de langue officielle aux Nations Unies, ni le statut de langue à portée internationale au Québec. Seul le programme d'études religieuses de l'Université McGill offre des cours de tamoul au niveau universitaire et ceux-ci se concentrent sur des textes religieux classiques. Il ressort de cette comparaison qu'en dépit de ressources limitées pour l'enseignement du tamoul au niveau post-secondaire, les ressources pédagogiques pour l'enseignement du tamoul au primaire et au secondaire demeurent la chasse gardée des locuteurs des langues d'origine.

Conclusion

Cet article met en lumière une dynamique complexe entre les politiques internationales et les politiques provinciales qui sous-tendent la division du travail sociolinguistique en ce qui a trait à l'enseignement du tamoul comme langue

d'origine à Montréal (Québec). Premièrement, les politiques internationales qui ont un impact sur l'évaluation du tamoul encouragent la compétition entre promoteurs de différentes langues minoritaires pour l'obtention de ressources ou d'un financement de l'État. Cette dynamique compétitive est également au cœur de la logique des Nations Unies, qui accordent à chacune des langues minoritaires des pays auxquels elles viennent en aide une importance relative au sein de l'organisation. En accordant, peu de temps après sa création en 1945, à certaines langues le statut de langues officielles, l'Organisation des Nations Unies a permis à ces langues de revendiquer un statut international. Mais cette appellation vient masquer une division hiérarchique du travail linguistique entre les deux langues de fonctionnement des Nations Unies qui sont utilisées dans les documents officiels – c'est-à-dire l'anglais et le français – et les autres langues officielles qui sont utilisées principalement pour les communications à l'oral (Duchêne 2008). Cette division du travail sous-entend aussi une autre hiérarchie sociolinguistique en vertu de laquelle des auteurs qui sont plus compétents en français ou en anglais sont en mesure d'occuper des postes plus élevés au sein de l'organisation que les locuteurs d'autres langues. Qui plus est, une division du travail sociolinguistique est aussi au cœur du travail de la plupart des délégués qui, pour les besoins de leur emploi, doivent maîtriser trois langues officielles ou plus et une minorité des délégués, originaires pour la plupart d'Afrique ou d'Asie, qui maîtrisent plusieurs langues régionales mais qui doivent aussi s'efforcer d'apprendre au moins trois des langues officielles. Le chinois et l'arabe sont les seules langues parlées en Afrique et en Asie qui jouissent d'une reconnaissance au sein de l'organisation, et les nombreuses pétitions envoyées aux Nations Unies pour que d'autres langues soient reconnues comme officielles ont été rejetées sur la base des coûts qu'impliqueraient la traduction et l'interprétation des documents et dossiers de l'organisation.

Deuxièmement, j'ai insisté sur le fait que les politiques nationales se sont transformées pour prendre en compte les modèles d'éducation bilingues ou trilingues adaptés à un mode de gouvernance internationaliste néolibérale. Au Canada, depuis la Seconde Guerre mondiale, les politiques linguistiques se caractérisent par deux tendances contradictoires. Quand le Canada est devenu officiellement bilingue (anglais et français) en 1969, les dirigeants du mouvement nationaliste au Québec ont aussitôt répliqué en 1974 en déclarant la province officiellement francophone. La plupart des parents immigrants, y compris les Sri-Lankais, se plient aux exigences de la Loi 101 et inscrivent leurs enfants à des écoles publiques de langue française. Néanmoins, certains parents, y compris plusieurs parents indiens, font fi de cette loi et la contournent en inscrivant leurs enfants aux écoles publiques et privées de langue anglaise. Par conséquent, les Tamouls indiens sont davantage portés vers l'anglais et cherchent des emplois ailleurs en Amérique du Nord, tandis que les Tamouls sri-lankais de première ou de deuxième génération, dont les compétences en français et en anglais varient en fonction de leurs trajectoires professionnelles et éducatives, travaillent souvent à Montréal. Les dirigeants de la communauté sri-lankaise

travaillent en collaboration avec les commissions scolaires anglaise et française pour développer un programme d'enseignement de la langue d'origine qui met l'accent sur la conservation du tamoul littéraire, tant à l'oral qu'à l'écrit, tandis que les enfants d'origine indienne prennent des cours de tutorat où ils apprennent des variétés régionales du tamoul auprès d'enseignants qui s'enorgueillissent de la valeur commerciale et de la modernité mondialisée dont ces variétés plus familières sont empreintes.

Au fur et à mesure que les politiques linguistiques du Québec deviennent plus néolibérales et que le ministère de l'Éducation adopte un programme plus internationaliste, de nouvelles inégalités font surface dans la distribution des ressources institutionnelles aux programmes d'enseignement des langues d'origine et des langues internationales. Le financement qui est réservé à l'enseignement des langues d'origine aux enfants issus des minorités est davantage certain lorsque le public ne reconnaît pas la valeur commerciale ou la portée internationale de ces langues. En revanche, l'enseignement des langues internationales profite davantage aux locuteurs pour lesquels ces langues ne sont pas une langue d'origine et qui s'en servent pour décrocher des emplois en diplomatie, en affaires, en commerce ou encore aux locuteurs de ces langues d'origine qui travaillent dans le secteur public. Non seulement cette dynamique de « compétition-collaboration » entre les promoteurs des langues d'origine crée-t-elle une division sociolinguistique du travail, en insérant la maîtrise de certaines ressources linguistiques à l'intérieur d'une économie politique plus vaste, mais encore elle révèle les différentes façons dont les rivalités géopolitiques dictent les politiques.

Références

- BELZIL S., 2006, «Le programme de formation en espagnol, langue tierce et ses incidences sur les pratiques pédagogiques», *TINKUK*, 3 : 67-74.
- BLOMMAERT J., 2010, *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge, New York, Cambridge University Press.
- BOURDIEU P., 1991, *Language and Symbolic Power*. Cambridge, Harvard University Press.
- BRITTO F., 1986, *Diglossia: A Study of the Theory with Application to Tamil*. Washington, Georgetown University Press.
- CANADIAN EDUCATION ASSOCIATION, 1991, *Heritage Language Programs in Canadian School Boards*. Toronto, Canadian Education Association.
- CHANDRA A.V.S. Ramesh, 2001, *Agenda Item 32: Multilingualism*, consulté sur Internet (<http://www.tamilagam.org>), le 27 juillet 2013.
- CHEZHIAN K., 2007, «Hindi in United Nations», *Tamil Tribune*, consulté sur Internet (www.tamiltribune.com/07/0901.html), le 27 juillet 2013.
- CHOUINARD M.-A., 2002, «L'arabe à l'école? Une option de plus en plus populaire au Québec», *Le Devoir*, 23 février: A1.

- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (CECM), 1998, *Study Program Elementary Tamil Heritage Language Level 1*. Montréal, CECM.
- COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL (CSDM), 2009, *New Developments in Heritage Languages in Québec. Languages without Borders*, consulté sur Internet (<http://www.canadianlanguages.ca/Québec%20-%202009.pdf>), le 1^{er} novembre 2009.
- CUMMINS J., 2005, «A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Heritage Language Competence as a Learning Resources in the Mainstream Classroom», *The Modern Language Journal*, 89, 4: 585-592.
- DAS S., 2008, «Between Convergence and Divergence: Reformatting Linguistic Purism in the Montréal Tamil Diasporas», *Journal of Linguistic Anthropology*, 18, 1: 1-23.
- DUCHÊNE A., 2008, *Ideologies across Nations: The Construction of Linguistic Minorities at the United Nations*. Berlin, New York, Mouton de Gruyter.
- EISENLOHR P., 2006, *Little India: Diaspora, Time, and Ethnolinguistic Belonging in Hindu Mauritius*. Berkeley, University of California Press.
- FULLER C.J. et H. NARASIMHAN, 2008, «From Landlords to Software Engineers: Migration and Urbanization among Tamil Brahmins», *Comparative Studies in Society and History*, 50: 170-196.
- GAL S., 2012, «Sociolinguistic Regimes and the Management of Diversity»: 22-42, in A. Duchêne et M. Heller (dir.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York, Routledge.
- HELLER M. et A. DUCHÊNE, 2012, «Pride and Profit: Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State»: 1-21, in A. Duchêne et M. Heller (dir.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. New York, Routledge.
- IRVINE J.T., 1989, «When Talk Isn't Cheap: Language and Political Economy», *American Ethnologist*, 16, 2: 248-276.
- KANDIAH T., 1978, «A Standard Language and Socio-Historical Parameters: Standard Lankan Tamil», *International Journal of the Sociology of Language*, 16: 59-76.
- KRISHNAN R.A., 2004, *Spoken Tamil Grammar Book*, Vol. 1. Chennai, Giri Trading Agency.
- MARK S., 2010, «Rethinking Cultural Diplomacy: The Cultural Diplomacy of New Zealand, the Canadian Federation and Québec», *Political Science*, 62,1: 62-83.
- MCANDREW M., 2001, *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- MEEK B., 2010, *We Are Our Language: An Ethnography of Language Revitalization in a Northern Athabaskan Community*. Tuscon, University of Arizona Press.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC, 2008, «Les langues d'origine dans le système scolaire québécois». Présentation aux 21^e entretiens du Centre Jacques-Cartier, consulté sur Internet (www.chereum.umontreal.ca/activites_pdf/jacinthepelo2008.10.30.ppt), le 1^{er} novembre 2009.

- , n.d., «Espagnol, langue tierce»: 1-45, in Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise*. Montréal, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- PATRY M., 2012, «Enseignement supérieur – HEC Montréal forme les francophones aux affaires», *Le Devoir*, 29 février: A9.
- RAMASWAMY S., 1997, *Passions of the Tongue: Language Devotion in Tamil Nadu, 1891–1970*. Berkeley, University of California Press.
- STATISTICS/STATISTIQUE CANADA, 2007, *2006 Census: Immigration, Citizenship, Language, Mobility and Migration. Daily*, consulté sur Internet (<http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/071204/dq071204a-eng.htm>), le 27 mai 2008.
- TAMILAGAM, 2007, *Tamilagam*, consulté sur Internet (<http://www.tamilagam.org>), le 15 janvier 2007.
- UNITED NATIONS, 2013, *Publications in Local Languages*, consulté sur Internet (<https://unic.un.org/aroundworld/unic/en/whatWeDo/productsAndServices/publications/index.asp?callPage=home&category=1>), le 17 décembre 2013.
- URLA J., 1993, «Cultural Politics in an Age of Statistics: Numbers, Nations, and the Making of Basque Identity», *American Ethnologist*, 20,4: 818-843.

RÉSUMÉ – ABSTRACT – RESUMEN

Une division sociale du travail linguistique

Enseigner le tamoul comme langue d'origine à Montréal, Québec

Les politiques nationalistes et internationales exercent des influences diverses sur la valeur économique et le capital social rattachés à des variétés de tamoul, enseignées comme deux langues d'origine différentes dans les écoles des communautés sri-lankaise et indienne et les écoles publiques de langue française et de langue anglaise à Montréal (Québec). En réinterprétant la division locale du travail linguistique en milieu scolaire francophone et anglophone à Montréal, les immigrants indiens et les réfugiés sri-lankais poursuivent chacun de leur côté différentes stratégies pour financer deux programmes d'enseignement de langue d'origine distincts et s'associent avec différents partenaires pour les mettre sur pied. Alors que les Sri-Lankais veulent conserver une variété littéraire du tamoul perçue comme dépositaire de leur patrimoine culturel et liée à leur prétention d'authenticité culturelle, les immigrants indiens veulent pour leur part moderniser leur variété plus familière du tamoul afin de s'ouvrir aux marchés internationaux et de favoriser la mobilité sociale de ses locuteurs en leur permettant de rejoindre une modernité mondiale. Ces différentes évaluations d'une langue minoritaire mettent en relief les dynamiques concurrentielles et collaboratives du néolibéralisme.

Mots clés : Das, division du travail sociolinguistique, enseignement des langues d'origine, tamoul, Québec, politique linguistique, néolibéralisme, idéologie linguistique

*A Sociolinguistic Division of Labour
Teaching Tamil as a Heritage Language in Montréal, Québec*

Nationalist policies and international politics inform the economic value and social capital attributed to varieties of Tamil taught as different heritage languages in Indian and Sri Lankan community schools and across French and English-medium public schools in Montreal, Quebec. In reimagining the local sociolinguistic division of labour between francophone and anglophone educational domains, Indian immigrants and Sri Lankan refugees pursue alternative sources of funding and institutional partnerships to implement two distinct heritage language education curricula in this city. Sri Lankans seek to preserve a literary style of Tamil to serve as a repository of their patrimony and validate claims of cultural authenticity, whereas Indians seek to modernize colloquial styles of Tamil that promise them access to new markets, facilitate speakers' mobility, and affirm their claims of global modernity. Articulating these different valuations of a minority language exposes the competitive and collaborative dynamics of neoliberalism.

Keywords: Das, Sociolinguistic Division of Labour, Heritage Language Education, Tamil, Quebec, Language Politics, Neoliberalism, Language Ideology

*Una división social del trabajo lingüístico
Enseñar el Tamil como lengua materna en Montreal, Quebec*

Las políticas nacionalistas e internacionales ejercen diversas influencias sobre el valor económico y el capital social ligados a las variedades de tamil enseñadas como dos lenguas maternas diferentes en las escuelas de las comunidades esrilanquesas e hindú y las escuelas públicas de lengua francesa y de lengua inglesa en Montreal (Quebec). Al reinterpretar la división local del trabajo lingüístico en el medio escolar francófono y anglófono de Montreal, los inmigrantes hindús y los refugiados esrilanqueses siguen cada uno por su lado diferentes estrategias para financiar dos programas diferentes de enseñanza de la lengua nativas y para establecerlos se asocian con diferentes coparticipes. Mientras que los esrilanqueses buscan conservar una variedad literaria del tamil percibida como depósito de su patrimonio cultural y ligada a una pretensión de autenticidad cultural, los inmigrantes hindús desean modernizar su variedad, más común, del tamil con el fin de abrirse a los mercados internacionales y favorecer la movilidad social de sus hablantes, permitiéndoles unirse a una modernidad mundial. Esas evaluaciones distintas de una lengua minoritaria ponen de relieve las dinámicas concurrentes y colaborativas del neoliberalismo.

Palabras clave: Das, división del trabajo sociolingüístico, enseñanza de las lenguas maternas, tamil, Quebec, política lingüística, neoliberalismo, ideología lingüística

*Sonia N. Das
Rufus D. Smith Hall
New York University
25 Waverly Place
New York (NY) 10003
États-Unis
sonia.das@nyu.edu*