



HAL
open science

Configurations et altérités lusophones au prisme des manuels de portugais langue non maternelle. Regards croisés entre Afrique, Europe et Amérique (1975-1996)

Danilo Bomilcar

► **To cite this version:**

Danilo Bomilcar. Configurations et altérités lusophones au prisme des manuels de portugais langue non maternelle. Regards croisés entre Afrique, Europe et Amérique (1975-1996). Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2023. Français. NNT : 2023PA030098 . tel-04608744

HAL Id: tel-04608744

<https://theses.hal.science/tel-04608744>

Submitted on 11 Jun 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.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE

ED 622 - SCIENCES DU LANGAGE
EA 2288 - DILTEC

Thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures

Danilo BOMILCAR

**Configurations et altérités lusophones
au prisme des manuels de portugais langue non maternelle.**
Regards croisés entre Afrique, Europe et Amérique (1975-1996)

Tome I

Thèse dirigée par
Valérie SPAËTH et Olinda KLEIMAN

Soutenue le 28 novembre 2023

Jury :

Mme Nathalie AUGER,

Professeure des Universités, Université Paul-Valéry Montpellier 3

Mme Margaret BENTO,

Professeure des Universités, Université Paris Cité

M Fernando CUROPOS,

Professeur des Universités, Université Sorbonne Nouvelle

Mme Geneviève ZARATE,

Professeure des Universités émérite, INALCO

Résumé

Configurations et altérités lusophones au prisme des manuels de portugais langue non maternelle. Regards croisés entre Afrique, Europe et Amérique (1975-1996)

1975 marque une nouvelle période pour la lusophonie, cet ensemble de territoires, de personnes et d'institutions qui entretiennent un rapport privilégié avec la langue portugaise. Les indépendances de l'Angola, du Cap-Vert, de la Guinée-Bissao, du Mozambique et de São Tomé-et-Principe font émerger un pôle africain dans ce paysage qui avait auparavant pour protagonistes un pôle américain (le Brésil aux dimensions continentales) et un pôle européen (le Portugal colonial ultramarin). À l'autre bout, 1996, avec la création de la Communauté des Pays de Langue Portugaise (CPLP) qui vise la coopération diplomatique et la promotion/diffusion de la langue portugaise, est un point de repère pour les restructurations des rapports lusophones. Ces deux dates constituent les bornes de mon travail. J'explore dans ces pages l'ensemble de ces rapports tels qu'ils peuvent être révélés par les manuels de portugais langue non maternelle (PLNM) édités dans et pour les sept pays mentionnés. À partir d'un travail d'archives extensif et d'un dispositif d'analyse interdisciplinaire, il s'agit de faire apparaître les formes d'altérité et les configurations sociales qui lient les trois pôles de la lusophonie. Autrement dit, ce sont, à la fois, les représentations et les interdépendances – médiatrices non négligeables du processus de mondialisation des langues –, qui servent de matière première pour mes réflexions. Ce travail a permis le développement de plusieurs outils de recherche, tels qu'un catalogue composé de près de 450 manuels de PLNM et un cadre de l'étude de l'altérité linguistique dans ces ouvrages.

Mots-clés : Lusophonie, Altérité, Manuels, Portugais langue non maternelle, Didactique des langues et des cultures, Configurations sociales, Représentations sociales, Histoire connectée, Archives, Mondialisation des langues.

Abstract

Traveling through Lusophony, its social figurations and its forms of otherness. Cross analysis on African, European and American textbooks for teaching Portuguese as a Non-Native Language (1975-1996)

1975 marks a new period for Lusophony, the ensemble of territories, people, and institutions that maintain a privileged relationship with the Portuguese language. The independence of Angola, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, and São Tomé and Príncipe brings forth an African pole in a landscape that previously had an American pole (Brazil with its continental dimensions) and a European pole (colonial ultramarine Portugal) as the main agents. At the other end, 1996, with the creation of the Community of Portuguese Language Countries (CPLP), which aims at diplomatic cooperation and the expansion/consolidation of the Portuguese language around the world, serves as a reference point for the restructuring of Lusophone relations. These two dates serve as boundaries of my work. I explore these relations as they can be perceived through Portuguese as a Non-Native Language (PLNM) textbooks published in and for the mentioned seven countries. Through extensive archival research on textbooks and an interdisciplinary analytical approach, this thesis explores the forms of otherness and social figurations that connect the three poles of Lusophony. In other words, the substance for my reflections is both representations and interdependencies – two significant mediators at work during the process of language globalization. This work has led to the development of several research tools, such as a catalog consisting of nearly 450 PLNM textbooks and a framework for the study of linguistic otherness in these cultural artifacts.

Keywords: Lusophony, Portuguese as a Non-Native Language, Textbooks, Portuguese Speaking Countries, Language and Culture Didactics, Social Figurations, Social Representations, Connected History, Archives, Language Globalization, Lusophony, Language teaching

Resumo

Configurações e alteridades lusófonas sob o prisma dos livros didáticos de português língua não materna. Pontos de encontro entre África, Europa e América (1975-1996)

O ano 1975 inaugurou um novo tempo na história do grupo de territórios, pessoas et instituições que, por causa dos vínculos importantes que mantém com a língua portuguesa, chamamos lusofonia. As independências da Angola, do Cabo Verde, da Guiné-Bissau, do Moçambique e de São Tomé e Príncipe resultaram na emergência de um polo africano no cenário que antes tinha como protagonistas um polo americano (o Brasil com suas dimensões continentais) e um polo europeu (uma versão colonial e ultramarina de Portugal). O ano 1996, ano de fundação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) visando a cooperação diplomática e a difusão/promoção do português no mundo, tornou-se também um marco na reestruturação das relações entre os três polos da lusofonia. Nesta tese proponho um estudo das relações lusófonas reveladas pelos livros didáticos de português língua não materna (PLNM), mais especificamente os que foram editados entre estas duas datas nos sete países mencionados. Partindo de um trabalho extensivo em arquivos e de um dispositivo analítico interdisciplinar, meu objetivo é trazer à tona as formas de alteridade e as configurações sociais que conectam a lusofonia africana, a lusofonia americana e a lusofonia europeia. Em outras palavras, a matéria prima para os questionamentos levantados aqui compreende, essencialmente, as representações sociais e as relações de interdependências operantes no grupo. Afinal, elas servem como mediadoras fundamentais entre os diferentes agentes da globalização linguística. Entre as ferramentas de pesquisa desenvolvidas durante este trabalho doutoral, cabe ressaltar o catálogo de livros didáticos de PLNM (mais de 400 documentos repertoriados e indexados), além de um dispositivo para o estudo da alteridade linguística nestas obras.

Palavras chave: Lusofonia, Alteridade, Livros didáticos, Português língua não materna, Didática de línguas e culturas, Configurações sociais, Representações sociais, História conectada, Arquivos, Globalização linguística

Remerciements

Je tiens avant tout à exprimer mes remerciements à mes directrices de thèse, Valérie Spaëth et Olinda Kleiman, qui m'ont orienté et accompagné avec bienveillance tout au long de ce travail. Pour les conseils, la patience, le soutien, la générosité, l'attention, les sourires, je vous serai toujours et sereinement *obrigado*, et vous souhaite le plus chaleureux *saravá*¹.

Je remercie également toute l'équipe CLIODIFLE pour l'ensemble de matinées hebdomadaires, où, autour de viennoiseries et des archives de l'École de Préparation des Professeurs de Français à l'Étranger (EPPFE), je développais progressivement de belles amitiés, ainsi qu'un savoir-faire documentaire sans lequel cette thèse aurait été très différente. Pour les échanges riches et multiples qui ont nourri ma réflexion tout en m'aidant à me remettre en question pendant mon parcours doctoral, *muitos e muitos beijos* à Marija Apostolovic, Alice Burrows, Amélie Cellier, Xiaoli Hao, Xiangxi Ji, Marie Le Mounier et Valérie Spaëth.

Je ne saurais oublier toutes les archivistes et bibliothécaires qui m'ont prêté main-forte, en présence et à distance, dans les centres de documentation nationaux, universitaires ou privés, allant parfois jusqu'à ouvrir clandestinement les portes pour moi seul, en pleine crise sanitaire, lors de cette quête de livres anciens.

Merci aux amies qui m'ont tenu la main pendant ce cycle – Camille, Cécile, Clémence, Étienne, Gaëlle, Hovic, Juliana, Lise, Luiza, Olivier et Robin – que ce soit par le biais d'un conseil, d'une relecture, de l'écoute ou de l'encouragement, venus toujours à un moment important.

Merci à mes parents, Dora et Paulo Bomilcar, et à Dieu, pour tout ce dont je ne me rends pas compte, mais sans quoi je n'aurais pas écrit ces lignes.

Merci à mon amour, qui m'enchanté et m'inspire, Mathieu Deleplancque, *gatinho do bosque* ou loutre du Pas-de-Calais, d'avoir partagé avec moi sa solidité mythique, sa compassion audacieuse et sa sensibilité mystique.

¹ Selon la tradition afro-brésilienne : la force qui donne de l'impulsion à la nature.

Sommaire

Liste des abréviations.....	6
Introduction	8
Avertissement sur le travail plurilingue.....	23
Première partie : MANUELS ET CONFIGURATIONS SOCIALES.....	27
1 Une configuration sociale des manuels de Portugais Langue Non Maternelle (PLNM) au prisme du travail d'archives	29
2 L'aube d'une configuration en trois pôles. Les manuels de PLNM entre 1975 et 1996.....	128
Seconde partie : MANUELS ET ALTÉRITÉ	226
3 Les altérités à travers les textes des manuels. Cadre conceptuel et d'analyse	228
4 Représentations de la lusophonie dans les manuels de PLNM. Les altérités lusophones en question	301
5 L'altérité linguistique dans les manuels de PLNM. Regards croisés sur le portugais de l'autre	380
Conclusion.....	469
Bibliographie	478
Index	522
Tables des productions	533
Table des matières.....	537

Liste des abréviations

Cette liste ne contient que les abréviations qui sont utilisées avec une certaine fréquence dans cette thèse. Celles qui figurent de façon ponctuelle sont accompagnées, soit de leur désignation en version intégrale, soit d'un support visuel – une carte, un schéma, une frise...

Bibliothèques :

BIPS – *Biblioteca do Instituto Politécnico de Santarém*

BNP – *Biblioteca Nacional de Portugal*

BUA – *Biblioteca da Universidade de Aveiro*

Organisations internationales multilatérales :

CPLP – *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*

PALOP – *Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*

Institutions de promotion culturelle :

FCG – *Fundação Calouste Gulbenkian*

ICALP – *Instituto de Cultura e Língua Portuguesa*

IILP – *Instituto Internacional de Língua Portuguesa*

IDAC – *Instituto de Ação Cultural*

Partis et mouvements indépendantistes dans les PALOP :

FRELIMO – *Frente de Libertação de Moçambique*

MPLA – *Movimento Popular de Libertação de Angola*

PAIGC – *Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde*

Didactique des langues :

DLC – Didactique des langues et des cultures

FLE – Français langue étrangère

FLM – Français langue maternelle

FLS – Français langue seconde

CECRL – Cadre européen commun
de référence pour les langues

PLM – Portugais langue maternelle

PLNM – Portugais langue non maternelle

PLE – Portugais langue étrangère

PLS – Portugais langue seconde

PALS – Portugais d'Afrique langue seconde

PBLE – Portugais du Brésil langue étrangère

PELE – Portugais européen langue étrangère

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?

Je traverse les choses – et au milieu de la traversée je reste aveugle ! – uniquement occupé par la pensée des endroits par où entrer et sortir. Vous le savez de reste : on veut passer une rivière à la nage, et on passe ; mais on se retrouve à un endroit sur l'autre rive beaucoup plus en aval, bien différent de ce qu'on avait pensé en premier. Vivre n'est-t-il pas très dangereux ?

João Guimarães Rosa²

² Version en portugais (GUIMARÃES ROSA, 2021 [1956], pp. 37-38). Traduction en français par Maryvonne Lapouge-Pettotelli (GUIMARÃES ROSA, 2017, p. 69).

Introduction

En tant qu'enseignants et enseignantes de langues non maternelles, nous expérimentons quotidiennement la mobilité. Qu'on le fasse devant un écran ou devant une salle de classe, qu'on ait ou non quitté son propre pays, les séjours à l'étranger sont un incontournable du métier. Parfois sous la forme de l'apprenant, parfois sous la forme de la langue-culture enseignée, l'étranger est toujours présent. On peut en dire autant de ceux qui – et c'est le cas des auteurs de manuels – se situent en deçà de l'acte pédagogique, car concevoir un cours, sélectionner des supports et élaborer des activités sont déjà une incursion dans le pays de l'autre. « La préparation du voyage, c'est déjà le voyage », m'a dit un cycliste que j'ai croisé lors de mon premier été à vélo. Il partait de Brest, à destination de Shanghai. Je ne pouvais que le croire.

Parfois, bousculé par des personnes et des espaces lointains, atteint par des textes et des discours venus depuis on ne sait pas quelle partie du globe, on perd un peu ses propres repères. Les contours qu'on s'était accordés deviennent flous. Où est-ce que je termine et l'étranger commence ? Les frontières géopolitiques peuvent, elles-mêmes, devenir objet de méfiance. Existent-elles vraiment ? Est-ce bien moi qui les franchis ou est-ce que ce sont elles qui me traversent ? S'instaure ainsi l'analogie entre l'homme et le monde qu'il habite. Principe premier de la philosophie hermétique : le microcosme, citoyen cosmopolite, et le macrocosme, territoires à l'ère de la mondialisation, vivent une seule et même crise. L'intense circulation de capitaux et de technologies, celle de différents produits, porteurs de discours, de sons et d'images, ou encore celle de populations, ramenant en elles leurs langues, leurs cultures et leurs histoires, sont autant de facteurs qui questionnent, complexifient, brouillent et transforment, à la fois, les identités et les cartes.

Pour ce qui me concerne, je peux dire que cette prise de conscience est venue assez tardivement. Elle s'est produite non pas lors de mon activité enseignante, mais lors d'une première expérience de recherche. Ni les deux années d'enseignement de français au Centre de culture et extension, à l'Université de São Paulo, pour un public hétérogène – étudiants et professeurs, jeunes et séniors, bourgeois et habitants des *favelas* – ni les six années d'enseignement du portugais à Paris dans plusieurs centres de formation en entreprise ou de diffusion de la culture brésilienne ne m'avaient éveillé aux contours problématiques des cultures que j'enseignais. Étonnamment, mon intense activité de production de supports pour l'enseignement de portugais n'a, non plus, motivé une certaine réflexivité. Refusant de faire

usage de livres que, au regard du large choix de manuels de français, je jugeais alors peu nombreux et dépassés, envisageant sérieusement, un jour, de publier mes séquences didactiques sous la forme d'un manuel, je parlais longuement de *la* langue portugaise et de *la* culture brésilienne avec un naturel assez troublant. Les sujets, les documents et les représentations que je décidais de traiter me semblaient, pour la plupart, aller de soi, comme si ce n'était pas moi qui les choisissais pour prendre une place dans les cours, mais eux qui s'imposaient à moi. Mon mémoire de master³ confrontant les manuels de FLE aux manuels de portugais du Brésil langue étrangère – où je me demandais si les approches de l'enseignement de la culture changent en fonction de la culture enseignée – m'a appris que, si les données culturelles susceptibles d'être enseignées sont diverses, il n'y a rien de « naturel » dans la distinction entre celles qui seront évoquées et celles qui seront escamotées. Alors que la francophonie et les cultures régionales avaient droit de cité dans les manuels de français, les renvois au Portugal et aux pays africains de langue officielle portugaise (dorénavant PALOP), tout comme les frontières internes brésiliennes, brillaient par leur absence dans les manuels de portugais du Brésil. Quelle était ma surprise de découvrir le même vide diversitaire dans les dizaines de séquences didactiques que j'ai moi-même créées à partir de zéro. Puisque les discours contemporains brésiliens mettent en valeur nos racines noires, pourquoi cette ignorance vis-à-vis de tout ce qui se passe dans le continent africain ? La bi-nationalité luso-brésilienne étant l'attestation de ma propre identité hybride, comment expliquer cette frontière si aiguisée escamotant tout ce qui vient de la *terrinha*⁴ ? Quelles sont les forces mystérieuses à l'œuvre dans la gestion des altérités lusophones ? Que nous apprennent les manuels de langue sur les économies affective et sociale au sein de ce groupe ? Quelles entraves pour l'apparition de la lusophonie dans les manuels ? Quelles solutions ont été trouvées pour sa représentation plurielle, respectueuse et valorisante ? En quoi la lusophonie, en tant que configuration et représentation sociales, est-elle un atout pour la diffusion et la promotion de la langue portugaise dans le monde ? En quoi est-elle un obstacle ? Ce sont quelques questions qui résonnaient en arrière-plan lors de mon inscription en doctorat et auxquelles ce travail de thèse a pu fournir des esquisses de réponse.

³ Master Didactique du FLE et des langues du monde, à l'Université Sorbonne-Nouvelle. Mémoire réalisé sous la direction de Valérie Spaëth.

⁴ « Le petit pays », où le diminutif dénote quelque chose entre la taille réduite et le rapport affectif. C'est comme ma grand-mère, fille de migrants portugais, évoquait le Portugal.

Si cette thèse interroge l'altérité lusophone, postulons dès maintenant que, bien que l'on y trouve des enjeux caractéristiques et particulières, on porte un regard sur un exemple de phénomènes propres à l'économie globale de circulations culturelles et linguistiques. On peut comparer, et surtout connecter, les mécanismes en route ici à ceux de nombreuses configurations analogues, telles que la francophonie ou l'arabophonie, plus larges, tel que le marché mondial des langues où l'anglais occupe une place hypercentrale (CALVET, 2004), ou plus restreintes, tels que le champ des différentes variétés de la langue portugaise circonscrites au territoire national brésilien. Dans le même ordre d'idées, si l'on a comme matière première les manuels de *Português Língua Não Materna* (Portugais Langue Non Maternelle – dorénavant PLNM), c'est parce que dans la plupart de ces configurations, ils ont une portée et une position non négligeables tout en étant au cœur d'altérités qui les dépassent. Ils sont, à la fois, prise de position interculturelle (BEACCO, 2000), outil de grammatisation (AUROUX, 1994) et produit imprimé et distribué en masse (ADORNO, 1964). L'auteur des manuels vit, par son contact avec le monde étranger, en constante mobilité comme la plupart des agents des champs de la promotion et de la diffusion des langues. Comme l'enseignant, le linguiste, l'interprète, le traducteur et tant d'autres (des casquettes que, par ailleurs, il peut porter aussi), il se distingue de la masse de la population par sa position de savant/professionnel (BOURDIEU, 1971), une position qui n'existe que par rapport à un réseau d'interdépendances. Élaborant des produits reproductibles et consommables, il ne saurait se soustraire non plus aux contraintes de l'économie culturelle. Il reste que l'analyse du contenu et des conditions d'élaboration de son discours ne prend son sens que quand elles sont reliées à ce macro-phénomène qu'est la mondialisation des langues (DERIVRY-PLARD, 2015).

Il s'agira dans cette thèse d'étudier les rapports entre différents groupes de la lusophonie à travers les représentations et les configurations sociales qui s'y dessinent. L'analyse s'appuiera sur une multiplicité de textes tirés d'ouvrages issus de sept pays – l'Angola, le Brésil, le Cap-Vert, la Guinée-Bissao, le Mozambique, le Portugal et São Tomé-et-Principe. Essentiellement, les paratextes (des couvertures, des avant-propos, des mentions de responsabilité...) de 113 manuels publiés dans (et pour) ces pays jusqu'en 1996, ainsi que 338 extraits (des exercices structuraux, des introductions, des textes pédagogiques, des textes « authentiques » littéraires ou journalistiques...) représentant d'autres pôles de la lusophonie, composent le corpus de travail. Car, comme il s'agit de questionner les problématiques de l'altérité, il faut tout d'abord trouver les traces de l'autre.

Faute d'un meilleur terme et malgré l'historicité conflictuelle à laquelle il renvoie (cf. infra, p. 69), le terme « lusophonie » servira ici pour désigner l'ensemble de territoires, de personnes et d'institutions qui entretiennent un rapport privilégié avec la langue-culture *Lusa* – c'est-à-dire portugaise. En effet, d'une *sphère* « de communication et compréhension déterminée par l'usage de la langue » à un *continent* « éparpillé dans plusieurs continents » (LOURENÇO, 1999, p. 164), d'un Quint *Empire* culturel ou d'une *patrie* « d'humanisme et de dialogue » (CRISTOVÃO, 2007, p. 653) à une « *république* du portugais » ayant pour centre le « *méridien* de la culture » (CUNHA, 1964, p. 38), ces définitions ont ceci en commun qu'elles renvoient à la fois à des revendications identitaires et à des prises de position géopolitiques. Le terme « lusophonie » tient sa racine des peuples lusitaniens qui occupaient l'extrême ouest de la péninsule ibérique⁵ avant la domination romaine ; et le caractère mythique et politique de ce rattachement des populations au territoire est toujours évident dans les discours qui ont construit la notion de lusophonie pendant les cinquante dernières années.

Les processus de déterritorialisation et de reterritorialisation de la langue portugaise au-delà des plaines et montagnes lusitaines ont leur germe dans des événements historiques symboliquement chargés, tels que la conquête de Ceuta, en 1415, marquant le début de l'expansion maritime portugaise. Mais ce n'est que suite au 25 avril 1974 – date de la fin du régime dictatorial au Portugal et la cessation du conflit colonial en Afrique, clôturant ce même Empire ultra maritime né au XV^e siècle⁶ – que le vocable *lusophonie* commence à être diffusé (DE FREIXO, 2007). La période d'incertitude pour la politique internationale portugaise – faut-il se tourner vers l'Atlantique ou vers l'Europe ? – est propice pour restructurer les représentations d'une communauté lusotropical (FREYRE, 1940)⁷, qui avaient souvent servi de justification pour le maintien de l'Empire colonial portugais et pour son approximation avec le Brésil (FREYRE, 1962). La lecture de *France, Algérie et Colonies* (RECLUS, 1886) – où est attestée la première apparition du mot *francophonie*, qui n'est réapparu que dans les années 1960 avec Léopold Sédar Senghor – montre que lusophonie n'est pas la seule notion avec des racines venues d'un passé qui embarrasse (SPAËTH, 2018-a). Mais les politiques de la

⁵ Par extension, la Lusitanie.

⁶ Pour une description détaillée des formes de l'impérialisme lusitanien, voir les cours au Collège de France de Sanjay Subrahmanyam sur l'histoire connectée des empires (www.college-de-france.fr/agenda/cours/histoire-connectee-des-empires-epoque-moderne); pour un aperçu des historicités qui rapprochent Salazar, dictateur portugais, et Dom Henrique, conquérant de Ceuta, voir *Vasco de Gama* (SUBRAHMANYAM, 2012).

⁷ Le lusotropicalisme, on le verra plus loin (cf. infra, p. 439), est la théorie selon laquelle la tendance au métissage et la perméabilité de la culture portugaise (FREYRE, 2003 [1933]) sont les traits distinctifs de la présence portugaise dans le monde, ce qui expliquerait la prétendue coexistence pacifique entre les peuples pendant la colonisation.

francophonie, linguistiques ou non, tout comme celles d'autres « phonies », obligent à une prise de position des institutions lusophones vis-à-vis d'une hiérarchie et d'un marché des langues. L'entrée du Mozambique dans le Commonwealth et celle du Cap-Vert dans l'Organisation internationale de la francophonie sont quelques-uns des exemples d'instabilités le long des frontières, encore floues, de la lusophonie⁸. Effectivement, les altérités de la lusophonie sont nombreuses. Il y a, d'une part, celles, internes, telles que les rapports entre les différents territoires de langue officielle portugaise (cf. ci-dessous), auxquelles cette thèse s'intéresse. Mais il y a, d'autre part, celles, externes, telles que les rapports aux domaines du français, de l'anglais, de l'arabe, qui mériteraient d'être étudiées sous le prisme des manuels. La promotion et l'intégration sociale autour d'une langue-culture impliquent la gestion de toutes ces altérités.



Carte 1. La lusophonie représentée sous la forme de trois pôles

La lusophonie est, bien évidemment, plus riche et diverse que ne pourrait le laisser croire l'agencement de sept pays en trois pôles⁹ : un pôle européen (le Portugal), un pôle

⁸ Les exemples de concurrence sont nombreux, mais ceux de complémentarité, de reconnaissance et de collaboration aussi. La visite diplomatique de Léopold Sédar Senghor au Brésil (cf. infra, p. 64) promouvant l'idée d'une communauté Luso-Afro-Brésilienne, ayant comme modèle le Commonwealth, permet de l'illustrer.

⁹ Précisons au passage : le lecteur s'habitue rapidement, à partir des nombreux tableaux, schémas, graphiques cartes et encadrés proposés, au code couleur adopté ici. La lusophonie africaine est représentée en jaune, la lusophonie européenne en rouge, et la lusophonie américaine en vert. Les couleurs ont été attribuées à peu près instinctivement : le vert étant la couleur prédominante dans le drapeau brésilien, le rouge dans le drapeau portugais et le jaune étant présent dans tous les drapeaux des PALOP. Les raisons pour la disposition des territoires de cette

américain (le Brésil) et un pôle africain (l'Angola, le Cap-Vert, la Guinée-Bissao, la République de São Tomé-et-Principe et le Mozambique). D'ordinaire, on y comprend non seulement certaines régions voisines des pays lusophones – telles que la Galice en Espagne, l'île d'Ano Bom en Guinée Équatoriale et même l'Uruguay – mais aussi un pôle asiatique à partir des années 2000, avec le transfert de souveraineté de Macao à la Chine et l'indépendance du Timor oriental. De même, si l'on adopte les démarcations de Silvio Elia (1989), la lusophonie comporte encore la « Lusitanie Perdue », c'est-à-dire les anciens territoires sous domination portugaise tels que Goa, Daman et Diu en Inde, et la « Lusitanie Dispersée », c'est-à-dire les communautés émigrantes lusophones dans le monde. La systématisation triangulaire (*Afrique-Amérique-Europe*) dans cette thèse ne retenant que les sept pays mentionnés se justifie, d'un côté, par la volonté de rendre opérationnelle une étude de la diversité (qui, nous le savons bien, peut être diversifiée *ad infinitum*) ; et de l'autre côté, par les configurations de la lusophonie dans la période considérée : celle qui commence avec les déclarations d'indépendance africaines en 1975, allant jusqu'à la création de la *Comunidade de Países de Língua Portuguesa* (Communauté des Pays de Langue Portugaise – dorénavant CPLP) en 1996.

Il s'agit ainsi de considérer, selon une perspective psychosociale et historique, les manuels de PLNM publiés pendant les 20 ans d'histoire séparant, d'un côté, la fin d'une crise dans le monde lusophone caractérisée par plus de dix années de guerre coloniale entre les pôles européen et africain et par l'omission (voire la caution) brésilienne vis-à-vis de l'acte colonial (DAVILA, 2010) et, de l'autre côté, l'intégration diplomatique autour d'un monde imaginé (APPADURAI, 2001)¹⁰ où la langue portugaise sert a priori de facteur commun. En effet, concomitamment au rassemblement politique qu'est la CPLP, on peut en supposer un autre d'ordre représentationnel, concernant les espaces et les personnes¹¹... Il est vrai que les

forme (en trois pôles), puisqu'il s'agit d'un choix nettement moins anodin, sont présentées en détail ultérieurement (cf. infra, p. 137).

¹⁰ La notion de *mondes imaginés* est une extension de celle de *communauté imaginée* mobilisée par Benedict Anderson (1983). Arjun Appadurai, dans son ouvrage focalisant l'économie culturelle globale après la colonisation, se penche sur le caractère mouvant des sociétés lors du processus de mondialisation. Il parle de flux et de paysages mouvants composés de personnes, d'images, de technologie, d'idéologies, tout en s'intéressant à des communautés diasporiques, aux multinationales... Selon l'auteur, les mondes imaginés sont « de multiples mondes constitués par les imaginaires historiquement situés de personnes et de groupes dispersés sur toute la planète. De nombreuses personnes, aujourd'hui, vivent dans de tels mondes imaginés (et non pas seulement dans des communautés imaginées » (APPADURAI, 2001, p. 71).

¹¹ Quand l'on prend la langue française comme contrepoint, on peut imaginer la lusophonie selon deux volets : « Face à "la Francophonie" institutionnelle et politique, "la francophonie" désigne l'ensemble des espaces, des personnes s'exprimant en français » (SPAËTH, 2018-a, p. 28).

mythologies de la lusophonie, très prolifiques en matière de pères fondateurs, renvoient aux ambassadeurs et présidents au cœur du projet institutionnel, et tout aussi bien à des philosophes, à des anthropologues et mêmes aux canons littéraires. Et si l'année 1975, moment du grand éclatement de l'Empire colonial portugais¹², signifie un éloignement brutal dans l'histoire des lusophonies, 1996, année de la création de la CPLP, pourrait être interprétée comme le signe d'un rapprochement. Il n'en reste pas moins que l'omission du terme lusophonie dans le document officiel qui fonde la CPLP, la fondation d'une *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira*¹³ – qui exclut de son nom le Portugal – et même l'indifférence brésilienne et portugaise vis-à-vis des spécificités africaines pendant la mise en place de l'Accord orthographique¹⁴, sont autant de signes de la complexité notoire des altérités entre ces trois pôles.

C'est sur des manuels édités dans – ou adressés à – ces trois lusophonies que les analyses vont se concentrer, ce qui explique le caractère à la fois extensif et hétérogène des différents corpus de travail. Il est vrai que le portugais a plus ou moins le même statut dans les sept pays concernés : il y a été adopté en tant que langue d'administration et de scolarisation. Mais le grand nombre et la diversité de l'échantillon s'expliquent par les différentes relations que les populations entretiennent avec cette langue (cf. infra, p. 76), ainsi que par les différentes façons dont les espaces s'insèrent économiquement, politiquement, socialement, médiatiquement et idéologiquement dans le monde globalisé.

Le manuel est, à la fois, produit et représentation historiques d'une culture. En tant qu'artefact culturel, il est le produit d'une culture (éducative ou au sens plus large), car il se place aussi bien dans la continuité que dans la rupture vis-à-vis des discours en vogue au sein d'une société. Il est représentation dans le sens où il « est le reflet de la société, ou plutôt le reflet de ce que les contemporains voudraient qu'elle soit. Il est donc investi d'une fonction, celle de véhiculer des valeurs qui, suivant les lieux et les époques, peuvent considérablement varier » (CHOPPIN, 1992, p. 163). Or, les manuels que l'on s'efforcera d'analyser sont aussi divers que les réalités où ils s'insèrent.

¹² On pourrait citer un premier éclatement en 1822 générant le pôle américain (le Brésil) et un dernier au tournant des années 2000 générant le pôle asiatique.

¹³ *Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira* (UNILAB) fondée en 2010.

¹⁴ Accord signé en 1990 visant uniformiser l'orthographe de la langue portugaise dans les différents pays de langue officielle portugaise dans le monde.

Le corpus américain est donc composé essentiellement de 19 manuels de portugais publiés au Brésil à destination des étrangers (Portugais du Brésil Langue Étrangère – PBLE). Le corpus européen, de façon analogue, comporte des manuels de portugais publiés au Portugal à destination des étrangers¹⁵ (Portugais Européen Langue Étrangère – PELE) – ils sont au nombre de 32. Ces deux corpus sont très divers au sens où ils comportent des manuels élaborés pour des publics spécifiques (contextes universitaires, professionnels...) ou larges (portugais « général », avec des situations de la vie quotidienne...), pour des situations d’immersion ou non, pour des locuteurs de langues proches, pour des populations émigrantes ou immigrantes. Enfin, le corpus africain est composé de manuels scolaires élaborés pour l’enseignement du portugais dans les différents pays d’Afrique lusophone (Portugais d’Afrique Langue Seconde – PALS). C’est le corpus pour lequel le plus de manuels – 62 publiés avant 1996 au total – ont été repérés.

La proposition d’un portrait social et discursif de la lusophonie – ou, comme dirait Alain Chopin, le portrait que ses contemporains voudraient lui brosser – à partir d’un échantillon extensif de ces ouvrages prend forme au beau milieu de l’histoire globale et connectée. Les déplacements dans une dizaine de centres de documentation, la manipulation de plus d’un millier de manuels, les descriptions qui partent des données éditoriales et pédagogiques présentes dans des documents traités de première main plutôt que de synthèses ou de grandes modélisations historiques, la présentation des institutions derrière les publications, sont autant de démarches qui n’ont un sens que dans la tentative en quelque sorte xénologique¹⁶ de brosser un portrait de la lusophonie, non pas universel ou total, mais construit au moyen de points de repère divers et de leurs connexions (SUBRAHMANYAM, 2014). L’histoire connectée bénéficie, par ailleurs, de « la fécondité des effets de décentrement qui font la force de la méthode comparative ou de l’histoire croisée, soucieuses de toujours situer des acteurs, objets et pratiques effectivement comparables » (DOUKI & MINARD, 2007, p. 20).

¹⁵ Mentionnons d’ores et déjà la prise en compte de manuels à destination des populations portugaises vivant à l’étranger.

¹⁶ L’histoire connectée comme science xénologique « consiste pour un historien à écrire non pas l’histoire des siens, mais bien, comme l’ont fait par exemple le chroniqueur ottoman et Heinrich Martin au tournant du XVII^e siècle, celle des autres » (DELMAS, 2019, p. 1). Sanjay Subrahmaniam présente João de Barros (1496-1570), chroniqueur portugais et grammairien de la langue portugaise, comme un autre exemple de cette xénologie, en raison de l’usage que celui-ci faisait de livres originaires d’ailleurs : « Si la collection de Barros ne nous est pas parvenue, on sait qu’il a réussi à mettre la main sur des textes en chinois, en arabe, en swahili, en persan et en kannada » (SUBRAHMANYAM, 2014, p. 1).

L'hétérogénéité et la complexité des rapports entre les pays de langue officielle portugaise donnent lieu, dans le monde académique lusophone, à une importante bibliographie dans le domaine des représentations sociales. Les objets étudiés, qui vont des événements significatifs de l'histoire commune (découvertes, guerres coloniales, indépendances...) aux groupes sociaux (migrants, groupes ethniques...), sont aussi variés que les corpus traités (extraits de presse, films, manuels scolaires...), ce qui empêche leur évocation ici sans déboucher sur une énumération monotone et indigeste. Mentionnons juste qu'en didactique du portugais langue non maternelle, les analyses sont, pour la plupart, les fruits d'un autre type de quête : celle de la représentation de soi. « Tournés vers eux-mêmes, ils [les Brésiliens et les Portugais] privilégient la quête de l'essence de soi au détriment de la quête de l'autre » (MUNIZ, 2009, p. 10). Parmi les études prises en compte, celles qui portent sur la représentation de la culture brésilienne (BORGES-CALIL & BARBOSA, 2017) (BOMILCAR, 2017) et de la *brésilianité* (THEDIM-GOIRAND, 2018) dans des supports brésiliens illustrent ce regard majoritairement autocentré. Et même si toutes ces réflexions contribuent à cette recherche – car, dans la quête des délimitations de soi, ce qui dépasse ces bornes, l'autre, ne peut pas être complètement escamoté – il n'en reste pas moins qu'une approche de la lusophonie fondée précisément sur les problématiques de l'altérité fait encore défaut.

Et pourtant la Didactique des Langues et des Cultures (dorénavant DLC) est censée être un terrain fécond de réflexions sur le rapport à l'altérité : il s'agit d'apprendre *la langue-culture de l'autre*, ou d'enseigner *une langue-culture à l'autre*. Si l'on considère les études publiées dans le monde francophone, ces problématiques ont pu orienter des réflexions sur la transposition en France de la pédagogie des multilittératies (CELLIER, 2023 ; BOMILCAR & CELLIER, 2024 à paraître), sur l'histoire du FLE (SPAËTH, 2021), sur l'interculturalité dans les manuels européens de FLE (AUGER, 2003-b), dans la rhétorique de l'hispanophonie et de la francophonie (RIBAS, 2012), dans les représentations de l'étranger (ZARATE, 1993), dans l'éducation interculturelle (PRETCEILLE, 1996) et dans le champ du FLE (PORCHER, 1987), entre autres.

Ce n'est donc pas par hasard que cette passerelle entre deux épistémès (FOUCAULT, 1969), l'une francophone et l'autre lusophone, ait son origine dans une voix marquée elle-même par la mobilité académique – une licence en Lettres Portugais-Français à l'Université de São Paulo au Brésil couplée d'un Master et d'un Doctorat en Didactique des Langues à l'Université Sorbonne-Nouvelle à Paris. Précisons aussi que ce travail, situé entre le DILTEC (Didactique des Langues de Textes et des Cultures) et le CREPAL (Centre de Recherche sur

les pays lusophones), bénéficie de deux traditions de recherche dont la complémentarité est incontestable.

De même, il serait difficile de faire apparaître l'historicité de cette thèse sans mentionner ma participation, depuis près de quatre ans, à l'équipe CLIODIFLE. C'est au sein de cette dernière que nous avons dépouillé plusieurs centaines de documents appartenant aux archives de l'École de Préparation de Professeurs de Français à l'Étranger (EPPFE), un fonds d'archives que nous avons ensuite valorisé par le biais de la conception d'une bibliothèque numérique, mise à disposition des chercheurs¹⁷, tout en l'exploitant du point de vue du champ du FLE (APOSTOLOVIC, BOMILCAR, BURROWS, CELLIER, 2021). Ces rencontres hebdomadaires ont bien entendu engendré de nouvelles pratiques réflexives. Face au caractère extensif (plusieurs centaines d'ouvrages publiés) et dispersé (dans de nombreux centres de documentation portugais et brésiliens) des corpus, ainsi qu'à la complexité et à l'assiduité du travail d'archives qui en découle, je me suis vu obligé de développer une méthodologie de travail similaire. Je l'ai fait de manière, d'une part, à rendre opérationnel le traitement de la grande quantité d'informations et, d'autre part, à permettre à d'autres chercheurs de s'approprier les résultats de la recherche documentaire. Le travail de repérage et de consultation des manuels de PLNM s'est transformé progressivement en la conception d'un catalogue composé de 422 manuels publiés dans le monde. Les notices bibliographiques produites contiennent des informations pouvant servir non seulement à la construction de corpus, mais également aux recherches bibliométriques et cartographiques (d'auteurs, de maisons d'éditions, d'institutions, de contextes) nécessaires pour les premières descriptions de ce champ social. Après cinq années d'immersion dans les catalogues des maisons d'édition, dans les chronologies d'ouvrages de la littérature scientifique et dans les moteurs de recherche des bases de données pour concevoir, nourrir et perfectionner cet outil de recherche, on peut affirmer qu'il comble une vraie lacune dans le domaine. En effet, contrairement à ce que laissent croire les plaintes dénonçant le petit nombre de manuels de portugais langue étrangère dans le monde et les recherches proposant des listes et des chronologies très lacunaires, le nombre de manuels repérés ici est considérable.

Une fois les manuels repérés, lus et documentés, ce sont les configurations (ELIAS, 1991-b, 1985) et les représentations (MOSCOVICI, 1976) sociales qui sont placées au centre de la réflexion. Plus spécifiquement, c'est tout d'abord par les relations d'interdépendances entre

¹⁷ <https://cliodifle.huma-num.fr/s/CollEx-CLIODIFLE/page/welcome> (consulté le 06/10/2022).

les trois lusophonies lors de la conception, la diffusion et l'usage des manuels que l'on s'efforce d'étudier cet espace circonscrit par la langue portugaise. C'est, ensuite, la façon dont elles sont représentées dans les ouvrages – c'est-à-dire par la façon dont la lusophonie européenne se représente les lusophonies américaine et africaine, dont la lusophonie américaine se représente les lusophonies africaine et européenne, dont la lusophonie africaine se représente les lusophonies européenne et américaine – qui sert de matériau pour mettre au jour les spécificités des altérités dans cet espace.

L'analyse des configurations sociales a comme déclencheur les paratextes des 113 manuels édités avant la création de la CPLP. En d'autres termes, les informations relatives à l'élaboration et l'usage des manuels – notamment les dates, les auteurs, les institutions, les contextes... – figurant sur les couvertures, sur la page de titre et dans les présentations (avant-propos, introductions, notes sur l'utilisation des manuels) posent les points de repère pour leur interprétation à partir de la bibliographie scientifique. L'exposition des enjeux de cette configuration sociale a été inspirée par celle de la configuration des manuels de sociologie au Brésil (MEUCCI, 2020), ainsi que par celles de l'histoire des manuels de FLE/FLS au Québec (CORDIER-GAUTHIER, 2007), en Afrique (VERDELHAN-BOURGADE, 2007) et en Argentine (PASQUALE, 2009). La description des rapports entre les agents puise, à son tour, dans les analyses du champ de la didactique du français langue étrangère (PORCHER, 1987) et de l'histoire de la notion de FLE à travers ses institutions pionnières (SPAËTH, 2021). Étant donné que l'objectivation d'un champ social commence par la mise en évidence des agents et de ce qu'ils font (PORCHER, 1987), une attention particulière aux institutions derrière les publications – des centres culturels jusqu'aux ministères, en passant par les universités et les écoles, sans compter les organismes transnationaux – est ce que l'on peut attendre d'une première description de la configuration sociale des manuels de PLNM.

La fréquentation d'œuvres fondamentalement interdisciplinaires est à l'origine du cadre conceptuel construit pour rendre compte du rapport à l'autre dans les discours des manuels. Si je devais n'en citer qu'une seule, ce serait celle de Martine Pretceille (1996) qui, en plus de nourrir mes réflexions, m'a conforté dans mes « mauvaises habitudes » de circuler parmi des références en sociologie, en anthropologie, en philosophie et en psychologie, tout en gardant l'*autre* impliqué par la relation didactique comme orientation. Il n'en reste pas moins que les continuums retenus pour décrire l'altérité dans les discours des manuels – les spectres évaluatifs (dans quelle mesure je sens que je ressemble à l'autre ou, au contraire, que je me distingue de lui ; dans quelle mesure je l'aime ou je ne l'aime pas), les spectres

épistémologiques (je parle *de* ou je parle *avec* l'autre ; quel degré d'hétérogénéité/homogénéité lui est accordée) – pouvaient, en raison d'un haut degré de systémativité, mener à des analyses complètement déconnectées de l'histoire. À ce sujet, la contribution de Reinhart Koselleck (1990) à la sémantique des temps historiques a été fondamentale pour incorporer dans ce cadre une dialectique historique. Une question aussi simple que « Quelle place l'autre occupe-t-il dans un champ d'expérience et un horizon d'attente donnés ? » permet souvent de faire apparaître le temps présent des représentations et des configurations sociales.

Ce cadre conceptuel est appliqué, premièrement, à un corpus composé de 338 extraits – tirés d'un échantillon de 45 manuels (15 africains, 15 américains, 15 européens) – évoquant les autres lusophones. Car si l'analyse interculturelle des manuels signifie « étudier la relation dans laquelle un je (l'auteur-énonciateur du manuel) définit un il (celui dont l'élève apprend la langue) pour un tu (son co-énonciateur-apprenant, le lecteur du manuel) » (AUGER, 2011, p. 314), le travail d'archives a compris également le repérage, la description, la numérisation et l'indexation des extraits où ce « il » prend la forme d'un autre pôle de la lusophonie. C'est, par ailleurs, l'activité d'indexation (selon les thématiques, les origines des textes, les personnes et les lieux cités, le traitement ou non de données culturelles ...) qui a permis la mise en place d'une démarche comparative (PUREN, 2003) à partir de points de vue divers. Suite à ce portrait, plus général, des rapports entre les trois pôles lusophones, ce travail de recherche se clôt sur l'analyse approfondie d'un corpus encore plus restreint d'extraits (39 parmi les 338 mentionnés) concernant spécifiquement l'altérité linguistique. Ces textes qui mettent en scène la langue portugaise dans le monde font l'objet d'une exploration à la fois qualitative et quantitative. Pour ce faire, le cadre conceptuel s'enrichit notamment des outils développés dans le cadre de l'étude de l'hétérolinguisme (SUCHET, 2014), c'est-à-dire la présence de plusieurs langues dans un texte, et de la variation linguistique.

Les liens établis entre les représentations et les configurations sociales sont de nature diverse. Dans son analyse des traités d'étiquette européens, Norbert Elias (1973) montre à quel point l'aspect textuel des livres, ses conditionnements et ses effets politico-sociaux sont reliés. La compréhension des positions occupées par chacune des institutions impliquées dans l'élaboration des manuels par rapport aux autres donne des outils pour l'interprétation des images diffusées dans leurs œuvres. Étant donné que le champ de la production culturelle, dans lequel la configuration des manuels est inévitablement insérée, englobe, entre autres, les champs littéraire, journalistique et scientifique, « le sujet de l'œuvre [...] n'est pas l'auteur, mais le champ dans son ensemble » (SAPIRO, 2020-b, p. 134). Autrement dit, les dynamiques

des positions sociales dans le champ sont homologues à celles des *prises de position* dans les discours. Alain Choppin relève la façon dont les classes dominantes glissent dans les manuels les thématiques dans lesquelles elles se reconnaissent, en cherchant « à fonder, en définitive, l'identité de la nation tout entière » (CHOPPIN, 1992, p. 18) ; Michael Apple, à son tour, insiste sur l'importance de l'État dans la *tradition sélective* qui sera reproduite dans les manuels (APPLE, 2000) ; Theodor Adorno, quant à lui, montre que les marchandises de l'industrie culturelle se règlent « sur le principe de leur commercialisation et non sur leur propre contenu et sa construction exacte » (ADORNO, 1964, p.13)¹⁸. Quelle que soit l'épistémologie considérée, il est clair que les représentations et les idéologies diffusées par des œuvres de l'industrie culturelle, en raison de la proportion que celle-ci a prise dans le monde contemporain, sont dotées de fonctionnements complexes qu'une attention aux institutions ne pourrait que contribuer à dévoiler.

Cinq chapitres marquent le rythme et la progression de cette thèse. **Le premier** aborde le travail d'archives sous un angle conceptuel et pratique, c'est-à-dire que l'on encadre théoriquement cette activité par rapport à l'objet étudié, les configurations sociales lusophones, pour, ensuite, présenter la méthodologie, les possibilités et les limites du travail de terrain. Ce chapitre sera d'autant plus détaillé qu'un apport important de la recherche est, précisément, le catalogue extensif des manuels de PLNM (cf. tome II, ressources, p. 4). **Le deuxième** propose une description de la configuration sociale des manuels de PLNM publiés dans les pays lusophones entre 1975 et 1996. Il s'agit de présenter les temporalités et les réalités de la langue portugaise dans la lusophonie en cette période et, par la suite, les institutions impliquées dans la conception, l'usage, le financement, etc. des manuels diffusant et promouvant la langue portugaise. **Le troisième** propose un cadre conceptuel et analytique pour l'étude de l'altérité dans le corps didactique des manuels. On situe le phénomène altéritaire par rapport à des cadres conceptuels plus larges, comme ceux des représentations et configuration sociales, tout en détaillant ce phénomène pour faire apparaître ses différentes dimensions. Y est également question de la conception et du traitement du corpus d'extraits analysé. **Le quatrième** contient un aperçu global de ce corpus composé de 338 extraits où Africains, Américains et Européens s'inter-représentent. Cela se fait par la confrontation d'extraits en fonction de thématiques

¹⁸ Et ce ne sont pas les accords millionnaires entre les ministères d'Éducation les grands groupes éditoriaux, connus pour leur concurrence féroce et les débordements légaux, qui prouveront le contraire. La condamnation du groupe *MacMillan* pour les stratégies de chantage adoptées dans la négociation des manuels avec le Ministère de l'Éducation du Soudan peut servir d'exemple. Source : <https://www.bbc.com/news/business-14250566> (consulté le 16/07/2020).

précises, des origines des textes, ou encore des référents culturels cités. **Le cinquième et dernier chapitre** offre une analyse approfondie de l'altérité linguistique dans les 39 textes où il est question essentiellement de la langue portugaise dans le monde. J'interroge pour ainsi dire le rôle de cette dernière dans les positionnements des lusophones les uns vis-à-vis des autres, ainsi que la place des lusophones dans leur rapport à la langue portugaise.

Chacun de ces chapitres est introduit par un plan méthodologique – quels sujets sont traités, selon quelles perspectives et dans quel ordre ? – et se clôt sur une synthèse des analyses. Tous se subdivisent en sous-chapitres qui sont, quant à eux, précédés d'un résumé, permettant au lecteur d'avoir, d'emblée, un aperçu général des conclusions et faisant office de boussole sur le terrain irrégulier et divers qui est celui de la recherche, offrant ainsi au lecteur le loisir de s'arrêter pour apprécier les détails du paysage sans pour autant perdre de vue la direction à atteindre. Ces résumés sont toujours encadrés, en gris, (image ci-dessous, page à gauche).

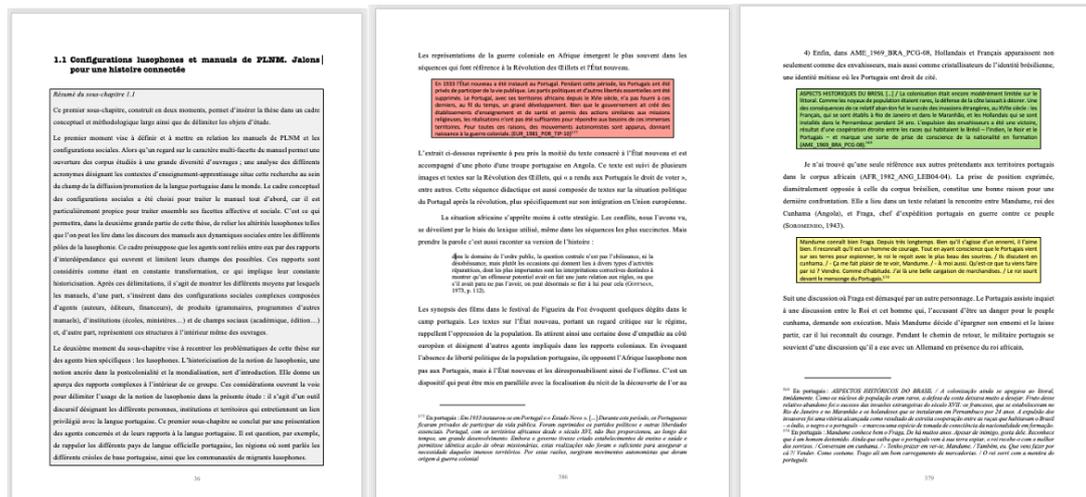


Image 1. Encadrés et code couleur

C'est dans le même but que j'ai distingué les citations (image ci-dessus, au milieu de la page centrale) des extraits de manuel analysés, en dotant ces derniers d'un autre style typographique et en les encadrant. On saura, à première vue, qu'il s'agit des discours qui composent les corpus et non pas de ceux qui servent d'outils pour leur analyse. Et, quitte à les encadrer, pourquoi ne pas se servir du code couleur mentionné plus haut (cf. supra, p. 12) ? La confrontation croisée de dizaines de textes originaires de trois continents exige une attention redoublée à l'aspect didactique de ma relation avec les lecteurs. Les extraits tirés des manuels de **PBLE (Portugais du Brésil Langue Étrangère)** sont donc signalés par la couleur verte, ceux tirés des manuels de **PELE (Portugais Européen Langue Étrangère)** par la couleur rouge et ceux tirés des manuels de **PALS (Portugais d'Afrique Langue Seconde)** par la couleur jaune.

Dans le même ordre d'idées, les cartes, les frises chronologiques, les graphiques, les tableaux et les schémas occupent une place importante dans ce parcours. Le fait de se représenter une idée autrement – passer de l'écrit à l'oral, de l'oral à l'image... – permet de la questionner et de l'approfondir. C'est une des valeurs de l'exploration de la multimodalité du sens (KRESS, 2010) telle que le promeut la pédagogie des multilittératies (THE NEW LONDON GROUPE, 1996) (CELLIER, 2023). Étant donné que la création de cartes – mentales et mondiales – m'a amené, à de nombreuses reprises, à donner de nouveaux sens aux réalités de la lusophonie, leur présence ici pour servir de complément au texte amènera certainement les lecteurs à percevoir ces réalités autrement. Les textes iconiques dans ce document sont, dans leur écrasante majorité, des productions originales. Autrement dit, les trois frises, les 11 graphiques, les 18 tableaux, les 21 schémas et les 23 cartes qui figurent ici ont été conçus par moi-même. Le reste (en général des dessins, des couvertures et des paratextes des manuels)¹⁹ ne sont évidemment pas mes productions. Les versions imprimées des cartes géographiques et des frises chronologiques ont été élaborées en collaboration avec une graphiste professionnelle²⁰. La représentation des réalités lusophones selon des perspectives spatiales et temporelles, ce qui est à la fois épineux et délicat, m'y a obligé.

Il n'est pas toujours facile de résister à la pulsion organisatrice et totalisante de la pensée ; les prédispositions à l'éloge, à la préservation et à la promotion de la diversité dans toute sa complexité, surtout dans un milieu comme celui de la DLC, sont tout aussi puissantes. L'histoire avec un grand H, attentive aux grandes structures (FOUCAULT, 1969), d'une part, et celle des arts et des sciences, sensible aux exceptions, d'autre part, ne sauraient non plus s'abstraire du champ dans lequel je prends la parole. Espérons qu'éventuellement cette approche connectée de la lusophonie favorisera l'apparition d'une altérité multifacette, accueillant, à côté des continuités et des discontinuités, un certain degré de contradiction (GINZBURG, 2007).

¹⁹ Désignés en tant qu'Images dans les légendes (cf. infra, Table d'images, p. 522).

²⁰ Mme Gaele Marc.

Avertissement sur le travail plurilingue

Il n'est pas toujours aisé de travailler dans et sur plusieurs langues.

L'écriture de cette thèse a été orientée par les besoins de ses lecteurs. Parmi ceux-ci, on trouvera certainement des lusistes, des lusophiles et des lusophones avec différents degrés de compétence en langue portugaise (j'en profite, si c'est votre cas, pour vous remercier pour votre attention et votre intérêt, qui me sont très précieux). Mais je vise aussi, bien entendu, un éventail de lecteurs plus large, c'est-à-dire les spécialistes de domaines divers tels que la didactique des langues et des cultures, les sciences du langage, l'histoire, la sociologie et l'anthropologie, entre autres. Je suppose parler aussi à des lecteurs qui, en dehors des frontières imaginées entre les disciplines, sont intéressés par le rapport à l'autre, par la mondialisation des langues, par les dynamiques postcoloniales... Ces lecteurs sont, je l'imagine bien, majoritairement francophones. Et comme les lusophones ici appartiennent aussi à la francophonie, c'est en pensant à cette dernière que j'ai organisé l'écriture de ce document.

Voilà pourquoi les voix lusophones, quand elles figurent dans le texte, sont présentées tout d'abord et avant tout en langue française. Les passages d'une langue à l'autre – tout comme celui d'un registre à l'autre, d'une variété à l'autre – peuvent constituer, quand on n'y est pas habitué, de petites ruptures dans le flux de pensée. Ils obligent l'interlocuteur à réduire la vitesse pour s'emparer du nouvel environnement à être décodé. La place majoritaire accordée au français permet ainsi au fil de la lecture de se dérouler avec le moins de coupes possible. Je ne dis pas que toutes les coupes soient inopportunes. L'art du montage cinématographique nous a montré la beauté des coupes bien faites, qui font que le spectateur est guidé dans des plans très différents sans se rendre compte des petites interruptions. Mais il est vrai aussi qu'il n'y a rien de plus apaisant qu'un bon plan séquence, ces longs plans qui durent plusieurs minutes où la caméra se balade derrière les acteurs et nous avons l'impression d'être une mouche sur scène lors d'une pièce de théâtre. Réduire les coupes – ou réduire les moments de code-switching (GUMPERZ, 1972) (CANUT & CAUBET, 2002) pour ce qui nous concerne – signifie concrètement que les citations originellement écrites en portugais (longues ou courtes, qu'il s'agisse d'extraits de manuels, d'ouvrages théoriques ou de textes de loi) apparaissent dans le corps du texte en français, permettant au lecteur de se reposer sur le flux de la pensée de la manière la plus fluide possible.

Les traductions sont, pour la plupart, proposées par moi-même qui, n'ayant pas certes un diplôme en traductologie, en ai un en langue et littérature françaises – un diplôme ensuite

suivi de 10 ans de parcours dans des universités françaises. Ces traductions bénéficient aussi, bien entendu, du regard critique d'une co-directrice de thèse et des amis lusophones et francophones qui ont eu la gentillesse de réviser mes textes, sans compter les plus de dix ans de bain linguistique à Paris. Il est clair que si des traductions étaient déjà disponibles²¹, je les ai, à quelques exceptions près, priorisées ici. Ayant déjà moi-même consacré du temps et de l'énergie pour la traduction de textes intégraux pendant mon expérience professionnelle, je suis conscient que la traduction d'un ouvrage dans son ensemble est une tâche qui peut difficilement être égalée, en matière de précision et de réflexion, par des traductions ponctuelles. Dans ces cas-là, les références aux traducteurs et publications sont explicitées en note de bas de page.

Car, oui, les notes et les annexes (cf. Tome II, p. 107) jouent un rôle important pour le lecteur qui voudra vérifier les transpositions de sens opérées lors des traductions. Leurs versions originales en portugais, qu'elles aient été traduites ou non par moi, restent consultables ici. Les textes tirés d'ouvrages théoriques, tout comme la plupart de ceux tirés des manuels analysés, ont été transcrits en note de bas de page. Les extraits de manuels qui servent d'introduction au dernier chapitre de cette thèse (cf. infra, p. 400) ont été rapportés dans les annexes pour des questions de lisibilité²². En revanche, si une traduction constitue, non une citation longue, mais un mot ou une phrase, je me suis permis de ne pas transcrire les versions originelles afin d'éviter un patchwork d'unités sans contexte qui ne ferait que dérouter le lecteur. Ces traductions pourront, à l'aide des références, être vérifiées dans les sources.

Mais la trace du travail plurilingue n'est qu'une des raisons du grand nombre de notes de bas de page ici. Le travail sur un grand corpus (de manuels, et d'extraits sur la lusophonie) exige un système de référence précis et systématique. Ainsi, une grande partie des notes est consacrée aux cotes d'ouvrages et d'extraits mentionnés afin que le lecteur puisse les trouver dans les annexes tout en ayant le maximum d'informations (date, région du globe concernée) sur eux. On peut se douter, par ailleurs, que la longueur remarquable de cette thèse soit due à la minutie du traitement et de la traçabilité du discours. Tout comme les nombreux schémas, cartes et tableaux produits – ainsi que les poèmes analysés que j'ai décidé de faire figurer dans le texte en respectant leur disposition originale en vers, ou encore l'ensemble d'extraits des manuels sur l'altérité linguistique qui servent d'introduction au chapitre consacré à ce sujet –

²¹ Certains textes piliers, par exemple, de l'anthropologie ou de la littérature en langue portugaise.

²² Trop longs, leur reproduction en note gênerait la lisibilité et la mise en page du présent document.

les transcriptions des textes originaux prennent beaucoup de place. Tout bien considéré, les près de 700 notes sur 500 pages feront moins peur au lecteur.

Cette priorité, dans le texte, à la langue française ne signifie pas, et on m'aura certainement compris, l'absence de la langue portugaise. Elle reste, de fait, partout, dans cette thèse. Alors que de nombreuses phrases sont le résultat d'une longue réflexion et de répétitives reformulations, d'autres – les nombreuses dizaines de tournures inhabituelles, les inversions parfois à tournure poétique, parfois à tournure exotique... – sont sans doute liées à mon inconscient plurilingue. Dans ces phrases, on trouvera les 30 ans d'exposition quotidienne à la langue anglaise, les centaines d'épisodes de feuilletons mexicains regardés en castillan, les cours de langue roumaine déjà lointains, mais par-dessus tout ma langue première, la langue portugaise. J'aurais pu essayer, à l'aide de nombreux outils mis à disposition des scripteurs sur internet, d'aseptiser mon discours et de présenter des lignes au plus proche de ce que l'on attend dans le champ académique, ce champ qui reste en haut de la hiérarchie de la distinction à travers le langage (BOURDIEU, 1979). Mais là encore, ce ne serait pas suffisant, car même si j'essaye d'escamoter ou de désigner *les autres* dans mon discours, pour affirmer son unité, pour cultiver l'illusion de le maîtriser entièrement²³, un discours est bien plus peuplé d'autres discours que l'on ne pourrait en être conscient (BAKHTINE 1984). J'assume donc mon plurilinguisme tout comme j'assume d'énoncer en français une réflexion sur la lusophonie.

En plus de son omniprésence en tant qu'altérité irréductible, la langue portugaise s'impose ici sous une autre forme, celle des genèses du travail méthodologique d'analyse. Car même si le lecteur a affaire, au long du texte, à des traductions, toutes les étapes d'analyse des manuels, du dépouillement à l'indexation, du repérage lexical jusqu'au travail statistique, des confrontations qualitatives des extraits jusqu'à leur interprétation sous la perspective d'outils conceptuels, ont été appliquées, invariablement, sur les textes sources en portugais.

Cela dit, la langue portugaise va inévitablement apparaître explicitement dans le texte. C'est le cas des noms d'institutions, de maisons d'édition, de services ministériels. C'est aussi le cas d'items lexicaux comptabilisés pendant le travail de lexicométrie. Dans ces cas-là, ils sont *généralement* accompagnés d'une traduction en français, soit entre parenthèses, soit en note de bas de page, ce qui varie en fonction de la lisibilité des paragraphes et des tableaux²⁴.

²³ Je renvoie ici à Jaqueline Authier-Revuz (1982).

²⁴ L'ordre des langues dans le texte – quelle langue dans le fil de la réflexion ? Quelle langue en parenthèses ? – change fonction des situations. S'il s'agit de mettre l'accent sur le signifiant, la langue d'origine apparaît avant. S'il s'agit de mettre l'accent sur le signifié, la traduction apparaît avant.

Si j'appuie sur l'adverbe « généralement » c'est parce que je crois que le portugais est encore une langue suffisamment proche du français, surtout à l'écrit, pour que l'on puisse s'appuyer sur l'intercompréhension entre les langues latines. Je n'ai donc pas traduit certains mots ou expressions transparents, une mention d'un *Ministério da Educação* par ici, une énumération de professions (*artista, professor, secretário*) par là... Et ce qui n'est pas transparent au début de la thèse, le devient, à force de répétition, à la fin. Utilisons donc cette thèse comme exemple de ce qu'on appelle, en didactique des langues, *l'éveil aux langues*.

Quoi qu'il en soit, les mots dans des langues *autres* (que le français) apparaissent toujours en italique. Et si je ne l'ai pas fait pour une expression ou une autre (certains mots en latin largement utilisés en domaine académique, par exemple) c'est parce que je considère aussi que l'on n'a pas besoin d'attendre la permission d'une Académie ou d'un dictionnariste pour construire les frontières de notre propre langage. Il est essentiel, selon moi, qu'il reste toujours de la place pour l'épanouissement, le ludique et la créativité dans le discours.

Les quelques citations en anglais, parlons-en par ailleurs, n'ont pas été traduites. Je ne me « fais pas de films » – à part dans les nombreuses références au cinéma dans cette thèse – sur l'hypercentralité de la langue anglaise dans le phénomène de la mondialisation des langues (CALVET, 2004). Contrairement au grec et au latin qui, non traduits dans toutes ces thèses du début du XX^e siècle encore alignées dans les placards de la salle Bourgeac²⁵, sont une entrave à leur lecture aujourd'hui, l'anglais me paraît encore loin de renoncer à son hégémonie. Il gardera sa pertinence, à mon avis, beaucoup plus longtemps que cet exercice de réflexion. Et si quelqu'un, dans quelques siècles, s'intéresse à mes lignes, ce sera certainement sous la forme de fonds d'archives historiques, et il aura certainement de nombreux outils pour les déchiffrer.

²⁵ Salle qui a longtemps servi à la soutenance de thèses, sur les lieux historiques de la Sorbonne. Elle héberge quelques centaines de thèses. On peut y accéder par le 46 rue Saint, Jacques, 75005, Paris.

Première partie :
MANUELS ET CONFIGURATIONS
SOCIALES

*Eu não sou eu nem sou o outro
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio.
Que vai de mim para o Outro*

Je ne suis ni moi-même, ni l'autre,
Je suis quelque chose d'intermédiaire :
Pilier du pont d'ennui
Qui s'étend de moi jusqu'à l'Autre

Vers de Mário de Sá-Carneiro (1890-1916),
mis en musique par Adriana Calcanhotto (1965-).

Chapitre 1

Une configuration sociale des manuels de Portugais Langue Non Maternelle (PLNM) au prisme du travail d'archives

Ce premier chapitre traite le travail d'archives d'un point de vue conceptuel et pratique. Il est composé de trois sous-chapitres. Il s'agit, dans un premier moment, d'encadrer théoriquement cette activité, ensuite, de présenter la gestion des documents tout en faisant apparaître les possibilités ainsi que les limites du terrain et, finalement, d'explicitier l'importance et la méthodologie de la valorisation du travail d'archives à travers la construction d'un outil de recherche.

Le premier sous-chapitre permet de situer cette recherche au sein de l'histoire globale et connectée. Je commence par relier l'objet d'étude, les manuels, au cadre conceptuel des configurations sociales. Qu'est-ce qu'un manuel de langue et qu'est-ce que le PLNM ? Qu'est-ce qu'une configuration sociale et comment les manuels en donnent-ils un aperçu ? Une fois cette problématique explicitée, il s'agit, dans un deuxième moment, d'historiciser, de justifier et de présenter les liens d'interdépendance qui constituent le centre d'intérêt dans cette thèse : les rapports lusophones.

Le deuxième sous-chapitre constitue une plongée dans le terrain proprement dit. Il permet, à la fois, une illustration pratique du travail croisé d'archives comme encadrement de la recherche historique, et une première présentation des corpus. Il est composé de trois grandes sections. La première est consacrée aux manuels diffusant le portugais du Portugal, la deuxième aux manuels diffusant le portugais du Brésil et la troisième aux manuels promouvant le portugais en Afrique lusophone. Une quatrième section, plus courte, est consacrée aux quelques manuels repérés promouvant le portugais en Asie. Dans chacune de ces sections, il s'agit de présenter l'étape stratégique de la recherche, c'est-à-dire la gestion de ressources de repérage de manuels (essentiellement les divers catalogues, moteurs de recherche et recherches historiques), pour ensuite passer à l'étape de dépouillement des documents. Les nombreuses entraves et solutions évoquées mettent au jour – outre les champs de vision, les limites et les points aveugles du travail d'archives – les spécificités des manuels de PLNM comme produit généralisé à l'ère de la mondialisation des langues.

Le troisième sous-chapitre explicite les apports à la communauté scientifique que signifie la construction d'un premier catalogue extensif de manuels de PLNM, ainsi que les choix méthodologiques adoptés ici pour la confection de cette ressource.

1.1 Configurations lusophones et manuels de PLNM. Jalons pour une histoire connectée

Résumé du sous-chapitre 1.1

Ce premier sous-chapitre, construit en deux moments, permet d’insérer la thèse dans un cadre conceptuel et méthodologique large ainsi que de délimiter les objets d’étude.

Le premier moment vise à mettre en relation les manuels de PLNM et les configurations sociales. Alors qu’un regard sur le caractère multi-facette du manuel permet une ouverture des corpus étudiés à une diversité d’ouvrages ; une analyse des différents acronymes désignant les contextes d’enseignement permet de focaliser le champ de la diffusion/promotion du portugais. Le cadre conceptuel des configurations sociales a été choisi car il est particulièrement propice pour traiter ensemble les facettes affective et sociale des manuels. Il opère le lien, dans la deuxième grande partie de cette thèse, entre les altérités lusophones telles qu’on peut les identifier dans les discours des manuels et les dynamiques sociales au sein de la lusophonie. Ce cadre présuppose que les agents sont liés entre eux par des rapports d’interdépendance qui ouvrent et limitent leurs champs des possibles. Ces rapports sont en constante transformation, d’où la nécessité de leur constante historicisation. Après ces délimitations, je montre différents moyens par lesquels les manuels, d’une part, s’insèrent dans des configurations sociales composées d’agents (auteurs, financeurs...), de produits (grammaires, programmes...), d’institutions (écoles, ministères...) et de champs sociaux (académique, édition...) et, d’autre part, représentent ces structures à l’intérieur même des ouvrages.

Le deuxième moment du sous-chapitre vise à recentrer les problématiques de cette thèse sur des agents bien spécifiques : les lusophones. Une présentation des points de repère de l’histoire des rapports entre les territoires où se situent aujourd’hui les sept pays lusophones concernés dans cette thèse sert d’introduction. Elle donne un aperçu des rapports complexes à l’intérieur de ce groupe largement marqué par l’acte colonial. Ces considérations ouvrent la voie pour historiciser la notion de lusophonie, une notion ancrée dans la postcolonialité et la mondialisation, et pour délimiter son usage dans la présente étude : il s’agit d’un outil discursif désignant les personnes, institutions et territoires qui entretiennent un lien privilégié avec la langue portugaise. Ce premier sous-chapitre se conclut par une présentation des agents concernés et de leurs rapports à la langue portugaise aujourd’hui. Il s’agit, par exemple, de rappeler les différents pays de langue officielle portugaise, les régions où sont parlés les différents créoles de base portugaise, ainsi que les communautés de migrants lusophones.

Les manuels sont des fenêtres sur le passé (SPAËTH, 2018-b). Elles invitent à l'appréciation d'un paysage donné, un paysage que l'on ignore avant d'oser les ouvrir. Mais les fenêtres ont des cadres bien posés qui limitent le regard. Les rebords imposent une géométrie peu modulable. La fenêtre implique aussi une distance. Les yeux ne peuvent pas s'étendre au-delà de leurs capacités physiologiques. On peut s'y pencher pour mieux voir et même vouloir sauter dans le vide, mais ce serait à ses risques et périls.

Si cela est vrai pour tout document historique, on peut en dire autant sur les fonds d'archives qui l'abritent. Décrire le travail d'archives, du repérage à distance au dépouillement sur place des documents, de leur organisation à leur confrontation, nous informe sur les possibilités et les impasses d'une recherche en histoire. Faire apparaître l'archiviste, ainsi que la façon dont il met des traces à la disposition de l'historien, évoquer les outils pour retrouver les documents, comme les moteurs de recherches et les notices bibliographiques, c'est poser les balises d'une recherche. Et cela n'est pas sans importance pour une recherche comme celle-ci, ayant pour objet un corpus extensif de travail.

Ces pages portent non sur un ou deux manuels, mais sur quelques centaines. Elles portent sur un corpus repéré de loin, considéré de près, documenté, regroupé, organisé, réorganisé, réorganisé encore une fois, et dont je propose une certaine description. Cet ensemble de manuels – édités aux quatre coins de la planète et reliés entre eux par moi, mais avant tout par les archives aux vocations diverses qui nous les mettent à disposition – offre donc une vue sur le passé dans des limites bien posées. Ce sont autant de raisons pour lesquelles il est important pour l'historien de, « à la manière d'une fresque déposée que l'on doit remettre dans son lieu d'origine, repenser, reconstituer le lieu de l'archive. Travail minutieux, délicat et long » (ARTIÈRES, 2016, p. 1).

En somme, considérons ce premier chapitre comme l'incursion d'un chercheur, qui n'ignore pas l'implication de son propre regard, dans la logique globale et connectée propre à l'activité de recherche qu'il mène. L'histoire globale et connectée s'intéresse à tout ce qui :

lie les économies, et les cultures en analysant les réseaux d'échanges qui font circuler les hommes et les marchandises, les migrations des mythes historiques et des idéologies politiques ou encore les expériences de ceux et celles qui ont franchi les frontières tracées entre les langues, les religions et les civilisations et ont ainsi vécu dans des identités multiples. (SUBRAHMANYAM, 2014, p. 1-2)

L'approche croisée de manuels – reliés intimement aux moyens et aux potentialités de leurs parcours, reliés aux agents et aux objets qui les entourent – est le fil conducteur de l'écriture.

L'approche croisée de différentes archives (RUBIO & SANCHEZ-SUMMERER, 2020) constitue l'extension logique de cette démarche.

1.1.1 Les manuels de langue et les configurations sociales. Mise en relation

Mais avant d'arriver aux archives, définissons l'objet étudié et le cadre conceptuel choisi pour le traiter. Ils permettent, une fois mis en relation, d'illustrer la métaphore de la fenêtre.

1.1.1.1 Qu'est-ce qu'un manuel de PLNM ?

Le travail d'archives commence bien avant l'analyse des documents, avant qu'on les découvre, avant même que l'on parte à leur recherche. Il commence dans l'activité d'imagination. Avant tout déplacement, que ce soit dans les bibliothèques de la ville ou à des fonds d'archives à l'étranger, il faut bien avoir en tête une idée des destinations géographiques possibles et des textes à atteindre. Il n'est pas essentiel de les connaître exhaustivement. Toute recherche dans ce cas serait superflue. Parfois une idée de l'objet de recherche suffit, parfois une idée de nom suffit. Ce qui est sûr c'est que l'imagination se trouve dans les bases de ce qui nous permet de délimiter un document.

Le nom – les rêveries proustiennes sur des destinations normandes et italiennes nous l'ont appris (PROUST, 1919) – peut être à l'origine d'une très riche activité d'imagination. Les pondérations d'ordre étymologique, presque rituelles en milieu universitaire, sont un exemple de la manière dont les réflexions sur le nom de l'objet servent de point de départ pour le chercheur. Mais rien n'oblige à confronter le mot à ses différentes versions au long de l'histoire, pas plus qu'à ses différentes versions dans d'autres langues-cultures... Rien n'oblige, même, à passer par une définition précise, même si la maxime « sachons tout d'abord de quoi on parle » est assez répandue. Il est rare que les objets du monde collent parfaitement aux définitions que leur prêtent les hommes. Si l'on peut être sûr d'une chose, c'est que, quel que soit le chemin que l'on emprunte, le travail sur un objet, comme un corpus, précède de loin sa rencontre. L'évènement qu'est la perception sensorielle, quel que soit le référent, est guidé par d'intenses activités cognitives (MERLEAU-PONTY, 1945), parmi elles l'imagination.

Qu'est-ce qu'un manuel ?

Au cours de l'histoire, le manuel a souvent affiché, dans le nom par lequel on le désigne, ses caractéristiques matérielles. *Cartilha*, en portugais, désigne un document qui, par sa forme, est censé être facilement manipulable, voire rentrer dans la poche. Il a servi pendant un siècle à

l’alphabétisation et l’introduction du calcul aux enfants brésiliens et est un objet si ancré dans la culture populaire qu’il a généré des expressions comme *ele não sabe a cartilha* (il ne connaît pas la *cartilha*), pour pointer du doigt l’ignorance de quelqu’un. Ce que l’on appelle manuel ne s’éloigne pas de ces problématiques. Un manuel est, dans son sens premier, ce lieu d’instruction assez résumé pour qu’il *rentre dans la main* ; ce support d’instruction assez essentiel pour qu’il soit toujours *à portée de main* ; ce texte assez simple, objectif et organisé pour qu’il soit facile à manipuler.

Les manuels d’enseignement-apprentissage des langues sont loin de répondre à la contrainte matérielle suggérée par le nom générique. Ils ne tiennent pas dans la poche. Bien au contraire, ils sont chaque fois plus grands pour permettre la présence de photos de bonne qualité et des documents variés de la façon la plus authentique possible. En ce qui concerne son rapport aux mains, si je peux risquer un lien qui soit encore valable, c’est que le manuel leur sert de guide. Le langage est une pratique sociale. La pragmatique, ainsi que les avant-propos des manuels SGAV²⁶, l’a longtemps prêché : « dire, c’est faire ». Et si, comme le prône l’approche actionnelle, l’apprenant est amené, plus qu’à parler, à agir collectivement, le manuel de langue peut être interprété comme un guide destiné aux acteurs sociaux pour la manipulation du monde.

Le nom – et les réflexions étymologiques, par conséquent – conduit à des chemins très variés. Comme le rappelle Alain Choppin,

suivant les aires linguistiques, ce ne sont pas les mêmes représentations ou les mêmes attentes qui sont privilégiées. Les anglophones emploieraient-ils de préférence le mot *textbook* parce que le manuel est avant tout pour eux une référence, les germanophones *Schulbuch* parce qu’ils en privilégieraient l’aspect institutionnel, ou bien les Japonais *kyôkasho* parce qu’à leurs yeux, l’essentiel résiderait dans les contenus ? En somme, est-on certain de parler du même objet quand on effectue une étude comparative ? (CHOPPIN, 2008, p. 19)

Les auteurs baptisent parfois leurs ouvrages selon leur fonction synthétique : *compêndio*²⁷ en portugais, « précis » ou « abrégé » en français. Parfois ils décident d’appuyer sur le rôle de l’ouvrage : *guia*²⁸ en portugais, « mentor » en français. Le titre peut aussi renvoyer à la façon dont le texte est conçu ou organisé : *antologia* en portugais, « recueil » en français. Cette grande variété de noms est multipliée par les nombreuses co-occurrences possibles. Le

²⁶ Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle.

²⁷ En français : compendium.

²⁸ En français : guide.

terme « manuel » dans le titre qui apparaît en couverture est complété par un adjectif qui met en avant une qualité jugée essentielle (facile, rapide, complet, nouveau, sans effort...), le contexte (scolaire, d’affaires, universitaire...), le niveau (*1^a classe*, manuel de troisième, *intermediário*...), la discipline (« Mon livre de Géo »...), la nature de l’activité proposée (*livro de leitura*, *livro de exercicios*...) ou même la fonction (*livro didático*...).

Outre qu’il permet la création d’un lexique de repérage d’ouvrages (cf. infra, p. 85), cet exercice sur le nom est utile pour mettre en avant le caractère multifacette de l’objet de recherche. Il invite à adopter une approche moins restrictive de ce que l’on appelle manuel et de ce qui peut, par conséquent, être inclus dans un corpus de recherche. Au lieu d’appliquer une typologie existante, il invite à une délimitation en tant que « processus dynamique entre un regard et une chose regardée » (PRETCEILLE, 1996, p. 3).

Dans l’étape exploratoire de cette thèse, je me suis retrouvé en train de lire une ancienne étude des manuels publiés dans les Îles Baléares (GARCÍA, SOLLER & PONS, 1992) qui pose un critère formel pour sa définition de « manuel » : en ce qui concerne le contenu, n’ont été retenus que les manuels ayant pour objet une (ou plusieurs) discipline(s) faisant partie du processus formel d’enseignement-apprentissage. En ce qui concerne la forme, n’ont été retenus que les manuels ayant une structure adaptable à la séance pédagogique.

Le choix de s’orienter selon cette définition implique cependant de passer à côté de la littérature scolaire et des grammaires scolaires, par exemple. Même si ces deux genres peuvent avoir d’autres usages – pour la grammaire scolaire, la consultation ponctuelle, pour la littérature scolaire, le plaisir de la littérature et de l’art – ils sont faits sur mesure pour l’enseignement-apprentissage des langues. Ces ouvrages contiennent des propositions d’ordre pédagogique à différents degrés. Dans les grammaires progressives, comme *Português Básico para Estrangeiros*²⁹, les exercices structuraux suivent l’explication et les dialogues ; dans la littérature scolaire, comme *Os Destinos de Gabriel*³⁰, des évaluations de la compréhension, des exercices grammaticaux et des propositions de contextualisation suivent souvent le texte. Et même quand ces textes ne contiennent pas de démarches, est-ce vraiment un critère déterminant pour les classer au-delà des bornes de ce que l’on considère comme un manuel ? Les « livres de texte », qui représentent encore une grande partie des supports utilisés en primaire pour l’enseignement d’une langue seconde, ne les contiennent pas non plus. De même, sous quelle

²⁹ Dans le catalogue : AME_1976_BRA_PBE.

³⁰ Dans le catalogue : AME_2017_BRA_ODG.

justification les ouvrages de vulgarisation, comme *Brazilian portuguese, your questions answered*³¹, avec des objectifs moins ambitieux que les grammaires, mais proposant des « explications faciles » pour des questions de langue qui posent souvent problème aux étudiants, peuvent-ils être écartés ? Dans cette perspective et dans le cadre de cette thèse, il y a peu d'arguments pour ne pas prendre en compte, en tant que manuel, la littérature scolaire, les grammaires scolaires, les ouvrages de vulgarisation ou même les tableaux de conjugaison destinés à l'enseignement-apprentissage des langues.

Une autre possibilité de délimitation est celle concernant l'utilisateur. On peut pertinemment considérer un manuel de langue ce qui a été prévu pour être manipulé par l'apprenant et non par l'enseignant. On attribue à ce dernier, dans ce cas, d'autres genres textuels : les programmes, les guides pédagogiques, les grammaires spécialisées. Néanmoins, les frontières entre les ouvrages ne sont pas toujours évidentes. Certains agents, conscients de contraintes matérielles propres à quelques contextes, produisent des ouvrages qui, s'adressant surtout aux enseignants, comportent des séquences didactiques assez similaires à celles que l'on trouve dans le Livre de l'élève. Les directives pour les enseignants dans ce genre d'ouvrage sont accompagnées d'activités ludiques ou de textes à photocopier/distribuer à l'apprenant ou à copier au tableau.

Même les définitions reliant le discours du manuel au discours organisateur/régisseur de l'enseignant lors de l'acte pédagogique ou à la situation formelle d'enseignement-apprentissage peuvent être interrogées. Nombreux sont les ouvrages élaborés pour l'auto-apprentissage, en dehors des salles de classe par conséquent. J'ai pu ainsi documenter, comme il en sera question ultérieurement, plusieurs manuels d'auto-apprentissage, plusieurs « méthodes Assimil » (deux publications pour la variété européenne, cinq pour la brésilienne) ou même des livres pour l'apprentissage du portugais à la Radio.³²

Le regard sur les spécificités des manuels nous mène inévitablement aux différentes notions, parfois sous forme d'acronymes, désignant les différents domaines de l'enseignement

³¹ Dans le catalogue : AME_1992_BRA_BPYQA.

³² Il serait aussi pertinent d'entreprendre une réflexion sur la distinction entre les manuels et les nouveaux médias didactiques – comme il est d'usage (KNECHT, MATTHES, SCHÜTZE, AAMOTSBAKKEN, 2014) dans ce domaine que les Allemands appellent *Schulbuchforschung* ou les Espagnols appellent *manuelística*. Mais comme la période historique sur laquelle je me concentre (1975-1996) ne comprend que peu d'expériences innovatrices dans ce sens, le lecteur sera épargné de ces réflexions préliminaires.

de la langue, car s’il y en a une qui a vraiment délimité le travail de repérage des manuels dans les fonds d’archives, c’est celle de PLNM.

Qu’est-ce qu’un manuel de PLNM ?

Étant donné la pluralité et les différences d’usages des acronymes désignant les contextes d’enseignement-apprentissage de la langue portugaise, il n’est pas sans intérêt de porter le regard, le temps de quelques paragraphes, sur les choix terminologiques de cette thèse.

Si l’on prend comme contrepoint la didactique de la langue française, on peut trouver des notions axées essentiellement sur des critères tels que les finalités de l’enseignement-apprentissage. Les notions de Français Général et de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), émergés à la même époque « par un effet de nécessaire complémentarité » (CUQ, 2003, p. 108), servent d’exemples. Le premier recouvre un apprentissage perçu comme *global*, destiné à toute sorte de publics, favorisant des contenus portant sur des situations de la vie quotidienne, réparti de façon équilibrée entre l’oral et l’écrit, ainsi qu’entre connaissances de la langue et de la culture. Le second comprend un apprentissage *instrumental*³³ de la langue ; il vise le perfectionnement des compétences langagières indispensables dans un domaine professionnel ou académique donné. Il en est autrement pour des notions telles que Français Langue Étrangère (FLE), Français Langue Maternelle (FLM) et Français Langue Seconde (FLS). Elles désignent toutes, non pas une finalité pragmatique, mais une *relation* entre la langue et l’apprenant. L’acronyme FLE peut ainsi être compris dans un cadre où l’étrangéité se vérifie dans un cadre géopolitique, c’est-à-dire où la langue française n’a pas un statut national, où dans un cadre plus large où elle est une langue *autre*. On priorise les deux autres notions pour faire référence à l’enseignement scolaire du français dans des pays où cette langue a un statut politico-social de langue de scolarisation et d’administration. On parlera de Français Langue Maternelle (FLM) quand l’apprenant a le français pour langue première et de Français Langue Seconde (FLS) quand il en a une autre (cf. infra, p. 38).

L’usage de ces nombreux acronymes soulève un grand nombre de problématiques. D’un côté, les découpages prolifèrent à partir des FOS : Français sur Objectifs Universitaires (FOU), Français d’Affaires, mais aussi tous les exemples qui, même s’ils ne se répandent pas jusqu’à faire apparaître de nouveaux acronymes, sont bien présents dans les couvertures des

³³ Au Brésil, c’est souvent ainsi (*Francês Instrumental*) que l’on désigne l’enseignement de français en contexte universitaire visant la lecture de textes spécialisés.

manuels. Je pense au manuel *Parlez-lui d'amour* (1988) de Jean-Claude Beacco et Jean-Marc Carré, dédié à ce que les auteurs appellent « le français des relations amoureuses » (FRA ?)... Ces découpages semblent opérationnels dans la mesure où ils se développent dans une perspective fonctionnelle de l'enseignement et impliquent, idéalement, des démarches *au cas par cas* d'analyses de besoins. Les autres acronymes mentionnés, en revanche, ne cessent d'interroger les chercheurs sur leurs pertinences, leurs perméabilités, leurs ambiguïtés, leurs controverses... Observée du point de vue de l'altérité, l'appellation FLE laisse clairement entrevoir son caractère problématique, dans la mesure où elle pose comme donnée une étrangeté qui ne saurait l'être : il suffit de considérer les dynamiques mouvantes et complexes du monde globalisé. La notion de Français Langue d'Intégration (FLI), en distinguant les populations qui apprennent le français dans un pays francophone en vue de l'obtention de la nationalité, est un exemple de nouvelles propositions essayant d'accommoder ce caractère relationnel de la langue aux réalités peu stables du monde globalisé. Les notions de Français comme deuxième, troisième ou quatrième langue (FL2, FL3...) ont parfois constitué une alternative plus opérationnelle que les distinctions basées sur la notion de *langue maternelle*. Quelle pertinence, effectivement, a la distinction d'une seule langue *maternelle* au sein des familles plurilingues ? Que fait-on de la langue paternelle ? Cette alternative ne fait cependant que déplacer le problème. Là où plusieurs langues sont apprises simultanément, est-ce pertinent de parler de 1^{re}, de 2^e et de 3^e langue ? La notion de Français Langue Seconde se distingue du français comme deuxième langue car elle renvoie aux dimensions politique, sociale, cognitive et historique de la langue. Cette langue désigne non seulement les situations d'enseignement-apprentissage – difficilement déliées d'anciennes dynamiques coloniales (SPAËTH, 2021) – où le français garde un statut privilégié dans les politiques linguistiques d'un pays, mais aussi tout apprentissage en immersion en milieu homoglotte, comme ce qui a lieu dans les classes d'accueil aux nouveaux arrivés sur le territoire français. Cette relation de l'apprenant à une langue dont il n'a pas fait le choix recouvre donc des situations si diverses³⁴ que la notion de FLS peut sembler « un concept fourre-tout qui brouille les critères au lieu de les clarifier » (DEFAYS, 2003, p. 31). Tout bien considéré, on peut dire que les disjonctions, les perméabilités, les polémiques et les historicités conflictuelles de ces notions sont partout. Et encore, ce tour d'horizon s'est attaché essentiellement à des points de repère franco-français.

³⁴ La notion de FLS a pu accueillir également l'enseignement dans des situations d'illettrisme où il y a un éloignement radical entre la langue des populations et le standard légitime.

En ce qui concerne la langue portugaise, l’usage, l’origine et les délimitations des notions relatives aux contextes, disciplines et méthodologies d’enseignement-apprentissage sont tout aussi complexes. Elles le sont d’autant plus que l’on peut remarquer une relative prolifération d’acronymes censés recouvrir les mêmes réalités. Cela peut être dû, soit à une relative absence de consensus dans le monde académique, soit tout simplement au fait que, ce projet de thèse oblige, les points de repère ne se situent pas dans un seul espace national.

Les termes *Português como Língua Estrangeira* (Portugais en tant que Langue Étrangère), *Português para Estrangeiros* (Portugais pour les Étrangers), ou même l’acronyme PLE semblent comprendre, actuellement au Brésil, des situations d’enseignement-apprentissage semblables à celles qui étaient à l’origine de la formation du PLE en tant que discipline et domaine de recherche/professionnalisation dans les années 1970 (BULLA & KUHN, 2020) à l’occasion de l’internationalisation des universités brésiliennes (cf. infra, p. 163). Ces appellations recouvrent l’enseignement-apprentissage de la langue portugaise concernant des personnes de nationalité étrangère qui se déplacent au Brésil pour des raisons variées (académiques, professionnelles, touristiques, amoureuses...). La notion de Portugais Langue Seconde (*Português Segunda Língua – PSL/P2L/PL2*³⁵) a pu être utilisée pour désigner de nombreux domaines d’activité au cours de l’histoire. Parfois elle a désigné l’enseignement du portugais en contexte postcolonial, où cette langue a un statut privilégié (langue de scolarisation et d’administration) sans pour autant être parlée par une partie significative de la population (CANDIAN & BESSA, 2021) ; parfois elle a servi de notion parapluie recouvrant, en plus de ce contexte, l’enseignement du portugais aux étrangers, aux populations nationales minoritaires comme les indigènes en Amazonie ou encore l’enseignement de l’écriture en portugais aux malentendants. D’autres termes ont été proposés pour servir de grands hyperonymes : Portugais Langue Non Maternelle (*Português Língua Não Materna - PLNM*), couramment utilisé au Portugal³⁶ et dans les pays d’Afrique lusophone, Portugais pour des Locuteurs d’Autres Langues (*Português para falantes de outras línguas – PFOL*), et Portugais Langue Additionnelle (*Português Língua Adicional – PLA*) récemment popularisé au Brésil. Ce dernier a la spécificité d’éviter l’interprétation hiérarchisée des chiffres (première langue, deuxième langue...), ainsi que la dichotomie natif vs étranger, de moins en moins opérationnelle dans un paysage globalisé et transnational (LEROY, 2018). De même, la mise en

³⁵ PSL ou P2L au Brésil, PL2 au Portugal.

³⁶ Terme adopté par le ministère de l’Éducation portugais, par exemple : <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna-plnm> (consulté le 09/03/2023).

valeur de savoirs et de productions académiques locaux, tels que les transpositions et interprétations brésiliennes de la perspective bakhtinienne de langue et langage, sont quelques phénomènes propres au lieu épistémologique occupé par le PLA aujourd’hui, ce qui permet de l’interpréter en tant que prise de position décoloniale vis-à-vis de références européennes et portugaises (FERREIRA MARTINS, 2022).

On pourrait encore citer les notions qui désignent des situations de migration, telles que Portugais Langue d’Accueil (*Português Língua de Acolhimento* - PLAc), adopté progressivement au Brésil pour désigner l’enseignement auprès d’immigrants (BULLA & KUHN, 2020) et Portugais Langue d’Héritage (*Português Língua de Herança* – PLH) visant le maintien des liens linguistiques et culturels entre le pays d’origine et les enfants d’émigrants. Ce domaine, tout au moins en ce qui concerne le Portugal, a de nombreuses racines dans les expériences des populations qui ont quitté le pays pendant la dernière période de la dictature de Salazar, vivant par la suite une politique culturelle spécifique de la part de l’État portugais et de l’Union européenne (FANECA, 2015).

Plusieurs appellations de situations spécifiques de l’enseignement de la langue portugaise pourraient encore être citées (POS et POU³⁷, ainsi que le portugais pour des locuteurs de l’espagnol ou encore le portugais pour les pratiquants de la capoeira...). Mais s’il existe une dont on ne pourrait pas faire abstraction dans une thèse sur la lusophonie, même si son apparition est relativement récente, est celle du Portugais Langue Interculturelle (*Português língua intercultural* – PLI). L’appellation figure dans un document de 2020, promu par le ministère des Relations étrangères brésilien, avec des propositions curriculaires pour l’enseignement du portugais dans les Centres Culturels Brésiliens (cf. infra, p. 160) qui avaient été fondés dans les PALOP à partir des années 1980 (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020). La notion vise à mettre l’accent sur un enseignement respectueux des langues et des cultures des apprenants – d’où la notion d’*interculturel* (cf. infra, p. 264) – et sur le caractère *pluricentrique* de la langue portugaise, c’est-à-dire sur la reconnaissance symbolique de la pluralité de normes d’usage à l’intérieur de ce qu’on appelle le portugais. En effet, l’enseignement du portugais du Brésil dans les territoires où le portugais est censé être parlé par une partie de la population soulève la question du respect des altérités linguistiques, qu’elles

³⁷ Portugais sur des objectifs spécifiques et Portugais sur des objectifs universitaires.

se trouvent à l’extérieur (les autres langues nationales³⁸) ou à l’intérieur (les autres variétés de la langue portugaise).

Voici un tableau récapitulatif avec les différentes notions évoquées.

Sigles	Appellations
PLNM	Portugais langue non maternelle
PLM	Portugais langue maternelle
PLE	Portugais langue étrangère
PFOL	Portugais pour des locuteurs d’autres langues
PL2/PSL/P2L	Portugais langue seconde
PLA	Portugais langue additionnelle
PLAc	Portugais langue d’accueil
PLH	Portugais langue d’héritage
PLI	Portugais langue interculturelle
POS	Portugais sur objectifs spécifiques
POU	Portugais sur objectifs universitaires

Tableau 1. Les différentes appellations au champ de la diffusion/promotion du portugais

La notion de portugais langue non maternelle a été retenue pour faire référence à l’ensemble de manuels qui composent les corpus de travail pour deux raisons principales, d’ordre pragmatique. Tout d’abord parce que le PLNM est encore la notion la plus courante si l’on prend comme référence l’ensemble de pays de langue portugaise (ALBURQUERQUE & RAMOS, 2021). Ensuite parce que l’enseignement de la langue maternelle a constitué le critère principal pour l’écartement d’ouvrages lors de la constitution du corpus dans cette thèse. Ce critère *exclut* les milliers de manuels conçus pour l’enseignement scolaire du portugais à l’écrasante majorité de la population brésilienne et portugaise. Tous les *autres domaines* (PLS, PLE, POU, PLH, etc.) ont été pris en compte. Bien que désignés sous de nombreux acronymes, ces manuels représentent numériquement des exceptions comparées à la production éditoriale de PLM. C’est surtout pour cette raison que, même si la *négation* est parfois considérée comme une entrave cognitive, surtout en matière de définition, la négation dans *non maternelle*, ici, prend tout son sens.

C’est par ailleurs justement la grande variété de contextes d’enseignement-apprentissage englobée par le PLNM qui donne les conditions pour cette thèse de se situer au sein de l’histoire globale et connectée. Elle permet de relier entre eux des produits à potentialité locale (manuels de remise à niveau élaborés dans des écoles privées destinées à une population

³⁸ Langues reconnues par l’État, symboliquement en quelque sorte, en tant que langues de la population. En effet, elles n’ont pas forcément le statut de *langue d’administration et de scolarisation*, celui-ci étant réservé à ce qu’on appelle, dans les PALOP, la *langue officielle*.

expatriée), régionale ou nationale (manuels de langue seconde destinés à toute ou une partie de la population du pays), ainsi que globale (manuels de langue étrangère destinés à l'exportation). Une certaine mise en retrait des frontières traditionnelles – statutaires, thématiques et contextuelles – de la recherche en didactiques des langues permet de faire apparaître les rapports entre les différents agents sociaux concernés. Elle montre que les politiques et les idéologies des différentes aires géographiques considérées, bien qu'ayant chacune leur temporalité, sont loin de respecter leurs frontières. Elles interagissent entre elles : se répondent, se renforcent, s'adaptent... L'approche des manuels par leur configuration sociale avant tout mène l'analyse au-delà de ce qu'on appelle une didactique comparée des langues-cultures (PUREN, 2003). Plus que de confronter des archives, il s'agit de les historiciser et les croiser.

1.1.1.2 Qu'est-ce qu'une configuration sociale ?

Parmi les manuélistes, une des typologies d'approches possibles qui a atteint un certain succès (SAMMLER, 2018) est celle qui partage les recherches en trois axes (WEINBRENNER, 1992). Tout d'abord, il y a les recherches qui portent leur intérêt sur la confection des manuels (pour les différents artisans, pour les différentes étapes, pour les différentes contraintes de leur conception jusqu'à leur distribution). Ensuite, il y a celles, certainement les plus nombreuses, qui cultivent un intérêt pour leur discours (pour l'incorporation et pour l'élimination de sujets au cours du temps, pour les statuts de l'information, pour les méthodologies adoptées...). Ces études se penchent en très grand nombre sur des sujets intrinsèquement liés à l'altérité, car elles visent à repérer et comprendre les représentations sociales (de classe, de genre, d'orientation sexuelle, de race ; mais aussi de nations et d'identités transnationales/régionales) diffusées par les manuels (FUCHS & BOCK, 2018). Finalement restent les recherches qui s'intéressent à l'usage des manuels : leurs effets chez les apprenants, leur intégration dans la séquence didactique organisée par l'enseignant, ou même leur rôle dans la formation de professeurs. Comme une grande partie des délimitations épistémologiques, celle-ci sert surtout d'outil heuristique et ne suppose pas l'incommunicabilité des domaines. Cependant, une telle typologie dissimule la vraie nature de l'objet. La distinction selon ce qui est de l'ordre de l'intérieur et ce qui est de l'ordre de l'extérieur de l'œuvre dissimule les perméabilités et les homologues entre ses facettes discursive et sociale. La distinction entre ce qui est de l'ordre de l'avant et ce qui est de l'ordre de l'après la publication induit des grilles de compréhension où le manuel constitue soit la cause, soit la conséquence, des phénomènes psycho-culturels et politico-sociaux. Ces distinctions contribuent peu à mettre en évidence que le manuel est, à la fois, le déclencheur et le produit des dynamiques sociales dans lesquelles il s'insère.

Le cadre conceptuel des configurations sociales (ELIAS, 1985) est propice, non seulement pour décrire ces différentes facettes des manuels, mais aussi pour les articuler entre elles. Car si, moi aussi, j’ai décidé de partager cette thèse sur les rapports entre les lusophones en deux grandes parties, l’une s’intéressant à leur facette en quelque sorte sociale, et l’autre à leur facette en quelque sorte discursive, c’est également pour des raisons heuristiques, car les liens entre ces deux composantes seront exprimés tout au long des réflexions présentées ici. De même, dans la mesure où l’objet de réflexion est l’altérité, un cadre adapté est nécessaire tant à son volet intellectuel – nos rapports psychiques, affectifs – qu’à son volet sociétal – nos rapports historiques et quotidiens.

Une configuration sociale, concept à la base de la sociologie de Norbert Elias (1897-1990)³⁹, est une manière d’interpréter les différentes façons dont les personnes se relient entre elles et, à mesure que l’on prend conscience de ces rapports, de la façon dont elles *forment*, ensemble, des structures sociales. Cette approche du phénomène social – où l’individu est perçu non seulement comme une partie intégrante de la société, comme celui qui peut être formé par elle, mais aussi comme celui qui la forme – est peut-être une des raisons pour lesquelles le concept est parfois traduit de l’allemand comme « formation » sociale. Le concept de configuration (ou formation) sociale sert donc :

à exprimer cet état des choses. Dans l’usage traditionnel, il est assez difficile de parler des individus qui forment entre eux une société, ou de parler de sociétés de personnes individuelles, bien que ce soit très exactement ce qu’on observe dans la réalité. [...] Les individus constituent entre eux des formations de types divers [...] les sociétés ne sont rien d’autre que des formations d’êtres interdépendants. (ELIAS, 1985, p. LIV)

C’est un concept qui, au lieu de mettre en évidence différentes formes de rapports face à l’autre, est le lieu, la condition et la conséquence de chacun de ces rapports. Il traite le fonctionnement même de ce qui relie les personnes et, pour cette raison, constitue un cadre conceptuel général pour étudier les groupes.

³⁹ Norbert Elias est né, en 1897, au sein d’une famille de la bourgeoisie juive allemande, à Wrocław, actuelle Pologne. C’est dans cette même ville qu’en 1924 il soutient une thèse en philosophie intitulée *Idée et individu. Une étude critique de la notion d’histoire*. Son mémoire d’habilitation en sciences sociales au sein de l’Université de Francfort, déposé en 1933, ne sera publié qu’en 1969 (sous le nom de *La société de cour*), en raison de l’arrivée des nationaux-socialistes au pouvoir et de Hitler. Exilé en Angleterre en 1935, il écrit *Sur le processus de civilisation : recherches sociogénétique et psychogénétique*, 7^e ouvrage sur la liste des livres les plus importants du XX^e siècle en sociologie, selon l’association internationale de sociologie (source : www.isa-sociology.org/en/about-isa/history-of-isa/books-of-the-xx-century/). L’auteur écrit, entre autres, sur la psychanalyse, sur la doxa, sur les processus d’exclusion, ainsi que sur le rapport au temps et à la mort (DELUERMOZ, 2010).

Le concept de configuration sociale semble être encore marginal dans le domaine de la Didactique des Langues et des Cultures. Et pourtant,

la question de l'appropriation des langues, et de leur gestion dans le répertoire verbal individuel au sein d'interactions socialement situées et constamment co-construites, doit se replacer dans une relation constante d'interdépendance dynamique entre des individus et des configurations sociales (SPAËTH, 2010, p. 5).

Situer socialement le rapport aux langues peut servir de garde-fou contre une vision déshistoricisée des discours et des pratiques. En le faisant, on accueille plus facilement leur dimensions politiques et idéologiques, et on accorde aux phénomènes la possibilité d'être pluriels et instables.

On peut supposer que la préférence pour les termes « formation » ou « configuration » au mot « structure » s'explique, justement, par le fait qu'un des présupposés de cette sociologie soit le caractère mouvant des rapports. En effet, une photo d'un groupe qui danse ou d'un déplacement de pièce dans un jeu d'échecs (des métaphores souvent utilisées par Norbert Elias) donne lieu à une certaine *configuration* des différentes personnes ou de l'échiquier, mais qui est en constant lien avec leur historicité. Cette configuration est le produit d'actions antérieures ; elle est orientée vers des actions prévues. L'intérêt pour les *transformations* des configurations sociales plutôt que pour leurs formes *stabilisées* permet un regard non seulement sur les petites et grandes actions qui ont pu modifier les limites des structures, mais également sur tout ce qui échappe à ces structures. D'un côté, une action individuelle peut changer les enjeux. Les autres auront d'autres contraintes à gérer, d'autres stratégies ou styles à mettre en place. D'un autre côté, on ne pourra jamais expliquer tous les mouvements seulement en fonction de la musique qui se joue ou de l'humeur des joueurs.

Les configurations sociales ont un temps historique qui leur est propre. Il est parfois plus rapide et parfois plus lent que celui des personnes. L'organisation politique d'une société, par exemple, peut prendre plusieurs siècles pour subir un changement remarquable, par exemple l'Ancien régime, vécu par plusieurs générations. À l'opposé, un Allemand qui naît à Dresden au début du XX^e siècle a pu vivre le III^e Reich, le communisme et l'intégration dans l'Union européenne. L'attention à ces temporalités en pleine transformation – autrement dit, le fait de s'intéresser à la société plus comme *processus* que comme *structures* – permet cette attention à l'inhabituel, à l'exception, à ce qui échappe. Cela nous permet enfin de penser sur ce qui se joue dans les disjonctions entre différentes temporalités, car chaque configuration sociale (les États, les entreprises, les familles...) a, aussi, la sienne. Chaque personne qui forme ces configurations porte, en elle, aussi, la sienne.

Le concept de configuration sociale se libère, d’une certaine façon, d’anciennes dichotomies comme celle d’individu vs société et, par conséquent, celle de liberté vs déterminisme. Il permet d’interpréter ces entités non comme pôles opposés, mais comme une dialectique, où chaque côté dépend de l’autre.

Roger Chartier, préfaçant *La société d’individus* (ELIAS, 1991), retrace deux modèles traditionnels de compréhension de l’histoire : « d’un côté, l’exaltation de l’individu dont les libres intentions et les actions volontaires sont supposés produire les évolutions historiques et, de l’autre, la dissolution des individualités dans un déroulement historique commandé par la nécessité » (CHARTIER, 1991, p. 11). Il rappelle que ces postulats sont plus le résultat de convictions philosophiques, religieuses et politiques⁴⁰ que de l’observation de la réalité. Dans la sociologie des configurations sociales, une société donnée ne peut pas être comprise comme une entité extérieure aux individus qui la constituent. De même, l’individu, du président de la République jusqu’à l’ouvrier, ne vit pas indépendamment de la société qu’ils constituent ensemble.

Quant à la tension entre liberté et déterminisme de l’action humaine en fonction de ce que l’on appelle la société, « la “liberté” d’un individu donné est un facteur du “déterminisme” autrement dit de la limitation de liberté de manœuvre de l’individu » (ELIAS, 1985, p. LXXII). Qu’il s’agisse du roi et du valet de chambre dans la société de cour, l’un et l’autre ont leur liberté limitée par la position sociale qu’ils occupent. « Dans l’ignorance des structures sociales qui donnent à l’individu ses chances et ses possibilités d’action, on risque fort de tomber dans l’erreur de présenter comme grands des hommes de peu de mérite et vice-versa ». (ELIAS, 1985, p. LI) Pour reprendre la métaphore de la danse, les pas

se règlent surtout sur ceux des autres danseurs et danseuses. Si l’on considère séparément chacun des individus qui participent au bal, on ne comprendrait pas la fonction des mouvements. La façon dont l’individu se comporte en l’occurrence est déterminée par les relations des danseurs entre eux. Il n’en va pas très différemment du comportement des individus en général. Que leur rapport soit celui d’amis ou d’ennemis, de parents à enfants, de mari et femme ou bien de seigneur à serf, de roi à ses sujets, de directeur à ses employés, le comportement qu’adoptent les individus est toujours déterminé par des relations anciennes, présentes et futures avec les autres. Et cela reste vrai même s’ils vont vivre en ermites, loin du reste des hommes – les

⁴⁰ Cette dichotomie est au cœur de la conflictualité entre les orientations politiques dites de gauche et de droite (MOSCOVICI, 2000). Bien avant, des questions de libre arbitre et de prédestination divine ont ponctué de nombreuses scissions dans l’Église catholique et protestante. En philosophie occidentale, les exemples sont encore plus fréquents. La liberté et le déterminisme semblent être une préoccupation existentielle de l’homme au sein de nombreuses épistémès.

gestes pour s'éloigner des autres tout comme les gestes pour s'en rapprocher sont des gestes par rapport aux autres. (ELIAS, 1991, p. 55)

Plus que « déterminée » ou « libre », l'action d'une personne règle et est réglée par l'action de l'autre. D'où l'importance de la notion d'*interdépendance* dans cette sociologie. Elle s'applique à des formations de différentes tailles : à une famille, à un groupe de parole, à une usine, à un pays... Ce sont les chaînes d'*interdépendance* – plus ou moins longues, plus ou moins complexes – qui les différencient.

1.1.1.3 Le champ de possibles. Rapports entre interdépendances et altérités

On voit donc que le fait de faire précéder une analyse des discours des manuels par celle de leur configuration sociale va bien au-delà d'une description de *la situation* (BEACCO, 2005) dont ces discours sont tributaires. C'est-à-dire que, certes, ils répondent à des contraintes méthodologiques et organisationnelles (âge, niveau et objectifs des apprenants, temps et ressources disponibles...), ainsi qu'aux composantes socioculturelles et politiques de la situation d'enseignement-apprentissage (représentations des cultures et de leur enseignement, idéologies linguistiques, statuts et pénétration des langues au sein de la société...), mais, plus que tout cela, selon cette perspective, les discours sont liés aux rapports d'*interdépendance* des énonciateurs. Puisque parler c'est faire des choses avec des mots⁴¹, puisque la prise de parole est une action sur le monde, nous sommes libres de dire et de penser ce que nous voulons à l'intérieur des limites établies par nos rapports aux autres. Nos actions et nos discours, vont parfois jusqu'à pousser les limites des marges de manœuvre propres aux positions sociales que l'on occupe dans une chaîne d'*interdépendances*. Ils modifient ainsi le champ des possibles. C'est ce qui implique l'idée de configurations toujours en pleine transformation. Mais ces redéfinitions des limites d'une position sociale au point d'atteindre les structures sont, elles oui, le résultat de l'action de quelques individus extraordinaires. Normalement, les agents, que ce soit sous la forme de personnes, d'institutions ou d'États, agissent selon les libertés de manœuvre limitées par la configuration qu'ils forment avec les autres.

Une autre raison pour coupler l'étude des configurations et celle des discours, est que celles-là sont forcément le sujet de ceux-ci. Elles le sont dans le sens où « la densité des rapports d'*interdépendance* serait présente dans la structure de la personnalité des personnes. Postulant

⁴¹ *How to do things with words* est aussi le nom original de l'ouvrage pilier de la pragmatique de John Austin, traduit en français par *Quand dire, c'est faire* (1970).

la “nature intégralement sociale de l’homme” Elias postule la présence dans chaque individu des structures et de l’histoire du monde social auquel il appartient » (CHARTIER, 1991, p.16). Pour s’en tenir à un seul exemple largement diffusé de modèles conceptuels qui lie les représentations sociales et la structure sociale, faisons appel à la théorie de la distinction (BOURDIEU, 1979). *Nous sommes des classeurs classés par nos classements* résume bien cette hypothèse selon laquelle les hommes opèrent des distinctions (entre ce qui est beau et ce qui est laid, entre ce qui est honorable et le vicieux, entre ce qui est propre et ce qui est sale...) pour pouvoir être distingués (comme de bons pensants) à leur tour par les distinctions qui ont été faites. D’un côté, le domaine des relations entre agents, qui est aussi le *champ des positions*, et, d’un autre côté, un domaine symbolique, qui est aussi *le champ des prises de position*, sont deux faces d’une même feuille qui entretiennent des relations d’homologie. Autrement dit, les *prises de position*, comme la valorisation d’un accent, d’un type de cuisine, d’un récit historique plutôt qu’un autre dans le discours, sont liées à la façon dont sont occupées les *positions sociales* par les locuteurs. Dans le cas des discours des manuels, non seulement les positions sociales de l’auteur, de l’apprenant, de l’éditeur et du financeur d’un projet sont impliquées, mais aussi la position qu’occupe un groupe social par rapport à un autre dans l’échiquier international.

Bien qu’il soit pertinent pour l’étude des rapports lusophones, intimement touchés par des dynamiques conflictuelles, je ne saurais me borner à ce cadre épistémologique. Car il a souvent été démontré que Pierre Bourdieu a « une conception dynamique des rapports sociaux, qui découle de leur dimension agonistique » (SAPIRO, 2020-a, p. 127). En effet, le domaine des positions sociales est souvent caractérisé comme un lieu de rapports « de force ». Le domaine des positions sociales est celui où les personnes s’organisent les unes par rapport aux autres en fonction du capital possédé et du capital disponible dans le champ⁴². Le domaine des prises de

⁴² Le capital peut être défini comme l’ensemble des biens pouvant rapporter un revenu, être combinés et reconvertis, valorisés et dévalorisés et qui se trouvent inégalement distribués dans un champ social donné. Ils peuvent prendre plusieurs formes et être mesurés en termes de quantité et diversification. Un agent peut posséder une grande quantité de **capital économique** mais ne pas le diversifier en l’investissant dans son propre commerce, par exemple. Il peut, au contraire, avoir un petit portefeuille tout en étant actionnaire dans plusieurs entreprises, en étant propriétaire dans le marché immobilier... Le **capital culturel** – les langues parlées, les savoirs acquis, les techniques maîtrisées, ou encore les objets d’art réunis – et le **capital social** – le réseau des liens durables entretenus par un agent avec d’autres agents, l’appartenance à un groupe – peuvent aussi être mesurés en termes de quantité et de diversification. Tous ces genres de capital, plus ou moins adéquats selon le champ social considéré, s’influencent les uns les autres. Mentionnons finalement le **capital symbolique**, qui concerne tout type de capital (économique, culturel, social...) considéré en tant que catégorie de perception et de classification sociale à l’intérieur d’un champ donné (BOURDIEU, 1971,1994). C’est le *prestige* de posséder beaucoup d’argent, la *reconnaissance* accordée à celui qui maîtrise une certaine langue, l’*admiration* vis-à-vis de quelqu’un qui est ami

position, à son tour, est caractérisé par des rapports « de lutte » (BOURDIEU, 1979). Ce domaine est celui où les individus font des choix et agissent pour acquérir un capital spécifique, celui où ils classent et sont classés, où ils reconnaissent et sont reconnus. C'est par ailleurs dans l'articulation entre ces deux domaines que les rapports de domination prennent une place centrale.

Le cadre théorique proposé par Norbert Elias pour l'étude empirique approfondie des configurations sociales, c'est-à-dire « la structure des rapports d'interdépendance qui lient les individus les uns aux autres [...] aussi bien en ce qui concerne chaque individu que dans l'ensemble du groupe humain » (ELIAS, 1985, p. LXXIII), semble ouvrir davantage l'éventail interprétatif. Présupposer interdépendance plutôt que lutte permet des visions sur la coopération sans ce caractère agonistique, par exemple. Même s'il est parfois difficile de penser à une coopération « gratuite », ou d'envisager une coopération dépourvue d'une entité cachée à laquelle on s'oppose, l'option n'est pas repoussée d'avance. Un tel cadre laisse la place à des formes énigmatiques de l'altérité dans la modernité, telles que l'altruisme. Chez Auguste Comte (1854), l'altruisme apparaît en opposition à l'égoïsme. Il peut être compris comme l'intérêt rationnel et moral pour le bien commun. Ce serait une posture qui accompagne le progrès. Le cadre conceptuel des interdépendances laisse la place à des principes plus ou moins universels comme celui de l'amitié désintéressée, au « parce que c'était lui, parce que c'était moi » (MONTAIGNE, 2009 [1595], p. 266), à un rapport qui serait « somme toute la forme la plus accomplie de l'altérité » (GROUX & PORCHER, p. 15, 2003), ou encore à celui du pardon, c'est-à-dire d'accorder à quelqu'un la possibilité d'avoir changé, d'être autre que celui qui a commis un acte condamnable (RICOEUR, 2000). On pourrait enfin considérer les nombreuses stratégies, dans nos rapports, de préservation de la face (la nôtre ou celle des autres) et les besoins de reconnaissance qui sont en jeu dans les interactions (GOFFMAN, 1973). La préservation de la face – c'est-à-dire la valeur sociale positive que chacun s'attribue et revendique pendant une interaction, une valeur qui est délinée par des attributs sociaux approuvés collectivement – est un enjeu important dans les mises en discours de soi et des autres. Même si des notions comme l'altruisme, l'amitié, le pardon ou la coopération peuvent paraître idéologisées, dépourvues de scientificité, ou même puériles dans l'univers réifié⁴³ où

d'un acteur célèbre. À l'université un agent acquiert une certaine forme de capital culturel (des savoirs, des savoir-faire...), le diplôme et le titre de docteur sont, quant à eux, des formes institutionnalisées de capital symbolique.

⁴³ Autrement dit, le champ académique. C'est une catégorie souvent employée dans l'œuvre de Serge Moscovici, comme je le détaillerai ultérieurement (cf. infra, p. 240).

cette thèse est construite – qu’est-ce que le progrès, comment objectiver l’amitié, la coopération désintéressée existe-t-elle ? – il me paraît important de ne pas les déconsidérer d’avance. D’autant plus que les objets des textes pris en compte vont souvent faire appel explicitement à ces notions pour légitimer les liens lusophones.

Ce cadre n’est pas, à mon sens, opposé à celui de Pierre Bourdieu. En effet, si « société », pour Norbert Elias, renvoie à « de nombreux individus qui, de par leur dépendance réciproque, sont liés entre eux de multiples façons, formant ainsi des associations interdépendantes ou des configurations dans lesquelles l’équilibre des forces est plus ou moins instable » (ELIAS, 1991-b, p. 10), les rapports de force – ici sous la forme de l’équilibre – et les différentes manières dont ils se déploient (exclusion, domination, relations conflictuelles...) ne sont nullement exclues. Valérie Spaëth (2007) fait par ailleurs observer que le cadre des configurations sociales s’occupe, comme celui des champs sociaux, de relier, d’un côté, le domaine où s’organisent des valeurs, des représentations, des émotions des personnes (ce que Norbert Elias appelle aussi l’*économie affective*) et, de l’autre côté, le domaine où s’organisent ceux qui forment une structure sociale (l’*économie sociale*). Cette autrice rappelle également que la notion d’habitus⁴⁴ prend une place centrale dans ces deux sociologies. L’approche hybride supposée ici est le résultat d’une volonté de profiter, d’un côté, de la souplesse de l’approche des interdépendances dans les configurations sociales et, d’un autre côté, de la richesse de l’outillage bourdieusien développé autour des champs sociaux. La tradition de description, en didactique du FLE, à partir du concept de champ depuis Louis Porcher (1987) d’un côté, et des incursions dans l’histoire du français langue étrangère et seconde appuyées sur le cadre des configurations sociales (SPAËTH, 1998, 2007, 2010, 2021) permet d’orienter les réflexions menées ici.

Mais n’allons pas plus loin pour l’instant. On s’emploiera à approfondir le volet affectif (et à force discursif) de ce cadre conceptuel dans le chapitre consacré aux représentations sociales dans les textes des manuels (cf. infra, p. 227). Revenons à la question de savoir comment les manuels et, par conséquent, les archives, sont une fenêtre sur une configuration sociale.

⁴⁴ L’habitus est le savoir social intégré, qui s’accumule au fil du temps et modèle à la fois l’identité individuelle et collective des membres d’un groupe, que ce soit au sein d’une famille, d’un clan, des populations nationales... Étant donné que chaque individu appartient à divers réseaux et à différents niveaux d’intégration sociale, son habitus est inévitablement multiple et évolue de génération en génération. Cette notion, popularisée par Pierre Bourdieu, avait fait l’objet d’une analyse par Norbert Elias en 1933 (DELMOTTE, 2010).

1.1.1.4 Comment un manuel donne-t-il à voir une configuration ?

Le manuel s'insère dans une configuration sociale complexe. Si on fixe la caméra sur un exemplaire et qu'on opère un *traveling arrière*⁴⁵, on s'apercevra qu'il est entouré par des agents et des produits, on distinguera ensuite des groupes sociaux, on verra se dessiner des institutions, ainsi que des champs sociaux entiers. Si on continue, la caméra toujours fixée sur lui, d'éloigner l'objectif, l'échelle des États n'aura pas, elle non plus, de mal à rentrer dans le cadre.

En ce qui concerne les agents⁴⁶, ce sont les apprenants, les enseignants (concepteurs et utilisateurs) et les éditeurs qui apparaissent de façon la plus évidente. Le manuel scolaire est, quant à lui, aussi lié à des inspecteurs de l'éducation nationale/régionale, ainsi qu'à des évaluateurs qui accordent l'approbation des ministères compétents. Les produits avec lesquels le manuel a une connexion plus ou moins étroite s'inscrivent dans le champ scolaire (c'est le cas des programmes et des textes-cadres qui orientent l'action des concepteurs), mais également dans le champ académique (notamment les productions scientifiques à transposer selon des méthodologies précises) ou encore aux champs médiatiques et des arts (les reportages, les poèmes ou les photos qui se doivent d'être intégrés au corps didactique). Il a également un rôle important dans la disciplinarisation des champs scientifiques (PUECH, 1998) et dans les disputes qui leur sont propres. Au niveau institutionnel, le manuel peut être adopté (ou conçu) par des associations, des universités ou même au sein des ministères de l'Éducation et des Affaires étrangères. Ces institutions peuvent aussi occuper la place de commanditaire ou de financeur.⁴⁷ Voici un exemple de *traveling arrière* où, fixée sur le manuel, la caméra fait apparaître la configuration sociale qui l'entoure.

⁴⁵ Technique cinématographique. Le *traveling arrière* est un éloignement de la caméra par rapport aux sujets. Il donne au spectateur une vision plus large de ce qui les entoure et les insère dans un décor plus complexe contribuant, ainsi, à les caractériser.

⁴⁶ J'ai opté pour la notion d'*agent* au lieu de celle d'*individu*, car cette dernière est parfois associée à l'idée d'interchangeabilité, faisant disparaître l'historicité. Cette préférence est en lien aussi avec le cadre conceptuel des champs sociaux, dont j'ai emprunté de nombreux outils, bien que dans le domaine de la didactique du FLE les chercheurs semblent préférer d'autres termes pour traiter des personnes et des institutions. L'usage de la notion d'*acteur* en est un exemple. Même quand l'usage du cadre bourdieusien est explicite, la volonté d'affirmer le pouvoir actif des personnes et de nuancer la détermination qu'elles subissent par les structures me paraît favoriser le terme d'*acteur*. Mon choix pour la notion d'*agent* advient du fait que je ne suis pas encore convaincu que la sociologie bourdieusienne soit aussi « déterministe » qu'elle ait été interprétée. Le terme *agent*, comme celui qui agit (selon des stratégies choisies et combinées) tout en étant agi (par la nécessité, l'habitude, l'illusio) me semble assez ouvert et, par conséquent, en accord avec le stade actuel de mes réflexions.

⁴⁷ Tous les manuels ne sont pas conçus pour une consommation en masse. La place d'un manuel élaboré pour un usage restreint – pour l'école du village, par exemple – au sein de l'industrie culturelle globale, n'est pas évidente. Cependant, les productions en didactique des langues, qu'il s'agisse de simples concepts, de pratiques ou de supports, reflètent les enjeux locaux des phénomènes globaux (BURROWS, 2018). La transposition de la notion de *glocalité* (ROBERTSON, 1995) en didactique des langues (BURROWS, 2020) prend tout son sens ici.

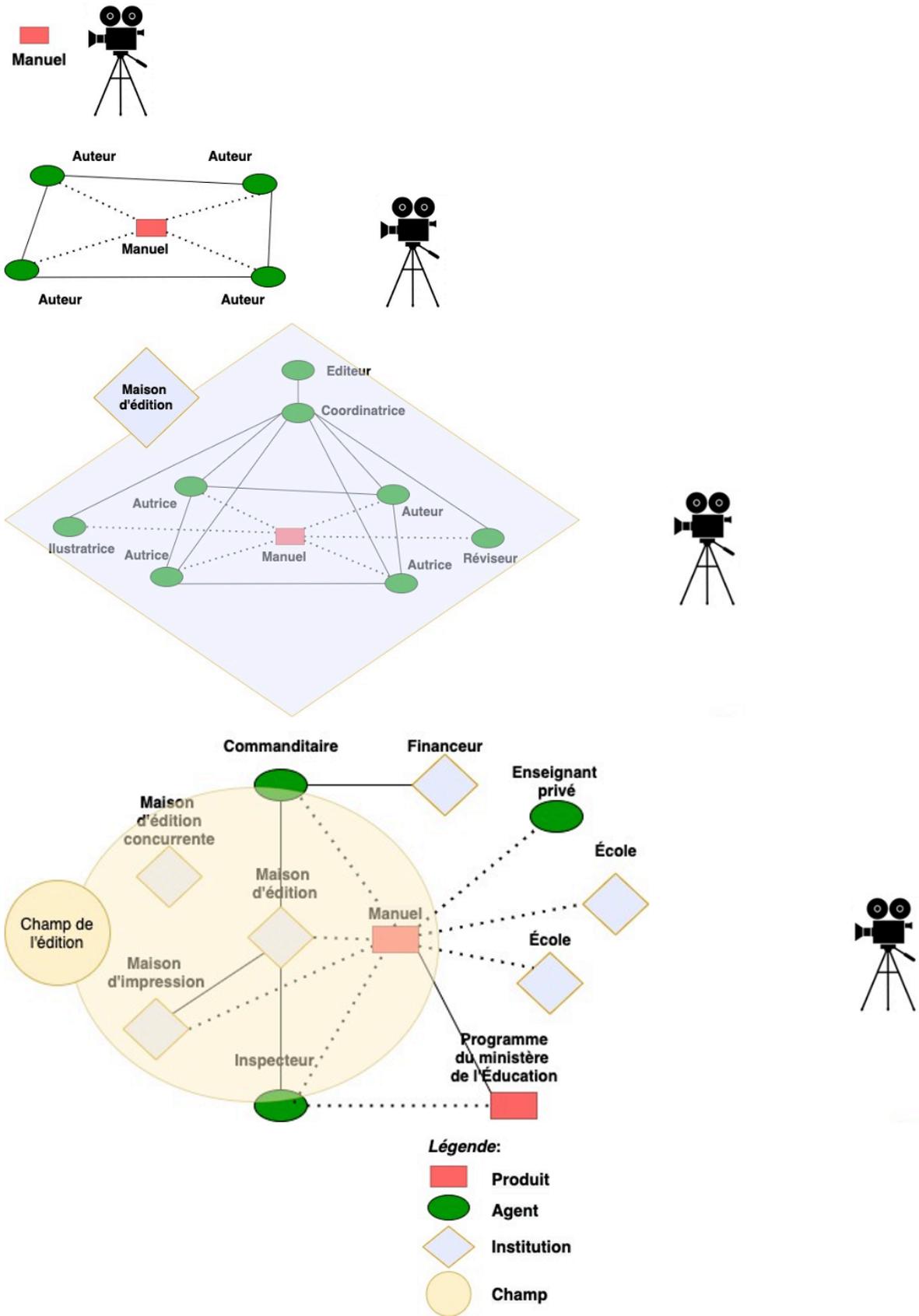


Schéma 1. Exemple d'une configuration sociale autour d'un manuel

Disons au passage qu'il n'est jamais aisé de représenter une configuration visuellement. L'axe vertical dénote souvent une relation hiérarchique des rapports de domination, mais aussi une relation d'importance, de filiation, de dépendance... L'axe horizontal peut renvoyer à une organisation chronologique, de coordination syntagmatique... Quand il s'agit de représenter des relations complexes comme les interdépendances, ces représentations donnent inévitablement l'impression d'une schématisation simplificatrice. Dans le cas de cette mise en image des agents qui ont un rapport plus ou moins étroit avec les manuels, l'horizontalité peut être comprise au premier abord comme la chronologie de la conception des ouvrages, par exemple. Mais le processus de conception des manuels serait certainement mieux représenté de façon circulaire. Les nombreux allers-retours entre auteurs, réviseurs, coordinateurs, testeurs en sont l'illustration.

Le manuel est rarement analysé sous le prisme du rapport qu'il entretient avec l'esprit et la créativité d'une seule personne, sans doute en raison du caractère collectif de sa conception. Les étapes de conception d'un manuel peuvent suivre, plus ou moins à la lettre, une grammaire générative de l'institution dans laquelle il est inséré, une grammaire composée de sujets incontournables, de tabous, de progressions rituelles, de styles d'énonciation, de méthodologies... Tout comme des réviseurs filtreront les coquilles de la version finale, un directeur de collection ou un éditeur, par exemple, peut être à l'origine de décisions importantes qui assureront l'accord du produit final avec la « politique », plus ou moins évidente, de l'institution qui orchestre le projet. La même idée vaut pour les collaborations internationales à l'origine d'ouvrages contextualisés dans une autre région de la planète. Le groupe d'auteurs/consultants locaux aura plus ou moins de liberté dans le cadre de la transformation d'un discours produit à l'étranger (PASQUALE, 2009).

De même, un manuel est relié à des champs sociaux⁴⁸ bien réglés avec des enjeux et des dynamiques qui leur sont propres. Prenons comme exemple, sans prétention à l'exhaustivité, les différents champs de formation en langues où le manuel est utilisé.

⁴⁸ Si j'utilise ici la notion de champ plutôt que celle de configuration c'est parce que les réseaux d'interdépendance en question (le champ académique, le champ scolaire...) ont été largement décrits à l'aide du cadre théorique bourdieusien. Faire disparaître les acquis sur lesquels ce travail de thèse s'appuie, cela équivaldrait à effacer la généalogie de mes réflexions au profit d'outils conceptuels.

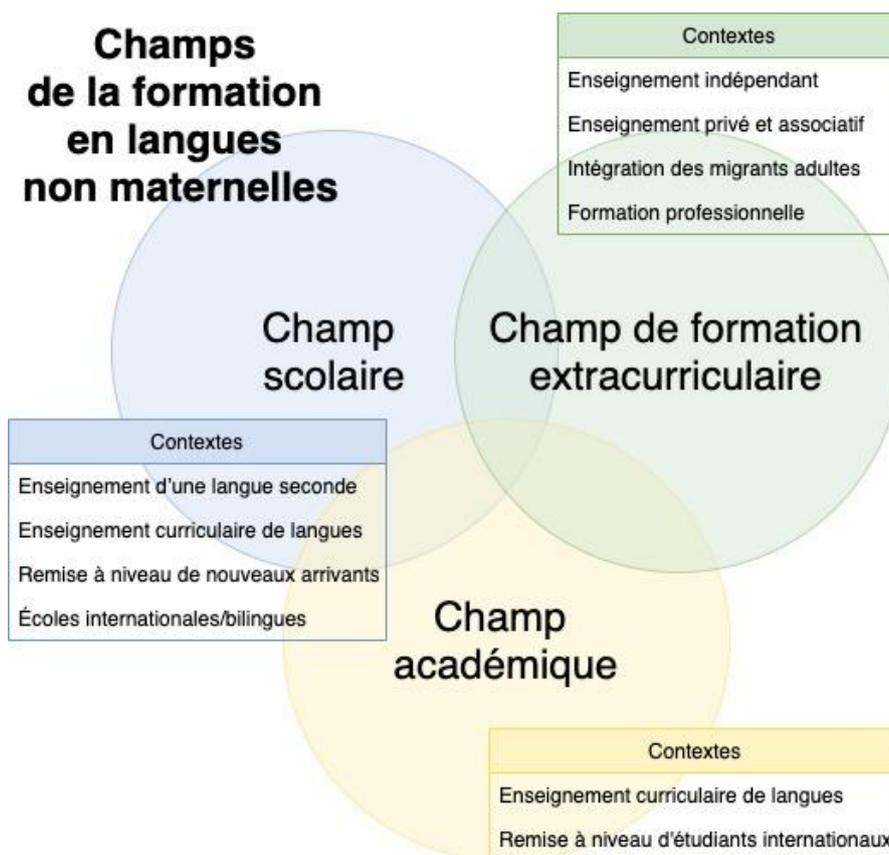


Schéma 2. Exemple de champs sociaux où se situent les manuels

Le champ de l’enseignement scolaire est hautement codifié. Qu’il soit public ou privé, il peut avoir affaire aux langues en tant que langue seconde ou étrangère. Les langues peuvent être une discipline curriculaire, optionnelle et de remise à niveau de nouveaux arrivants. Un cas à part, mais non moins intéressant, est celui des écoles internationales, destinées souvent aux expatriés d’un pays donné, et qui peuvent ou non bénéficier de subventions du pays en question. La formation extracurriculaire en langues non maternelles fait intervenir plusieurs agents et institutions : les enseignants indépendants, les institutions privées ou associatives de formation, comme les écoles de langues, les centres culturels, les organismes de formation professionnelle... Ils peuvent être liés, de près ou de loin, aux politiques culturelles des États, comme l’Alliance française, l’Institut Camões et l’Institut Confucius, ou comme certaines des associations pour l’intégration de migrants adultes. Pour finir, citons le champ académique qui, tout en étant un champ de la formation en langues, est caractérisé par des enjeux spécifiques, comme une intense activité de création, de légitimation et de contestation de capitaux culturels en plus d’être parfois doté d’un service d’édition, ce qui le rapproche du champ éditorial, une autre sphère importante dans la configuration sociale des manuels. En effet, il n’est jamais

inutile de le répéter, tous ces champs de formation peuvent être aussi des lieux de conception de manuels.

En ce qui concerne la configuration des produits éditoriaux, le manuel y entretient des rapports également hétérogènes. D'autres supports comme les dictionnaires, les grammaires, les livres de conjugaison, la littérature scolaire, les ouvrages de vulgarisation, ont parfois eu les mêmes finalités que les manuels, ce qui, d'un point de vue historique et à défaut d'une analyse structuraliste de ce produit (BOURDIEU, 2013), a rendu difficile la définition même de ce que ce qu'est un manuel (CHOPPIN, 2008). À cette complexité définitionnelle, on pourrait rajouter la question de l'atomisation de son identité, car le manuel contemporain semble de plus en plus éclaté en une constellation de supports. Autour d'un astre central, le livre de l'élève, tournent des satellites : le cahier d'exercices, le guide pédagogique, le CD, le DVD... Finalement, la transposition numérique des manuels et la mise sur le marché d'applications d'auto-apprentissage sous forme d'abonnement (plutôt que de bien consommable), phénomène intensifié depuis la crise du COVID-19 et le développement de l'enseignement-apprentissage à distance, questionnent la matérialité de ce que l'on appelle un support d'enseignement-apprentissage et promet encore des restructurations dans la façon dont ces produits se relient entre eux. Mais s'il y a un produit du champ éditorial avec lequel le manuel entretient un lien privilégié, c'est le manuel lui-même. En effet, « le manuel s'apprête à une étude sérielle », car il « s'inscrit dans la continuité [...] de nouveaux ouvrages, signe d'une évolution apparente ou réelle, il côtoie les rééditions des ouvrages plus anciens » (CHOPPIN, 1992, p. 192). Un même manuel qui a un certain succès est remis à jour pour de nouvelles éditions, est modifié pour accueillir des sujets d'actualité et éliminer ceux qui sont devenus démodés. Ces manuels serviront d'exemple ou de contre-exemple pour la conception de nouveaux ouvrages qui veulent s'approprier ce qui est perçu comme des points forts et se démarquer de ce qui est perçu comme des faiblesses. De nombreux manuels – parfois très anciens, parfois même interdits – continuent de circuler sur un marché parallèle (*Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire*⁴⁹ en Afrique francophone est un exemple). Certains ont pu être détournés de leur usage

⁴⁹ La « méthode Davesne » est présentée dans l'exposition coloniale de Paris en 1931 et a eu sa dernière édition en 1993. Composée de trois livres – un destiné au professeur, un syllabaire et un livre de lecture – elle répond à un besoin de former des auxiliaires pour l'administration coloniale ainsi que de construire et légitimer un imaginaire colonial franco-africain (SPAËTH, 2018-b). L'auteur, André Davesne, est né à Château-Chinon en 1898 et est mort 1978 à Périgueux. Ses vocations pour l'écriture et ses déplacements faits en tant que fonctionnaire colonial lui permettent « de faire de ses manuels une mini-bibliothèque d'extraits d'auteurs coloniaux – reflétant les cultures des différentes régions de l'AOF et de l'AEF » (BIAGIOLI, 2021, p. 4).

original, comme *Le tour de France par deux enfants*, qui à la fin des années 1950 pouvait encore être utilisé pour enseigner le français en Tunisie, alors qu’il avait servi, à la fin du XIX^e siècle en France, à franciser les petits Français (SPAËTH, 2018-b). Ce sont autant de fenêtres sur les circulations, les dialogues et les transferts à l’ère de la mondialisation des langues.

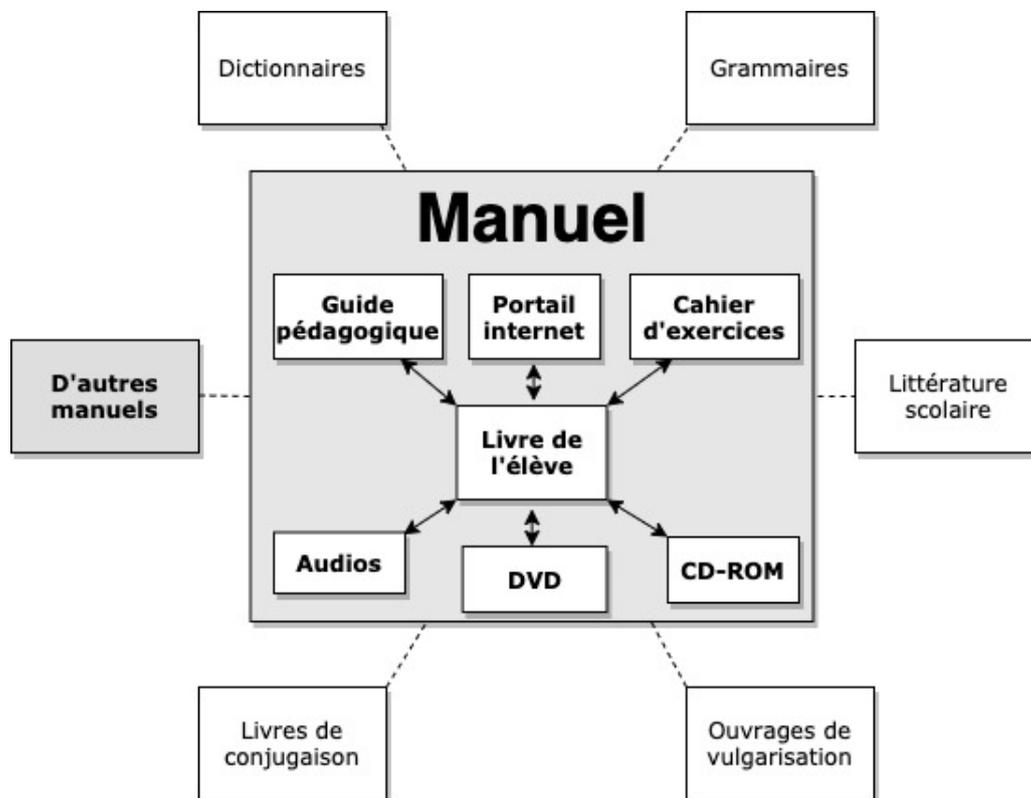


Schéma 3. D’autres produits dans la configuration sociale des manuels⁵⁰

Une fois rappelée l’existence des agents, des produits, des institutions et des champs, ainsi que leurs interdépendances, faut-il encore exprimer ici comment les détecter dans les manuels. Nombre d’entre eux – comme les images et les textes utilisés, comme les agents impliqués dans la conception – peuvent être tout simplement repérés dans le paratexte. Celui-ci est composé :

soit de textes fournissant des informations relatives à l’édition, telles que le titre, le nom des auteurs, la liste des sources et des illustrations, ou autres indications typographiques, soit de textes plus longs mais qui demeurent en marge du corps central du manuel. Ce sont les préfaces, avertissements ou introductions, ou même encore le sommaire ou la table des matières (CORDIER-GAUTHIER, 2002, p. 27).

⁵⁰ Ici, encore une fois, ce tableau – qui dépasse les limites de l’échelle « micro », car il représente le morcellement même de ce que l’on peut considérer comme un manuel – devra être interprété à titre récapitulatif et non exhaustif. Retenons, d’un côté, le morcellement du manuel contemporain en nombreux supports et, d’un autre côté, le rapport que le manuel entretient avec d’autres produits du champ éditorial.

On peut, bien entendu, beaucoup apprendre sur une configuration sociale dans le corps didactique des manuels. Rien n'empêche d'essayer d'accéder à une certaine représentation du public cible à travers les exercices, les explications et les activités proposés. On peut essayer également d'inférer sur les impératifs d'une maison d'édition ou de brosser un portrait des valeurs et idéologies des auteurs. Mais le paratexte offre, en raison des obligations légales telles que les droits d'auteur, le copyright et les certifications ministérielles, un aperçu plus immédiat des agents liés à la conception.

La *page de titre*, également appelée *page de garde*, peut, à elle seule, proposer de nombreuses données. Si l'on prend comme référence les règles en vigueur en France, à cette date⁵¹, pour tous les ouvrages soumis au dépôt légal, on y trouvera :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Le nom (ou raison sociale), l'adresse, les numéros de téléphone et de télécopie de l'imprimeur- La ville du dépôt- Les noms et les prénoms des auteurs- Le titre du document- La nature du document déposé (livre, partition musicale, périodique, carte, estampe, photographie...)- Le nom et l'adresse de l'éditeur- La date d'achèvement des travaux éditoriaux- Le chiffre déclaré du tirage, c'est-à-dire le nombre d'exemplaires imprimés- Le nombre d'exemplaires déposés à la Bibliothèque nationale |
|--|

Tableau 2. Mentions légales obligatoires pour une publication en France

D'un côté, les chiffres permettent de mesurer la popularité et la demande d'un manuel. Outre les informations figurant en couverture ou dans les introductions qui, à motivations publicitaires et économiques, donnent une image du public consommateur imaginé, ces chiffres nous informent sur l'interlocuteur de l'ouvrage. D'un autre côté, les *mentions de responsabilité*⁵² élucident, non seulement, l'identité des élaborateurs, mais, plus important, les positions qu'ils occupent les uns vis-à-vis des autres (auteur, coordinateur, collaborateur...). Les *mentions de responsabilité collectives*, indiquent, quant à elles, les noms et les raisons

⁵¹ Source : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000005617545/> (consulté le 12/05/2023).

⁵² Terminologie utilisée dans le domaine de l'édition, ainsi que dans le cadre du catalogage de fonds documentaires. Ce sont ces informations qui deviennent des points d'accès à un document, permettant aux lecteurs de le retrouver par l'intermédiaire des moteurs de recherche.

sociales des institutions qui peuvent, elles aussi, se distinguer par les liens entretenus avec l’ensemble (commanditaire, financeur, soutien symbolique...).

Il faut néanmoins être conscient que « l’ordre des mots ne reproduit jamais l’ordre des choses » (BOURDIEU, 1979, p. 560). La phrase de Pierre Bourdieu renvoie surtout à la hiérarchie des positions sociales, où celles-ci ne portent pas toujours un nom révélateur de cette hiérarchie. Il arrive que celui qui a le plus de pouvoir dans une configuration sociale donnée – prenons un parti politique comme exemple – ne soit pas le « président », mais celui qui a le plus d’influence et de contacts haut placés.

Le paratexte, même avec ses mentions de responsabilité qui relèvent des dynamiques juridiques, donne à voir *une représentation* d’une configuration sociale. Il mérite donc, comme tout discours, d’être *interprété*. Les rapports effectifs entre agents – parfois ambigus, parfois conflictuels, parfois difficiles à assumer – sont connotés par certaines revendications dans les introductions, certaines omissions parmi les mentions de responsabilité, ne pouvant être compris qu’à partir d’une reconstruction de la configuration sociale de l’œuvre. Il sera question encore dans ce chapitre, par exemple, des ouvrages africains dont les collaborateurs européens sont intégralement omis des paratextes (cf. infra, p. 110). Michèle Verdelhan-Bourgade annonçait, par ailleurs, il y a plus de quinze ans, que les caractéristiques des manuels dans les pays africains francophones sont plus attachées

à des modes d’élaboration qu’à des options didactiques qui seraient celles par exemple de la didactique du FLS, ou du français de scolarisation. En fait, ces principes didactiques ne sont que rarement appliqués, noyés sous un fouillis d’exigences de tous ordres : normatives, identitaires, économiques, politiques, historiques... Clarifier et rationaliser les modes de production des manuels a certainement autant d’importance et d’urgence ici qu’élaborer une didactique spécifique aux situations africaines (VERDELHAN-BOURGADE, 2007, p. 195)

Le caractère à la fois créatif et exploratoire du cadre conceptuel que j’ai proposé jusqu’ici, où l’on part des archives vers les configurations sociales des documents, s’explique aussi par les lacunes existantes dans ce genre de recherche aujourd’hui encore.

Si l’analyse des configurations sociales des manuels de langue étrangère se justifie par le fait que ceux-ci se généralisent progressivement à l’époque de la mondialisation, celle des manuels de langue seconde est d’autant plus urgente que plus de la moitié des enfants scolarisés dans la planète parlent à l’école une autre langue que leur langue maternelle (AUGER & LE PICHON-VORSTMAN, 2021). Les manuels de langue non maternelle sont des produits-clés de la *diffusion* et de la *promotion* des langues : c’est-à-dire, d’un côté l’expansion d’une langue au-delà des frontières et auprès de nouveaux publics et, d’un autre côté sa consolidation et son

développement interne (dans un pays ou dans un territoire) (CALVET, 1997). Ce sont des produits-clés des configurations qui ont une langue-culture pour enjeu. À un niveau individuel, ce peut être un outil d'émancipation, un médiateur vers des appartenances différentes, un canal vers un cercle de communication plus large... Pour les États et de nombreuses institutions, les manuels de langue étrangère sont les outils d'un soft power alors que les manuels de langue seconde sont les outils de la promotion de l'unité nationale, de l'insertion d'un pays dans un réseau politique, économique et technologique...

Dans cet ordre d'idée, les manuels de PLNM sont des fenêtres ouvertes sur une configuration sociale en particulier : la lusophonie. À la fois *artefact culturel*, dans le sens où il s'insère dans le système de signification d'un groupe, et *outil d'acculturation*, dans le sens où sa fonction est l'enseignement d'un sujet précis, la socialisation ou même l'endoctrinement, le manuel de langue et de culture est un objet privilégié pour la recherche sur l'interculturalité⁵³. Dans chacune de ces facettes, il est résultat et vecteur d'idéologie et de représentations, il rassemble, traite et rediffuse des images, il est culture en tant que pensée constituée et culture en tant que pensée constituante⁵⁴. À la fois produit reproductible avec une valeur de marchandise et support de connaissances inscrit dans la situation d'enseignement-apprentissage, il représente deux versants importants du phénomène de déterritorialisation/territorialisation de la langue portugaise. Si nous poursuivons notre traveling arrière, nous aurons sous les yeux des configurations qui gravitent principalement autour des territoires de langue officielle portugaise. On verra que ces centres de promotion et de diffusion génèrent des points d'intersection, de coopération et de conflits. Les nombreuses positions sociales, institutions et champs évoqués permettent de caractériser ces rapports.

⁵³ J'utilise ce terme dans le sens, assez large, de *tout ce qui se passe entre les cultures*, non dans le sens, très répandu en didactique, d'approches interculturelles. Pour une vision plus approfondie sur ces mécanismes *entre cultures* – c'est-à-dire sur comment des livres destinés à l'enseignement d'une autre langue sont, à la fois, des traces des sociétés hybrides, et des outils d'acculturation – voir SPAËTH (2018-b).

⁵⁴ Cette double facette des manuels illustre à merveille la thèse de Walter Benjamin, pour qui « il n'est aucun document de culture qui ne soit aussi document de barbarie » (BENJAMIN, 2014 [1940], p. 18). En effet, au niveau de l'élaboration, les manuels « ne sont pas nés du seul effort des grands génies qui les créèrent, mais en même temps de l'anonyme corvée imposée aux contemporains de ces génies » (ibid). Les cultures représentées dans leurs pages sont celles qui, légitimées et en quelque sorte dominantes à un moment donné de l'histoire, prévalent sur tant d'autres. Il en va de même au niveau de la transmission ; le rapport que la culture cible entretient avec celles des apprenants – en voie d'acculturation (cf. infra, p. 264) – peut être interprété selon ce rapport de force.

1.1.2 Les lusophones et leurs interdépendances. Historicisation, prise de position et présentation

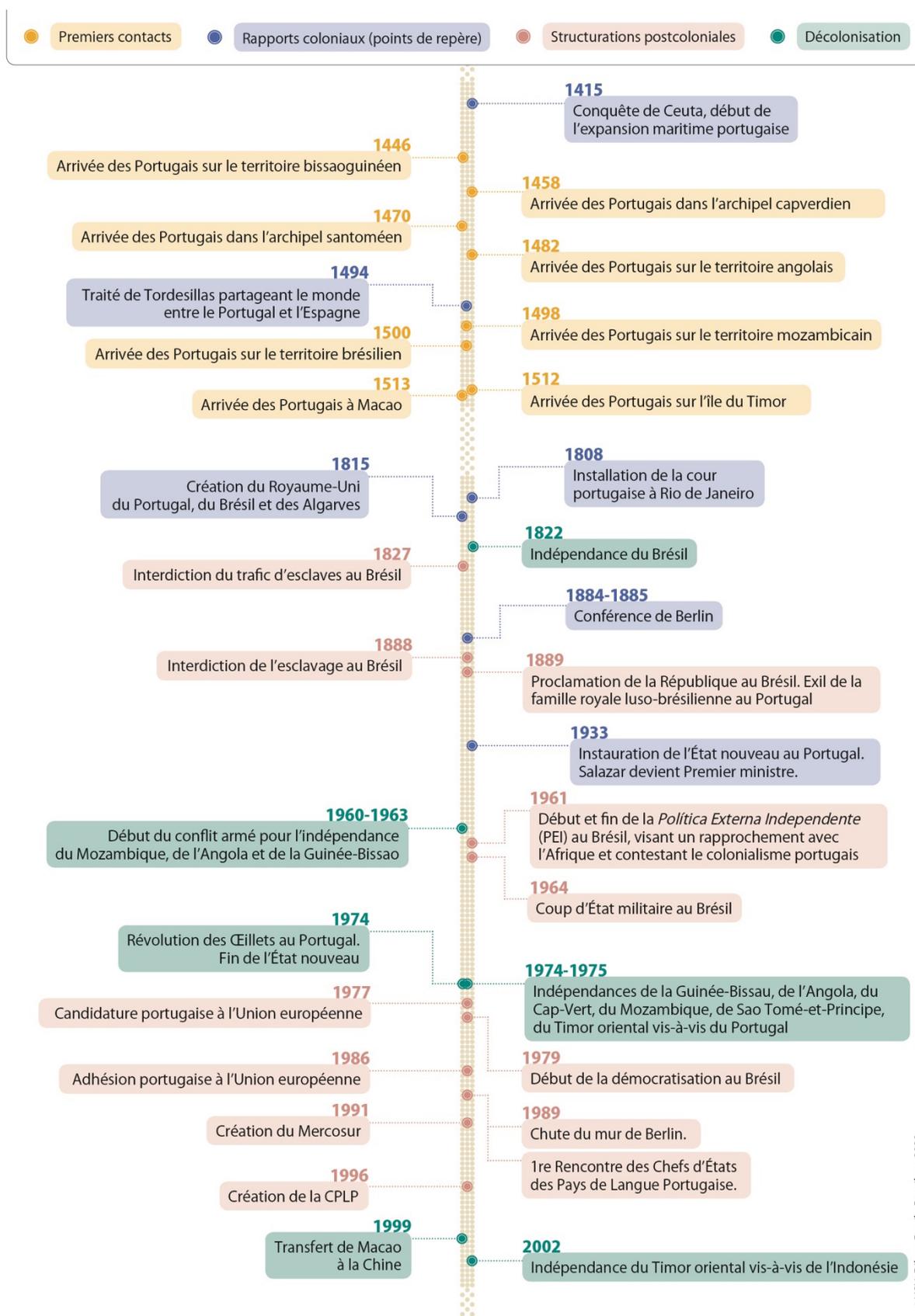
« Lusophonie » et « lusophone » sont des notions assez récentes dans l’histoire si l’on prend en considération le fait que les phénomènes de déterritorialisation et de reterritorialisation de la langue portugaise dans le monde ont lieu au moins depuis le XV^e siècle. Elles s’insèrent dans un régime d’historicité moderne, ce qui fait que bien qu’applicable a priori pour désigner tous ceux qui dans l’histoire parlent (signifié par le morphème *phone*) le portugais (signifié par le morphème *luso*) il serait anachronique de parler de lusophone pour désigner un habitant de Goa, en Inde, qui appris cette langue au XVII^e siècle avec les colons portugais.

Et pourtant, ces notions ne peuvent pas être comprises profondément sans qu’on les confronte à cette histoire plus large, celle des contacts entre des populations et des mises en réseaux des territoires, qui sont aussi celles des échanges commerciaux, des impérialismes, des esclavages, des colonisations, des guerres d’indépendance et des génocides...

Au vu de la complexité et de la charge historique de ces notions, trois démarches me semblent nécessaires. Tout d’abord il est important de situer quelques points de repère de l’histoire des rapports entre les territoires que l’on appelle aujourd’hui lusophones (cf. infra, p. 59). Je procéderai ensuite à une exploration de la notion de lusophonie (cf. infra, p. 69), c’est-à-dire son historicisation et contextualisation dans cette thèse. C’est ce qui permettra de déboucher sur une présentation sommaire des agents concernés aujourd’hui (cf. infra, p. 76).

1.1.2.1 Une histoire synthétisée de la lusophonie

Puisque s’aventurer sur les voies des rapports au sein de ce qu’on appelle aujourd’hui la lusophonie est le sujet non pas d’une, mais de plusieurs thèses, concentrons-nous sur quelques événements historiques qui ont pu structurer et restructurer ces rapports.

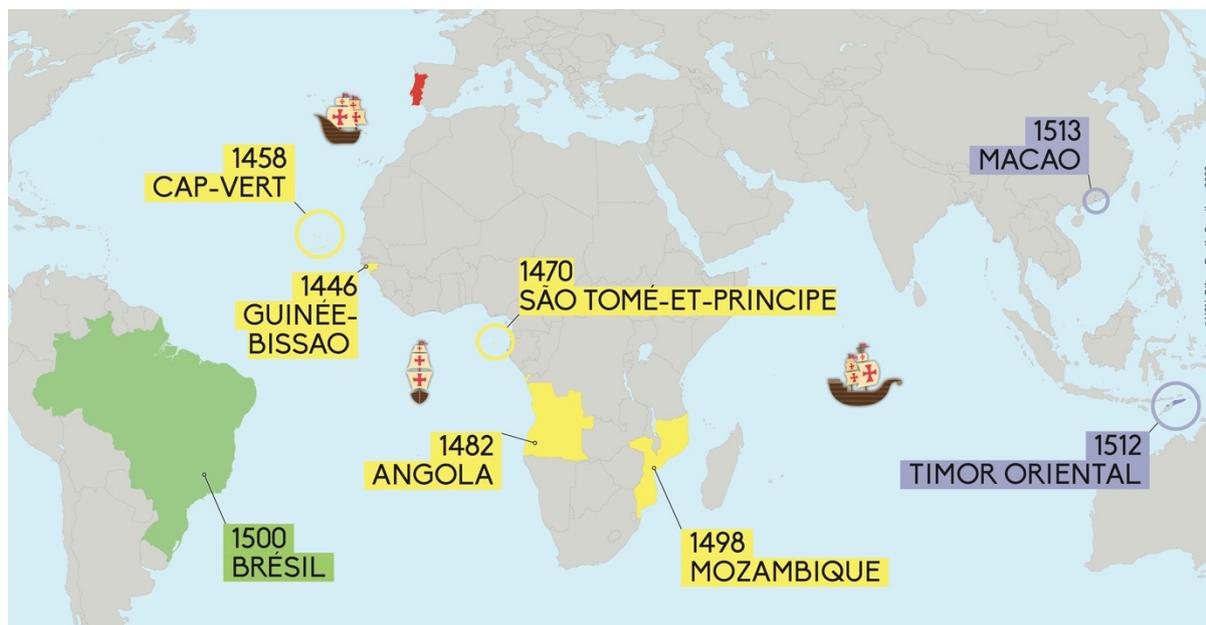


©USN, Diltec, Danilo Bomilcar, 2023

Frise 1. Points de repère des rapports lusophones

Des côtes qui deviennent des colonies. La route maritime des Indes

La présence portugaise dans les territoires où se situent aujourd’hui les pays de langue officielle portugaise va approximativement dans le sens de la recherche pour un chemin maritime vers les épices. Dans chaque lieu jugé stratégique, les navigateurs établissaient des comptoirs et développaient avec les populations locales des rapports qui étaient premièrement fondamentalement d’ordre commercial ou évangéliste. Afin de contourner les énumérations insipides, j’ai produit une carte présentant l’année rituellement attribuée à l’arrivée des caravelles portugaises dans chacun de ces territoires.



Carte 2. Années d’arrivée des explorateurs portugais dans l’histoire

Les formes de la colonisation de ces territoires étaient très différentes. La colonisation au Brésil s’est déroulée intensivement, avec plusieurs cycles d’exploitation de ressources naturelles, comme l’extraction du bois Brésil dans les premières périodes, la mise en place du système latifundiaire (la canne à sucre et, plus tard, le coton), ainsi que l’activité minière (or et diamants) qui a connu son apogée au XVIII^e siècle. Il s’agissait d’une économie semi-capitaliste orientée surtout vers l’exportation, ce qui explique ses grandes proportions (BUARQUE DE HOLANDA, 1995 [1936]). Toutes ces activités « auraient été irréalisables sans le sol abondant – un sol qu’on épuise jusqu’à ce qu’on le dévaste, et non dont on prend soin

attentivement – et les bras des esclaves » (BUARQUE DE HOLANDA, 1995 [1936], p. 49), plus spécifiquement les bras des Africains⁵⁵.

On estime que près de quatre millions d'Africains ont été arrachés à leur continent pour être soumis à l'esclavage sur le territoire brésilien entre 1550 et 1855. Ils venaient, au XVI^e siècle, principalement de la région de Guinée-Bissao⁵⁶ et, à partir du XVII^e siècle, de l'intérieur d'Angola (embarquant dans les ports de Luanda, Cabinda et Benguela)⁵⁷ progressivement, de telle sorte que, au cours du XVIII^e siècle, les Angolais représentaient près de 70% des humains déportés d'Afrique. (FAUSTO, 2006, p. 51)

En Afrique continentale (Guinée-Bissao, Angola et Mozambique), les comptoirs stratégiques ont progressivement laissé la place à des fortifications côtières axées sur le commerce d'esclaves avec des royaumes locaux. L'archipel du Cap-Vert et les îles de São Tomé et de Príncipe, inhabités à l'arrivée des Portugais (SANTIAGO & AGOSTINHO, 2020) (PRECIOSO, 2017), sont devenus d'importants entrepôts commerciaux et d'approvisionnement, escales obligées du trafic maritime d'esclaves⁵⁸. La présence portugaise à l'intérieur du continent africain était très limitée jusqu'au XIX^e siècle. Elle s'est intensifiée, bien évidemment, après les indépendances américaines et pendant les différentes mesures pour l'abolition de l'esclavage (DAGET, 1989). La Conférence de Berlin (1884-1885) reste un bon point de repère pour ce qu'on appelle la colonisation « effective » d'Afrique (TORQUATO, 2009). Les aspects juridiques, représentationnels et idéologiques du droit à la colonisation se modifient au cours des siècles. Le droit au sol pendant les premières phases de l'expansion maritime portugaise était un droit (ou même, un devoir) à caractère divin. Le traité de Tordesillas, rectifié par le Pape en 1494, partageant le monde en deux (entre les puissances maritimes espagnole et portugaise) relève ainsi d'une logique de l'expansion de la chrétienté⁵⁹.

⁵⁵ Selon Sérgio Buarque de Holanda dans *Raízes do Brasil* (1995 [1936]), ouvrage fondamental portant sur les rapports sociaux dans l'histoire du Brésil, les Amérindiens collaboraient à l'économie coloniale surtout avec l'extraction des produits de la forêt, la chasse et la pêche.

⁵⁶ Mais aussi de la région de la Costa da Mina, où se situent aujourd'hui le Ghana, le Togo, le Bénin et le Nigéria.

⁵⁷ Mais aussi du Congo.

⁵⁸ La construction de réseaux marchands plutôt que l'occupation effective des territoires est une caractéristique de ce que David Armitage (2007) appelle, dans une perspective de l'histoire globale, les « empires baleines » (en opposition aux « empires éléphants »). Sanjay Subrahmanyam (2021-c) interprète l'expérience coloniale portugaise selon les catégories d'Armitage et évoque notamment le caractère en quelque sorte pionnier de l'Empire maritime portugais, en ce qui concerne la construction d'un réseau complexe de trafic d'esclaves.

⁵⁹ En effet, durant les premières périodes de l'expansion de l'Empire portugais, prévalent ses aspects religieux et militaire. La conquête de Ceuta se situe en quelque sorte dans la continuité des croisades et de la Reconquête (SUBRAHMANYAM, 2021). Les nombreuses réflexions sur le Quint Empire dans les sermons d'Antônio Vieira (1608-1697) peuvent également servir d'exemple de cet aspect expansionniste religieux.

Avec l'apparition d'autres Empires maritimes, comme la France et l'Angleterre, la légitimité se déplace progressivement vers une logique historique, c'est-à-dire que le droit revient au premier (européen) arrivé. La conférence de Berlin, plus qu'un partage plus ou moins détaillé de l'Afrique, est le signe d'un autre déplacement, où la légitimité sur le territoire peut être défendue par celui qui l'occupe effectivement (ALCANDRE, 2016). La légitimité des populations locales – qui n'est cependant pas toujours une évidence dans un monde contemporain ponctué par les transgressions de souverainetés – s'affirme progressivement avec la décolonisation au premier plan.

Points de repère des situations de la langue portugaise dans le monde colonial

Les rapports à la langue portugaise dans le monde lusophone donnent corps à cet ensemble de territoires. Car sur le sol brésilien, jusqu'à une période très avancée de son histoire, le portugais n'a pas été roi. C'étaient les langues locales qui régnaient, tout d'abord, selon la politique linguistique des jésuites et, ensuite, celle, véhiculaire, que l'on appelait la « langue générale ». Celle-ci a perdu en force au cours du XIX^e siècle en raison, d'une part, des guerres (Cabanagem en 1840, Paraguay entre 1864 et 1870) et, d'autre part, de l'introduction de la navigation à vapeur et de l'essor de l'économie du caoutchouc en Amazonie (1872-1910) (FARACO, 2016). Les gouvernants se sont peu souciés de légiférer et de créer les conditions pour promouvoir la langue portugaise au long de l'histoire coloniale (MARIANI, 2003)⁶⁰. Carlos Faraco (2016) rappelle deux cas d'enseignement du portugais dans le Brésil colonial, l'un à destination de certains Amérindiens sous la tutelle des jésuites pour former des interprètes et l'autre à des esclaves africains après l'imposition anglaise de l'interdiction du trafic (1827) (FAUSTO, 2006). Ce dernier cas, loin de signifier une volonté d'émancipation de la population africaine au Brésil, était organisé de sorte à assurer le maintien de l'esclave en situation d'exploitation. En effet, un esclave qui ne parlait pas portugais soulevait des soupçons, car cela pouvait donner à penser qu'il s'agissait d'un nouvel arrivant. Une compétence minimale en langue portugaise pouvait ainsi établir la preuve d'une présence ancienne dans le pays et d'une acquisition par le maître à une époque antérieure aux lois d'interdiction du trafic. La traite négrière reste un point d'intersection à ne pas négliger dans les rapports lusophones, car celle-ci établissait « une division coloniale du travail, reliant les deux côtés de l'Atlantique Sud, en liant l'Afrique et le

⁶⁰ La prohibition des langues indigènes, en 1758, par le Marquis de Pombal est un des seuls exemples des légiférations au sujet des langues en Amérique portugaise, mais l'effectivité de cette politique linguistique n'est pas toujours facile à démontrer.

Brésil au marché mondial et permettant le transfert de l'excédent économique de la colonie vers la métropole » (ACIOLI & MENZ, 2008, pp. 45-46).

Dans les colonies africaines, une hypothèse souvent admise est que l'enseignement de la langue portugaise commence au XVI^e siècle auprès d'autochtones capturés pour servir de guides et se poursuit avec la fondation des premières missions jésuites. Au cours du XIX^e siècle, cet enseignement intrinsèquement lié à des fins évangélisatrices est progressivement mis sous tutelle de l'État portugais (KEBANGUILAKO, 2016). Un système hybride a prévalu après la proclamation de la république au Portugal en 1910 et, bien entendu, après l'instauration de l'État Nouveau salazariste en 1933. Un enseignement réservé à la population autochtone (appelé *Ensino Rudimentar* et plus tard *Ensino de Adaptação*) n'offrant pas de débouchés sur l'enseignement supérieur était organisé par les églises, alors qu'un enseignement, comparable à celui qui avait lieu en métropole, réservé aux colons et aux « assimilés » était organisé par l'État et par des institutions privées. Pour que la population autochtone ait accès au statut d'assimilé et aux droits des citoyens, il fallait remplir plusieurs critères, comme : parler et écrire en langue portugaise, ne plus avoir de traits culturels originaires, avoir « un bon comportement »⁶¹. On s'attachera à approfondir, le moment venu, cette ascension sociale à travers des mesures de répression des langues (cf. infra, p. 461). L'administration coloniale, à cette époque, avait surtout mis en place des formations techniques pour la population noire afin de pourvoir aux nécessités de la bourgeoisie locale. On y formait, entre autres, des maçons, des charpentiers, des cordonniers (KEBANGUILAKO, 2016). La réforme de ce modèle d'enseignement ségrégationniste ne commence qu'avec le début des guerres coloniales, dans les années 1960.

Les processus d'indépendance : restructurations des rapports

Une importante différence à considérer si l'on veut confronter le rapport luso-brésilien et le rapport luso-africain est celle entre les processus d'indépendance.

Tel qu'en fait état l'*História do Brasil*, l'ouvrage de référence de Boris Fausto (2006), le processus d'indépendance commence à se dessiner avec l'arrivée de la famille royale portugaise au Brésil, en 1808. L'installation forcée à Rio de Janeiro, en raison de l'invasion des troupes napoléoniennes au Portugal, est significative dans le sens où elle élève cette ville

⁶¹ Préconisations de l'article 269 de la *Carta Orgânica* de 1917 et de la réglementation concernant le recensement et la paye de l'impôt indigène de 1931.

au statut de capitale et le Brésil au statut de métropole d’un nouveau royaume : Le Royaume-Uni du Portugal du Brésil et des Algarves (1815-1822). L’arrivée de la famille royale au Brésil a apporté d’importants changements politiques, économiques et sociaux en raison de la fin des restrictions et des monopoles qu’il était d’usage qu’une métropole impose à une colonie. Elle a contribué ainsi au développement et à l’autonomisation de la bourgeoisie locale, mais aussi à la diffusion d’idées venues d’Europe et à une intense vie culturelle. Le retour de D. João VI au Portugal en 1821 sous la pression de la cour, laissant son fils, D. Pedro, comme régent, a accéléré le processus d’indépendance. Les conservateurs, se bornant auparavant à demander une plus grande autonomie du Brésil vis-à-vis du Portugal, sont passés vite du côté des indépendantistes. Une première rupture a eu lieu quand le prince régent a contrarié l’ordre officiel de retourner à Lisbonne⁶². L’indépendance a été proclamée par D. Pedro le 7 septembre 1822 et a été reconnue dans les années suivantes dans une sorte d’accord commun entre celui-ci, se maintenant en tête de l’Empire du Brésil, et son père, Roi du Portugal. La famille royale de Bragance n’est retournée au Portugal que dans le dernier quart du XIX^e siècle, quelques jours après le 15 novembre 1889, date de la chute de la monarchie et de la proclamation de la République au Brésil (FAUSTO, 2006).

Le processus des indépendances africaines est, bien au contraire, marqué par de longs conflits armés. Je ne pourrais pas retracer ici la longue histoire de résistance ; tenons-nous-en donc au passage des mouvements indépendantistes à une lutte armée organisée au début des années 1960 en Angola, en Guinée-Bissao et au Mozambique⁶³. Le fait que la lutte armée n’a jamais explosé ni au Cap-Vert ni à São Tomé-et-Principe, ne rend pas les répressions aux résistances moins violentes⁶⁴.

Les quêtes d’autodétermination africaines ont provoqué une courte, mais significative, crise dans les rapports luso-brésiliens. Le Brésil, qui s’était toujours abstenu (voire opposé) aux résolutions presque unanimes des Nations Unies dénonçant le colonialisme portugais (ce qui était, c’est le moins qu’on puisse dire, contradictoire venant d’une ancienne colonie) a pris position pour la première fois contre les lusitaniens (DAVILA, 2010) après l’arrivée au pouvoir

⁶² *Dia do Fico*, le jour du « je reste », en janvier 1822.

⁶³ 1960 au Mozambique, 1961 en Angola, 1963 en Guinée-Bissao (FRAGA, 2014).

⁶⁴ À savoir les centaines de morts dans la manifestation des travailleurs recrutés pour le travail forcé en février 1953 à São Tomé (FRAGA, 2006) ou les nombreux récits sur le camp de travail dans de Tarrafal au Cap-Vert, où étaient envoyés les guérilleros du PAIGC venus dans l’île pour promouvoir l’indépendance, une fois capturés (PEREIRA, 2020). Il n’en reste pas moins que l’absence d’une guerre change, sans doute, les rapports que les anciennes colonies insulaires entretiennent avec l’ancienne métropole aujourd’hui.

de Jânio Quadros en 1961. Sa *Política Externa Independente* du nouveau président cherchait des partenaires internationaux alternatifs, à savoir ceux de l'hémisphère sud, comme les nouvelles Républiques africaines et les voisins latino-américains. Cette politique étrangère, qui était communément comprise comme indépendante *des États-Unis* ou *de l'Union soviétique*, s'avérait indépendante, aussi, *du Portugal*. Après la renonciation de Jânio Quadros, l'Itamaraty⁶⁵ a cédé peu à peu aux pressions de la communauté portugaise établie à Rio, mais aussi à une habile politique diplomatique de l'État Nouveau salazariste (DAVILA, 2010)⁶⁶. Les rapports entre le Brésil du début des années 1960 et le Portugal de Salazar se sont resserrés encore avec l'arrivée au pouvoir des militaires au Brésil. Ce gouvernement va jusqu'à envoyer sa marine sur les côtes angolaises comme démonstration de force contre les indépendantistes (DAVILA, 2010). C'est par ailleurs dans ce contexte que Léopold Sédar Senghor a débarqué à Rio promouvant la Lusophonie, sous le nom de *Comunidade luso-afro-brasileira*. Le président sénégalais (1960-1983), très actif⁶⁷ dans la lutte pour l'indépendance de ses voisins (la Guinée-Bissao et le Cap-Vert), envisageait avec cette visite de convaincre le gouvernement brésilien d'adopter une position plus neutre vis-à-vis de la présence portugaise en Afrique ou, mieux encore, d'assumer le rôle d'intermédiaire entre métropole et colonies pour la négociation des libérations. L'idée d'une communauté portée par le Brésil est apparue comme un appât.



Image 2. Léopold Sédar Senghor au Brésil. Extrait de presse

⁶⁵ Ministère des Affaires étrangères au Brésil.

⁶⁶ Beaucoup s'est joué, selon Jerry Dávila (2010), dans les restaurants du centre-ville de Rio, pendant les déjeuners quotidiens réunissant le personnel de l'Itamaraty et du Cabinet Royal Portugais de Lecture, pratiquement voisins.

⁶⁷ Selon Jerry Dávila (2010), l'échange d'étudiants entre l'Université de Bahia et l'Université de Dakar est devenu un moyen d'infiltrer des nationalistes des colonies portugaises d'Afrique en territoire brésilien. Le Sénégal s'occupait de la création des documents pour le voyage et envoyait des « éléments subversifs » dans les milieux académiques brésiliens. L'ambassadeur sénégalais au Brésil, Henri Senghor, neveu du président, a fait de l'ambassade sénégalaise un quartier général pour les rencontres des indépendantistes, contribuant à la logistique des rencontres de la MABLA (Mouvement afro-brésilien pour la libération d'Angola) et même en hébergeant Fidelis Cabral, représentant au Brésil du PAIGC (Parti africain pour l'indépendance de la Guinée et du Cap-Vert).

En réponse aux propositions de Senghor, le président brésilien affirmera que lui aussi est favorable à l’autodétermination des pays africains. Il parle, cependant, de l’autodétermination contre les influences soviétiques, car ce sont elles qui, selon lui, sont derrière les mouvements de libération africains⁶⁸. Il semble que ce n’est qu’après la Révolution des Œillets au Portugal (1974) et la décolonisation africaine (1975) que la lusophonie pourra être évoquée sans heurter les sensibilités nationales.

Cette révolution peut être considérée comme le point tournant mettant fin à près de 50 ans d’une politique portugaise d’État unificatrice – une politique marquée par le nationalisme, l’anti-communautarisme européen et un projet impérialiste (MENDES, 2020) – mais aussi comme signifiant de l’obsolescence du rapport belligérant entre le Portugal et ses dernières colonies en quête d’autodétermination. C’est aussi un point de repère pour la fin de l’énorme exode de la population portugaise vers des territoires étrangers à cause de la crise économique, de la guerre coloniale et des répressions des libertés par la dictature de Salazar. Pour donner une idée des dimensions de la diaspora, entre 1950 et 1969, un peu plus de 1 127 000 de Portugais quittent le Portugal (MARINHO ANTUNES, 1970), ce qui représente autour de 10% de la population du pays.

L’après-guerre : les préludes d’une communauté

Après la Révolution des Œillets (1974) et l’indépendance de sa dernière colonie (1975), le Portugal vit un moment historique où – peut-être pour la première fois en cinq siècles – il tourne le dos à l’Atlantique. C’est le moment de préparer son entrée dans l’Union européenne, et c’est un long processus qui dure dix ans. La candidature est présentée en 1977 et l’entrée devient effective en 1986. Les anciennes colonies africaines – que l’on désignera, après les indépendances, sous l’appellation *Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*, PALOP ou, tout simplement, « Les Cinq » – vivent une période de liens avec les pays du bloc communiste. L’Angola et le Mozambique, plus spécifiquement, connaissent des guerres civiles sanglantes. La chute du mur de Berlin, le 9 novembre 1989, marque des changements qui mèneront à l’ouverture internationale des cinq pays, à leur démocratisation (1989-1992) et, plus tard, à la fin de conflits armés (1992 pour le Mozambique et 2002 pour l’Angola) (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2015). Le Brésil, vit une dictature qui s’endurcit jusqu’en 1975 et qui commence à montrer son usure en 1979⁶⁹. La nouvelle constitution, adoptée en 1988, est suivie de la création du

⁶⁸ Selon un reportage paru dans le n° 225 de ce même *Jornal do Brasil* (23 septembre 1964).

⁶⁹ Année de l’accord de l’amnistie aux opposants du régime, préfigurant le retour des exilés.

Mercosur⁷⁰ en 1991⁷¹ et de celle de la *Comunidade dos Países de Língua Portuguesa* (CPLP) en 1996. La CPLP, par ailleurs, est un projet porté tout d'abord par l'ambassadeur brésilien à Lisbonne, José Aparecido de Oliveira. Au début des années 1960, il occupait le poste de secrétaire d'État de Jânio Quadros, le président à l'origine de la *Política Externa Independente* qui visait le rapprochement avec l'Afrique lusophone (DA SILVA, 2009 [1959]).

La création de la CPLP le 17 juillet 1996 est significative de la restructuration des rapports entre l'Angola, le Brésil, le Cap-Vert, la Guinée-Bissao, le Mozambique, le Portugal et São Tomé-et-Principe. Le décret signé en 1996 par ces sept pays postule que les objectifs de la CPLP sont :

- a) la concertation politico-diplomatique en son sein, en matière de relations internationales, notamment pour le renforcement de sa présence dans les organismes internationaux ; b) la coopération, notamment dans les domaines économique, social, culturel, juridique et technico-scientifique ; c) la concrétisation de projets en vue de la promotion et de la diffusion de la langue portugaise.⁷²

Mais le rapprochement entre ces sept pays lusophones s'insinuait déjà bien avant cette date. Le 1^{er} novembre 1989, lors de la première rencontre des chefs d'État des pays de langue portugaise (São Luis do Maranhão - Brésil), avait été proposée la création d'un institut international pour la promotion et la diffusion du portugais, à savoir l'*Instituto Internacional da Língua Portuguesa* (IILP) dont la gestion devrait être organisée de façon égalitaire (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2015). Le choix du siège du futur institut est symboliquement chargé :

Depuis la réunion de São Luis do Maranhão, l'idée s'est imposée que le siège de l'IILP devrait se trouver au Cap-Vert. En l'absence du Timor oriental à l'une des extrémités géographiques de la Lusophonie, le Cap-Vert occupe la place la plus centrale de « l'Atlantique portugais », à égale distance du Brésil et du Portugal et à proximité de l'Afrique, où se situent cinq pays lusophones. (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2015, p. 23)⁷³

⁷⁰ Communauté économique regroupant le Brésil, l'Argentine, le Paraguay et l'Uruguay.

⁷¹ Le *Tratado de Assunção* (1991) peut être consulté sur https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado_de_Assuncao..pdf (consulté le 01/09/2023).

⁷² En portugais : a) *a concertação político-diplomática entre os seus Membros em matéria de relações internacionais, nomeadamente para o reforço da sua presença nos fora internacionais*; b) *a cooperação, particularmente nos domínios económico, social, cultural, jurídico e técnico-científico*; c) *a materialização de projetos de promoção e difusão da Língua Portuguesa*. Décret en ligne : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5002.htm (consulté le 23/02/2023).

⁷³ En portugais : *Desde a Reunião de São Luis do Maranhão vigorou a ideia de que a sede do IILP deveria ser em Cabo Verde. Com a ausência de Timor-Leste num dos extremos geográficos da lusofonia, Cabo Verde ocupa o lugar mais central no "Atlântico Português", equidistante de Brasil e Portugal e próximo da África, onde estão 5 países de língua portuguesa.*

La création de l’IILP – qui se fait, par ailleurs, au sein de la CPLP – est décidée officiellement en 1998 et sa structure institutionnelle peut être considérée comme opérationnelle (siège défini, statuts rectifiés, cadre et personnel en poste, financement approuvé) à partir de 2006 (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2015). La CPLP a trouvé progressivement dans l’IILP son « principal instrument pour les actions multilatérales » (FARACO, 2016).

Rappelons pour finir que les alentours des années 2000 représentent une nouvelle restructuration des rapports lusophones dans les anciennes colonies portugaises en Asie. Le portugais, langue d’administration à Macao pendant la période de domination portugaise, perd ce statut lors du transfert à la Chine en 1999. Au Timor oriental, c’est l’inverse qui se produit. L’indépendance vis-à-vis de l’Indonésie en 2002 préfigure le renouement avec la langue portugaise, qui redevient langue de scolarisation et d’administration après plus de 25 ans écoulés entre la fin de la domination portugaise et la fin de la domination indonésienne.

1.1.2.2 La notion de lusophonie : historicité postcoloniale et outil discursif

Avant la première apparition du terme « *lusofonia* » dans une œuvre de référence en langue portugaise – le neuvième volume de la *Grande Enciclopédia Delta Larousse* de 1972 (MACIEL, 2010) – le mot s’était déjà quelque peu répandu. L’auteur de cette encyclopédie affirme qu’il existait depuis 1950 (HOUAISS, FRANCO, VILLAR, 2002) et qu’il a été dérivé de l’adjectif « *lusófono* ». Celui-ci, à son tour, a été créé en analogie avec le mot français « francophone », selon le dictionnariste Fernando da Fonseca⁷⁴. « *A lusofonia* » a été définie dans les nombreuses œuvres de référence depuis sa première documentation comme (1) la condition ou la qualité de ceux qui parlent portugais, (2) la communauté ou l’ensemble des personnes qui parlent portugais, (3) l’identité culturelle propre aux pays de langue officielle portugaise, (4) la diffusion et la promotion de la langue portugaise et (5) la politique linguistique concernant l’adoption de la langue portugaise en tant que langue de culture ou officielle par ceux qui ne l’utilisent pas en tant que langue vernaculaire⁷⁵. Dans un tout autre registre – dans les ouvrages spécialisés, par exemple –, les acceptions du terme peuvent être distinguées en deux volets. D’un côté, il y aurait une lusophonie institutionnelle et politique – les différents projets aboutis ou non d’approximation politique entre le Portugal et ses anciennes colonies, comme la CPLP

⁷⁴ L’auteur ne cite pas ses sources (<http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=9960>). Mais cela reste vraisemblable, étant donné qu’en matière de globalisation « on ne peut qu’être frappé par le transfert des énoncés reproduits d’une Xphonie à l’autre » (MASSART-PIÉRARD, 2007, p. 186).

⁷⁵ Définitions consultées dans les annexes de la thèse de Cármen Maciel (2010), où l’on trouve transcrites les définitions des mots relatifs à l’adjectif « *lusó* » dans 54 œuvres de référence de 1900 à 2009.

ou une fédération des pays de langue portugaise – et, de l’autre côté, une lusophonie purement linguistico-culturelle.

C’est une distinction qui, même à l’aide d’un prototype largement diffusé (l’opposition francophonie vs Francophonie), n’est pas facilement démêlée. Où classer les nombreuses institutions qui ont la langue et la culture pour objet, comme l’*Associação de Cultura Lusófona* fondée en 2000⁷⁶ ou l’*Instituto Internacional da Língua Portuguesa* au sein de la CPLP ? À l’inverse, les prises de position par rapport aux autres, que ce soit autour de la langue ou de n’importe quel facteur d’identification, ne sont-elles pas toutes fondamentalement politiques ?

Même les discours des Institutions officielles comme la CPLP ont parfois du mal à distinguer ce qui est de l’ordre du linguistique et du culturel et ce qui est de l’ordre du politique et du institutionnel. La mythologie du regroupement construite dans les sites, les discours officiels et les documents légaux est très prolifique en matière de pères fondateurs, renvoyant non seulement à Aparecido de Oliveira, l’ambassadeur brésilien au cœur du projet institutionnel, mais aussi à des philosophes tels que Sílvio Romero⁷⁷ et Agostinho da Silva⁷⁸, ou encore à des canons littéraires tels que Fernando Pessoa et Antônio Vieira⁷⁹.

Ce qui est sûr : s’il est autant d’ambiguïtés et d’imprécisions dans la facette lexicographique de la notion de lusophonie, c’est parce qu’elles puisent dans les tensions propres à sa dimension historique. Autrement dit, « l’apparition plus ou moins brusque d’un

⁷⁶ Source : <https://agc.sg.mai.gov.pt/details?id=581450> (consulté le 03/03/2019).

⁷⁷ Si l’on prend la CPLP comme une sorte de Commonwealth lusophone, Sílvio Romero semble être son premier idéologue – l’auteur brésilien propose une consolidation de la diffusion et de l’apprentissage du portugais et prend la communauté imaginée par Cecil Rhodes (ROMERO, 1902) comme modèle à suivre contre la menace représentée par l’impérialisme européen, le pouvoir uniformisant du monde cosmopolite et les grands flux migratoires vers le Brésil, notamment la migration allemande dans la région du Paraná, qui, selon ses craintes, mènerait irréversiblement à des séparatismes.

⁷⁸ C’est à ce philosophe portugais exilé au Brésil pendant la dictature de Salazar que l’on accorde la formulation des bases philosophiques pour la lusophonie politique (OLIVEIRA, 2009). L’idée d’une *Comunidade Luso-Brasileira* serait née à l’époque où Agostinho da Silva développait un laboratoire d’études africaines dans l’Université de Bahia. Il était proche d’Aparecido de Oliveira (DA SILVA, 2009 [1959]).

⁷⁹ Il n’est pas rare que les ouvrages de référence portant sur la lusophonie ou les textes officiels des institutions lusophones remontent jusqu’au sébastianisme du Quint Empire, cette forme de messianisme prophétisant l’union des peuples chrétiens derrière l’action coloniale, civilisationnelle et missionnaire des Portugais, pour y trouver le germe du rassemblement. Dans ces mentions, le projet du prêtre Antônio Vieira – ou au moins ce que l’on déduit de ce que pourrait constituer ce projet, vu que ses réflexions sont restées inachevées – a une place privilégiée. Ce prototype de la lusophonie est souvent balisé par l’œuvre de Fernando Pessoa – notamment *O Livro do Desassossego* (1986) et *Mensagem* (2020 [1934]) – où à la foi catholique – qui servirait de méridien pour la communauté selon Vieira – se substituent la langue et la culture (CPLP, 2006) (CRISTÓVÃO, 2007). Dans ces généalogies, des formules telles qu’« *É a hora !* » (C’est l’heure) (PESSOA, 2020 [1934], p. 93) et « *minha pátria é a língua portuguesa* » (ma patrie, c’est la langue portugaise) (PESSOA, 1986, p. 358) sont interprétées comme des revendications.

mot au le sein d’une communauté linguistique indique presque toujours un changement de la vie des hommes qui la composent » (ELIAS, 1973, p. 116).

Historiciser la lusophonie : polémiques postcoloniales

La notion de lusophonie est contemporaine, en langue française, à celle de francophonie quand on adopte l’œuvre d’Onésime Reclus comme repère. L’adjectif « lusitanophone » (RECLUS, 1883, p. 249), dans *France, Algérie et Colonies*, s’insère dans une réflexion qui se montre, à la fois novatrice et en continuité vis-à-vis d’horizons d’attente particuliers à la fin du XIX^e siècle. Il est en conformité avec des projets civilisateurs et impérialistes à une échelle globale qui ont marqué cette époque. Il est novateur, car il a permis de mesurer la portée des États-nations en fonction de l’usage et des potentialités des langues⁸⁰.

Mais même cette occurrence, déjà assez tardive par rapport à l’histoire de la mondialisation des langues, est ponctuelle. Ce n’est qu’en contexte postcolonial que le suffixe « phonie » semble trouver sa place comme dispositif d’intégration sociale⁸¹. Par postcolonial, j’entends une posture où le « post » prend une connotation moins temporelle que critique, où ce qui suit le colonialisme est sa prise en considération en vue d’une restructuration (CHILDS & WILLIAMS, 1997). La création de la CPLP en 1996 – tout comme celles de l’OIF en 1970⁸² et de la Communauté ibéro-américaine en 1949 – apparaît comme un signe de la pertinence de la restructuration des configurations sociales en termes de « phonies » dans la seconde moitié du XX^e siècle. Le phénomène de la mondialisation accorde à ces notions une puissance non négligeable à cette époque où la communication et la mobilité sont en hausse dans l’économie mondiale (PORCHER, 1987).

Pour ces trois institutions, langue et culture sont bien plus qu’un simple dénominateur commun autour duquel un groupe se reconnaît et s’organise ; elles sont des atouts pour la

⁸⁰ Le traditionnel critère de la race pour les classer les peuples dominés est remplacé par celui de la langue. « Il n’y a pas de race française, pas plus que de race allemande, de race anglo-saxonne ou de race espagnole. Ce sont là des inventions de professeurs : elles ont répandu des fleuves de sang, elles en répandront encore, et pendant que de “nationalité” à “nationalité” on se canonnera sur les champs de bataille, les soi-disant races continueront à se mêler en tout lieu, de tout élément à tout élément, comme cent rivières tombant dans un même lac » (RECLUS, 1886, p. 401).

⁸¹ Ici je prends en considération et son appropriation et sa contestation. La critique aux Xphonies, comme des formes contemporaines du néocolonialisme, n’est pas une nouveauté dans la presse et dans l’académie. Le refus de la part des pays africains de langue portugaise au vocable « lusofonia » lors de la création de la CPLP est un autre exemple des contestations, dans les discours et dans l’agir (RIBAS, 2012), de la forme que peuvent prendre ces organisations.

⁸² Si l’on prend comme référence la création de l’Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) comme genèse de l’Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

politique internationale. Ce sont des biens (trans)nationaux, que les États se doivent de promouvoir et de diffuser de façon coordonnée et coopérative.

Qui dit coopération dit souvent compétitivité. Mary BUCHOLTZ et Kira HALL nous rappellent que « *when individuals decide to organize themselves into a group, they are driven not by some pre-existing and recognizable similarity but by agency and power.* » (BUCHOLTZ & HALL, 2004, p. 371). Cette facette compétitive de la lusophonie et de la francophonie est évidente au niveau des entités politiques telles que la CPLP ou l'OIF. Les rapprochements politiques entre institutions, résultats d'alignements d'actions autour d'intérêts communs, génèrent des prises de position, elles aussi communes, face à des entités internationales plus larges.

L'œuvre d'Onésime Reclus, malgré les idéaux humanistes et non belliqueux qui semblent y prévaloir, n'est pas exempte de conflictualités. La description quantitative et qualitative des territoires et des peuples « où le français règne » mène l'auteur, inévitablement, à une quantification des *autres*.

Les mêmes dix années donnent à la langue anglaise, déjà deux fois plus parlée que la nôtre, au moins quinze millions d'anglophones ; à la langue russe, dix millions de russophones ; aux deux langues sœurs de l'Ibérie, huit à dix millions de castillanophones ou de lusitanophones. (...) il serait bon que la francophonie doublât ou triplât pendant que décupleront certaines hétéroglotties, car l'humanité qui vient se souciera peu des beaux idiomes, des littératures superbes, des droits historiques elle n'aura d'attention que pour les langues très parlées, et par cela même très utiles. (RECLUS, 1883, p. 424)

L'auteur, malgré la volonté d'objectivité scientifique avec laquelle il inaugure la notion de francophonie, ne manque pas de laisser transparaître ses préoccupations d'autopréservation et de rayonnement international. « Francophonie » et « lusophonie », même détachés d'un horizon institutionnel, sont des catégories politiques au premier sens du terme : elles relèvent de l'organisation de ce qu'on appelait en grec la *polis*, la cité et les habitants, d'où les rapports de pouvoir. Nous comprenons pourquoi les discours sur la lusophonie – même quand ils ne traitent que de la communauté linguistico-culturelle, même avant la création des institutions politiques, que ce soit dans la presse ou dans les manuels de langue – renvoient fastidieusement (FARACO, 2016)⁸³ au palmarès des langues du monde et à la supposée troisième place qu'elle occupe.

⁸³ « *Ad nauseam* », pour être plus précis, si l'on se tient aux mots de Carlos Faraco dans son *Histoire sociopolitique de la langue portugaise* (2016, p.181).

Et pourtant, malgré la polyphonie des définitions encyclopédiques, malgré les horizons d’attente favorisant des intégrations supranationales, un phénomène de plus en plus courant dans le monde globalisé, l’appropriation de la notion dans le groupe de pays qu’elle est censée désigner est loin d’être généralisée. Au contraire, on remarque une certaine parcimonie dans son usage :

le discours le plus récent, qui prend corps à travers le terme *lusophonie*, si présent dans le contexte portugais, ne parvient pas à trouver un écho, dans aucune de ses dimensions, dans les autres pays de langue officielle portugaise : il est pour ainsi inexistant au Brésil et vu avec une forte suspicion dans les pays africains. (FARACO, 2016, p. 315)⁸⁴

Au Portugal, l’usage de la catégorie (lusophone) et de l’entité (lusophonie) semble s’être généralisé surtout après l’intégration européenne. « L’option atlantique » a suivi « l’option européenne » après l’ouverture politique du pays avec la Révolution des Œillets. C’est surtout après 1986 que la lusophonie serait redevenue un sujet dans les préoccupations portugaises. Le renouement des liens avec l’Afrique et l’Amérique lusophones s’est certainement révélé propice au moment de la fin de la dictature militaire au Brésil et de la décadence du bloc communiste/socialiste. Parmi les quelques détracteurs de la façon dont les relations lusophones se dessinent au Portugal, car « tous les Portugais ne souscrivent pas aux thèses de la lusophonie » (PINTO RIBEIRO, 2018, p. 3), on taxe la lusophonie d’être un genre de substitution spirituelle à l’ancien Empire colonial (TAMEN, 2012) promu par la gauche la plus rétrograde et la droite la plus nationaliste (PINTO RIBEIRO, 2018).

Dans les cinq pays africains de langue officielle portugaise, la précaution avec laquelle les termes « lusophone » et « lusophonie » sont utilisés peuvent s’expliquer avec quelques exemples de contestations. Carlos Faraco (2010) avance l’hypothèse que ces pays, qui vivent encore en pleine chair les conséquences du colonialisme et sont sensibles au fait que ce sujet a comme origine des intérêts majoritairement portugais, ne peuvent guère qu’y entrevoir un geste néocolonialiste. Des auteurs africains, de leur côté, taxent l’écologie de la notion de lusophonie de faire table rase de la réalité linguistique des pays concernés. Ces notions laissent entendre, selon la linguiste mozambicaine Perpétua Gonçalves (2018), que la langue première majoritaire dans les PALOP est le portugais, ce qui est loin d’être le cas. Elle cite l’écrivain Luis Bernardo Honwana, également ministre de la Culture mozambicain à la fin des années 1980, en rappelant

⁸⁴ En portugais : *o discurso mais recente, corporificado sob o termo lusofonia, tão presente no contexto português, não consegue, em nenhuma de suas dimensões alcançar ressonância nos demais países de língua oficial portuguesa: é praticamente inexistente no Brasil e visto com grandes suspeitas nos países africanos.*

que le terme « oblitère ou au moins diffère » la multiculturalité des pays africains. Elle attire finalement l'attention sur le recours abusif à la rhétorique de la lusophonie pour faire gonfler les chiffres de la langue portugaise en vue de la placer dans le palmarès des langues les plus parlées au monde.

Sur la notion de lusophonie au Brésil on ira jusqu'à dire que « le terme n'a pas d'histoire » (MATA, 2004, p. 225). Si on prend l'exemple d'une lusophonie institutionnelle, les projets d'approximation ont été primordialement d'origine portugaise et ont très peu enthousiasmé l'État brésilien⁸⁵. Rarement présent dans la presse et ayant peu d'ouvrages dédiés à ce sujet (FARACO, 2016), le mot « lusophonie » peut provoquer l'incompréhension des auditeurs⁸⁶. Cela ne veut pas dire pour autant que ce à quoi le mot réfère soit absent des préoccupations de ce pays. Rarement désignés par le nom « lusophonie », les pays de langue officielle portugaise, quand ils sont représentés dans un groupe, sont souvent objet d'idéalisations et d'exaltations.

Prises de position : la lusophonie comme outil discursif

Il n'est donc pas sans intérêt de rappeler que l'usage du terme dans cette thèse ne signifie absolument pas une affinité particulière pour cette catégorie. Les préoccupations ici touchent plus *au groupe* que je désigne comme lusophone qu'à son appellation. Il sera question d'analyser le rapport entre Brésiliens et Portugais, Portugais et Angolais, Angolais et Brésiliens, et ainsi de suite, quelle que soit la façon dont ils sont désignés. L'historicisation de la notion de lusophonie a été entreprise ici surtout pour montrer la complexité des rapports au sein de ce groupe tout au long du XX^e siècle.

De même, l'usage répété du terme « lusophone », jusques et y compris dans le titre de cette thèse, est lui aussi loin de signifier, comme il peut arriver dans d'autres ouvrages, une prise de position politique en faveur de l'intégration lusophone⁸⁷.

⁸⁵ Pour une histoire des différents projets, dont les seuls exemples matérialisés sont la CPLP (1996) et le Traité d'Amitié et Consultation entre le Brésil et le Portugal (1953), voir Carlos Faraco (2016).

⁸⁶ *Paulistano* de naissance, et ayant vécu jusqu'à mes 25 ans dans la ville de São Paulo, le seul contact que j'ai eu avec le mot « *luso* » avant mon entrée à la faculté de lettres (où l'on évoque les *literaturas lusofonas*) a été à travers le football. L'équipe *Lusa*, que l'on appelait – sans très bien savoir pourquoi – *Portuguesa* a longtemps été le seul indice de la relation entretenue entre les deux mots. Même aujourd'hui, quand j'explique le sujet de ce travail, il n'est pas rare que je sois obligé d'expliquer ce mot, encore obscur pour une grande partie de mon entourage.

⁸⁷ Par exemple, l'usage qu'en fait Silvio Elia dans *A Língua portuguesa no mundo* (1989).

La lusophonie est employée dans cette thèse pour désigner sa facette la plus descriptive possible, c’est-à-dire les pays, les institutions et les personnes qui entretiennent un rapport privilégié à la langue portugaise. J’estime que celui qui utilise la notion de lusophonie et les termes qui en sont dérivés, même si son usage pendant quelques décennies a pu y faire glisser toutes sortes de connotation, bénéficie d’un certain confort terminologique. Les morphèmes permettent de rassembler et délimiter le groupe à partir de la langue sans mettre en avant des jugements de valeur. Par ailleurs, les deux tiers de ma vie que j’ai vécus au Brésil – où ce terme donne l’impression, comme évoqué précédemment, d’être tout juste sorti du four, propre et inutilisé – et l’autre tiers que j’ai vécu en France – où le mot francophonie est employé de façon généralisée malgré les intérêts économiques et sociaux impliqués dans le stade avancé de son volet politique (la Francophonie) – m’ont permis un usage décomplexé du champ lexical des « phonies » et de l’économie de langage qu’il accorde.

Il est clair, et j’aurai l’occasion de le montrer (cf. infra, p. 76), qu’au sein de la lusophonie la « langue portugaise commune » est employée à de très différents degrés et qu’elle a différents statuts. On peut même se poser des questions sur la pertinence d’appeler ces formes du portugais une même et seule langue. On peut problématiser la réunion, sur une même appellation, des territoires qui comportent des langues si différentes, tels que les créoles, les pidgins et d’autres langues nationales moins apparentées au portugais. De même, les critiques mentionnées de la notion de lusophonie, surtout originaires du pôle africain, sont tout à fait justes. Mais à l’instar de Carlos Faraco, on peut aussi considérer que « nous n’avons pas besoin de renoncer au terme lusophonie. Il faut surtout qu’on lui donne d’autres sens capables de comporter, sans exclusions, limitations ou impositions, cette grande diversité d’espaces et d’expériences socioculturelles ». (FARACO, 2010, p. 80) Dans un ouvrage ultérieur, ce même auteur propose une vision de la lusophonie construite autour des tensions entre, d’un côté, la *langue imaginée*, cette langue que fixent les analystes à l’aide de leurs systématisations et uniformisations, dont on parle dans l’espace public et scientifique et devient, par conséquent, une représentation sociale et, de l’autre côté, la *langue fluide*, qui, diverse et changeante, ne se laisse pas immobiliser. L’auteur, quand il évoque lesdits pays de langue portugaise, quelle que soit l’appellation qu’il utilise pour les désigner, insiste « sur le syntagme *langue théoriquement partagée*, car elle n’est effectivement partagée que sur le plan imaginaire » (FARACO, 2017, p. 322). Cette distinction permet de penser ce groupement en tant qu’une communauté qui, tout comme la langue dont on y fait usage, est de l’ordre de l’imagination (ANDERSON, 1986). Nous pouvons nous poser des questions sur l’uniformité et même le degré de réalité de choses comme

la nation, l'ethnie et la religion. Quelle que soit la réponse, ces notions, comme celle de langue, ont pu mobiliser au cours de l'histoire, pour le bien ou pour le mal, d'innombrables personnes. Cela a été possible justement en raison de la sensation de connectivité qu'elles favorisent. C'est en ce sens, à mon avis, que l'usage de lusophonie, comme catégorie, se justifie.

Je propose donc ici un usage utilitaire de la notion de lusophonie qui est en partie redevable aux réflexions sur la culture en anthropologie. Car si la description ethnographique a pu favoriser des représentations homogénéisantes des cultures, les hypostasier et faire croire à de nouveaux déterminismes, elle a aussi permis de faire connaître la diversité, la complexité, la perméabilité et la réalité toujours changeante des cultures. J'aime beaucoup l'expression française qui prend le parti du bébé à l'instant critique où l'on jette l'eau du bain. Si l'on a pu avancer en tant que société dans notre compréhension des réalités culturelles, c'est à l'aide de concepts opératoires dont le caractère ambivalent n'a pas été caché par ceux qui s'en sont servis. C'est ainsi que Martine Pretceille rappelle que :

si l'appel réitéré aux concepts de culture ou d'identité culturelle, en tant qu'axiomes posés a priori et dans l'absolu, leur confère un caractère idéologique, donc entaché de polémique [...], sur le plan de la recherche, l'observateur ne peut se passer d'utiliser des concepts même si ceux-ci n'ont qu'une valeur discursive. (PRETCEILLE, 1996, pp. 20-21)

Comme l'anthropologue face à la notion de culture, le linguiste est souvent confronté au concept de langue. Bien que l'on connaisse les effets et les présupposés fixistes et essentialisants qui entourent le discours sur ce qu'on appelle une langue, il est difficile de se passer de la notion et du nom des langues.

Je considère, au demeurant, que l'usage du mot lusophonie n'est pas moins réducteur que celui de langue portugaise, de culture brésilienne ou de société mozambicaine pour parler des différentes réalités sociales. Certes, ces syntagmes retardent, tous, comme le dit Luís Bernardo Honwana, la question de leur multiculturalité. Mais j'espère surtout que, malgré ces usages, les réflexions sur l'universel et le particulier, présents tout au long de cette thèse, pourront balayer quelques représentations homogénéisantes de ce que l'on appelle une langue, une culture, une société ou une phonie.

1.1.2.3 Les lusophones. Pluralité d'agents et des rapports à la langue

Dans ce même ordre d'idée, celui d'une communauté imaginée, rien de mieux pour introduire les différents agents au sein de cette configuration sociale que les représentations qui circulent dans le sens commun.

Les manières dont la lusophonie est représentée sont très diverses. La partie de la lusophonie qui est le plus souvent mise en évidence, quelques secondes sur les moteurs de recherche suffisent pour le voir, est celle représentée par les États où la langue portugaise a le statut de langue d’administration et de scolarisation. Il s’agit de ces images, souvent sous forme de carte, qui accompagnent les entrées encyclopédiques sur les organismes transnationaux lusophones. Voici un exemple tiré du site de la CPLP :



Image 3. La Communauté des Pays de Langue Portugaise selon le site de la CPLP

Et en règle générale, on ne manquera pas de faire figurer l’Angola, le Brésil, le Cap-Vert, la Guinée-Bissao, le Mozambique, le Portugal, São Tomé-et-Principe et, finalement, le Timor oriental, même si les réalités de la langue portugaise sont très variées dans toutes ces régions. Le portugais est la langue maternelle de 40% de la population angolaise (2016), de 34% de la population santoméenne (2016), de 10% de la population mozambicaine (2016), de 0,3% de la population de Guinée-Bissao (2016), et seulement de 600 personnes au Timor oriental (2010), ainsi que d’une petite communauté d’origine brésilienne/portugaise au Cap-Vert. Au Brésil et au Portugal la quasi-totalité de la population parle portugais à la maison.⁸⁸ Des informations

⁸⁸ Informations tirées du site www.ethnologue.com (consulté le 24/04/2018).

plus précises concernant la période étudiée (1975-1996) seront présentées ultérieurement (cf. infra, p. 137).

Les territoires qui n'ont pas adopté le portugais en tant que langue officielle après la fin de la domination portugaise – ce que certains auteurs appellent, sans cacher une certaine nostalgie, *la Lusitanie Perdue*⁸⁹ (ELIA, 1989) – ont aussi une place, même si plus réduite, dans ces représentations visuelles. Par exemple, sur la carte produite pour la diffusion des Jeux de la Lusophonie de 2014 (cf. Image 4, ci-dessous), on aperçoit la Guinée-Équatoriale (moins souvent représentée certainement en raison de la place prioritaire donnée à la langue espagnole comme langue d'administration et scolarisation), l'Inde (où se trouvent les anciennes régions de domination portugaise de Goa, Damão, Diu, Nagar Haveli, Dadrá...), le Sri Lanka (où la fin de la présence officielle portugaise date du XVII^e siècle) et Macao.

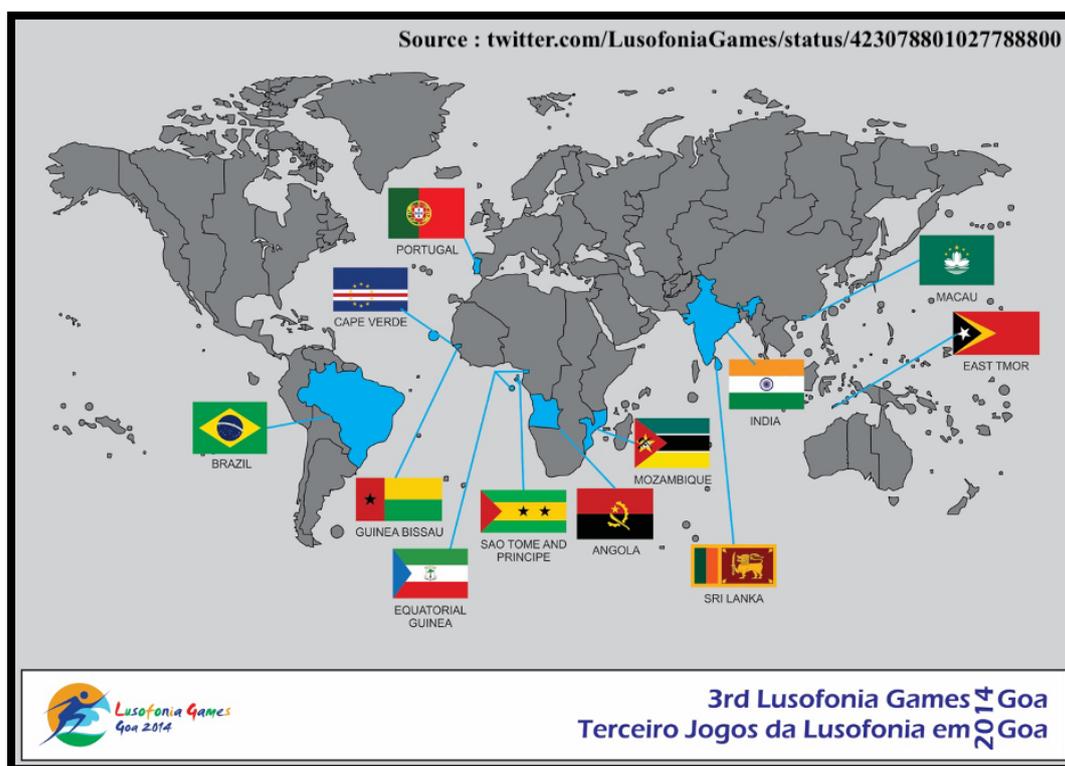


Image 4. Participants de la 3^e édition des Jeux de la Lusophonie⁹⁰

⁸⁹ Le renvoi à l'œuvre introductive (équivalent à la collection « Que sais-je » au Brésil) de Silvio Elia est, sans aucun doute, polémique. Même si elle est parfois intéressante du point de vue historique et sociolinguistique, l'emploi du prétendu statut *langue de culture* parmi ses critères de description, par exemple, exige une certaine vigilance dans l'emploi de ses catégories.

⁹⁰ Image sur le compte twitter officiel de la 3^e édition des Jeux de la Lusophonie. En ligne, twitter.com/LusofoniaGames/status/423078801027788800 (consulté le 24/04/2018).

Dans certaines de ces régions, on peut encore trouver des créoles à base portugaise. Leurs locuteurs, comme on peut l’explifier par la carte proposée sur le site de *Viagem lusófona*, occupent également une place non négligeable dans les nombreuses représentations visuelles de la lusophonie diffusées dans le monde :

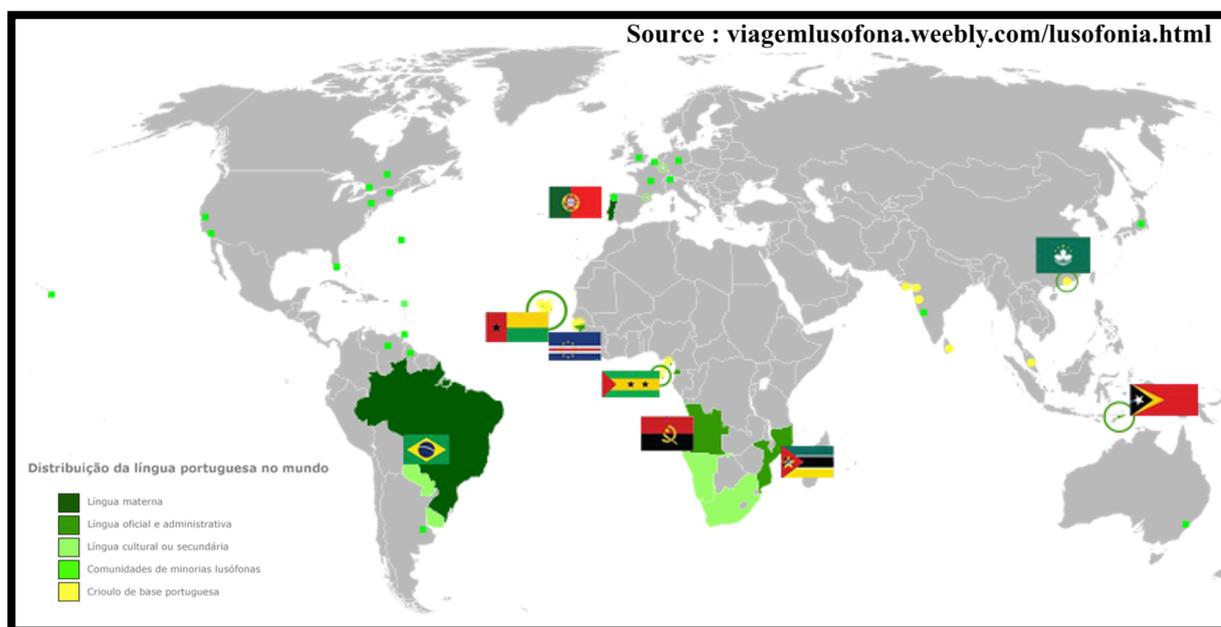


Image 5. Représentation de la lusophonie dans un site de voyages⁹¹

Les créoles sont souvent classés selon cinq groupes : les créoles de la Haute Guinée (au Cap-Vert, en Guinée-Bissao et au Sénégal), les créoles du Golf de la Guinée (à São Tomé-et-Principe et en Guinée-Équatoriale), les créoles indo-portugais (au Sri Lanka et en Inde), les créoles malais-portugais (à Malacca et au Timor oriental) et le créole de Macao (FARACO, 2016). Peu décrits, mais rarement passés sous silence dans les ouvrages qui font un point sur la présence de la langue portugaise dans le monde⁹², ils semblent avoir droit de cité dans le domaine de la langue portugaise. Il y a une longue période, par ailleurs, où les frontières de ce que l’on appelait la langue portugaise dans le monde étaient bien différentes. Entre le XV^e et le XVII^e siècles, ce nom pourrait comprendre le portugais des Portugais et des peuples avec qui ces derniers étaient en contact, ainsi que les différents pidgins plus ou moins stables utilisés

⁹¹ Cette carte est présentée dans le site www.viagemlusofona.weebly.com/lusofonia.html (consulté le 30/01/2019), plus spécifiquement dans l’onglet « La lusophonie, c’est quoi ? ». Dans la légende : « Distribution de la langue portugaise dans le monde ; langue maternelle ; langue officielle et administrative ; langue culturelle ou secondaire ; communautés de minorités lusophones ; créole de base portugaise ».

⁹² Les études de Silvio Elia (1989) et de Paul Teyssier (1980) peuvent servir d’exemple.

pour des échanges ponctuels, ou encore les différents créoles de base portugaise (PEREIRA, 2007). Et si leur apparition en tant que langue nationale dans certains manuels africains de portugais n'est pas surprenante, les récentes inclusions de textes en créole dans des manuels de portugais langue étrangère publiés au Portugal⁹³ peut signifier une réhabilitation de leur position au sein des représentations de la lusophonie.

D'autres populations dispersées à travers le globe, soit parce qu'il s'agit de populations lusophones migrantes et des générations suivantes, soit parce qu'elles établissent des rapports plus ou moins stricts avec la langue portugaise et les cultures lusophones (l'apprentissage de la langue portugaise comme langue étrangère, par exemple), pourraient composer, selon les mêmes critères, la lusophonie. La dynamique d'acculturation⁹⁴ impulsée par le monde globalisé, allant de l'apprentissage des langues étrangères jusqu'aux rapports prolongés avec des vecteurs de culture, peut le justifier. En effet, cette même carte proposée dans le site *Viagem lusófona* (cf. Image 5, ci-dessus) enrichit la lusophonie des « communautés de minorités lusophones » et des pays où le portugais serait une « langue culturelle ou secondaire ». Pour donner un exemple tiré des corpus que j'ai étudiés, dans le manuel *Vamos Falar Português*⁹⁵ l'apprenant de portugais (qu'il ait ou non des liens historiques avec le Portugal) est sensiblement rapproché de la communauté de la langue portugaise et fait aussi partie de la « grande roue » de la langue portugaise.

Pour terminer ce tour d'horizon, qui ne saurait être exhaustif, évoquons tous ces territoires qui cultivent des liens historiques, politiques, géographiques et sociaux privilégiés avec des pays lusophones. On peut citer les régions frontalières des pays lusophones – au Paraguay et en Uruguay par exemple qui, en raison de la proximité avec le Brésil, participent pleinement à la vie économique de ce pays. Il est ensuite des États qui favorisent l'enseignement de la langue portugaise en raison des liens de coopération durables (comme l'Argentine avec le Brésil et l'Espagne avec le Portugal), sans compter les régions qui entretenaient des rapports ethniques, linguistiques et culturels avec le monde des langues portugaises, avant même la création d'une frontière, comme la région de la Casamance au Sénégal, ou celle de la Galice en Espagne... Le galicien, par ailleurs, est souvent désigné

⁹³ Dans le catalogue : EUR_2015_POR_LL2.

⁹⁴ Je me sers de la notion acculturation dans son sens large, c'est-à-dire pour faire référence à tous les phénomènes qui se produisent lorsque des personnes de cultures différentes sont en contact plus ou moins constant et direct, entraînant des changements dans les modèles culturels d'origine des personnes et des groupes en question (REDFIELD, LINTON, HERSKOVITS, 1936).

⁹⁵ Dans le catalogue : EUR_1982_POR_VFP.

comme une langue différente du portugais, sans pour autant être exclu des discours sur la langue portugaise dans le monde. Paul Teyssier, responsable de la première entreprise de confrontation entre les différentes normes portugaises dans le monde (CUNHA & CINTRA, 2017), accorde le statut de deux langues distinctes au portugais et au galicien en raison d’une phonétique, d’une morphologie, d’une syntaxe et d’une orthographe propres, mais affirme qu’elles sont « suffisamment proches pour que, dans des conditions favorables, l’intercompréhension soit encore possible » (TEYSSIER, 1982, p. 34). Une description des différences avec le galicien, au demeurant, a droit de cité dans son *História da Língua Portuguesa*. De même, Celso Cunha et Lindley Cintra incluent le galicien, le portugais septentrional (le portugais du nord du Portugal) et le portugais centre-méridional (le portugais du sud du Portugal) dans un même groupe (le galicien-portugais) et accordent à chacun sa description dans *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2017).

Un dernier cas particulier qui mérite d’être largement rappelé est celui des pays de l’axe socialiste qui ont reçu des milliers d’africains pour les scolariser (KEBANGUILAKO, 2016)⁹⁶. L’histoire de l’enseignement de la langue portugaise dans ce contexte – langue d’administration/scolarisation du pays d’origine, mais langue étrangère du pays d’accueil de populations déplacées en masse – reste encore à faire.

⁹⁶ Dinis Kebanguilako raconte que, à partir de 1977, quelques milliers d’enfants, d’adolescents et de jeunes quittaient l’Angola pour se rendre à Cuba, où ils poursuivaient les études primaires et secondaires. Parallèlement, des centaines d’autres jeunes partaient faire des études universitaires et pré-universitaires dans l’ancienne Union soviétique ou dans des pays de l’axe socialiste tels que l’ancienne République démocratique allemande, la Yougoslavie, la Bulgarie, la Pologne, la Tchécoslovaquie, la Hongrie et la Roumanie. En 1980, sur l’île de la Juventude à Cuba, plus de deux mille étudiants angolais étaient inscrits dans deux écoles angolaises. Dans ces établissements, les disciplines comme Langue portugaise, Histoire de l’Angola et Sciences sociales étaient enseignées par des professeurs angolais spécialement envoyés à Cuba à cet effet. (KEBANGUILAKO, 2016)

1.2 Partir loin pour le dépouillement et revenir avec trois corpus. PELE, PBLE et PALS

Résumé du sous-chapitre 1.2

Ce sous-chapitre constitue une incursion sur le terrain proprement dit, offrant à la fois une démonstration pratique du travail d'archives en tant que cadre pour la recherche historique et une présentation des trois corpus de manuels de PLNM, organisés géographiquement.

La première section montre un corpus européen marqué non seulement par une implication remarquable de l'État portugais et une monopolisation croissante du champ éditorial, mais aussi, et surtout, par la présence essentiellement de manuels de PLE. L'étape de repérage des manuels a été facilitée par les spécificités de ce marché en matière de circulation, de visibilité et d'archivage d'ouvrages. Si les centres de documentation nationaux et le dépôt légal favorisent le repérage et le dépouillement des manuels édités au Portugal, ils n'ont pas pour autant vocation à abriter tout support utilisé en classe.

La deuxième section présente un corpus américain composé surtout de manuels de PLE. Ils sont issus d'une configuration relativement peu féconde et sont marqués par une implication importante du champ universitaire. La recherche bibliographique s'est appuyée davantage sur des études historiques. L'étape de dépouillement d'archives a été marquée par les entraves de mobilité liées à la crise du COVID-19, par le recours au marché de vieux livres et par des documents décentralisés et susceptibles de pilonnage. Le caractère confidentiel des manuels pour les Amérindiens est présenté aussi comme un des points aveugles dans ce corpus.

La troisième section s'intéresse à un corpus africain composé de manuels de PLS fondamentalement internationaux en ce qui concerne leur conception. Les stratégies de recherche de documents s'adaptent aux enjeux de la promotion de la langue portugaise, comme la consultation de catalogues scolaires et des bases de données des ministères de l'Éducation. Tout le travail d'archives, de l'interrogation de la mémoire documentaire jusqu'au dépouillement, s'est heurté à la perméabilité entre les champs du PLS et du PLM, ainsi qu'à un réseau transnational qui échappe aux dépôts légaux. De même, la focalisation de cette recherche sur des archives européennes limite la visibilité sur des ouvrages édités en Afrique.

La dernière section, consacrée aux manuels asiatiques, montre des manuels de PLS macanais antérieurs au transfert à la Chine et des manuels timorais postérieurs à l'indépendance vis-à-vis de l'Indonésie. Dans les deux cas, les agents portugais occupent une place importante.

Après avoir présenté au détail le cadre général de ce travail de thèse, dont les ébauches avaient été dessinées à partir d’une exploration théorique des objets de recherche pendant mes premières années en tant que doctorant, et avant de détailler l’incursion dans les archives, quoi de mieux pour faire le lien que d’évoquer les entretiens exploratoires. Ces activités constituent à la fois une reconnaissance en quelque sorte distanciée du terrain de recherche, mais elles sont caractérisées par une implication plus grande du chercheur. C’est-à-dire qu’entre une lecture et l’autre celui-ci sort de sa bibliothèque pour commencer à *interagir* avec le monde étudié.

Guidées par les travaux de Luc Van CAMPENHOUDT, Raymond QUIVY et Jacques MARQUET dans leur *Manuel de recherche en sciences sociales* (2017), mes lectures théoriques en début de doctorat étaient accompagnées d’interviews plus ou moins formelles avec les spécialistes. Avant de faire appel à des archivistes⁹⁷, ce qui s’est essentiellement produit lors des déplacements, j’avais contacté, par exemple, un historien de la langue portugaise⁹⁸, une chercheuse de la commission brésilienne de l’IILP, au sein de la CPLP⁹⁹, et quelques personnes du milieu éditorial¹⁰⁰. J’avais pu ainsi, en commençant par des personnes de mon entourage, interviewer une autrice/révisseuse de manuels scolaires au Brésil, une spécialiste de l’édition de l’écrit en France et même une des responsables d’un groupe éditorial du domaine de PLNM¹⁰¹. Ces interviews, faites une fois formulées mes questions de départ, avaient pour but d’obtenir des informations plus ou moins générales sur mes objets d’étude pour déterminer les meilleures approches pour les aborder. Orienté par la méthodologie proposée par ces sociologues, il me paraissait important d’expliquer aux interviewés cette étape exploratoire où ils s’inséraient, m’aidant ainsi à avoir une compréhension plus précise du champ et, à partir d’une méthode semi-directive, avec des questions préparées à l’avance, de les laisser parler librement de leur domaine de spécialité. Les demandes ponctuelles d’information étaient gardées pour la fin des entretiens afin d’éviter que l’échange ne devienne davantage un questionnaire qu’une exploration conjointe du sujet. Les entretiens se terminaient toujours par une question où je leur demandais s’ils pensaient à un aspect important du problème qui n’avait pas été abordé.

⁹⁷ Je réitère ici mes remerciements aux employés des bibliothèques de l’*Instituto Uruguayo-Brasileño*, de la Sorbonne-Nouvelle, de l’Université d’Aveiro, de l’Institut Polytechnique de Santarem, des Facultés de Lettres de l’Université de São Paulo et de l’Université de Campinas sans compter de la Bibliothèque nationale à Lisbonne.

⁹⁸ Je remercie également Carlos Faraco pour les échanges autour de son livre *História sociopolítica da língua portuguesa* (2016).

⁹⁹ *Muito obrigado* à Soraia Farias Reolon qui, en plus de m’avoir accordé nombreux échanges sur la politique de la langue portugaise à la CPLP, a participé du comité de suivi de cette thèse.

¹⁰⁰ Un grand merci à Luiza Thebas, Amélie Cellier et Carla Nery.

¹⁰¹ À savoir, le groupe GEN, qui a acquis, en 2011, la maison d’édition EPU (cf. infra, p. 170).

Les moyens matériels d'enregistrement des données variaient en fonction des contraintes des situations. Ils pouvaient aller de l'enregistrement audio/vidéo de l'entretien au bon et vieux carnet de notes. Entre un long entretien par vidéoconférence avec un historien, dix minutes accordées par bibliothécaire avant d'être interrompu par les demandes d'autres lecteurs arrivés au comptoir et un échange régulier par mail avec un archiviste, par exemple, je peux dire qu'il a fallu développer une certaine malléabilité.

Ces entretiens m'ont donné de nombreux outils pour interpréter des phénomènes remarqués plus tard dans mon corpus. Ils m'ont également permis de me familiariser avec une méthodologie d'entretiens utilisée ensuite ponctuellement auprès de certains témoins privilégiés de la configuration de PBLE (cf. infra, p. 170). Ils m'ont surtout permis de planifier le repérage des manuels dans le monde et de réfléchir aux meilleures manières de le faire.

1.2.1 Les manuels de PELE. Un corpus assisté par des agents d'envergure

Les manuels de PLNM repérés diffusant la variété européenne ont été élaborés essentiellement à destination des étrangers, d'où le choix d'adopter l'expression Portugais Européen Langue Étrangère (dorénavant PELE) pour les désigner.

Les démarches du travail d'archives font apparaître certaines spécificités de ce corpus. Tout d'abord, le matériel destiné à l'enseignement de la variété européenne du portugais semble être réservé, à partir des années 1990, à une poignée de maisons d'édition. LIDEL, avec ses 74 ouvrages, représente 63,74% des publications sur le territoire portugais que j'ai pu identifier. Une autre spécificité est l'implication courante de l'État. L'organisme du ministère des Affaires étrangères portugais responsable de la politique culturelle, à savoir Camões I.P. et ses anciennes dénominations (cf. infra, Frise 3, p. 177), est à l'origine de nombreux manuels. C'est aussi le cas du ministère de l'Éducation (25,86% des ouvrages portugais repérés)¹⁰². Il est intéressant, par ailleurs, d'observer que cette participation de l'État diminue graduellement¹⁰³ avec le temps, alors que la monopolisation du marché éditorial s'accroît¹⁰⁴.

¹⁰² Un chiffre relativement haut comparé aux 7,1% d'ouvrages brésiliens. Chiffres relatifs à une période qui s'étend de 1962 jusqu'à 2019. Macao ayant un marché particulier, les publications macanaises n'ont pas été comptabilisées dans ces statistiques.

¹⁰³ 13 ouvrages publiés en dix ans (1980 et 1989) contre 15 pendant les trente années suivantes (1990-2020).

¹⁰⁴ Les huit maisons d'édition publiant entre 1980 et 1989 ne deviennent que quatre pendant les trente années suivantes (1990-2020). Et là encore, LIDEL est responsable de l'écrasante majorité des manuels.

Au niveau de la recherche documentaire, cela veut dire qu’un examen attentif de l’offre de LIDEL (et à moindre échelle de Porto Editora et de Texto Editora), et des catalogues de Camões I.P., a été un excellent point de départ et a permis la composition d’une liste d’ouvrages relativement longue.

1.2.1.1 Stratégies de recherche. Commodités du marché des langues étrangères

L’étape stratégique de la recherche est définie comme une « interrogation de la mémoire documentaire, [où] il est possible d’affiner et de préciser les résultats obtenus en utilisant les opérateurs logiques dans diverses formulations de la question et en les combinant » (CHAUMIER, 2002, p. 16). Avant l’invention des outils numériques, cela impliquait des échanges épistolaires ou téléphoniques avec des bibliothécaires, ainsi que des déplacements dans les centres de documentation pour recourir au catalogue des fiches qui, dans de petits tiroirs organisés par Auteur/Titre/Thématique, indiquaient enfin la cote des documents à consulter. J’ai eu plaisir à découvrir et effectuer ces gestes dans la Bibliothèque nationale portugaise quand, à mon arrivée, j’ai appris qu’une certaine partie de ses fonds n’avait pas encore été numérisée. Mais depuis l’invention d’internet et des catalogues numériques, cette exploration de la mémoire documentaire est généralement une activité faite à distance. À part ces manipulations à Lisbonne, précieuses pour me renseigner sur les limites de visibilité imposées par les archives¹⁰⁵, ça a été le cas pour la présente recherche. Les centres de documentation susceptibles d’abriter des manuels se trouvant majoritairement dans les pays lusophones, la recherche à distance a permis, bien entendu, de maximiser l’efficacité du travail d’archives en raison des contraintes pécuniaires et de temps propres aux déplacements internationaux.

S’aventurer dans la recherche des manuels de PLNM dans les catalogues des bibliothèques par le biais des titres est une entreprise hasardeuse. Les mots « Manuel » et « Portugais » dans les moteurs de recherche font apparaître les centaines de manuels de PLM qu’il faut ensuite filtrer.

Les manuels de langue étrangère sont facilement reconnaissables. Ils le sont tout d’abord, par leurs titres qui sont souvent assez allusifs. Le champ lexical de l’enseignement n’est pas toujours sollicité. On trouvera, comme il va de soi, des « *Aprender Português* » et des

¹⁰⁵ Le fait de ne découvrir qu’à mon arrivée qu’une partie des fonds n’était référencée que sous format de catalogue de fiches ne m’a pas permis d’accorder le temps idéal pour leur exploration. Cela a eu sans doute un impact dans le repérage des manuels plus anciens.

« *Teach yourself portuguese* », mais le chercheur sera confronté plutôt à des titres comme « *Dia a dia* » (Quotidien), « *Boa tarde* » (Bonne après-midi), « *Fala e ação* » (Parole et action)¹⁰⁶. Cela devient de plus en plus courant lorsque l'on s'intéresse à l'époque contemporaine. Signe d'une contrainte éditoriale pour différencier les nouveaux ouvrages des anciennes publications ou d'une volonté d'éviter le caractère trop scolaire, trop réglé, trop formel de la situation d'enseignement-apprentissage institutionnalisée, les titres deviennent de plus en plus insolites à mesure qu'on avance dans le temps. Généralement, ils pointeront quand même vers la langue, la culture ou la société cible. « *Falsos amigos* » (Faux-amis)¹⁰⁷ évoque les fausses correspondances lexicales entre langues proches ; ce qui est ambivalent si on considère qu'il s'agit d'un manuel de portugais du Portugal destiné aux hispanophones d'Espagne. Fait-on référence à deux langues similaires ou à deux États dont l'histoire commune a été ponctuée par des conflits ? « *Cidades do Mar* » (Villes de la mer)¹⁰⁸ met en avant le rapport privilégié à l'océan, cultivé dans quelques villes côtières portugaises, ainsi que dans les grandes villes du monde colonisé qui, en raison des modes de colonisation portugaise (cf. supra, p. 61), se situent souvent sur le littoral. Ces titres sont suivis de sous-titres plus explicites concernant l'usage prévu pour le livre. Le chapitre précédent a permis d'en citer quelques-uns : le format (*cartilha, manual, livro...*), la situation (*curso de português*), l'usage (*método de português, guia*¹⁰⁹, *manual...*), le contexte (*empresarial, universitário...*), l'organisation textuelle (*antologia, compêndio...*), mais surtout le contenu disciplinaire (*português, português brasileiro, língua e cultura, língua e sociedade...*) permettent de contextualiser la publication pour le consommateur. D'autres renvois, comme celui qui indique le public (*falantes do espanhol, imigrantes, estrangeiros*¹¹⁰...), le niveau (*básico, avançado...*), l'âge (*crianças, infanto-juvenil, peut-être un jour 3^a idade*¹¹¹...) peuvent servir de mot-clé pour faire apparaître les manuels dans les catalogues des bibliothèques.

Une fois quelques ouvrages repérés et leurs informations répertoriées, une recherche par le biais des noms d'auteur découverts m'a permis de mettre au jour des livres plus anciens. Puisque les agents qui occupent la position dominante d'un champ social donné ne la négligent

¹⁰⁶ Dans le catalogue : EUR_2006_POR_AP1-4 ; EUR_1945_RU_TYP ; EUR_1988_POR_DD ; EUR_1976_POR_BDT ; AME_2019_BRA_FA.

¹⁰⁷ Dans le catalogue : EUR_2013_POR_FA.

¹⁰⁸ Dans le catalogue : EUR_2016_POR_CM1-2.

¹⁰⁹ Traduction en français : Guide.

¹¹⁰ Traduction en français : locuteurs d'espagnol, immigrants, étrangers.

¹¹¹ Traduction : enfants, jeunesse, séniors.

guère (BOURDIEU, 2013), un même coordinateur est susceptible d’avoir coordonné d’autres publications de même nature, une maison d’édition est susceptible d’être spécialisée dans ce domaine d’activité et une même organisation est susceptible d’être à l’origine de plusieurs projets éducationnels. Et à chaque nouvel indice recueilli, de nouveaux chemins s’ouvrent pour le repérage de nouveaux ouvrages. À défaut d’étude historique pour m’informer sur les premiers pas de l’activité éditoriale de manuels portugais, ce travail a été important pour pouvoir plonger dans le passé. Il en est de même pour les anciens catalogues du Service de promotion culturelle de l’État portugais, qui m’ont permis l’identification d’au moins une dizaine de supports didactiques antérieurs aux années 1990. Un exemple est la *Bibliografia Selectiva da Língua Portuguesa*, de José de Azevedo Ferreira, élaborée en 1989 pour servir d’outil « aux agents d’enseignement parfois si dépourvus de moyens dans des territoires si lointains » (AZEVEDO FERREIRA, 1989, p. IX). Une autre stratégie a été la consultation des rares revues¹¹² et actes des colloques¹¹³ de cette époque au sujet de la diffusion de la langue portugaise dans le monde.

Si l’on revient aux manuels contemporains, les sites de vente en ligne s’avèrent extrêmement efficaces pour repérer d’autres ouvrages dont la disponibilité devra, ensuite, être vérifiée dans les fonds d’archives. Il suffit de cliquer sur un manuel proposé par un de ces sites pour que la rubrique « peut vous intéresser : » ou « qui l’a acheté a aussi acheté : » vous renvoie à des ouvrages similaires. Les algorithmes qui composent cet outil de réseautage proportionnent au chercheur ce que les archivistes n’ont pas toujours les moyens de faire : un découpage thématique. En d’autres mots, si le travail de gestion d’information par les bibliothécaires requiert un prélèvement d’informations contextuelles comme le titre, la date de l’édition, le nom des auteurs, de la collection, de la maison et du lieu d’édition pour en faire des *points d’accès*¹¹⁴, il n’entraînera pas toujours un prélèvement des informations relatives au contenu de l’œuvre. Et si, par conséquent, les moteurs de recherche sont des outils performants pour le repérage à partir des informations contextuelles, les algorithmes des sites de vente

¹¹² Une revue particulièrement utile a été la *Revista Internacional da Língua Portuguesa* (1989-), qui contenait non seulement des analyses, des annonces et des comptes-rendus des manuels publiés, mais aussi des témoignages des auteurs.

¹¹³ Par exemple les actes du *Congresso Internacional sobre o Português*, qui a eu lieu du 11 au 15 avril 1995, du *Seminário Internacional Português Como Língua Estrangeira* (9 au 12 mai 1991), ou du *Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*, organisé par l’ICALP en 1987.

¹¹⁴ En bibliothéconomie, c’est le terme pour désigner toutes les informations qui permettent de retrouver un document dans une base de données.

contribuent, grâce à chaque *clic* des potentiels acheteurs, au travail de mise en réseau d'œuvres à partir de leur contenu, leur objectif, leur genre textuel, leur public cible...

Ce genre de réseau se révèle un vrai atout, surtout à partir du moment où on remarque à quel point le réseautage en fonction des auteurs est problématique, dans les centres de documentation, quand il est question des ouvrages collectifs (c'est-à-dire de la majorité des manuels). Confronté aux noms des auteurs, des réviseurs scientifiques, des coordinateurs, des directeurs de collection, des collaborateurs, des illustrateurs et des éditeurs pour la création de la notice bibliographique relative à un ouvrage, l'archiviste est obligé de faire des choix. Et s'il est vrai qu'il y a de nombreux textes-cadres et commissions¹¹⁵ prévus pour la standardisation de la documentation, les règles ne sont pas toujours applicables, car les conflits peuvent être divers entre les informations fournies par la couverture, le dos, la page de faux-titre et la page de grand titre. Le choix peut être fait selon la fonction de chaque concepteur spécifiée explicitement par l'ouvrage ou, tout simplement, selon la disposition des noms¹¹⁶. Comme résultat, le catalogage, aux yeux de l'utilisateur, semble varier selon l'humeur de l'archiviste, car celui-ci peut, pour l'un des ouvrages d'une même collection, répertorier tous les auteurs et, pour l'autre, en dissimuler une grande partie sous la formule « [...et al.] » – comme, par ailleurs, il est conseillé selon les règles portugaises de documentation (GUSMÃO, CAMPOS, SOTOMAIOR, 1997) pour des ouvrages affichant plus de quatre auteurs.

Une fois épuisée la stratégie de recherche par le biais de la restriction sur des auteurs, c'est l'exploitation des informations collectées sur les maisons d'édition qui m'a permis de poursuivre : les sites de ces organismes accordent souvent de nouveaux titres à inclure dans les moteurs de recherche des bibliothèques. Et si ces sources s'assèchent, rien de mieux pour se désaltérer que de tirer profit de la facette qu'ont les manuels, non d'instrument pédagogique ou de véhicule de culture, mais d'objet de consommation pourvu d'une valeur de marchandise. Cela étant, le moteur de recherche du Géant Google – lubrifiant de la circulation de biens virtuels et physiques – a été capital pour la recherche d'autres titres. C'est l'usage non institutionnel des manuels de PLE et, par conséquent, leur vente au détail qui sont à l'origine de l'optimisation de la visibilité des individus sur ces œuvres (ici représentés par la demande

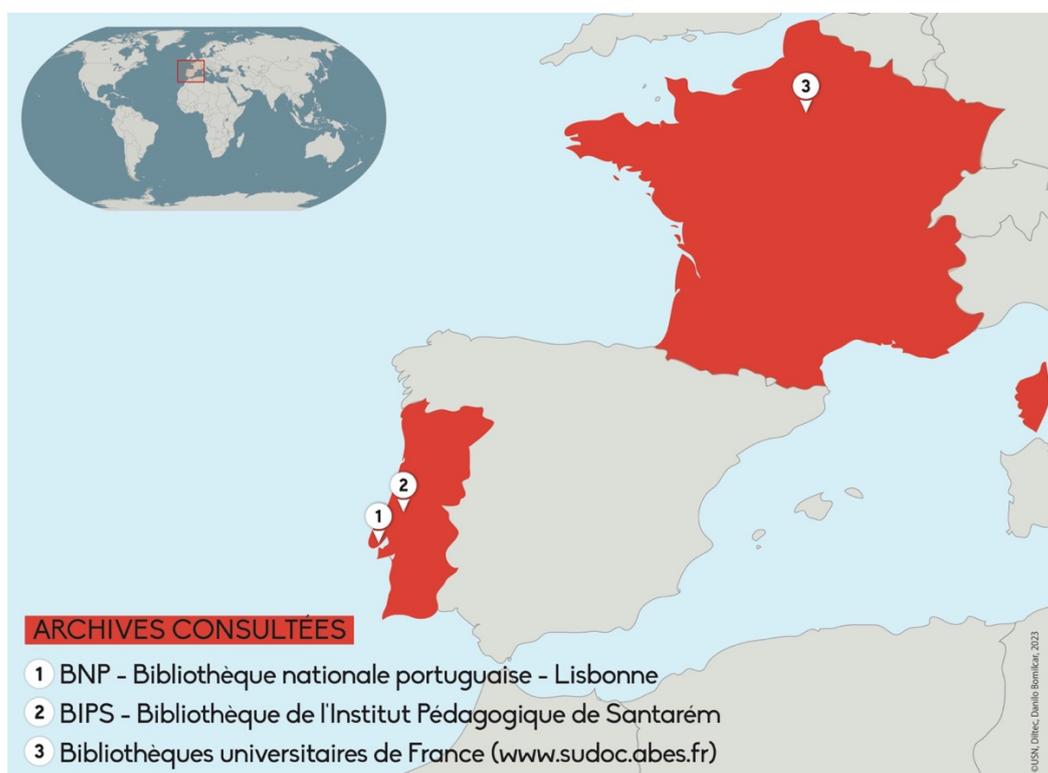
¹¹⁵ C'est le cas de la CT7, *Comissão Técnica de Normalização em Informação e Documentação*, dont la Bibliothèque nationale portugaise sert d'interface.

¹¹⁶ Ce qui implique des choix subjectifs. Plusieurs bibliothèques – comme celle de l'Université d'Aveiro, suivant les recommandations des conventions portugaises (GUSMÃO, CAMPOS, SOTOMAIOR, 1997) – favorisent l'ordre des attributions. Les différents éléments d'une couverture pouvant s'organiser de façon non linéaire, des critères comme la localisation et la mise en valeur d'une mention deviennent significatifs.

et l’offre). Quand bien même la maison d’édition aurait été incorporée dans des holdings plus larges sans laisser de traces sitographiques¹¹⁷, les livres restent souvent repérables par l’acheteur – qui, en PLE, se confond avec l’utilisateur¹¹⁸ – sur les sites des librairies et des grandes multinationales de la vente en ligne comme Amazon ou sur des sites de vente d’articles d’occasion, s’il s’agit d’ouvrages anciens qui ne sont plus édités.

En somme, pendant cette étape exploratoire du corpus prévisionnel diffusant la variété portugaise, j’ai pu identifier l’existence de plus d’une centaine de manuels de PLNM européens. La plupart se trouvait à la Bibliothèque nationale portugaise (dorénavant BNP), à Lisbonne, quelques-uns à l’Institut polytechnique de Santarém (dorénavant BIPS) et une dizaine dans plusieurs bibliothèques universitaires françaises¹¹⁹.

1.2.1.2 Fonds d’archives européens. Le prix du dépôt légal et des déplacements



Carte 3. Archives consultées pour la construction du corpus de manuels de PELE

¹¹⁷ Cas de l’EPU après son acquisition par le Groupe GEN.

¹¹⁸ Comme le rappellent François Gérard et Xavier Roegiers (2009), les manuels de langue étrangère – contrairement aux manuels scolaires de langue seconde, qui sont évalués et achetés par des coordinateurs pédagogiques ou des inspecteurs généraux, alors qu’ils sont utilisés par l’élève et le professeur – sont bien plus susceptibles d’avoir et pour utilisateur et pour évaluateur/acheteur la seule et même personne.

¹¹⁹ Des manuels édités en France, bien entendu, mais aussi quelques-uns édités dans d’autres pays européens.

La législation portugaise concernant le dépôt légal des œuvres imprimées en sol portugais ayant une vraie effectivité, le rôle de la BNP a été central pour la construction des corpus de cette thèse. Puisqu'elle possède l'écrasante majorité des ouvrages identifiés à distance, j'ai consacré un peu plus d'un mois sur place à son fonds documentaire.

Le travail présentiel d'archives a entraîné tout naturellement une fluctuation du répertoire d'ouvrages.

Une fois à la BNP, quelques œuvres initialement prises pour des manuels de PLNM se sont révélées, en réalité, des œuvres théoriques sur l'enseignement des langues ou même des manuels de PLM, car on ne remarque pas toujours au premier abord le lien d'un manuel avec l'institution scolaire. L'impératif de faire du manuel un outil attractif conduit parfois à éliminer les références à l'école en couverture. Pour ce qui est des manuels de français, par exemple, l'école est signifiée :

trois fois sur cinq manuels de FLM, deux fois sur les six manuels de FLS ; dans ces cas-là, elle va de la classe au simple livre, toujours accompagnée d'un élément ludique ou créatif : un oiseau qui vole au-dessus de la classe, un enfant qui construit un mur-puzzle de lettres, un animal qui s'échappe des pages d'un livre (VERDELHAN-BOURGADE, 2002, p. 39).

Dans le sens inverse de ce rétrécissement du corpus prévisionnel¹²⁰, l'exploration présenteielle des couloirs, des étagères ou même – avec l'accord des bibliothécaires – des magasins des bibliothèques a été une activité essentielle pour la découverte des manuels moins facilement reconnaissables sous forme de notice bibliographique. Elle est importante pour le repérage non seulement d'œuvres n'ayant pas un titre qui met en évidence le rapport à l'enseignement des langues, mais aussi de supports non conventionnels. L'ouvrage *Olhar Coimbra* (Regard Coimbra)¹²¹ est un exemple qui répond à ces deux critères. Il s'agit d'une collaboration entre la Didacthèque de Bayonne et la maison d'édition portugaise LIDEL pour la production d'un film original et d'un guide pour son exploitation pédagogique. Si le titre ressemble à celui d'un roman, son aspect est celui d'un de ces prospectus distribués aux

¹²⁰ Je me suis servi, dans les premières étapes de la recherche, des notions de corpus idéal, corpus prévisionnel et corpus définitif. Le corpus idéal comprend les directives fixées selon des contraintes méthodologiques et logistiques, avant la découverte formelle des œuvres. Le corpus prévisionnel consiste en l'ensemble de manuels *identifiés et disponibles* qui sont susceptibles de composer le corpus final (c'est-à-dire, la liste de manuels composée avant le départ à la rencontre des archives). Le corpus définitif, c'est l'ensemble de manuels qui, après la consultation et les ajustements des orientations méthodologiques qui en découlent, intègrent définitivement le corpus. Le corpus peut ne devenir définitif qu'à une étape très tardive de la recherche : il n'est pas rare que l'application d'un dispositif d'analyse donné mette à l'épreuve les délimitations d'un corpus et résulte en une nouvelle organisation.

¹²¹ Dans le catalogue : EUR_1994_POR_OC.

étudiants à la rentrée contenant les informations pratiques essentielles de la vie universitaire. C’est le fait qu’il soit accompagné d’un VHS qui le dénonce dans la masse des livres. Les exemplaires d’autres collaborations avec la Didacthèque de Bayonne (*Crescer no Douro et Serra Terra*)¹²² étaient, par ailleurs, introuvables dans les centres de documentation français à ce jour, vraisemblablement à cause de leur format insolite ou obsolète. En dépit d’une présence affichée dans les catalogues de la Bibliothèque de Limoges, les bibliothécaires n’ont pas pu les localiser. C’est un phénomène auquel j’ai appris à m’attendre, surtout concernant les manuels accompagnés d’enregistrements audio en format cassette.

Encore faut-il, pour accomplir ce travail, que l’on puisse accéder aux archives, ce qui n’a pas été toujours facile en raison des mesures prises contre la crise sanitaire à partir de mars 2020. J’insiste sur l’importance de l’accès physique aux documents et, si possible, du déplacement aux archives, sans cacher la nostalgie vis-à-vis d’un temps qui n’est même pas (encore) révolu. Car enfin la nouvelle discipline que nous avons imposée à nos corps tout au long de cette pandémie, tel que le travail solitaire et la limitation des déplacements, vient donner un nouvel élan à ces « gestes barrières » et à ces « mesures de distanciation » qui étaient pourtant déjà les répercussions, dans le domaine de la recherche, du développement exponentiel des moyens de communication et des capacités de stockage de données numériques.

À la BIPS, les chercheurs devaient écrire à la bibliothèque et réserver une place. Celle-ci n’était accordée que selon la disponibilité des places, réduite à un quart du nombre habituel pour que les trois mètres de distance des autres lecteurs soient respectés. À l’Université d’Aveiro, dont il sera question ultérieurement (cf. infra, p. 110), la bibliothèque centrale étant la seule qui est restée ouverte, les documents de la bibliothèque des langues étrangères étaient apportés après une demande préalable. Je suis extrêmement reconnaissant aux responsables de ces centres de documentation qui, malgré les restrictions d’accès, m’ont accordé le privilège de circuler et (action plus subversive encore) de feuilletter. Je n’ai pas eu, même en septembre 2021, cette possibilité dans les bibliothèques brésiliennes et je n’ai évidemment pas eu accès au magasin dans une institution telle que la BNP.

¹²² Dans le catalogue : EUR_1993_POR_ST et EUR_1996_POR_CD.

1.2.1.3 Points aveugles : les manuels par hasard

Une des limites à considérer vis-à-vis de ces stratégies de recherche et des archives concernées est la visibilité sur des supports qui, bien qu'utilisés en salle de classe, n'ont pas été élaborés, a priori, pour cette fonction.¹²³

Ces manuels *par hasard* peuvent également être source de réflexion sur les rapports sociaux et affectifs au sein des configurations sociales. Ils relèvent aussi d'une activité créatrice. On constate, pour des textes existants, leur réinterprétation, leur resémantisation, c'est-à-dire une nouvelle intentionnalité... La mise à jour de ces discours *autres* sous forme d'outil d'acculturation n'est pas très différente de l'incorporation et l'adaptation d'un texte authentique par un auteur de manuel (si ce n'est le fait qu'elle est faite directement sur le terrain). Comme nous l'explique Margaret Bento (2015), la recherche, la sélection, l'adaptation et l'incorporation de ressources dans un discours pédagogique sont des tâches fondamentales de l'enseignant de langues – des activités qui impliquent la mobilisation créative de composantes personnelles, institutionnelles, cognitives et sociales. À travers cette perspective, la préparation d'un cours à partir d'un texte qui n'avait pas été prévu originellement pour s'insérer en salle de classe constitue un mouvement analogue à celui des concepteurs des manuels.

Cependant, la localisation de supports adaptés et/ou transformés pour être utilisés en salle de classe dépend d'une stratégie de repérage particulière. Du point de vue des champs sociaux concernés, ce qui distingue ces supports « détournés », c'est qu'ils sont reliés à d'autres agents. Au lieu d'être le produit de l'imagination et de l'énergie des agents du champ de l'édition – les auteurs, les éditeurs ou les financeurs – ces supports sont davantage le résultat de la réflexion didactique des agents appartenant au champ des formations en langues – les enseignants, les inspecteurs ou les coordinateurs. La stratégie de repérage ne peut donc pas compter sur les grands centres de documentation nationaux ou sur le marché de livres. Elle doit

¹²³ Vis-à-vis des définitions qu'on lui prête, on peut partager en deux les analyses qui ont le manuel pour objet de recherche (CHOPPIN, 2008). Parfois, on considère pertinents les ouvrages conçus intentionnellement pour s'inscrire dans l'acte pédagogique, qu'ils aient ou non, dans les faits, abouti à cette utilisation. Parfois, on considère pertinents les ouvrages qui, même s'ils n'ont pas été conçus à cet effet, sont utilisés pour l'enseignement-apprentissage. On observe que si l'on étudie le manuel du point de vue de la diffusion et de la promotion – ce qui veut aussi dire du point de vue de ce qui est normatif, de la prescription, de la production de discours – les recherches suivent surtout le critère de l'intention. Autrement dit, ce sont les manuels *conçus pour* qui sont considérés. Si, au contraire, on se penche sur les manuels du point de vue des pratiques, de la réception, de l'impact, il est plus courant de trouver des corpus définis en fonction de l'usage. Cela veut dire que les chercheurs y incorporent aussi les manuels *par hasard*.

se recentrer sur chaque contexte d'enseignement. Elle exige souvent un déplacement dans les institutions d'enseignement, une visite de chaque bibliothèque scolaire, un échange avec les différents agents des institutions. Un travail de recherche qui permettrait à la fois le catalogage extensif des supports publiés présents dans les centres de documentation et de ceux improvisés dans chaque contexte d'enseignement va au-delà des contraintes matérielles prévues pour ce travail de thèse.¹²⁴

Le peu de manuels de ce genre repérés se résume à un petit nombre d'anthologies des sujets apparus dans la section Portugais Langue Vivante du baccalauréat français. Leur usage en salle de classe a pu être inféré d'une liste de supports utiles aux enseignants établie par l'Association pour le développement des études portugaises, brésiliennes, d'Afrique et d'Asie lusophones (ADEPBA, 2000).

1.2.2 Les manuels de PBLE. Un corpus restreint par des stérilités et des stérilisations

Les manuels de PLNM repérés diffusant les variétés brésiliennes ont aussi été élaborés à destination, surtout, des étrangers ; d'où le choix d'adopter l'expression Portugais du Brésil Langue Étrangère (dorénavant PBLE) pour les désigner.

Il faut dire pourtant que la concentration, voire le monopole, de l'activité éditoriale propre au marché portugais est loin d'être le cas de la production brésilienne. La maison d'édition la plus prolifique du marché brésilien, EPU, assure 27,69% des publications identifiées.

De même, l'implication des organismes de l'État n'est pas, non plus, un phénomène vérifié dans ces manuels. Tout au long du travail d'archives, c'est le champ académique qui semblait occuper une place importante dans les manuels de PBLE repérés, consultés et documentés. En effet, quoique plus réduit, le corpus de manuels brésiliens comporte cinq fois plus de manuels édités par des maisons d'édition universitaires ou en partenariat avec des institutions universitaires que le corpus portugais (25 manuels brésiliens contre cinq portugais).

¹²⁴ Si, de nos jours, ces « manuels par hasard » – utilisés tels quels, adaptés ou enrichis de démarches qui seront explicitées dans un autre document – sont si mal documentés, il est possible, par ailleurs, que ce soit à cause des contraintes matérielles des recherches. L'histoire des « supports improvisés » est une histoire qui mérite encore d'être approfondie.

Six universités brésiliennes¹²⁵, sans compter les ouvrages publiés par l'EPU (*Edições Pedagógicas e Universitárias*), ont été identifiées comme des agents de ce champ. Et pourtant, je ne me suis pas plus déplacé dans les universités brésiliennes que dans des universités portugaises.

Une dernière spécificité du corpus brésilien – rassemblé non sans une certaine peine en raison des mesures de stérilisations de l'espace public lors de la pandémie – est la relative stérilité de la production des manuels. Elle a été remarquée dès les premières étapes stratégiques de recherche à distance.

1.2.2.1 Stratégies de recherche. Soutien de la recherche historique

Je ne me répèterai pas. Vu que le corpus brésilien est, comme le corpus portugais, composé majoritairement de manuels à destination des étrangers, à peu près les mêmes démarches d'interrogation de la mémoire documentaire ont été entreprises. Une fois un manuel repéré, l'adéquation du marché de diffusion des langues à la circulation et à la visibilité sur ses produits me permettait d'en trouver d'autres. Mais l'apparition de nouveaux titres allait moins se révéler comme le signe du caractère prolifique des auteurs que du caractère relativement statique d'un champ d'activité. Au lieu d'un grand nombre d'ouvrages par auteur, la recherche montrait de nombreuses rééditions d'anciens ouvrages sous des titres légèrement modifiés et une nouvelle coloration. Je remarquais des rééditions qui pouvaient s'étendre sur un espace de presque 60 ans, le corpus prévisionnel ne n'enrichissant pas pour autant. L'exemple extrême est la dernière édition de *Português para Estrangeiros*¹²⁶, de Mercedes Marchant, qui date de 2013, alors que le livre a été publié pour la première fois en 1954. Les livres de la maison d'édition EPU ont, quant à eux, également une vocation pour des maquillages et rééditions : la dernière édition de *Falar, ler e escrever*¹²⁷, originalement de 1981, date de 2017. La série *Avenida Brasil*¹²⁸ a

¹²⁵ Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) et Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

¹²⁶ Dans le catalogue : AME_1954_BRA_PE1. Appelée couramment « *o método Marchant* » dans plusieurs ouvrages de l'époque, cet ouvrage n'est pas à confondre avec « la méthode Marchand », élaborée par Louis Marchand, enseignant à l'École de Préparation des Professeurs de Français à l'Étranger (EPPFE) entre 1922 et 1944. Cette dernière, élaborée entre 1920 et 1922 initialement pour l'enseignement du français à des germanophones, a été adaptée à des publics plus larges et a également été republiée pendant longtemps – à savoir jusqu'en 1983 (BESSE, 2010).

¹²⁷ Dans le catalogue : AME_1981_BRA_FLE.

¹²⁸ Dans le catalogue : AME_1991_BRA_AB1.

également été reformulée 15 ans après sa sortie (2008). Ces deux publications ont vu la publication de leurs premières éditions digitales (2020) après la pandémie du COVID-19.

Au Brésil, donc, en plus d’être davantage réédités¹²⁹, les manuels sont moins nombreux. Le nombre de publications diffusant la variété européenne est 51% plus important que celui des publications brésiliennes¹³⁰. Le recours courant à la réédition et le manque de prolificité des maisons d’édition sont des phénomènes qui se répondent certainement entre eux. D’une part ils pourraient avoir les mêmes causes, d’autre part ils s’intensifient l’un l’autre. Ils laissent surtout supposer une configuration sociale qui manque d’énergie, par rapport au pôle portugais.

Il faut dire aussi que la liste de manuels (et toutes les informations les concernant) que les allers-retours entre les sites des éditeurs et les moteurs de recherche ont permis de construire a été également informée par les thèses de Leandro Diniz (2008) et de Denise Pacheco (2006). Ce sont deux des rares auteurs qui se sont souciés de construire des chronologies des publications dans le domaine du PBLE, la plupart des autres études se bornant à l’élucidation des détails sur les deux ou trois manuels consultés, sans vraiment élucider le travail d’archives et/ou historique qui précède le choix des corpus.¹³¹

À la fin de cette partie de l’enquête, j’avais identifié la disponibilité d’un peu plus de 60 manuels de PBLE répartis dans des archives brésiliennes, françaises et portugaises. Les manuels élaborés en France se répartissent dans plusieurs bibliothèques universitaires¹³². Les manuels de portugais du Brésil publiés au Portugal figurent dans les catalogues de la BNP. Ceux accessibles au Brésil sont répartis surtout entre la Bibliothèque nationale brésilienne et dans les bibliothèques des facultés de Lettres de l’Université de São Paulo (USP) et de l’Université de Campinas (UNICAMP).

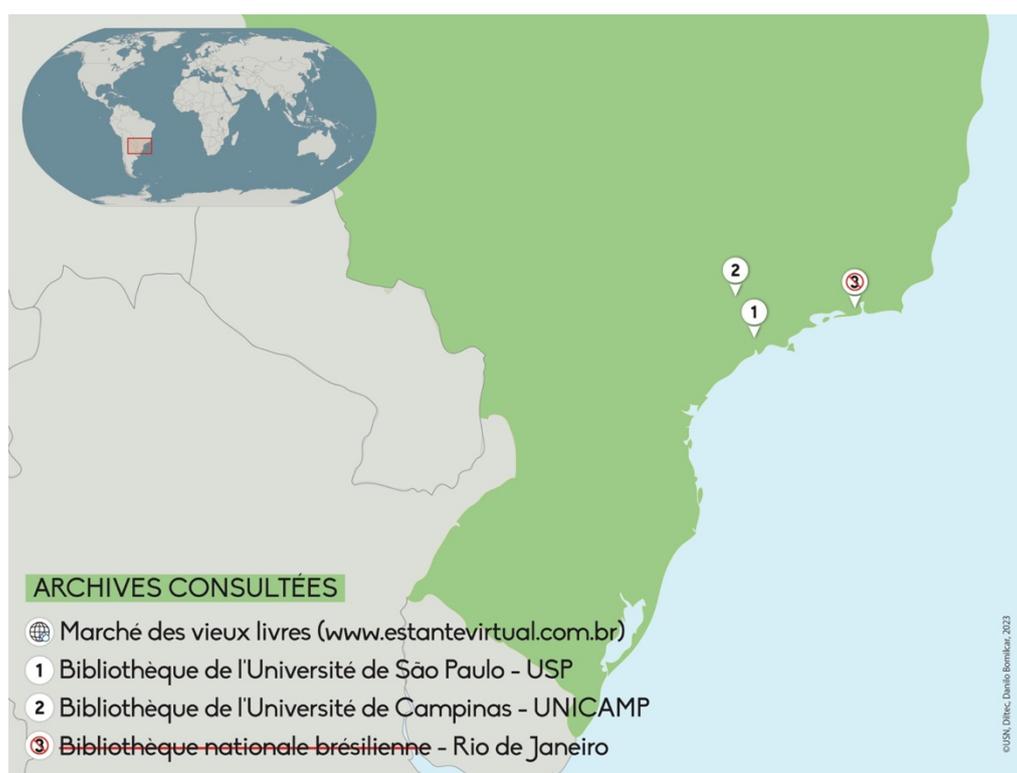
¹²⁹ Ces ressentis méritent d’être vérifiés dans une recherche future, une recherche qui, ayant comme point de départ mon catalogue, par exemple, développe un recensement d’éditions et de réimpressions pour vérifier la durée de vie d’un ouvrage sur le marché. Combien de temps une proposition pédagogique continue-t-elle à satisfaire les publics apprenant et enseignant ?

¹³⁰ 115 publications au Portugal contre 74 au Brésil.

¹³¹ Un article sur l’image du Brésil (BOUVIER-LACROIX & GUMERY-EMERY, 1991) dans les manuels élaborés en France a également été enrichissant pour le repérage des manuels publiés dans ce pays jusqu’aux années 1990. Dans cet article, on répertorie également certains cours conçus pour le CNED (Centre National de l’Enseignement à Distance).

¹³² Le détail de la situation de chaque manuel peut être vérifié dans le tome II (cf. Ressources, p. 56).

1.2.2.2 Fonds d'archives brésiliens. Gestes, barrières, pilons et poussières



Carte 4. Archives consultées pour la construction du corpus de manuels de PBLE

Le déplacement au Brésil a été repoussé au maximum en raison de la façon dont la population et les institutions de ce pays ont pu gérer la pandémie. Contrairement aux mesures européennes qui ont intercalé confinements et relâchements, ce qui a permis l'accès aux bibliothèques portugaises lors de ces ouvertures contrôlées, le Brésil vivait deux postures radicales et simultanées selon le groupe social concerné. Alors qu'une moitié de la population se trouvait volontairement et rigoureusement confinée, le quotidien n'avait pas changé pour l'autre moitié de la population. Les universités et les bibliothèques publiques faisaient partie du premier groupe. Fermées entièrement pendant un an et, ensuite, reprenant les activités avec un système d'emprunt aux étudiants par la poste, les bibliothèques universitaires n'avaient pas mis en route un système de consultation sur place ni d'emprunt/d'accueil aux chercheurs qui n'avaient pas, comme moi, de lien administratif avec l'université. La Bibliothèque nationale, à Rio de Janeiro, avait tout simplement fermé ses portes en mai 2020. Et elles sont restées fermées pendant presque deux ans. On a beaucoup parlé dans la presse et à l'université de la science comme la seule voie pour surmonter cette crise planétaire. Et pourtant, pour une grande partie des chercheurs, la science semblait avoir été catégorisée comme activité « non essentielle ».

L’alternative pour la consultation du corpus de PBLE était d’entre-temps consulter le maximum possible de manuels existant en France.

Il y en avait un nombre considérable dans les catalogues intégrés des bibliothèques françaises et cela n’est pas vraiment pour surprendre. Le manuel de langue étrangère est conçu souvent, justement, ailleurs que dans les pays où l’on parle cette langue. De nombreuses écoles de langues, des universités proposant des cursus spécialisés et des centres de formation créent les leurs. Les chercheurs, s’ils sont téméraires, trouveront en France quelques œuvres portugaises, quelques-unes produites dans les pays voisins et quelques prototypes produits dans les universités françaises. Les ouvrages édités en France, comme les méthodes d’auto-apprentissage, ont été repérés, parfois dans les bibliothèques universitaires, parfois dans les bibliothèques publiques, mais surtout à la Bibliothèque nationale, comme le dépôt légal l’assure.

Quant aux manuels extra-européens, il n’est pas impossible de les repérer en France. Il ne faut en effet pas oublier que les manuels de langue étrangère, quand ils sont produits dans le pays où cette langue est parlée, sont susceptibles de devenir des produits d’exportation. Cela est vrai dans la mesure où ils sont destinés, justement, aux étrangers ; et ceux-ci se trouvent principalement ailleurs. Le manuel de langue étrangère est donc un de ces produits qui a vocation à traverser les frontières. Pendant sa vie utilisable, il peut en traverser quelques-unes jusqu’à parvenir à son premier usager, et passer dans les mains d’encore une ou deux personnes (à condition que l’on ne le souille pas avec beaucoup de notes dans les marges ou des réponses aux exercices), avant de terminer sur un trottoir ou dans une poubelle. Avec un peu de chance, il trouvera son chemin jusqu’à un archiviste. Celui-ci, ne parlant pas la langue en question, aura du mal à mesurer sa valeur ou à le documenter correctement. Voilà une hypothèse de parcours pour les manuels de portugais du Brésil repérés grâce au système intégré de recherche des bibliothèques universitaires *sudoc.abes.fr* ou dans le moteur de recherche des bibliothèques de la Mairie de Paris.

Enfin, les manuels qui arrivent dans un centre de documentation devront surmonter encore une dernière épreuve. Ils devront être suffisamment à l’abri des « désherbages » pendant une certaine période de leur vie. Il s’agit de la période entre le moment où ils sont considérés comme modernes, et par conséquent susceptibles d’être consultés par les usagers de la bibliothèque, et le moment où ils seront considérés comme anciens, et par conséquent susceptibles d’avoir un intérêt « historique ». Grosso modo, c’est la période où ils ne sont que *vieux* où ils sont susceptibles de disparaître du catalogue. Les désherbages sont les processus

par le moyen desquelles les bibliothécaires trient les œuvres possédées en fonction de leur l'intérêt, car ce dernier se modifie avec le temps. Cela peut signifier, pour un ouvrage, de passer du « libre accès » au magasin, ou de devenir un « don sortant », vers une bibliothèque ayant moins de ressources. Dans le pire des cas, l'ouvrage sera recyclé : c'est-à-dire mis au pilon.

Les bibliothécaires favorables à cette pratique s'en justifient : « on ne peut pas pousser les murs de la bibliothèque ». Il m'est arrivé d'entendre que les livres trop vieux ou en mauvais état ne sont pas une bonne publicité pour l'institution. Ces choix se produisent surtout si la bibliothèque en question n'a pas une vocation de fonds d'archives historiques. Pour la plupart, l'objectif du rayon langues étrangères est de proposer des supports modernes. Concrètement, cela veut dire que priorité sera donnée aux nouveaux manuels – et en grand nombre – pour répondre aux besoins des lecteurs et aucunement aux ouvrages qui datent. Pour ceux-ci, on ne se souciera pas d'en garder un dernier exemplaire. Le manuel, son genre de vie consommable et son mode de production sérielle l'attestent et l'intensifient, devient un produit d'obsolescence rapide. Comme les lois, les décrets ou les programmes scolaires, le fait que l'on en publie tous les ans les rend vite périssables et particulièrement exposés aux désherbages.

Plusieurs manuels du catalogue construit ici sont déjà passés par la bibliothèque de portugais de l'Université Sorbonne-Nouvelle. Les livres *Muito Prazer* (1988) *Avenida Brasil* (1991), *Aprendendo Português nas escolas da floresta* (1998), e *Tudo Bem* (1984), *Português para estrangeiros 2* (1964)¹³³, par exemple, ont fait l'objet d'un don de la part d'un concepteur, Lamartine Biao¹³⁴, en 2013. Mais comme celle-ci n'a pas non plus une vocation à fonds d'archives historiques, je les ai vus disparaître progressivement des moteurs de recherche¹³⁵. Quelques-uns ne sont désormais trouvables dans aucune bibliothèque universitaire française. La tendance à échapper aux dépôts légaux – qui, comme il en sera question ultérieurement, touche aux manuels de langue seconde – couplée du caractère périssable du manuel de langue étrangère sont deux explications possibles pour des disparitions et du mauvais état de conservation de ce genre d'ouvrage. Cette propension à traverser les frontières tout en

¹³³ Dans le catalogue : AME_1988_BRA_MP1 ; AME_1991_BRA_AB1 ; AME_1998_BRA_APEF , AME_1984_BRA_TBPB1 ; AME_1964_BRA_PE2.

¹³⁴ Source : <https://www.biaobrasil.com/don-de-lassociation-luniversite-de-la-sorbonne-paris-3/> (consulté le 21/03/2020).

¹³⁵ La participation des professeurs de l'Institut Polytechnique de Santarém dans la conception des manuels pour l'éducation nationale à São Tomé-et-Principe est certainement la seule raison pour que ces ouvrages soient toujours stockés dans la BIPS. Même s'ils figurent encore dans les moteurs de recherche, quelques-uns avaient été enlevés des étagères (cas de AFR_2004_STP_LP06 et de AFR_2004_STP_M03). Ils se retrouvaient sous la forme de tas dans une petite salle qui semblait servir de pré-pilon.

déroutant ceux sur qui ils tomberont à la fin de leur vie « utile » est peut-être à l’origine de l’état dispersé et mal (ou non-) répertorié des collections. Le manuel a, finalement, malgré son impression en masse, aussi ses fragilités comme trace historique des didactiques des langues.

Après le dépouillement des archives françaises, le déplacement au Brésil en septembre 2021, dernier mois de mon contrat doctoral, alors que les bibliothèques brésiliennes étaient encore en voie d’organisation de leur réouverture, a été, lui aussi, hasardeux. Contrairement aux centres de documentation portugais, où j’avais à peu près la certitude de pouvoir consulter quelques centaines de documents, le jour de mon départ aucune des trois bibliothèques incluses dans mon programme n’avait encore pu m’assurer l’accueil, alors même que j’avais été en contact avec leurs équipes des mois durant.

Une fois sur place, il a fallu que je me déplace deux fois à la bibliothèque Florestan Fernandes, de l’USP, pour que l’on accepte de me recevoir à titre exceptionnel. Le retour de l’accueil aux étudiants, qui avait été promis pour le mois d’août 2021, n’avait pas encore été mis en place fin septembre, et je ne doute pas que sans ma présence déconcertante à l’heure de l’arrivée des fonctionnaires, l’entrée ne m’aurait pas été permise. Pour la bibliothèque Antônio Cândido, de l’UNICAMP, l’absence des bibliothécaires sur place obligeait à une stratégie différente. Une intense négociation par mail a débouché sur une permission très contraignante. Dans la bibliothèque où j’envisageais de consulter environ 30 documents – comprenant des manuels du corpus et des ouvrages théoriques – je n’aurais pas plus d’une journée pour le faire. J’ai pu comprendre, le jour J, qu’il s’agissait d’une décision non officielle. La bibliothécaire, confrontée à mon impuissance, s’est déplacée et a ouvert les portes de la bibliothèque ce jour-là exclusivement pour m’accueillir¹³⁶. Ces sept heures qui m’ont été accordées ont été courtes, certes. Je n’ai pas eu le temps de terminer les numérisations et quelques manuels n’ont pas intégré les corpus en raison de cette limitation temporelle. Mais c’est déjà infiniment plus que ne m’accorderait la Bibliothèque nationale. Sa fermeture inconditionnelle m’a finalement obligé à poursuivre cette recherche sans avoir découvert ce que ses étagères avaient pu accumuler pendant 210 ans d’histoire.

« *Quem não tem cão, caça com gato* » (Qui n’a pas de chien, chasse avec des chats), nous enseigne la sagesse populaire brésilienne. Face à l’obstacle des problèmes de documentation publique dans un pays qui, sous l’influence étatsunienne, suit souvent une

¹³⁶ Je profite ici pour graver mes sincères remerciements à Dionary Crispim, de la bibliothèque Antônio Cândido.

logique néolibérale, les solutions d'ordre « privé » semblent être les mieux adaptées. Le marché de vieux livres au Brésil s'est avéré d'une efficacité étonnante. Sur le site *estantevirtual.com.br*, qui réunit les catalogues de bouquinistes partout au Brésil, j'ai pu trouver et me faire livrer la plupart des manuels que je n'avais pas pu consulter dans les bibliothèques mentionnées. Certes, « on ne peut pas pousser les murs » pour stocker des livres, mais les montagnes labyrinthiques de livres chez les bouquinistes du centre-ville de São Paulo (où chaque livre est relié à une notice-produit sur internet, et que seul le bouquiniste semble pouvoir repérer) montrent que l'espace de stockage peut encore être largement optimisé si les enjeux économiques sont conséquents. Et si l'errance dans les couloirs des bibliothèques portugaises avait ouvert la voie à une augmentation du répertoire des manuels, une multiplication comparable avait lieu lors des flâneries entre les montagnes – et sous les sédiments – de livres dans les *sebos paulistanos* (bouquinistes de São Paulo). La poussière est un autre des points communs au recensement de documents historiques et à la fouille archéologique.

1.2.2.3 Points aveugles : confidentialité du PLS destiné aux Amérindiens

La limite la plus évidente de tout ce travail d'archives au Brésil est le manque de visibilité sur les manuels brésiliens de PLNM à l'intention des populations indigènes.

L'enseignement de la langue portugaise au Brésil en tant que langue seconde, comparé à ce qui existe dans les pôles africain et asiatique de la lusophonie, est une activité minoritaire. Pour commencer, la population indigène n'est plus très nombreuse. Si l'on prend les chiffres de 2010, les derniers recueillis par l'*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE), 817 962 est la quantité de personnes qui s'identifiait en tant qu'indigène en 2010. Ce qui peut paraître un nombre important ne correspond en fait qu'à 0,42% de la population brésilienne, qui était de 190 755 799 d'habitants à cette époque. Ensuite, ce n'est pas toute cette population qui saurait être concernée par l'enseignement du portugais en tant que langue seconde. Dans ce groupe, seuls 37% parlaient chez eux une langue indigène. Cela fait autour de 302 645 de personnes, donc 0,15% de la population brésilienne.

Pour aller plus loin, il est difficile de savoir combien, parmi ces personnes, ont véritablement accès à l'enseignement du portugais, car si l'on prend en compte la situation de marginalisation de la population indigène brésilienne et la situation d'isolement de certains groupes, il faut considérer que l'accès à l'école et la réussite scolaire ne sont pas forcément la règle. Nous savons, par exemple, que 17,5% ne parlent pas du tout la langue portugaise et que ce chiffre monte à 24,4% pour la partie de la population indigène de plus de quinze ans qui

n’est pas alphabétisée. Et là encore il est difficile de savoir combien, parmi ces personnes, ont appris le portugais à travers un apprentissage formel. Je n’ai pas eu accès à des statistiques sur la scolarisation de ces populations et, par conséquent, à des études qui puissent relier les chiffres. Il semble en outre que les enquêteurs ne se sont pas encore intéressés au niveau de compétences de la population amérindienne brésilienne en langue portugaise¹³⁷.

Il n’est donc pas étonnant que je n’aie identifié dans les centres de documentation que deux manuels pour amérindiens¹³⁸, dont un que j’ai sauvé du pilon.

Et pourtant, il faut le croire, ces livres existent.

En 2010, j’ai moi-même pu aller dans des zones profondes de l’Amazonie brésilienne et ai témoigné de l’enseignement du portugais aux indigènes Yanomamis. Je suis resté près d’un mois au sein du clan qui habite à Mucajaí. Ce clan est composé d’environ 150 personnes, dont une vingtaine seulement pouvait communiquer en portugais. Ce groupe vit à plusieurs jours de voyage, par voie fluviale, de la ville la plus proche, Boa Vista, et n’a donc un contact avec la langue portugaise que par intermédiaire des infirmiers qui vont occasionnellement vacciner et soigner la population, ou des quatre missionnaires de la mission protestante *Missão Evangélica da Amazônia* (MEVA)¹³⁹, installée dans la région depuis 1958¹⁴⁰.

Et pourtant, quatre jours par semaine, les enfants de cette tribu allaient à l’école où ils apprenaient le portugais à partir de l’âge de 12 ans. Avant cela, ils avaient été alphabétisés, par les missionnaires, en yanomami-ninam. Installées dans cette tribu depuis plusieurs décennies, les missionnaires de MEVA ont pu, pendant ce temps, apprendre cette langue, l’adapter à l’alphabet latin, développer des supports et mettre en route l’enseignement. L’alphabétisation en yanomami-ninam dure environ six ans dans cette communauté, qui n’utilise guère – voire pas du tout – l’écriture dans leur langue en dehors de l’école. Ensuite commence l’enseignement du portugais.

Outre les nombreuses traductions de la Bible, cela va de soi, j’ai pu à l’époque consulter plusieurs supports utilisés en salle de classe pour l’enseignement de la langue yanomami-ninam et de la langue portugaise tels que des manuels, des grammaires contrastives, des dictionnaires

¹³⁷ Toutes ces données ont été tirées du site de l’IBGE. La version synthétisée des statistiques peut être consultée en ligne : https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf (consulté le 30/11/2021).

¹³⁸ Dans le catalogue : AME_2008_BRA_PI ; AME_1998_BRA_APEF.

¹³⁹ Ancienne *Cruzada de Evangelização Mundial*, devenue ensuite MICEB (*Missão Cristã Evangélica do Brasil*), avant de se séparer de celle-ci en 1959.

¹⁴⁰ Source : <https://www.meva.org.br/> (consulté le 30/04/2021).

bilingues, des traductions de livres pour enfant... En effet, dans ces missions, souvent d'origine étatsunienne, installées en Amérique latine à partir de 1912 (ARAÚJO, 2019) la linguistique appliquée et les sciences de l'éducation constituent une partie importante de l'activité. Le *Summer Institut of Linguistics*, par exemple, avait été créé en 1939 en Californie avec le double but de décrire les langues pas encore décrites dans le monde et de traduire la bible dans ces langues. Son créateur, le presbytérien Cameron Townsend, avait créé en 1942 une organisation jumelle, la *Wydecliffe Bible Translators* pour se consacrer à l'évangélisation et à l'éducation indigène (CALVET, 1999-b). Le site de MEVA met également en avant, à côté de l'objectif évangéliste, la linguistique et l'« éducation bilingue et biculturelle ».

Interrogés par moi, lors de mon séjour à Mucajaí, sur l'accès à ce matériel par la communauté scientifique, les responsables de toute cette production se montraient très réticents. La « mauvaise presse » et le caractère polémique de l'action évangéliste étaient présentés comme les raisons de cette retenue quant à la publication des documents. Une des missionnaires m'a raconté qu'un doctorant états-unien, arrivé dans la tribu sous prétexte de découvrir la mission avait, plus tard, publié une thèse qui s'avérerait être une copie d'une grammaire conçue par elle. Après ces expériences, qui datent de mes années de licence à l'Université de São Paulo, l'espoir d'avoir accès à ces manuels n'était pas, on peut l'imaginer, très grande. Et après l'avoir réessayé dans le cadre du doctorat, je continue à croire que les manuels de PLS élaborés dans ces missions circulent, pour la plupart, loin des chaînes universitaires et institutionnelles.

Il est clair que, à côté de ces raisons exprimées par les agents à l'échelle micro, d'autres variables, d'ordre politique existent. Céder tout ce matériel peut signifier donner à l'État ou à d'autres institutions les outils pour prendre en charge cette activité dans l'avenir et, bien entendu, risquer d'y perdre la place.

Mais il n'est pas sûr que l'État soit prêt à se défaire, dans l'immédiat, de ce genre de *politique linguistique par délégation* (CALVET, 1999-b), connue pour sa rentabilité. Elle s'installe à chaque fois que « l'État laisse faire ce que peut-être il ne peut pas ou n'ose pas faire lui-même » (CALVET, 1999-b, p. 216). Face aux controverses que suscitent l'acte civilisateur et la possible dénaturation d'une culture, l'État brésilien se dédouane d'une grande partie de la responsabilité tout en agissant pour l'intégration¹⁴¹ de groupes minoritaires. Le prix, en plus,

¹⁴¹ Intégration prend son sens ici dans la transformation de la personne, qui se modifie pour appartenir au groupe, contrairement à l'inclusion où c'est le groupe qui se restructure pour accueillir la personne. (DALLEY, 2014)

est dérisoire pour les ministères, qui n’ont pas à voir partir un centime dans l’éducation, la socialisation et la formation linguistico-culturelle de cette partie de la population. Pour la transformation de petits indigènes en petits Brésiliens, l’État n’a à payer qu’une certaine flexibilité face à des valeurs comme la laïcité, présentes dans la constitution. Au cours du XX^e siècle, le nombre de missions telles que MEVA, protestantes et catholiques, qui ont la charge de l’enseignement du portugais en tant que langue seconde aux indigènes amazoniens, a connu une augmentation significative.

Si l’accès aux manuels édités sous l’égide de l’État brésilien est déjà difficile, ce genre de politique linguistique par délégation complexifie davantage la visibilité sur la configuration sociale des manuels de langue seconde. L’apparition de nouvelles institutions qui prendront en charge la formation linguistique et culturelle d’un groupe minoritaire multiplie les chaînes auxquels le chercheur doit faire appel. Pendant les trois années de l’étape exploratoire de cette thèse, j’ai essayé en vain d’avoir accès aux manuels conçus par les missionnaires qui m’avaient accueilli, il y a une douzaine d’années, à Mucajaí. Les réponses négatives m’ont confirmé que leur réticence vis-à-vis du champ académique est toujours d’actualité. J’ai écrit également aux missions ACM (Associação Cristã e Missionária), AECI (Associação Evangélica de Catequese dos Índios do Brasil), ALEM (Associação Linguística Evangélica Missionária), CBC (Convenção Batista Brasileira) CBC (Conselho Nacional de Pastores e Líderes Evangélicos Indígenas) JMN (Junta de Missões Nacionais), MEIB (Missão Evangélica dos Índios do Brasil) MICEB (Missão Cristã Evangélica do Brasil), MIMEKA (Missão Metodista Kanamari), MNTB (Missão Novas Tribos do Brasil) OMITTAS (Organização da Missão Indígena da Tribo Tikuna no Alto Solimões), RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas), SAEM (South American Evangelization Mission) SIL (Summer Institute of Linguistics), UESA (União Evangélica Sul Americana) et WBT (WyCliffe Bible Translator), mais toute cette correspondance est restée sans effet.

Les seuls supports créés par des missionnaires auxquels j’ai pu avoir accès sont des manuels qui datent d’avant les années 1950 et concernent l’enseignement du portugais dans des missions catholiques en Angola et à Macao¹⁴². Ces manuels étaient disponibles à la Bibliothèque nationale du Portugal.

¹⁴² Dans le catalogue : AFR_1929_ANG_PPQ ; AFR_1935_ANG_PPC ; EUR_1951_MAC_MPUEC.

1.2.3 Les manuels de PALS. Un corpus international

Les manuels de PLNM repérés qui promeuvent le portugais en Afrique ont été élaborés à destination, surtout, des populations nationales d'Angola, du Cap-Vert, de la Guinée-Bissao, du Mozambique et de São Tomé-et-Principe. C'est pourquoi j'ai adopté l'expression Portugais d'Afrique Langue Seconde (dorénavant PALS) pour les distinguer des corpus américain et européen.

Une autre différence importante est que – contrairement au corpus de PBLE, majoritairement édité au Brésil, et au corpus de manuels de PELE, majoritairement édité au Portugal – la majorité des manuels conçus pour les publics africains n'a pas été éditée sur leurs respectifs territoires. La participation importante d'agents étrangers, notamment de l'ancienne métropole, dans la configuration sociale des manuels de langue seconde est une réalité bien connue des phonies, et tout particulièrement de l'Afrique postcoloniale. À titre de comparaison, ce n'est que dans les années 2010 que l'on commence à trouver dans les centres de documentation portugais les signes d'une discrète pénétration des maisons d'édition portugaises dans le marché éditorial de manuels de Portugais du Brésil¹⁴³. On connaît l'exemple d'Hachette International qui, en 2013, contrôlait 85 % du chiffre d'affaires de l'édition scolaire en Afrique subsaharienne francophone¹⁴⁴. De même, c'est au Portugal qu'une grande partie des manuels utilisés dans la lusophonie africaine est éditée et imprimée. Cela complexifie l'accessibilité à ces ouvrages, car les éditions sous commanditaires étrangers – faisant partie de « la littérature grise », celle qui n'emprunte pas les voies ordinaires de l'édition – contournent souvent les centres de documentation nationaux. C'est là une autre spécificité du corpus africain : son caractère relativement fragmenté.

Étant donné qu'aucune notion ne pourrait recouvrir parfaitement les spécificités des contextes, notamment dans le cadre d'une thèse qui a pour objet un grand corpus, il est nécessaire d'être un peu souple face à d'éventuelles disjonctions avec certains contextes hybrides ou ambigus. Les notions de PELE, PBLE et PALS qui, permettant de mieux cerner les spécificités des trois corpus, peuvent parfois dissimuler une partie des contextes. Dans le

¹⁴³ Voir, par exemple, le manuel *Nota 10* (AME_2015_POR_ND), ainsi que les adaptations des manuels de grammaire *Gramática Activa 1* et *2* (EUR_1994_POR_GA1)(EUR_1997_POR_GA2) en portugais brésilien (AME_2011_POR_GA1 ; AME_2014_POR_GA2), ou encore les manuels européens de PLS *Timi 1, 2* et *3* (EUR_2007_POR_T1 ; EUR_2010_POR_T2 ; EUR_2011_POR_T3), traduits en portugais brésilien (AME_2019_POR_TB1 ; AME_2019_POR_TB2 ; AME_2019_POR_TB3). Tous ces manuels ont été édités par la maison d'édition portugaise LIDEL.

¹⁴⁴ <https://www.monde-diplomatique.fr/2013/09/A/49608> (consulté le 21/02/2021).

corpus de Portugais Européen Langue *Étrangère*, il est des ouvrages pour les enfants d’émigrants (PLH) dans lesquels la langue portugaise n’a le statut d’*étranger* que dans une certaine mesure, car ils sont susceptibles de concerner des enfants ayant le portugais pour « langue maternelle ». En effet, la notion de langue d’héritage recouvre la :

langue acquise au sein de la famille et de la communauté d’origine déterritorialisée, dans un environnement linguistique majoritaire [...]. Dès lors, le portugais langue d’héritage (PLH) est une langue qui présente un degré très variable d’étrangeté, se situant de manière très variable et dynamique dans le continuum connu/inconnu. (BASTOS & MELO-PFEIFER, 2017, p. 181)¹⁴⁵

Dans le corpus de Portugais d’Afrique Langue *Seconde*, il est de nombreux manuels, produits dans les premières années après les indépendances, qui se distinguent très peu, comme on le verra ultérieurement (cf. infra, p. 213), de ceux consacrés à l’enseignement une langue maternelle.

1.2.3.1 Stratégies de recherche. Imbroglie des références

Contrairement aux manuels de langue étrangère, la circulation des ouvrages consacrés à une langue seconde, de leur impression jusqu’à leur utilisation, n’a souvent pas lieu sans l’intermédiaire de l’institution qui les adopte. S’ils sont prévus pour l’enseignement dans les écoles publiques, leur vente au détail est catégoriquement interdite, car ils sont d’ordinaire distribués aux élèves gratuitement. S’ils sont prévus pour l’enseignement dans les institutions privées, un individu qui s’y intéresse à titre personnel n’y aura pas un accès facile, car les chaînes de transaction commerciale n’ont usuellement été développées que pour atteindre ces mêmes institutions¹⁴⁶. Dans ces deux cas, les chaînes traditionnelles pour l’achat des livres – comme les librairies physiques et virtuelles, qui ont apporté une aide précieuse pour le repérage des manuels de PLE – deviennent presque obsolètes. Une alternative est la consultation des sites des écoles privées où un descriptif du matériel scolaire requis peut apparaître sur les documents téléchargeables concernant la pédagogie de l’école¹⁴⁷. Mais la meilleure porte

¹⁴⁵ En portugais : *língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário [...]. Neste sentido, o português língua de herança (PLH) é uma língua com um grau muito variável de “estranheza”, situando-se de forma muito variável e dinâmica no continuum “conhecido/desconhecido”.*

¹⁴⁶ La promotion des livres, dans ce cas, peut avoir lieu dans des symposiums ou des salons consacrés aux livres didactiques, où des accords d’échange d’un certain nombre de livres contre des listes de diffusion, par exemple, peuvent être conclus. De même, le déplacement physique du chargé de ventes jusqu’à une institution d’enseignement pour faire la publicité d’un catalogue directement auprès des coordinateurs pédagogiques est une activité courante.

¹⁴⁷ C’était le cas de l’*Escola Portuguesa de Angola* (<https://www.epluanda.pt/8404-listas-de-manuais-e-material-2021-2022>) et de l’*Escola Portuguesa do Mozambique* (<https://www.epmcelp.edu.mz/index.php/64-alunos/2350->

d'entrée pour l'identification des manuels de langue seconde – en tout cas pour moi – a été le site des ministères de l'Éducation des pays concernés. Ce genre de site peut fournir non seulement des fichiers numériques des manuels contemporains à disposition pour le téléchargement¹⁴⁸, mais aussi des programmes¹⁴⁹ depuis lesquels la méthode généalogique permet d'identifier des manuels anciens. En effet, si le manuel est, comme l'affirme Éric Bruillard (2005), l'intermédiaire entre programmes et enseignants¹⁵⁰, il prend de l'importance comme variable dans l'élaboration de nouvelles orientations scolaires. Par conséquent, le regard attentif sur celles-ci laisse parfois entrevoir des ouvrages plus anciens.

Une fois épuisées les méthodes d'enquête à travers des bases de fichiers – règlementées et clandestines ; officielles et souterraines ; publiques et privées – je suis passé aux moteurs de recherche des bibliothèques européennes.

Et si l'interrogation de la mémoire documentaire n'a pas commencé avec les centres de documentation africains, la raison n'en est pas une pulsion ethnocentrique. Les sites des Bibliothèque nationales bissao-guinéenne et santoméenne, vers lesquels j'ai été dirigé par d'autres sites gouvernementaux, se trouvaient hors ligne. Celui de la Bibliothèque nationale mozambicaine se trouvait hacké entre 2018 et 2020. Tout ce que j'ai pu constater a été l'existence d'un site non officiel de la Bibliothèque nationale angolaise proposant (en anglais) une présentation générale, des informations pratiques et quelques photos. L'existence d'une page Facebook de la Bibliothèque nationale cap-verdienne dédiée à la présentation et à la diffusion d'événements a également été constatée, mais aucune de ces deux pages ne mettait à disposition un catalogue en ligne.¹⁵¹

manuais-escolares-ano-letivo-2020-2021), mais aussi l'*Escola Camilo Castelo Branco de Luanda* (<https://www.eccb.school/manuais-adotados-2020-2021/>) (sites consultés le 02/12/2020).

¹⁴⁸ J'ai eu accès à 11 manuels sur les sites des ministères de l'Éducation angolais (<https://www.sepe.gov.ao/ao/catalogo/eloja/manuais-escolares/manuais-por-classes/>) et mozambicain (http://ead.mined.gov.mz/site/?page_id=2520) (sites consultés le 08/07/2020).

¹⁴⁹ Comme, par exemple, dans le site de l'*Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação de Angola* : <https://www.inide.co.ao/programasdoIciclo> (consulté le 10/05/2019).

¹⁵⁰ C'est à partir du manuel que les enseignants (mais aussi les parents et les élèves) ont, à portée de main, un aperçu des programmes (mais aussi des textes-cadres, quand ils existent). Il n'est pas rare, par ailleurs, que le programme et le texte-cadre fassent une apparition explicite dans les « livres du professeur », mettant au jour ce qui demeurerait dans les entre-lignes des activités proposées et des documents sélectionnés. Les rapports entre utilisateurs, supports et directives devient également visibles dans les polémiques qui éclosent tous les ans : un texte ou exercice polémique d'un manuel officiel, dénoncé par les parents d'élèves, serait la preuve des « intentions cachées » d'un État qui imprime son idéologie dans un projet pédagogique programmatique.

¹⁵¹ Références : Sites (hors-ligne) des bibliothèques nationales de la Guinée-Bissau (<http://www.inep-research-bissau.org>) du Mozambique (<http://www.bnm.gov.mz>) et d'Angola (<http://www.nationallibraryofangola.org>) ; page facebook des bibliothèques nationales Santoméenne

Face à ces impasses, les moteurs de recherche européens ont été importants pour commencer à cartographier des manuels et les archives qui les abritaient. Ils m’ont permis de transformer une première ébauche consignant les noms des maisons d’édition, des auteurs et des institutions impliquées (gouvernementales ou non) dans la conception des manuels de PALS en un vrai répertoire d’agents. Cette étape a exigé plus de minutie que l’on pourrait le croire. Tout d’abord, le travail de reformulation des dénominations des organismes gouvernementaux est chronophage, mais il permet souvent le repérage de nouvelles collections. En effet, si l’ouvrage collectif, comme mentionné plus haut, est déjà problématique en ce qui concerne la façon dont sont catalogués les auteurs dans les notices, l’ouvrage attribué à un organisme d’État (ou à une de ses subdivisions) ne l’est pas moins. Du côté des archivistes, les noms peuvent souffrir d’un manque d’harmonisation et, du côté des institutions, les noms des services concernés sont susceptibles de changer à chaque mandat, surtout dans un contexte comme celui des post-indépendances africaines, où les nouveaux organismes, en processus de structuration, font naturellement preuve d’une certaine instabilité. C’est le cas du CIPIE (*Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar*)¹⁵², attribution parfois omise, pendant les années 1980, au profit du nom du pays, la *República Popular de Angola* (éventuellement sous la forme d’acronyme, RPA), et qui, avec la démocratisation au début des années 1990, disparaît des catalogues pour céder la place au ministère auquel ce centre est rattaché, le *Ministério da Educação*. Un bureau analogue le remplace, à partir des années 2000, sous le nom d’INIDE (*Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação*)¹⁵³, et se trouve, à son tour, parfois omis, dans les éditions et/ou les catalogues, au profit du nom actuel du pays, la *República de Angola*. Ces détours attestent que, si le développement synchronique du répertoire – sous la forme d’une cartographie élucidant les différents organismes impliqués dans la conception des manuels – est important, son développement diachronique – sous la forme de chronologie – est également utile pour le repérage et la compréhension des nuances propres à la structure de production des (et d’accessibilité aux) manuels de langue seconde.

Cette complexité des conditions de production est à l’origine de bien d’autres obstacles dans l’accessibilité à ces manuels. Le chercheur peut être surpris par l’irrégularité des fruits même dans le cas de méthodes connues pour leur efficacité, comme l’usage de mots-clés usuels

(<https://m.facebook.com/profile.php?id=100064228534396#> =)
(<https://www.facebook.com/bibliotecancv/>) (sites consultés le 05/14/2020).

et capverdienne

¹⁵² Traduction : Centre de recherche pédagogique et inspection scolaire.

¹⁵³ Traduction : Institut national de recherche et développement de l’éducation.

dans les titres, la restriction d'une recherche à une maison d'édition ou la restriction à un lieu d'édition.

L'usage de mots-clés pour trouver de nouveaux titres¹⁵⁴ apporte souvent des résultats lacunaires, car les concepteurs de PLS se soucient peu de l'homogénéité dans les noms des ouvrages. Les raisons de ce phénomène peuvent être facilement déduites. L'homogénéité de titre – qui permet au destinataire des manuels de PLE un repérage facile de la suite de l'ouvrage qu'il a utilisé pendant le module précédent – a moins de valeur quand il s'agit de livres qui ne sont pas vendus au détail, mais toujours en gros et accompagnés des autres volumes de la même collection. Les concepteurs des manuels scolaires optent même, parfois, pour des titres très distincts. Pour marquer le passage d'un cycle d'enseignement à un autre, les manuels mozambicains (2015) *Saber comunicar em Português* (Savoir communiquer en portugais)¹⁵⁵, adressés aux élèves de troisième et de seconde, deviennent ensuite *Português Pré-universitário*¹⁵⁶ pour les élèves de première et de terminale¹⁵⁷. Pour marquer la progression de chaque année scolaire (CE1, CE2, CM1, CM2), la suite de manuels cap-verdiens élaborée par le ministère de l'Éducation entre 1985 et 1986 porte les titres *Começo a ler* (Je commence à lire), *Já sei ler* (Je sais déjà lire), *Gosto de ler* (J'aime lire) et *Alegria de ler* (La joie de lire)¹⁵⁸. De ce fait, l'inscription des différents manuels dans une même collection n'est parfois constatée qu'au moment de la consultation physique des livres.

À l'obstacle que constitue le manque d'homogénéité de titres, vient s'ajouter celui de l'inconstance des maisons d'édition. Là encore, ce n'est qu'après la consultation des ouvrages, qu'un chercheur est amené à comprendre que les manuels angolais de 2018 intitulés *Língua Portuguesa 3* et *Língua Portuguesa 4*¹⁵⁹, édités par *Texto Editores* et par *Progresso Editora* respectivement, appartiennent à la même collection que les manuels *Língua Portuguesa 1, 2,*

¹⁵⁴ Les titres des ouvrages sont repérables tout d'abord par l'appellation formelle de la discipline, *Língua portuguesa*, ou *Português*. Il arrive que des programmes plus souples, interdisciplinaires ou qui mettent l'accent sur les caractères pragmatique et structurel des savoirs scolaires proposent des titres comme *Regras de comunicação* (Règles de communication - AFR_2004_MOZ_RC07), ou *Ler, escrever, falar e escutar* (Lire, écrire, parler et écouter - AFR_2019_MOZ_LEOF04). Le sous-titre peut mettre l'accent sur le niveau d'apprentissage comme *Alfabetização, Fase propedeutica, Ensino básico, Ensino secundário, Pré-universitário* (Alphabétisation, étape préparatoire, enseignement basique, enseignement secondaire, pré-universitaire), sur l'année scolaire (*4a classe, 9o ano*), sur l'activité proposée (*Livro de exercícios* ou *Livro de leitura*), comme c'est souvent le cas pour l'enseignement de la langue maternelle.

¹⁵⁵ Dans le catalogue : AFR_2015_MOZ_SCP08-10.

¹⁵⁶ Dans le catalogue : AFR_2010_MOZ_PPU12.

¹⁵⁷ Je précise que les appellations des années scolaires ici sont celles du système français.

¹⁵⁸ Dans le catalogue : AFR_1985_CV_L01 ; AFR_1985_CV_L02 ; AFR_1986_CV_L03 ; AFR_1986_CV_L04.

¹⁵⁹ Dans le catalogue : AFR_2018_ANG_LPAC03-04.

5 et 6¹⁶⁰, édités par *Editora Moderna*. Les maisons d’édition peuvent s’intercaler en raison de nouveaux appels d’offre ou de lois visant à éviter de privilégier une seule entreprise du pays.

Enfin, l’affinement de la recherche à l’aide de la case « lieu d’édition », tout en étant utile pour distinguer les manuels africains dans l’océan de notices sous le titre *Lingua Portuguesa* (à la BNP, 6451 exactement), peut avoir des résultats déroutants (cf. infra, p. 110).

À la fin de cette étape, les archives de la BNP m’accordaient l’accès à près de 70 ouvrages destinés au public africain, ce qui est déjà substantiel. Mais l’absence de manuels santoméens et mozambicains, la petite représentativité de manuels bissao-guinéens, et l’espoir de pouvoir remplir les trous dans les collections repérées m’ont conduit à poursuivre l’enquête autrement. De plus, quelques articles (GOMES, 1994) (CRSE, 1990) m’apprenaient l’existence d’un projet d’envergure visant la conception de manuels pour les cinq pays de l’Afrique lusophone qui avait été financé par l’UNESCO et piloté par la *Fundação Calouste Gulbenkian* dans les années 1990. Et pourtant je n’avais pas encore trouvé un seul spécimen qui en atteste l’aboutissement en matière de publications. Étonnamment, les recherches effectuées auprès des bibliothèques des trois filières de cette importante fondation (à Lisbonne, à Paris et à Londres) ont été infructueuses. C’est grâce au *Portal das Memórias de África e do Oriente*, ce grand réservoir de notices bibliographiques spécialisé dans l’Afrique et l’Asie lusophones¹⁶¹, que j’ai pu enfin repérer quelques spécimens des cinq collections de cette série de manuels. Ils se trouvaient dans la bibliothèque de l’*Universidade de Aveiro* (dorénavant BUA).

Cette bibliothèque n’a pas bénéficié du *deposito legal* comme les centres de documentation nationaux, et pourtant la richesse de ses archives concernant l’Afrique, l’Asie et l’Amérique lusophone est extraordinaire. Cela s’explique en la personne d’Aldónio Gomes, auteur et coordinateur de la série de manuels en question. Après sa mort, Fernanda Cavacas – sa veuve et, elle aussi, auteure de dizaines de manuels – a fait le don de plus de 7000 livres spécialisés dans le domaine des cultures et littératures lusophones. Le chercheur pourra les repérer facilement sous l’étiquette *Coleção Aldónio Gomes*, un des fonds d’archives les plus importants de l’université, selon le site¹⁶².

¹⁶⁰ Dans le catalogue : AFR_2018_ANG_LPAC01-02 ; AFR_2018 ; ANG_LPAC05-06.

¹⁶¹ Fruit d’un partenariat entre la *Fundação Portugal-África*, l’*Universidade de Aveiro* et le *Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento* de l’*Instituto Superior de Economia e Gestão*. Jusqu’à ce jour, nous n’avons malheureusement que la promesse d’une intégration des notices bibliographiques de la BNP.

¹⁶² www.ua.pt/pt/noticias/1/63141 (consulté le 20/03/2021).

Pour finir, il ne faut pas oublier la bibliothèque de la BIPS, dont les professeurs assurés la coordination pédagogique d'encore un projet de manuels santoméens dans les années 2000.

Au total, la plupart des 150 manuels de PALS que j'ai pu repérer se trouvent répartis dans les trois centres de documentation portugais mentionnés.

1.2.3.2 Des manuels africains dans des fonds d'archives portugais. Fausses pistes



Carte 5. Archives consultées pour la construction du corpus de manuels de PALS

En plus des activités habituelles déjà décrites, le dépouillement des manuels de PALS a permis, pour sa part, la correction d'informations erronées dans les catalogues numériques, l'exploration de ces fausses pistes au profit du repérage d'autres manuels sur place et, finalement, la tentative d'interprétation de ces imprécisions en vue de cerner les spécificités des manuels.

Certains manuels se sont révélés être des épreuves de contrôle ou même des éditions postérieures (presque méconnaissables au premier abord) de manuels déjà consultés, un quiproquo courant dans la BUA. Les manuels de ces archives étant surtout des donations des auteurs respectifs, les spécimens relatifs aux différentes étapes du processus de publication se mêlent aux versions finales et aux rééditions postérieures. Ce qui peut, disons-le au passage, être très intéressant pour des recherches sur les différentes étapes d'élaboration des manuels.

Mais la principale imprécision à laquelle il a fallu me pencher est celle des lieux d’édition des manuels africains, notée alors que je prélevais les informations contextuelles des ouvrages du fonds de la BNP. J’ai pu remarquer que si les listes des manuels affichés comme édités à Luanda, Bissau ou Praia proposées par la BNP sont longues, elles ne contiennent que très peu d’exemplaires effectivement édités dans ces villes. Un exemple de ces inconsistances est le manuel *Leituras, Ensino de Base, 2º Nível*¹⁶³ qui, selon le catalogue, a été édité à Luanda par le *Ministério da Educação da República Popular de Angola*. Il a en réalité été édité et imprimé au Portugal, par *Plátano Editora* et *MPJFL*¹⁶⁴ respectivement. Le *Ministério da Educação da República Popular de Angola* – plus spécifiquement le *Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar* – est, en fait, le commanditaire, Luanda ne correspondant qu’à ses coordonnées vraisemblables.

Ayant reconnu ce même genre d’inconsistance dans plusieurs ouvrages, j’ai pu en tirer une règle générale. Dans ce qu’affichent les catalogues de la BNP, les véritables maison d’édition et l’imprimeur sont souvent omis. Le commanditaire – ordinairement une branche du ministère de l’Éducation du pays concerné – est catalogué, soit en tant qu’éditeur, soit en tant qu’auteur. Le lieu d’édition affiché est donc le fruit d’une supposition de la part des archivistes en fonction du nom juridique du commanditaire.

Après les consultations sur place, tout porte à croire que ces « fautes » sont le résultat d’ambiguïtés et d’omissions déjà présentes dans le texte d’origine même, comme le montrent les images ci-dessous. De la couverture à la quatrième de couverture, en passant par les pages de garde, de faux-titre et de grand-titre – c’est-à-dire, là où se trouvent rituellement les informations concernant la production de l’ouvrage – il n’y a aucune mention du Portugal, de la maison d’édition portugaise ou des personnes impliquées dans la conception. La seule attribution précise est au CIPIE, le *Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar* (Image 6).

¹⁶³ Dans le catalogue : AFR_1986_ANG_LEB05-06.

¹⁶⁴ Manuel Peres Junior e Filhos S.A., à la région métropolitaine de Lisbonne.

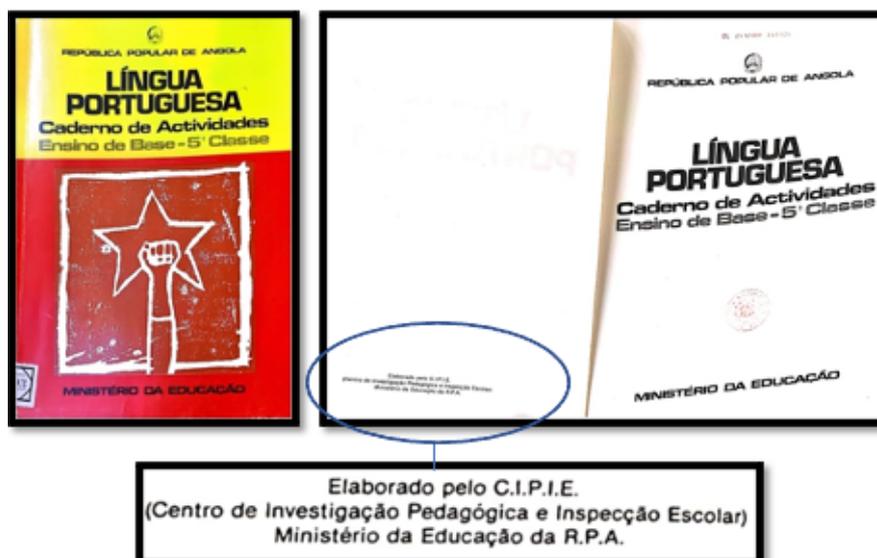


Image 6. Mention de responsabilité des agents africains dans un manuel de PALS

Je n'ai pu identifier les collaborateurs portugais que dans d'autres volumes de la même collection : les livres adressés aux autres années de scolarité ou les cahiers d'exercices. Dans *Leituras, Ensino de Base, 3ª classe*¹⁶⁵, par exemple, quelques traces sont observables : dans l'Image 7, il est possible de repérer, sur le verso de la page de garde finale, l'attribution, tout d'abord, de ce qu'ils appellent l'« exécution graphique et technique » à *Plátano Editora*, puis, de l'impression à MPJFL. Heureusement, les outils numériques se sont beaucoup développés entre l'époque d'indexation de ces documents et aujourd'hui : une recherche rapide sur le web permet de constater les coordonnées (portugaises) de ces deux organismes et, par conséquent, les vrais sens des flux des manuels dans leur configuration sociale.

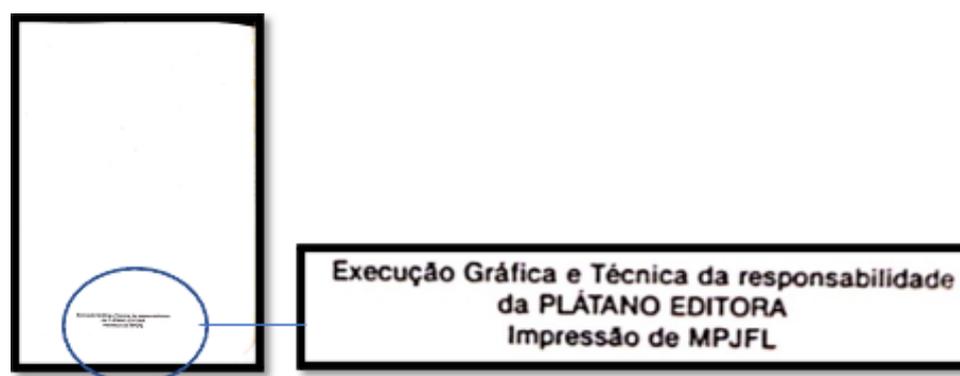


Image 7. Traces des agents portugais dans le paratexte d'un manuel de PALS

¹⁶⁵ Dans le catalogue : AFR_1981_ANG_LEB03.

Le chercheur constatera que ces omissions et ces ambiguïtés sont de plus en plus courantes à mesure que l’on s’éloigne dans le temps et que l’on s’approche des dates de l’indépendance, ce qui incite à se poser des questions sur la raison de cette progression. Mais, qu’elles soient le fruit d’un simple endurcissement des procédures éditoriales sur le renseignement formel des acteurs ou bien le fruit d’une volonté consciente de la part des institutions africaines de la fin du XX^e siècle de dissimuler la participation étrangère dans la conception des ouvrages, il était plutôt question pour moi, à cette étape de la recherche, d’apprendre à utiliser ces irrégularités à mon profit et à en pallier les inconvénients. D’autant plus que, si les « fautes » des archivistes concernant le lieu d’édition ont servi, au moins, pour le repérage plus facile d’œuvres, il faut aussi compter sur l’éventuel bon classement qui, ironiquement, finit par en dissimuler d’autres. Cela a été le cas des deux derniers numéros de la collection *Avançar*¹⁶⁶, adoptée dans l’enseignement public au Cap-Vert à la fin des années 1980. Ces deux volumes – contrairement aux trois premiers, qui avaient été catalogués par erreur comme ayant été édités à Praia¹⁶⁷ – ont été correctement classés et ne figurent donc pas sur les listes d’ouvrages proposées après la restriction de la recherche à ce lieu d’édition. Ils se mêlent donc aux six milliers de notices, sous le nom « *Lingua Portuguesa* ». S’ils sont par hasard retrouvés, les fiches techniques qui leur ont été attribuées par les archivistes ne donnent aucune information qui pourrait suggérer leur conception pour un public africain. J’ai découvert l’existence de ces deux ouvrages, car, ayant remarqué le manque d’harmonisation du catalogage, j’ai pu également remarquer qu’en observant, une à une, la dizaine de cotes précédant et succédant la cote d’un livre déjà repéré, on avait une visibilité sur des livres partageant la même date d’arrivée ou le même donateur. À défaut des algorithmes dont j’avais pu bénéficier dans les sites de vente au détail, cela me permettait de trouver les ouvrages d’une même thématique, d’un même genre textuel ou ayant le même objectif. J’allais pouvoir aussi, plus tard, trouver d’autres livres « perdus (car bien classés) » d’une même collection grâce à la bonne volonté des bibliothécaires. Ceux-ci, une fois le problème expliqué, se portaient volontaires pour vérifier, dans les coulisses non accessibles aux lecteurs, s’il n’y avait pas, proche d’un manuel repéré, un autre manuel de même taille, avec les mêmes couleurs, qui pourrait appartenir à la même collection. Si l’on s’aventure à remonter encore dans le passé, au-delà des dates des indépendances, l’origine des manuels est plus facilement attestée. Les

¹⁶⁶ Dans le catalogue : AFR_1987_CV_CA04-05.

¹⁶⁷ Sans respecter, les normes portugaises de documentation qui conseillent l’usage des cochetts – « [Praia] » – pour des informations non indiquées dans les documents catalogués (GUSMÃO, CAMPOS, SOTOMAIOR, 1997).

noms des éditeurs et d'imprimeurs¹⁶⁸ sont bien indiqués dans le paratexte. Par conséquent, leur établissement à Luanda ou à Lourenço Marques (nom de Maputo avant l'indépendance) est bien documenté et peut être vérifié par le biais de la comparaison avec d'autres références bibliographiques, des études sur la saisie des commerces portugais par les nouveaux États (FERREIRA, 2002), ou même d'anciennes photos et cartes postales des capitales de province d'outre-mer¹⁶⁹. On ne peut néanmoins que regretter que ces manuels de la période coloniale soient si peu nombreux dans les catalogues. Il m'est arrivé d'entendre, dans les échanges avec les bibliothécaires, que les quelques ouvrages de cette époque présents dans la bibliothèque leur sont parvenus par l'intermédiaire de dons de personnes qui en avaient pu en « sauver » quelques exemplaires des bibliothèques d'outremer, lors de leurs pillages pendant et après les conflits armés.

La présence dans une Bibliothèque nationale de documents édités à l'étranger soulève toujours la question des leurs conditions de production et de circulation. Philippe Artières signale, parmi les changements qu'a occasionnés l'avènement du numérique dans le travail de dépouillement d'archives, la dissimulation des rapports entre le document et le lieu où il se trouve. La consultation intégrale à distance de versions numériques de documents favorise, par exemple, « la perte de contexte mais aussi ce qui survenait souvent avec l'archive-papier, la disparition de la rencontre d'un document inattendu » (ARTIÈRES, 2016, p. 1). La présence de tout type de document, dans les immenses domaines d'internet, finit par paraître à peu près normale. S'il est vrai que ma curiosité a été éveillée par une non-correspondance entre la notice bibliographique de l'archiviste et le lieu d'impression d'un ouvrage africain au Portugal, il faut reconnaître qu'elle aurait dû l'être bien avant : par leur présence même dans le catalogue de la BNP. D'où l'importance d'accorder, dans une recherche historique, une place aux spécificités des fonds d'archives.

Mais revenons aux manuels africains édités au Portugal. Le manuel scolaire, juste après la littérature générale, est le deuxième genre de publication le plus abondant à la fin du XX^e siècle dans ce pays¹⁷⁰. On peut donc imaginer tous les manuels africains dotés d'un titre

¹⁶⁸ La branche de *Lello Edições* et l'imprimerie *Argente, Santos & Ca LDA* (aujourd'hui *Tipografia Luso-Ultramarina, Lda*), ainsi que la compagnie *Neográfica*, dont le nouvel État socialiste s'est approprié (FERREIRA, 2002), toutes à Luanda, ou encore la célèbre *Casa Bayly* à Lourenço Marques, en sont quelques exemples.

¹⁶⁹Sources : 3.bp.blogspot.com/-XSQn0enbwE4/VcoalAmiFSI/AAAAAAAAAMd8/PcGXLGpYEu8/s1600/bayly%2Bpra%25C3%25A7a%2Bhoriz%2BHoM.jpg ; delagoabayworld.files.wordpress.com/2018/09/lm-casa-baily-rr.jpg (consulté le 02/05/2020).

¹⁷⁰ Lino Moreira da Silva (1999), dans sa communication au colloque *Manuais Escolares : Estatuto, Funções, História*, à l'*Universidade do Minho*, rappelle qu'il y a près de 500 nouveaux titres publiés par an.

générique et édités au Portugal qui se cachent sous les dizaines de nouveaux manuels de portugais (européen) langue maternelle qui arrivent à la BNP annuellement. Car enfin, bien qu’ils soient publiés et toujours vendus en gros et regroupés, il est clair que ce n’est pas dans les mêmes conditions qu’ils arrivent dans les bibliothèques européennes. Pour une collection conçue pour 12 années de scolarisation, par exemple, le fait de trouver une bonne moitié des volumes des « *Livro do Aluno / de Leitura* »¹⁷¹ – c’est-à-dire les livres où se trouvent les textes – est déjà une bonne surprise. Quand, pour une même collection, d’éventuelles annexes comme le « *Caderno de exercícios* » et le « *Livro do professor / Guia pedagógico* » y sont également accessibles, c’est, pour le moins, exceptionnel. Le cas de figure où ces mêmes supports annexes correspondent aux « *Livro do Aluno* » trouvés, je peux, pour le moment, qualifier d’inédit. Mais si, à défaut des autres supports qui l’accompagnent, l’analyse d’un de ces supports est, forcément, lacunaire, ce n’est pas pour autant une analyse moins valable. Il est même plutôt banal qu’on soit obligé de manier des documents incomplets, à demi détruits et parfois même certains dont il ne reste que des allusions.

1.2.3.3 Points aveugles : les éditions africaines

Bien que la région de Casamance au Sénégal et l’île d’Ano Bom en Guinée Équatoriale gardent leurs créoles respectifs de base portugaise, il est peu surprenant qu’aucun manuel sénégalais ou équatorien n’ait été trouvé dans les archives européennes. Vu que les régions en question ont, depuis les indépendances, une autre langue que la langue portugaise pour langue administrative et de scolarisation¹⁷², il est naturel que les actions de promotion d’une langue minoritaire – surtout en période d’invention/promotion de l’unité nationale – se fassent avec une relative précarité.

Mais s’il y a une limite imposée par les archives visitées, c’est la visibilité sur des ouvrages édités en Afrique. Une grande partie des manuels dont l’existence a été confirmée par différentes sources n’a bien évidemment pas été repérée dans des archives européennes. La réorganisation des rapports (politiques, économiques, culturels...) entre les ex-colonies lusophones africaines et les institutions portugaises préfigure une diminution progressive de la vocation des archives européennes à accueillir ces manuels. La création graduelle de maisons

¹⁷¹ Traduction : Livre de l’élève / de Lecture.

¹⁷² À savoir, le français pour le Sénégal et l’espagnol pour la Guinée-Équatoriale.

d'édition en Afrique postcoloniale, ainsi qu'une plus grande stabilité des services ministériels africains, contribue à cette diminution.

Ce manque de visibilité ne veut pourtant pas dire que les agents étrangers disparaissent du paysage éditorial africain. Des collections entières qui sont les résultats de coopérations d'agents africains avec des agents étrangers continueront, comme l'a montré le caractère lacunaire des manuels trouvés à la BNP, à échapper au dépôt légal des pays concernés. Des filiales africaines de maisons d'édition étrangères, des groupes éditoriaux multinationaux, ainsi que des coéditions de manuels par des maisons d'édition locales et étrangères peuvent être à l'origine de nouveaux ouvrages¹⁷³.

Si j'ai pu repérer et consulter des manuels récents et « 100% africains », c'est grâce à l'apport des bases de données qui, quoique n'ayant souvent pas l'autorisation des maisons d'édition, mettent à la disposition des internautes des versions numérisées de manuels. Ces téléchargements de fichiers ont été parfois la seule solution viable pour contourner des problèmes spécifiques au marché des manuels, comme l'inégalité d'accès au contenu scolaire. En effet, le manuel scolaire est un produit ambivalent. C'est un des objets fétiches de l'éducation comme valeur universelle. Les élèves, sur le chemin de l'école, sont souvent représentés souriants avec un livre scolaire sous le bras. Et pourtant, l'accès au manuel est loin d'être démocratique. En guise d'exemple, les politiques publiques au Brésil pour corriger les inégalités d'accès au livre scolaire font partie de l'histoire récente. Ce n'est qu'en 1985 que l'on crée le *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), dans le but d'acheter et distribuer systématiquement des manuels à tous les établissements scolaires publics au Brésil (MANTOVANI, 2009)¹⁷⁴. Le souci de qualité vient encore plus tard. Confronté aux critiques dénonçant la mauvaise qualité des livres distribués par l'État, le ministre de l'Éducation brésilien a répondu que l'évaluation des livres « était une tâche amère » et que mieux valait avoir « un mauvais livre que pas de livre du tout » (CARVALHO, 1998, p. 4). Si les manuels n'atteignent pas toujours leur usager principal, l'apprenant, on peut imaginer les difficultés du chercheur pour son repérage. Outre les problématiques des politiques d'universalisation des

¹⁷³ Pour une réflexion sur la contextualisation des manuels de langue en fonction de chacune de ces situations, voir Rosana Pasquale (2009).

¹⁷⁴ La *Comissão Nacional do Livro Didático* (CNLD) a été créée en 1938 afin de contrôler le contenu des livres utilisés dans les écoles publiques. Quand il s'agit, à cette époque, d'évaluer les contenus des livres il est question plus de ses composantes idéologiques que didactiques (WITZEL, 2002). Une coopération entre les gouvernements brésilien et étatsunien pendant la dictature militaire, bien qu'accompagné d'un axe humanitaire de distribution de 51 millions livres pendant trois ans, a eu le même but de contrôle de contenus (FREITAG, MOTTA, COSTA, 1997). Universaliser l'accès aux supports scolaires ne devient une politique durable et progressive qu'avec le PNLD.

manuels, les énormes enjeux économiques peuvent servir d’entrave. En France, par exemple, le chiffre d’affaires du marché scolaire était en 2013 de « 336,5 millions d’euros (soit 12 % du chiffre d’affaires global du secteur de l’édition). Le livre scolaire se classe ainsi en troisième position, derrière les secteurs “jeunesse” (14 %) et “loisirs, vie pratique, tourisme, régionalisme” (13 %) »¹⁷⁵.

Ces chiffres montrent que, si l’adoption, ou pas, d’un manuel par des écoles peut avoir des conséquences importantes, la circulation de versions numériques *pirates* est un enjeu non négligeable. Le manuel est un véhicule du capital culturel. Les différents savoirs (ainsi que savoir-faire, savoir-être...) qu’on peut y trouver impliquent un coût et un profit considérables, tant du côté des concepteurs que de celui des consommateurs. L’accès libre à ces savoirs entraînerait une transformation profonde de leur potentiel de réinvestissement. Ainsi, les maisons d’édition sont assidues à la surveillance de fichiers disponibles sur internet. Ainsi, je me suis vu refuser le partage de versions numériques de certains manuels par des maisons d’édition africaines, même quand il s’agissait de manuels qui n’étaient plus édités.

1.2.4 Les manuels asiatiques. Lunes croissante au Timor, décroissante à Macao

La disponibilité de manuels conçus pour les publics asiatiques accompagne les changements statutaires du portugais dans les régions. Si le déclassement de la langue à Macao en 1999 avec le transfert à la Chine diminue sensiblement le nombre d’ouvrages, son officialisation en 2002 au Timor avec son indépendance vis-à-vis de l’Indonésie marque, au contraire, un accroissement.

Dix manuels macanais et dix-neuf manuels timorais ont vite été identifiés dans les centres de documentation au Portugal. Ils étaient répartis entre la BNP et la BUA¹⁷⁶. En ce qui concerne Macao, la souveraineté de l’État portugais sur les politiques et les planifications linguistiques de Macao et l’absence d’un conflit armé qui, comme ce qui a eu lieu en Afrique, entrave la circulation d’ouvrages, sont autant de conditions favorables pour la présence de manuels macanais de l’époque coloniale dans ces archives. En ce qui concerne le Timor, la présence des manuels récents s’explique surtout par le rôle important que prend dans cette configuration la maison d’édition LIDEL. En 2002, contrairement à la situation à l’époque des

¹⁷⁵ Source : <https://www.monde-diplomatique.fr/2013/09/A/49608> (consulté le 14/02/2021).

¹⁷⁶ Le détail peut être consulté dans le tome II (cf. Ressources, Manuels asiatiques, p. 100)

indépendances africaines, les champs de la promotion de la langue portugaise et de l'édition spécialisée étaient à peu près structurés pour accueillir la nouvelle demande timoraise. De même, le hiatus d'un quart de siècle entre l'indépendance vis-à-vis du Portugal et l'autodétermination, une autodétermination qui a lieu bien après la fin de la polarisation du monde pendant la guerre froide, sont quelques variables qui ont pu contribuer à la coopération avec l'ancien colonisateur européen. La vingtaine de manuels repérés, quasiment tous avec le label LIDEL, attestent de l'implantation dans le marché du PLS au Timor oriental de cette maison d'édition qui a le monopole, aujourd'hui, sur le marché des manuels de PLE au Portugal. L'affichage explicite des agents portugais dans les paratextes suggère des rapports moins conflictuels que ceux supposés dans le cas des ouvrages africains. Et puisque LIDEL est spécialisée surtout dans le domaine des langues étrangères, les titres, les images et les aspects matériels des manuels, ainsi que l'accès que peut y avoir le chercheur, sont plus proches de ceux des manuels de PLE.

Il reste certains points aveugles dans ce travail d'archives. Par exemple, aucun manuel conçu pour les anciennes provinces portugaises d'Inde, du Sri Lanka ou de Malacca n'a été repéré.

1.3 Un catalogue extensif de manuels de PLNM. Construction d'un outil de recherche

Résumé du sous-chapitre 1.3

Ce dernier sous-chapitre met au jour les possibles apports scientifiques découlant de la création d'un premier catalogue extensif de manuels de PLNM ainsi que les choix méthodologiques adoptés pour élaborer cette ressource.

Dans un premier moment, je montre comment le dépouillement, du point de vue de l'historien, de l'archiviste et de l'informaticien sont liés en matière des démarches et d'apports mutuels. C'est ce qui permet d'attirer l'attention sur l'importance de cet outil de recherche composé de 422 manuels, ainsi que sur les lacunes qu'il comble dans un domaine qui s'est peu intéressé, jusqu'à présent, à l'histoire de la configuration sociale des manuels.

Dans un second moment, il s'agit d'élucider les choix dans la construction de cette ressource. Je décris les démarches de datation, d'extraction et de présentation des données contextuelles, de catalogage des rééditions, ou encore de cotation. Une attention plus importante est donnée à cette dernière démarche, car c'est à partir des cotes que le lecteur peut situer historiquement et géographiquement les ouvrages ici mentionnés.

1.3.1 Un catalogue de manuels de PLNM. Pourquoi ?

Je propose, pour terminer ce chapitre, de considérer tout ce qui a été écrit à propos du terrain de recherche sous un autre angle. Il ne s'agit plus maintenant des moyens grâce auxquels les archives encadrent un aperçu du passé, mais des moyens grâce auxquels on peut valoriser un travail d'archives pour qu'il puisse être utile à d'autres. Dans le cadre de cette thèse, cela s'est concrétisé sous la forme de la construction d'un catalogue comportant 422 manuels de PLNM (cf. tome II, Ressources, p. 4).

Cet outil de recherche, loin de constituer un des objectifs initiaux du projet, s'est imposé progressivement pendant les six mois de travail d'archives :

- Tout d'abord, pendant les nombreuses semaines dédiées à l'interrogation de la mémoire documentaire à distance

- Deuxièmement lors des quatre mois consacrés à la manipulation des documents sur place (deux mois passés au Portugal¹⁷⁷, un mois au Brésil¹⁷⁸ et autour d'un mois dans les bibliothèques françaises¹⁷⁹)

- Et finalement pendant les semaines consacrées à l'indexation des séquences didactiques que j'ai numérisées lors de mes déplacements. Ces démarches seront décrites plus loin (cf. infra, p. 283).

Toutes ces expériences m'ont conduit vers une prise de conscience : l'importance du *dépouillement*.

Le dépouillement, pour l'historien, c'est la découverte des documents dans un fonds d'archives donné et l'extraction des informations sur son objet d'études.

Le même terme, dans le jargon de l'archiviste, renvoie également à des démarches de découverte de documents et une extraction de données, mais dans un autre but. Il faut les rendre accessibles à tous ceux qui pourraient potentiellement s'y intéresser – le chercheur, par exemple. Concrètement, il s'efforcera de repérer et d'énumérer les titres des ouvrages pour, ensuite, créer une notice bibliographique contenant les informations essentielles de l'œuvre. Cette notice bibliographique, les supports de formation en bibliothéconomie la définissent sommairement : c'est la « description physique et intellectuelle d'un ouvrage [...] [elle] correspond à un ensemble composé de la description bibliographique d'un document et des accès à celle-ci (points d'accès, cote...) » (DUARTE, LANGEN, MONTREDON, 2019, p. 11). La notice bibliographique est souvent le premier aperçu que le grand public a d'un document, car c'est à travers elle qu'il le repère dans un fonds d'archives.

À l'ère de la recherche informatisée et de la numérisation d'archives, le dépouillement est une activité aussi exercée par les informaticiens. Ils produisent également des notices bibliographiques d'ouvrages. La différence, c'est qu'ils travaillent sur des rubriques standardisées, les métadonnées, pour les rendre accessibles dans une sphère encore plus large. C'est grâce au dépouillement par métadonnées que les chercheurs ont accès non seulement à un catalogue, mais aux catalogues de dizaines de centres de documentation, à travers un seul moteur de recherche intégré, comme sudoc.abes.fr, par exemple. Il est difficile d'imaginer, en

¹⁷⁷ Septembre 2020 et janvier 2021.

¹⁷⁸ Septembre 2021.

¹⁷⁹ Entre juin et juillet 2021.

2023, des chercheurs qui ne dépendent pas des moteurs de recherche et des notices bibliographiques informatisées.

D'une part, je constatais que le rassemblement de mon corpus dépendait des dépouillements qui avaient précédé le mien, celui des archivistes, des informaticiens et d'autres historiens, car ce sont eux qui m'ont conduit, à travers plusieurs frontières, vers les documents. D'autre part, j'étais obligé d'adopter des démarches similaires aux leurs. Si l'on ne veut pas se perdre en travaillant sur un grand corpus, il est essentiel de créer ses propres notices bibliographiques, surtout si, pour chaque manuel consulté, on produit des dizaines de fichiers numériques que l'on se propose d'analyser plus tard, comme les photos des couvertures, des introductions, des pages de titre... Ces fiches bibliographiques sont peu reconnaissables au premier abord, car elles prennent la forme d'une ligne sur un fichier Excel où l'on inscrit les informations contextuelles de l'œuvre (une case pour le titre, une pour l'auteur, une autre pour la maison d'édition, etc...). Mais si on agence les informations autrement, on s'aperçoit que chaque ligne diffèrera peu d'une ancienne fiche bibliographique en carton ou d'une notice d'ouvrage sur le site d'une bibliothèque. C'est la représentation synthétisée de chaque œuvre que l'on ajoute à son répertoire personnel, pour être en mesure de les retrouver quand on passera à l'analyse.

Titre : Manual de língua portuguesa 7^a classe

Maison d'édition : Edições ASA

Lieu d'édition : Rio Tinto, Portugal

Organisations partenaires : Ministério da Educação e cultura de São Tomé e Príncipe, Fundação Calouste Gulbenkian, Projecto "Expansão e melhoria qualitativa do ensino da língua"

Dates : 2013 (DL) ; 1989 (CS) ; 199? (EC)

Auteurs : Aldónio Gomes, Fernanda Cavacas, Ilda Parada Leitão, Maria Adelaide Martins, Maria Angélica Ribeiro, Maria José Ferreira

Autres auteurs : Aldónio Gomes (FCG) (Coord.), Alberto Neto (M.E.C.) (Coord.)

Archives : BUA

Tableau 3. Exemple de notice bibliographique dans le catalogue de manuels

À partir d'une ou deux centaines d'ouvrages repérés, on a déjà la certitude de s'apparenter au bibliothécaire, en rangeant ces fiches dans des tiroirs spécifiques et les mettant en relation avec d'autres...

Dans cet ordre de pensée, il serait dommage que ces notices bibliographiques, construites tout au long de six mois de travail intensif, ne servent qu'aux réflexions donnant

corps à cette thèse. Le fait de les agencer sous forme de catalogue – ainsi que de retracer chaque pas du travail d’archives, de les présenter en détail, de décrire la méthode d’extraction de données, de les relier à d’autres expériences du champ académique où elles peuvent atteindre un grand potentiel d’exploitation – est un des volets « recherche-développement » de ce travail.

Le développement d’un catalogue extensif des manuels de PLNM se justifie d’autant plus qu’il s’agit d’une vraie lacune dans le domaine. Les études les plus exhaustives trouvées ne comportent pas plus d’une centaine de manuels si l’on additionne tous les manuels catalogués¹⁸⁰. La base de données *Manès* (<http://www.centromanes.org>), résultat du recensement de plusieurs centaines de manuels de toutes disciplines par des équipes de plusieurs universités portugaises, espagnoles et latino-américaines, est encore peu opérationnelle. On n’y trouve pas la majorité des manuels répertoriés ici. Ceux qui y figurent ne sont pas catalogués comme des manuels de PLNM, ce qui les fonde dans l’énorme masse de manuels scolaires de PLM. La banque de données *Emannuelle* (<http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=emma-banque>), qui recense les manuels scolaires publiés en France depuis 1789, mais qui s’ouvre dernièrement à l’international, constitue une ressource plus complète et performante. La centration sur la France réduit cependant considérablement la visibilité sur les ouvrages de PLNM.

Les 422 notices bibliographiques que j’ai pu produire contiennent, telles qu’elles sont présentées dans les annexes, des informations utiles pour tout chercheur en étape de construction des corpus et voulant entreprendre ce travail à partir d’une vision extensive de l’offre des manuels de PLNM. Elles permettent aussi des recherches bibliométriques et cartographiques – d’auteurs, de maisons d’édition, d’institutions, de contextes... Un des débouchés envisagés pour ce catalogue est, par ailleurs, l’incorporation de ses notices bibliographiques dans les domaines *Manès* et *Emannuelle*. Cela leur apportera à la fois une meilleure visibilité et la possibilité de croisement de données à partir des moteurs de recherche automatisés.

Comme évoqué en introduction (cf. supra, p. 17), je ne pourrais pas passer sous silence l’apport de ma participation depuis 2019 à l’équipe CLIODIFLE et au dépouillement des archives de l’EPPFE, l’École de Préparation de Professeurs à l’Étranger, où j’ai pu transformer

¹⁸⁰ Leandro Diniz (2008) propose une chronologie composée de 20 manuels publiés jusqu’à 2005, Denise Pacheco (2006) en mentionne 30 pour la production brésilienne. La liste la plus fournie de manuels de PLNM a été retrouvée dans les actes du colloque *Enseigner un portugais sans frontières* (ADEPBA, 2000) et contient 54 manuels. Comme on peut le remarquer, tous ces études ne datent pas d’hier.

ma représentation, sur plusieurs fronts, des enjeux et des valeurs des archives dans la recherche historique. Dans ce projet, qui va de la découverte à la mise à disposition des archives numérisées dans une bibliothèque en ligne, en passant par son dépouillement, sa description détaillée, son indexation et sa cotation, nous travaillons côte à côte avec d’autres chercheurs, des bibliothécaires/archivistes et des ingénieurs d’études¹⁸¹. Comme l’a souligné Philippe Artières, la collaboration entre chercheurs, archivistes et informaticiens dans de grands projets de numérisation d’archives est un fait

nouveau et souvent producteur de résultats inédits. L’historien n’est plus seulement celui qui consomme l’archive mais il participe de son exposition. En somme avec l’informaticien, il s’introduit dans la boîte que l’archiviste est en train d’inventorier. Il n’intervient pas sur cette opération mais la suit pour être en mesure de construire les bons outils pour exploiter ce gisement. (ARTIÈRES, 2016, p. 1)

Dans le cas de CLIODIFLE, nous avons tous les mains à la pâte. De l’inventaire jusqu’à la création d’outils de recherche. Il n’est donc pas risqué d’affirmer que le catalogue de manuels de PLNM qui voit le jour ici est l’extension, en quelque sorte logique, de cette méthodologie intégrée de travail, rassemblant les trois volets de l’activité de dépouillement.

1.3.2 Un catalogue de manuels. Comment ?

J’ai pu évoquer au cours de ces pages de nombreuses démarches adoptées lors de la construction du catalogue. Passons-les maintenant en revue synthétiquement sous la perspective, non du chercheur, mais de l’archiviste. Pour échapper au caractère relativement abstrait de la description qui suit, le Tableau 3 (cf. supra, p. 121) est un bon point de repère.

1.3.2.1 Extraction des données

Pour chaque document, j’ai répertorié le titre, le lieu d’édition, les dates de publication et les mentions de responsabilité (cf. supra, p. 56). Compte tenu de la pluralité de rôles qui en découle, ces mentions ont été classées selon leur nature. J’ai documenté, d’un côté, les collectivités (maison d’édition, mais aussi les institutions partenaires) et, de l’autre côté, les personnes. Ces dernières ont été classées selon leur rôle dans la conception (d’une part les auteurs et d’autre part les réviseurs pédagogiques, coordinateurs, collaborateurs et directeurs de collection). Pour les manuels conçus à l’intention des publics africains, une colonne dédiée

¹⁸¹ Cette bibliothèque peut être consultée sur <https://cliodifle.huma-num.fr/s/CollEx-CLIODIFLE/page/welcome>

aux imprimeurs a été ajoutée, car, au regard de l’effacement des données concernant les agents portugais et les provenances de manuels, elle aide à retracer leurs parcours.

1.3.2.2 Datation

L’absence d’informations sur la date de publication, parfois dans des collections entières¹⁸², m’a imposé à prélever des dates de copyright et de dépôt légal pour pouvoir situer les manuels dans le temps¹⁸³. En l’absence totale de dates, le moment de la conception a été supposé à partir des dates des documents – authentiques et fabriqués – présentés dans l’ouvrage¹⁸⁴. Dans chaque notice, le dépôt légal est marqué par le sigle DL, le copyright par CR, l’édition consultée par EC, la première édition par 1E et la date de conception supposée par CS.

1.3.2.3 Rééditions

Tel que j’ai pu évoquer précédemment, il n’est pas rare qu’on découvre, au cours du dépouillement, qu’un manuel consulté n’est en fait qu’une version rééditée d’un ouvrage déjà consulté. Dans ce cas, si la table de matières indiquait une grande différence de contenus, je cataloguais les différentes versions. En effet, entre deux éditions des manuels scolaires de PLS, des changements significatifs peuvent avoir lieu dans la sphère sociale et politique d’un pays. Le manuel mozambicain *Português 8ª Classe* – qui entre la première édition de 1989 (*Editora Escolar*)¹⁸⁵ et l’édition de 1990 (*Editora Diname*)¹⁸⁶ voit disparaître la plupart des textes sur le banditisme et apparaître des textes sur la prévention du SIDA – peut servir d’exemple. Cela ne veut pas dire pour autant que les manuels qui figurent dans le catalogue n’aient pas éventuellement eu des rééditions avec des modifications importantes. Le projet de consulter,

¹⁸² Comme la collection santoméenne *Manual de Língua Portuguesa (Projeto expansão e melhoria qualitativa do ensino da língua)* vraisemblablement conçue autour de 1990.

¹⁸³ La date du dépôt légal (sur le tampon de la bibliothèque ou entre les mentions de responsabilité) aide à la datation des ouvrages qui n’indiquent pas la date de la première édition, par exemple. Il faut prendre en compte tout de même que le dépôt légal ne soit pas une information précise. Les écarts, dans un même ouvrage, entre la date qui figure dans le tampon de la Bibliothèque nationale et celle qui figure dans le numéro de dépôt légal imprimé dans l’œuvre l’attestent. Les retards dans le processus d’impression, les problèmes logistiques et le manque de bibliothécaires (résultant dans le traitement différé des nouveaux ouvrages arrivés) peuvent être à l’origine des écarts. De même, la date de copyright peut précéder de longtemps la date de publication pour des ouvrages avec des problèmes de révision, mise en forme et distribution.

¹⁸⁴ Les documents fabriqués sont significatifs pour supposer la date de conception. Généralement les dates fictionnelles qui figurent dans les lettres, les télégrammes, les tickets de caisse et les articles de journaux élaborés par les auteurs coïncident à peu près avec le moment de l’élaboration du manuel.

¹⁸⁵ Dans le catalogue : AFR_1989_MOZ_P08a.

¹⁸⁶ Dans le catalogue : AFR_1990_MOZ_P08b.

en plus des 422 manuels repérés, toutes les rééditions, est au-delà des objectifs de cette recherche.

1.3.2.4 Cotation

J’ai attribué une cote à chaque manuel. C’est un impératif pour assurer à la fois l’organisation/l’analyse des centaines de manuels documentés et la lisibilité de cette thèse. Car une fois rassemblés, les quelques centaines des titres ne permettent plus de distinguer les ouvrages entre eux. Pour donner un exemple concret, face au titre *Aprender Português*, qu’est-on en mesure de dire sur ce livre ? Rien, à part le fait qu’il sert à apprendre le portugais, comme tous les autres manuels catalogués. Une telle désignation n’informe ni sur l’époque de publication, ni sur le pôle de la lusophonie concerné, ce qui est essentiel pour un travail visant à mettre en relation des agents de la lusophonie à une époque donnée. De même, il serait peu confortable de référencer les manuels à partir du nom de leurs auteurs, comme on fait pour les références théoriques dans une thèse. Une indication telle que (CARREIRA, GRILO, MARTINS, ALVES, 1980), bien qu’explicitant la date, serait aussi inefficace. Un tel système de référence est aussi déroutant pour le lecteur que pour le chercheur. L’analyse et la lecture exigent un système de cotes qui permette, tout d’abord, de repérer les manuels en question sur le catalogue et, ensuite, d’avoir le maximum d’informations sur eux au premier regard.

Disons qu’il est question ici d’un extrait tiré du manuel AFR_1989_STP_MLP07. Voyons comment décoder cette cote de sorte à en extraire l’essentiel sur l’ouvrage en question :

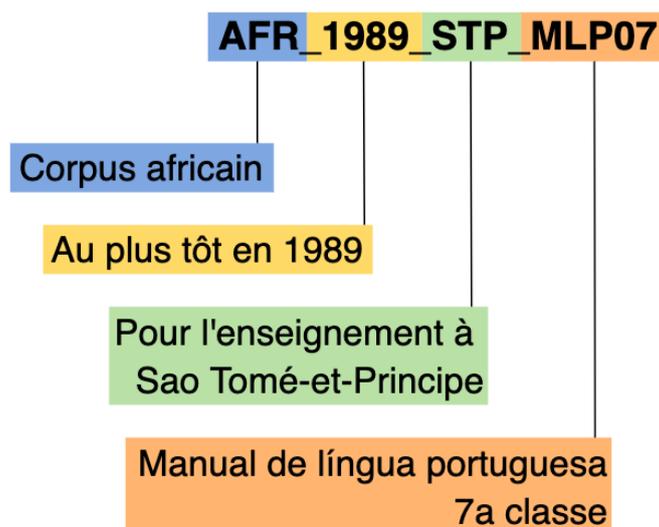


Schéma 4. Comment interpréter une cote

Les cotes ont été créées de sorte à rendre visible,

- tout d'abord le **pôle de la lusophonie** concerné par le manuel en question : **EUR** pour désigner les manuels du pôle européen ; **AME** pour les manuels du pôle américain ; **AFR** pour les manuels du pôle africain. C'est ce qui permet de le situer rapidement vis-à-vis des trois grandes aires confrontées dans ce travail de thèse,

- ensuite **la date** la plus ancienne à laquelle il est possible d'inférer la parution du manuel¹⁸⁷. C'est ce qui permet de le situer dans le temps.

- troisièmement le **lieu de publication (ou d'usage pour ce qui est des manuels africains)**. Les signes les plus courants sont : **BRA** pour les manuels publiés au Brésil, **POR** au Portugal et **MAC** à Macao ; **ANG** pour les manuels faits pour le public angolais, **CV** pour le public capverdien, **GB** pour le public bissaoguinéen, **MOZ** pour le public mozambicain et **STP** pour le public santoméen. C'est ce qui permet d'aller plus loin dans la contextualisation de l'ouvrage, notamment pour le corpus africain.

- finalement le **titre de l'ouvrage** a été incorporé à la fin de chaque cote sous forme d'acronyme. C'est ce qui permettra de distinguer tous les manuels catalogués. En effet, quelle que soit la base de données, qu'elle contienne dix ou dix mille ouvrages, il ne peut y avoir qu'une cote par document, si l'on veut être sûr de pouvoir tous les repérer.

Rassurez-vous, cher lecteur. Les cotes ne sont pas faites pour être mémorisées. Elles répondent à un besoin plus large, qui est celui de rendre visibles et vérifiables les chemins de recherche empruntés ici. Si l'on parle ici du manuel **AFR_1962_MOZ_ONL**, par exemple, on saura vite que le corpus en question est le corpus **AFR**icain, que le manuel a été publié pour la première fois en **1962**, pour le public **MOZ**ambicain. Si on veut consulter les informations contextuelles de l'ouvrage dans le catalogue de manuels (cf. Tome II, Ressources, p. 4), on saura que les cotes sont organisées, aussi, tout d'abord par corpus, ensuite par pays, par année et finalement, par ordre alphabétique. D'un point de vue pragmatique, elles servent surtout de points de repère historique et géographique à chaque fois qu'un manuel est évoqué.

Rappelons enfin que, en parallèle à ce travail de documentation, j'ai entrepris le repérage, la description et la numérisation des mentions de la lusophonie dans les manuels. Ce travail sera décrit lors de la constitution de ce corpus d'extraits (cf. infra, p. 275).

¹⁸⁷ Cela veut dire la date de la première édition quand elle est indiquée. Je me suis référé à celles du dépôt légal (DL), du copyright (CR), de l'édition consultée (EC) quand la première édition (1E) n'est pas informée et, finalement, à la date de conception supposée (CS) quand le livre n'est pas daté.

Synthèse du chapitre 1

Ce serait trop simpliste de revendiquer une place au sein de l'histoire globale et connectée en raison du fait que le travail d'archives a eu lieu dans plusieurs parties du monde. Ce premier chapitre a permis de montrer que le caractère global et connecté de cette recherche s'explique principalement par les différentes contextualisations des manuels : face à leurs potentialités de circulation et de conservation, face aux vocations des archives qui les abritent, ainsi qu'à la visibilité qu'en offrent les ressources de recherche. Dans cette même perspective, le projet d'étudier les configurations sociales à partir des documents aboutit nécessairement à une approche transfrontalière et croisée. Une fois les différents agents et leurs relations mis en évidence, il apparaît que ces dernières sont ancrées sur des logiques à la fois locales et globales, qu'elles évoluent avec le temps et qu'elles s'actualisent dans différentes échelles – micro (celle des personnes et des produits), méso (celle des institutions et des champs sociaux) et macro (celle des États). Le travail d'archives pose ainsi les limites des configurations sociales étudiées. Les 422 manuels figurant dans le catalogue de manuels de PLNM proposé ici, les configurations sociales représentées par les paratextes et les spécificités des trois grands corpus de travail (PELE, PBLE et PALS), sont autant d'exemples des possibilités et des limites qui doivent être interprétés selon des enjeux particuliers.

S'il ne fallait retenir que quelques caractéristiques, les corpus européen et américain sont composés surtout de manuels de langue étrangère et reliés à des marchés tributaires de l'industrie culturelle globale, alors que les manuels africains, intimement internationaux en ce qui concerne leur conception, sont des manuels de langue seconde et reliés au champ scolaire.

En ce qui concerne les agents qu'il est question d'étudier dans cette thèse – les lusophones – leurs rapports au cours de l'histoire sont marqués par l'action coloniale. L'historicisation de la notion de lusophonie révèle des champs d'expérience et des horizons d'attente propres aux restructurations postcoloniales. Les différences d'appropriations et de connotations en fonction d'où elle est utilisée sont révélatrices de tensions dans les historicités de la lusophonie. Étant donné le caractère fondamentalement politique de la catégorie « lusophone », j'ai opté pour un usage descriptif et utilitaire désignant les personnes, les institutions et les territoires qui entretiennent un lien privilégié avec la langue portugaise. Cela a permis une présentation sommaire de cette configuration sociale où les agents et les territoires sont nombreux et les rapports à langue portugaise sont très divers.

Chapitre 2

L'aube d'une configuration en trois pôles. Les manuels de PLNM entre 1975 et 1996

Ce deuxième chapitre propose une description de la configuration sociale des manuels de PLNM publiés dans les pays de langue officielle portugaise entre 1975 et 1996. L’objectif de cette description est, tout d’abord, de poser les balises pour l’analyse des discours des manuels et de l’économie affective des rapports lusophones (cf. infra, Seconde Partie – Manuels et Altérité), mais il s’agit ici également de faire apparaître d’ores et déjà plusieurs dynamiques sociales au sein de la lusophonie. On s’y emploiera en deux temps.

Le premier sous-chapitre est consacré à une description générale des configurations sociales à partir, d’un côté, des délimitations et, d’un autre côté, des analyses statistiques. La justification du choix des bornes temporelles mène à une réflexion sur le caractère heuristique de l’activité de périodisation, sur le caractère structurant des deux événements que j’ai choisis comme points de repère et sur les temporalités à l’intérieur de la période étudiée. La justification des bornes géographiques, c’est-à-dire de la division de la lusophonie en un pôle américain (le Brésil), un pôle européen (Portugal) et un pôle africain (les PALOP), est l’occasion de faire un état des lieux des différentes réalités de la langue portugaise dans ces trois pôles. Je toucherai à des questions telles que les statuts, l’appropriation par la population, les contacts avec d’autres langues, les rapports au standard légitime, la disponibilité d’outils de grammatisation, les disjonctions entre politiques et planifications linguistiques et les rapports affectifs à la langue. Ces délimitations débouchent sur une analyse des configurations à partir de quatre informations indexées, à savoir les dates et les lieux des premières éditions, ainsi que le nombre et le statut des élaborateurs.

Le second sous-chapitre est consacré aux institutions telles qu’elles apparaissent dans les paratextes. Je décris ces agents de sorte à faire apparaître ce qui les relie entre eux ainsi que les biens matériels et symboliques qu’ils visent. C’est, d’une part, une porte d’entrée vers les interdépendances entre les trois pôles à partir des enjeux (économiques, politiques, linguistiques, culturels...) de la diffusion et de la promotion de la langue portugaise et, d’autre part, un exemple d’exploitation du catalogue à partir d’un seul type d’information indexée : les responsabilités collectives. L’analyse est faite en trois étapes, une consacrée à chaque pôle, où je passe en revue les organismes ministériels des États, les institutions universitaires, les organismes de formation, les établissements scolaires et même quelques personnes et maisons d’édition significatives auxquelles les paratextes accordent une place.

2.1 Quand ? Où ? Qui ? Combien ? Délimitation d'une configuration sociale

Résumé du sous-chapitre 2.1

Il s'agit ici de délimiter l'objet d'étude, premièrement, au travers des bornes temporelles (1975-1996) et, deuxièmement, au travers des bornes géographiques (les pays de langue officielle portugaise partagés en trois pôles), tout en utilisant ces bornes pour les présenter. Ces deux présentations sont suivies d'une troisième basée sur une analyse quantitative du corpus.

1) Le choix de l'année des indépendances africaines et de la création de la CPLP comme bornes temporelles se justifie essentiellement car l'une inaugure une restructuration des rapports lusophones avec l'apparition d'un pôle africain et l'autre représente la concrétisation d'une politique de coopération à la fois diplomatique et de promotion/diffusion de la langue. On poursuit en montrant que tous les pays lusophones à partir de 1975, bien qu'ayant chacun leur temporalité, vivent un processus d'ouverture politique plus ou moins brusque. Il s'agit de l'intégration à l'UE pour le Portugal et au Mercosur pour le Brésil, pendant que ces deux pays se démocratisent après leurs respectives dictatures. Pour les PALOP, leur intégration dans l'économie globale se coordonne avec le déclin du bloc soviétique à la fin des années 1980.

2) La délimitation et la confrontation de la lusophonie selon trois pôles se justifient par les différentes réalités de la langue. Au Brésil et au Portugal, la langue portugaise est parlée par quasiment toute la population, une grande distance entre les normes soutenue et populaire pouvant être constatée au Brésil. Si le standard brésilien diffère du standard portugais après une longue histoire de normalisation divergente, le portugais européen garde un certain prestige en raison des liens avec le territoire d'origine de la langue. Les PALOP sont caractérisés par de nombreuses problématiques sociolinguistiques : disjonction entre l'appropriation du portugais par la population et ses statuts légaux, ainsi qu'entre les politiques linguistiques et les ressources pour les implanter ; cohabitation avec d'autres langues nationales ; absence d'outils de grammatisation et d'une norme légitime endogènes, sans compter une charge affective ambivalente vis-à-vis de la langue qui puise dans les rapports et les conflits coloniaux.

3) La troisième section du sous-chapitre présente les indices de trois configurations en pleine transformation : plus spécifiquement une complexification des liens d'interdépendance dans les corpus européen et américain et l'importation de modèles exogènes dans le corpus africain.

Au vu non seulement du nombre remarquable de manuels repérés, mais aussi de la pluralité de territoires et d’époques où ils sont édités (1910-2021), les délimitations temporelles et géographiques sont une bonne solution pour adapter les limites du corpus de travail aux limites matérielles de la recherche.

Il faut tout d’abord rappeler que toute délimitation – justifiée selon des fonctions et des unités de mesure spécifiques – est le produit d’un regard inscrit dans l’histoire. Un espace de temps donné (ce qu’on appelle une période), tout comme un espace physique donné (ce qu’on appelle une région), sera vide de sens tant que l’homme n’en a pas fait l’expérience. Il est important de mentionner aussi que le regard porté sur des espaces délimités tend, à son tour, à la totalisation – au jeu de l’homogénéité, de l’explication rationnelle. Dans ce processus d’invention de continuités (FOUCAULT, 1969), il n’est pas rare de perdre de vue les nombreuses ruptures internes.

Mais le parcours de la connaissance comme activité cognitive ne saurait se faire sans l’activité de délimitation. Identifier un objet – c’est-à-dire traiter son identité – implique de le distinguer parmi d’autres, de poser les limites qui les séparent. Lors des processus d’identification, je considère que c’est dans la précarité que l’on accorde à ces limites que réside la puissance de la découverte. On commence par considérer le parcours de la connaissance comme étant un continuum permanent. Ensuite, on adopte une démarche phénoménologique, où l’on porte attention *au rapport* à l’objet et non pas *à l’objet* directement. En adoptant ces deux postures, on risque moins, à mon sens, de totaliser l’histoire, les territoires et ceux qui y vivent.

2.1.1 Bornes temporelles. Les préludes d’une communauté (1975-1996)

Il s’est agi précédemment de poser quelques jalons temporels pour la compréhension des rapports entre les territoires où se trouvent aujourd’hui les pays de langue officielle portugaise (cf. supra, p. 59). Le découpage temporel suit la logique de cette présentation et de la frise chronologique concernant les points de repère des rapports lusophones (cf. supra, Frise 1, p. 60). Il focalise des moments clés de structuration géopolitique.

L’année des indépendances a été choisie, car c’est le moment où ce qui était politiquement *un* devient *divers*.

Les indépendances ne sont pas, comme toute frontière que l’on érige (SPAËTH, 2005), parfaitement aiguisées en matière d’identités et d’altérités nationales. Elles constituent un

espace hétérogène avec un fonctionnement propre. Précédant une déclaration d'autodétermination, des mouvements de dissociation plus ou moins longs sont à attendre. Le développement d'un sentiment de connectivité au sein des colonies (ANDERSON, 1983), d'appartenance au territoire plus qu'à l'empire colonial, d'animosité contre la métropole, de conflits d'intérêts sont autant de phénomènes qui préfigurent les mouvements indépendantistes. De la même manière, après les autodéterminations, le rapport à l'autre peut demeurer flou. C'est le cas du Brésil, ayant déclaré son indépendance en 1822, mais toujours gouverné par la famille royale portugaise jusqu'en 1889.

Mais le processus de séparation et les différentes étapes de légitimation internationale accompagnent, dans le temps long, une métamorphose des discours des entités politiques concernées. La transformation est particulièrement évidente dans les discours officiels et, puisque l'enseignement de la langue nationale se trouve souvent lié aux tâches dont l'État prend la charge, la révolution lexicale est facilement repérable dans les manuels. Dans un extrait d'*O Nosso Livro*¹⁸⁸, manuel destiné à l'école coloniale pour l'enseignement du portugais au Mozambique, ce dernier est présenté comme une « province d'outre-mer », au même titre que les Açores et Madère – toujours attachés au Portugal. Dans le tableau consacré à l'élucidation du vocabulaire, le nom *Métropole* est défini comme « La partie du Portugal située en Europe ». Le Portugal, la langue l'atteste, n'est donc qu'*un*. Et comme si le lexique ne suffisait pas, on met l'accent, au niveau sémantique, sur l'unité de l'Empire portugais : « Alfredo et toute sa famille sont nés au Mozambique. Ce sont des Portugais du Mozambique. João et António sont nés en Métropole. Il y a des Portugais de Métropole, de Madère, des Azores, du Cap-Vert [...] » (cf. Image 8, ci-dessous).¹⁸⁹

¹⁸⁸ Dans le catalogue : AFR_1962_MOZ_ONL.

¹⁸⁹ Même si l'époque où le système idéologico-politique lusitanien se reposait sur une logique d'expansion est censée être terminée au milieu du XX^e siècle, ce que l'on appelle un Empire se distingue d'autres formations politiques toujours par sa taille impressionnante et par la pluralité de populations qu'il contient (SUBRAHMANYAM, 2021-b). Dans cet ordre d'idées, l'*unité* constitue un des enjeux majeurs pour la légitimation de l'Empire colonial portugais durant cette période tardive.

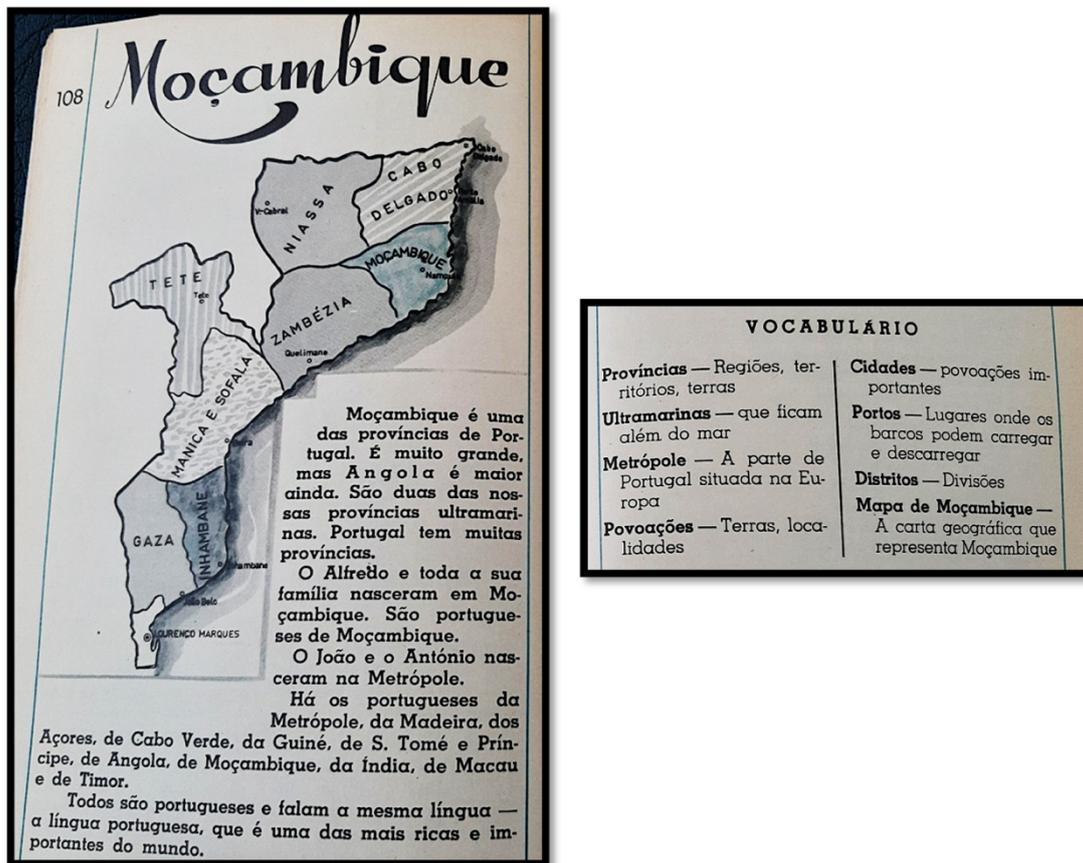


Image 8. Séquence sur le Mozambique dans un manuel colonial¹⁹⁰

Ces restructurations – au niveau linguistique, tout d’abord, pour se débarrasser des catégories désormais obsolètes, ainsi qu’au niveau du contenu des textes – accompagnent celles des rapports économiques, culturels et politiques.

L’année 1996 a été choisie comme deuxième borne temporelle, car c’est en cette année-là que les efforts communs pour la création d’une organisation internationale autour d’une langue commune aboutissent à la fondation de la CPLP. Du point de vue des images dont le manuel est le vecteur, la création de la CPLP prend une importance parfois mythique : avec la carte de la lusophonie, la présentation de l’organisation intergouvernementale est devenue un passage obligé dans les manuels publiés à partir de cette date. Je ne postule pas, bien entendu,

¹⁹⁰ Traduction intégrale : Le Mozambique est une des provinces du Portugal. Il est très grand, mais l’Angola l’est plus encore. Ce sont deux de nos provinces d’outre-mer. Le Portugal a beaucoup de provinces. Alfredo et toute sa famille sont nés au Mozambique. Ce sont des Portugais du Mozambique. João et António sont nés en Métropole. Il y a les Portugais de la Métropole, de Madère, des Açores, du Cap-Vert, de Guinée, de São Tomé-et-Príncipe, de l’Angola, du Mozambique, de l’Inde, de Macao et du Timor. Tous sont portugais et parlent la même langue – la langue portugaise, qui est l’une des plus riches et des plus importantes du monde. // Vocabulaire / Provinces – Régions, territoires, terres / D’outre-mer – qui se situent au-delà de la mer / Métropole – La partie du Portugal située en Europe [...] (AFR_1962_MOZ_ONL, p. 108-109).

que cette création constitue une révolution dans la coopération politique, économique, culturelle ou technologique des pays concernés, notamment du point de vue de la diffusion et de la promotion du portugais dans le monde, but sur lequel ses statuts ne manquent pas d'insister (cf. supra, p. 68). L'effectivité des objectifs de la CPLP est largement contestée dans le monde lusophone. Mais l'apparition de cet organisme reste le produit d'une historicité propre aux différents agents de la fin du XX^e siècle. Les motivations et les résultats de l'internationalisation du portugais langue non maternelle s'insèrent, eux aussi, dans une logique de restructuration postcoloniale de l'économie culturelle.

Les premières descriptions du champ de la diffusion et de la promotion du français montrent la centralité de la période de décolonisation au sein de ses restructurations :

Une redistribution des rôles politiques et culturels s'est ainsi opérée, au sein du marché économique mondial, en termes de construction d'une configuration de positions, tendant à un équilibre des forces appelé paix, entre les puissances et dans les relations de celles-ci avec le reste de la planète. (PORCHER, 1987, p. 42)

Cette centralité n'est pas une spécificité de la francophonie. La mise au jour des altérités en termes culturels, politiques et ontologiques observée dans les discours des manuels est tout aussi évidente au niveau des positions de concepteurs, d'éditeurs, de professeurs, d'institutions scolaires, de formateurs de professeurs et, avant tout, d'un public apprenant. La date de création de la CPLP comme l'autre limite temporelle du corpus se justifie par le fait qu'il s'agit de la concrétisation d'un projet à la fois de coopération politique et de promotion/diffusion commune de la langue portugaise concernant les trois pôles de la lusophonie.

Il est clair que les trois pôles de la lusophonie – et c'est tout aussi vrai pour chacun des pays étudiés – ne vivent pas les mêmes temporalités pendant ces 20 ans d'histoire. Les guerres civiles, par exemple, sont un facteur à considérer si l'on se penche sur les constructions nationale et géopolitique en Angola et au Mozambique. Le conflit entre, d'un côté, les partis à orientation marxiste au pouvoir – MPLA dans le cas de l'Angola et FRELIMO dans le cas du Mozambique – et des groupes armés anticommunistes a un rôle important dans les horizons d'attente de ces jeunes États en quête d'unité intérieure. Ces conflits, qui ne commencent à être désamorçés qu'au début des années 1990¹⁹¹, distinguent les historicités de ces deux pays de celles du Cap-Vert, de la Guinée-Bissao et de la République de São Tomé-et-Principe.

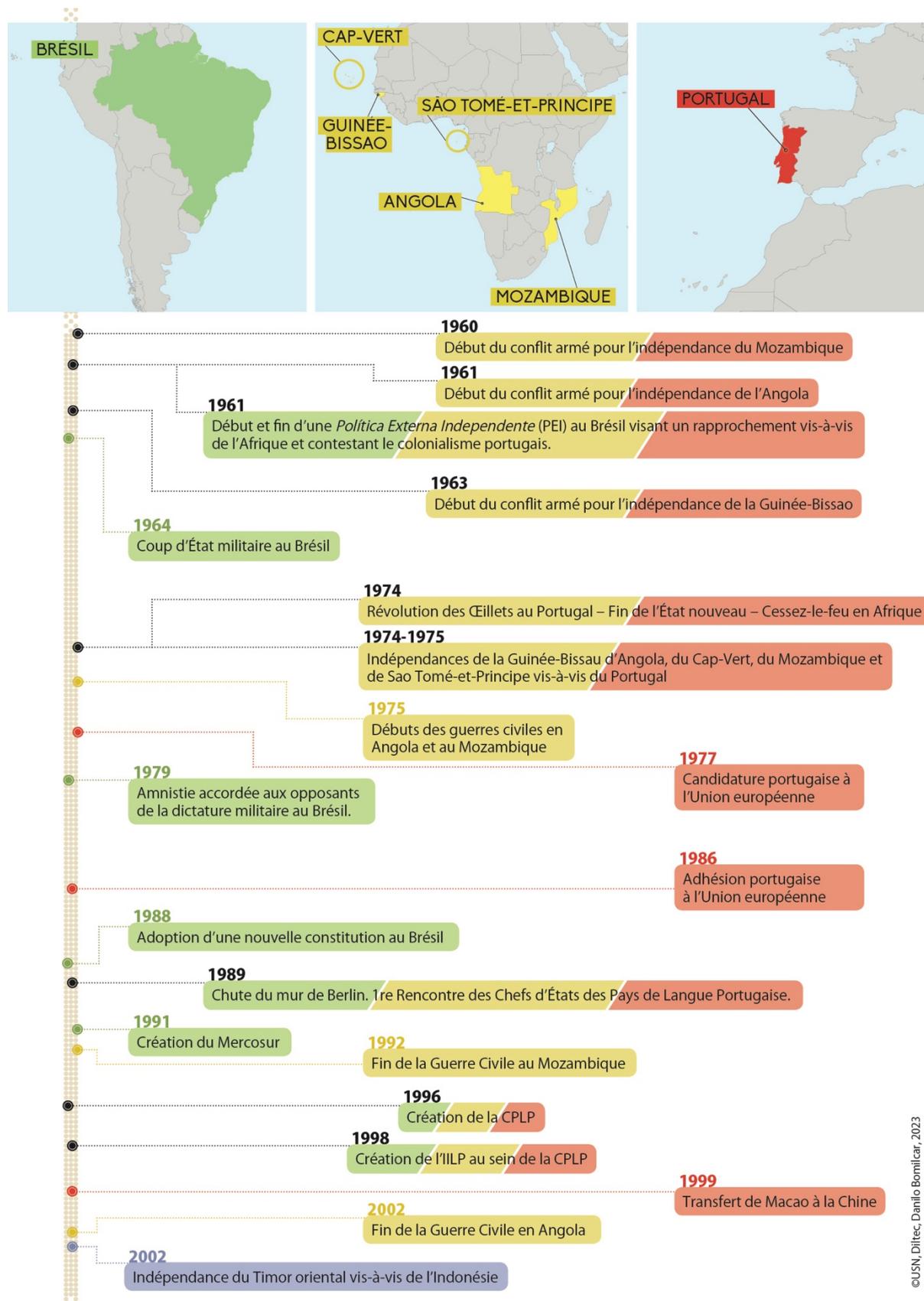
¹⁹¹ Au Mozambique, le mouvement RENAMO devient un parti politique en 1992. En Angola, l'intégration des mouvements UNITA et FNLA dans le nouveau système multipartenaire au début des années 1990 n'a pas empêché une reprise de la belligérance. La guerre civile n'a terminé en Angola qu'en 2002.

En revanche, on observe dans les différents espaces concernés une certaine harmonie des statuts internationaux et des mouvements des uns à l’égard des autres. Rappelons que la politique externe de la dictature militaire brésilienne, caractérisée depuis 1964 par le contrôle de l’État sur les capitaux étrangers et l’alignement univoque avec le pôle capitaliste, surtout avec Washington, est très proche de la situation au Portugal sous la dictature salazariste, connue sous le nom d’État Nouveau (1933-1974). Le régime portugais, à la fois anticommuniste et fondé sur un antagonisme entre l’Atlantique de plus en plus polarisé et l’Europe qui au fur et à mesure se démocratise, est à l’origine d’un repliement du pays sur soi (TEIXEIRA, 2010). Si la fin de la dictature portugaise en 1974 préfigure une réconciliation entre l’*atlanticté* et l’*européanité* portugaises, le processus de démocratisation au Brésil à partir de 1979¹⁹² annonce un positionnement plus pragmatique et moins idéologisé de ses relations (DAVILA, 2010). La politique externe brésilienne de pré-dictature – à savoir la politique de Jânio Quadros, qui prônait un positionnement international « indépendant » des grands blocs économique-sociaux, notamment vis-à-vis les « pays du sud » (DAVILA, 2010) – peut être reprise. Si des réserves subsistent concernant les rapports avec les pays africains, la chute du mur de Berlin ouvre la voie pour la reprise des rapports avec les PALOP. Les trois pôles de la lusophonie connaissent, en somme, un mouvement internationalisant analogue. Le Brésil avec l’usure du régime militaire, les États africains avec le déclin du bloc soviétique et le Portugal avec l’intégration graduelle à la Communauté européenne vivent, chacun à sa façon, un processus de démocratisation et d’ouverture internationale. Et si on considère l’apprentissage des langues déterritorialisées/reterritorialisées comme « une sorte de baromètre de la mondialisation linguistique et du rapport à l’altérité » (SPAËTH, 2020-b, p. 12), les manuels édités dans cette période ne manquent pas d’informer sur les frontières internes de la lusophonie et sur comment elles s’articulent dans une configuration plus large, celle de l’économie culturelle globale.¹⁹³

Concluons sur une frise chronologique récapitulant quelques événements significatifs dans les structurations des rapports lusophones. Elle donne une idée visuelle des différentes temporalités que vivent les différents pôles de la lusophonie entre 1975 et 1996.

¹⁹² On présente généralement le début de la démocratisation comme ayant lieu en 1979 avec l’amnistie des crimes politiques. Cependant, les élections directes n’ont été possibles encore une fois qu’en 1989.

¹⁹³ Tous les manuels publiés durant cette période, même ceux ayant une première édition antérieure à 1975, ont droit de cité dans les réflexions menées ici. Entre une édition et l’autre, les agents sont censés réviser les textes et mettre à jour des informations. Pour cette même raison, si un manuel édité pour la première fois entre 1975 et 1996 continue à être réédité après cette période, la première édition est celle prise en compte pour les analyses.



©USN, Diltec, Danilo Bomilcar, 2023

Frise 2. Temporalités lusophones (1975-1996)

2.1.2 Bornes géographiques. Réalités de la langue dans les trois lusophonies

Une fois délimitée la période sur laquelle ce travail de thèse se focalise (1975-1996), les bornes géographiques adoptées pour rendre l’analyse opérationnelle sont celles des **pays qui, à la période concernée, ont adopté le portugais comme langue de scolarisation et d’administration**¹⁹⁴. Il s’agit donc d’explorer la configuration sociale des manuels de PLNМ à partir des manuels publiés *dans* et *pour* les sept pays concernés. Cela veut dire, pragmatiquement, que, d’un côté, les quelques manuels de PELE et de PBLE publiés en France, aux États-Unis, etc. ne feront pas l’objet d’analyse et que, d’un autre côté, les manuels de PALS, ayant été conçus dans des configurations fondamentalement globales pour la promotion du portugais dans les PALOP, ont droit de cité dans cette étude.

Mais si ces délimitations géographiques constituent la suite logique des limites imposées par le travail d’archives déclinées précédemment (cf. supra, p. 82), il me paraît surtout très important de détailler les enjeux d’une autre délimitation, celle qui partage la lusophonie en trois pôles : une lusophonie américaine, une lusophonie africaine et une lusophonie européenne. Tout d’abord, car si le fait de rassembler tous les manuels brésiliens dans un seul groupe ne provoque guère d’étonnement, la réunion des manuels produits dans et pour les cinq pays africains dans un seul corpus peut faire froncer les sourcils. Ensuite parce qu’un regard attentif sur ce que sous-tendent ces délimitations permet la description des différents enjeux de la langue portugaise dans ces pays.

La gêne d’avoir affaire à trois pôles – dont deux, l’américain et l’europpéen, coïncident avec des frontières nationales, et l’autre, l’africain, comporte non un, mais cinq pays – vient sans doute des évocations excessives dans le monde occidental d’Afrique comme un bloc homogène. La publication de nombreux ouvrages – pour les enfants (*Africa is not a country* (MELNICOVE, KNIGHT, O’BRIEN, 2003)), pour le public spécialisé (*Africa is not a country : Rebranding and Repositioning Africa as a Continent* (MOGAGI, 2021)) ou encore pour le grand public (*Africa is not a country : Breaking Stereotypes of Modern Africa* (FALOYIN, 2022)) – visant à complexifier les représentations de l’Afrique et des Africains atteste cette banalisation à travers des catégories englobantes.

¹⁹⁴ En effet, le dépouillement d’archives et la construction du catalogue de manuels de PLNМ, traités dans le chapitre précédent, portaient sur des manuels publiés partout dans le monde.

Les frontières nationales demeurent des critères importants, dans le domaine des représentations, pour la catégorisation des individus et des institutions. Les États-nations, en tant que facteurs d'attachement et artefacts culturels créateurs de communautés imaginées, bien qu'a priori incompatibles avec des visions du monde contemporaines comme le libéralisme et le marxisme, ne semblent pas près de disparaître (ANDERSON, 1983). Même si on aura l'occasion de l'approfondir ultérieurement (cf. infra, p. 258), disons au passage que le rythme des changements de l'habitus social, c'est-à-dire « le caractère social ou la structure sociale de la personnalité de l'individu » (ELIAS, 1991, p. 275), est extraordinairement lent s'il est comparé à l'émergence de nouvelles formes d'intégration (langue, culture, territoire, religion...) qui s'imposent aux hommes via leurs institutions sociales. Cependant, il ne faut pas oublier que la frontière nationale n'est qu'un des nombreux critères pour l'organisation de l'homme et de ses semblables.

En ce qui concerne les critères selon lesquels la lusophonie a été partagée, ils relèvent surtout des problématiques de l'usage et de la diffusion/promotion de la langue portugaise. Quelques-unes ayant été évoquées dans les grandes lignes lors de la présentation générale de la lusophonie (cf. supra 76), approfondissons-les tout en ciblant les vingt ans d'histoire sur lesquels cette thèse focalise.

Au Brésil, la langue portugaise est la langue de la vie politique, administrative et scolaire du pays, sans qu'il y ait concurrence avec une autre langue pour ce statut. Exception faite des 0,15% qui parlent des langues indigènes chez eux et des vagues récentes d'immigrations, la langue portugaise est parlée depuis la première enfance dans les différentes régions du territoire brésilien. En ce qui concerne sa grammatisation (AUROUX, 1994) et, par conséquent, le développement d'un standard légitime, le processus d'éloignement du portugais brésilien des normes européennes est un phénomène qui n'a pas eu lieu au lendemain de la séparation avec le Portugal (1822). Ce processus de « normalisation divergente », qui s'est intensifié surtout après la proclamation de la république (1889),

a conduit la langue à avoir deux Académies, deux orthographe (à partir de 1911), deux Vocabulaires Orthographiques, deux dictionnaires, deux Nomenclatures Grammaticales à partir de 1957 (Brésil) – 1961 (Portugal), deux politiques de certification de compétence, le CELPE-BRAS brésilien et le Système CAPLE portugais, celui-ci étant l'expression du CECRL, deux organismes de promotion de la langue portugaise dans le monde, Camões IP pour le Portugal et le Cabinet de

Promotion de la Langue Portugaise (DPLP) du Service de promotion Culturelle de l’Itamaraty¹⁹⁵ pour le Brésil (MÜLLER DE OLIVEIRA, 2013, p. 422)¹⁹⁶.

Quant au phénomène de la variation, l’unité du portugais brésilien est souvent mise en avant par les dialectologues qui s’y intéressent (CUNHA et CINTRA, 2017), malgré l’hétérogénéité régionale. Si on peut parler de différentes normes, le plus grand écart a lieu, non au niveau diatopique, mais au niveau diastratique, à savoir entre le portugais soutenu et un portugais populaire. Mais même cette polarisation a eu tendance à diminuer ces dernières décennies (FARACO, 2016).

Au Portugal, comme au Brésil, la langue portugaise est parlée par la grande majorité de la population en tant que langue première. C’est la langue de la vie politique, administrative et scolaire du pays. Les différences dialectales, bien qu’elles existent, ne sont pas importantes au point d’affecter la compréhension entre les différentes populations régionales. La langue portugaise au Portugal possède un standard légitime bien défini – les premiers outils de grammatisation d’envergure datent du XVI^e siècle (TEYSSIER, 1982). Malgré le processus de normalisation divergente du portugais du Brésil, elle bénéficie dans le monde lusophone d’un prestige qui est dû à sa représentation comme variété originelle. À ce titre, certains auteurs, comme Silvio Elia (1989), la distinguent d’autres variétés du portugais en lui attribuant le statut de *langue berceau*. Ce qui montre que l’on n’est pas toujours à l’abri de confondre l’endroit d’où une langue est déterritorialisée et les formes de la langue parlées aujourd’hui sur cet espace. Car si le territoire portugais peut être considéré, jusqu’à une certaine mesure¹⁹⁷, comme étant le « berceau » de la langue portugaise des autres continents, on ne peut pas en dire autant des variétés contemporaines du portugais européen, résultats d’évolutions diverses depuis cinq siècles.

En ce qui concerne, finalement, l’Angola, le Cap-Vert, la Guinée-Bissao, le Mozambique et São Tomé-et-Principe, plusieurs réalités de la langue les rapprochent.

¹⁹⁵ Quelques précisions, pour éclairer l’interprétation du texte : l’Académie Brésilienne des Lettres a été créée en 1897. « Itamaraty » est le nom du bâtiment où est installé le ministère des Affaires étrangères brésilien.

¹⁹⁶ En portugais : *levou a língua a ter duas Academias, duas ortografias (a partir de 1911), dois Vocabulários Ortográficos, dois dicionários, duas Nomenclaturas Gramaticais a partir de 1957 (Brasil) – 1961 (Portugal), duas políticas de certificação de proficiência, o CELPE-Bras brasileiro e o Sistema CAPLE português, este último expressão do Quadro Comum Europeu das Línguas, dois aparatos de promoção do português no mundo, o Camões IP por Portugal e a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Setor Cultural do Itamaraty, no Brasil.*

¹⁹⁷ À condition de faire abstraction de toutes les langues à l’origine de la langue portugaise, comme le latin.

On peut citer tout d’abord la cohabitation complexe – ponctuée de rapports de diglossie, bilinguisme et glottophagie – de la langue portugaise avec d’autres langues locales dans le pôle africain. Dans tous ces contextes, le portugais est la « langue officielle » en opposition avec les langues dites nationales, qui sont soit des créoles de base portugaise, soit des langues africaines (TEYSSIER, 1980).

Deuxièmement, les portugais enseignés en Afrique sont intimement reliés au standard européen, même si quelques auteurs attirent l’attention sur certaines similarités insolites avec le portugais brésilien. Ces similarités peuvent avoir leur origine non seulement dans les langues des Africains déportés au Brésil à l’époque de l’esclavage et qui ont, par conséquent, laissé des traces dans le portugais brésilien, mais aussi dans la diffusion du portugais du Brésil en Afrique lusophone via les médias (TEYSSIER, 1982)¹⁹⁸.

Si on considère, comme le fait Leandro Diniz (2008), les manuels de langue non maternelle et les examens de compétence langagière comme des instruments de grammatisation (AUROUX, 1994) des langues nationales, le fait que l’Afrique lusophone n’a la main sur la conception de ses propres manuels qu’à partir de 1975 est une donnée importante pour penser les réalités de la langue dans ces territoires, plus précisément l’élaboration des espaces d’identification à travers la langue. La notion de grammatisation comme processus d’« outillage », telle qu’elle est construite par Sylvain Auroux, dépasse une simple description d’une langue préexistante. Ce processus agit sur l’espace de communication (en le standardisant, en le stabilisant, par exemple) et a donné à certains États des moyens de connaissance et de domination sur d’autres langues et d’autres cultures (AUROUX, 1995) (CALVET, 1974). L’adaptation de cette notion par Leandro Diniz (2008) pour inclure dans cet outillage, en plus des grammaires et des dictionnaires, les manuels de langue et les certifications n’est qu’une extension de la réflexion de Sylvain Auroux sur des rapports entre les langues et les cultures dans une échelle globale. Les manuels de langue, tout comme les processus de certification de compétence linguistique dans un pays, créent en quelque sorte les conditions de l’épanouissement (ou de la pénétrabilité, s’ils sont destinés aux étrangers) dans un espace linguistique, culturel ou national. Ce faisant, ils contribuent à définir les espaces et

¹⁹⁸ Pour illustrer la puissance des médiascares (APPADURAI, 2001) reliant l’Afrique lusophone et le Brésil, on pourrait faire allusion au marché de Luanda (1991-2011), connu pour être le plus grand d’Afrique, baptisé *Roque Santeiro* après un feuilleton de succès, ainsi qu’à son concurrent, *Os Trapalhões*, baptisé après une série humoristique, toutes les deux émissions importées du Brésil. Pour comprendre l’importance de la diffusion des feuilletons brésiliens dans le monde lusophone, notamment au Portugal, pendant le dernier quart du XX^e siècle, voir l’étude d’Isabel Cunha (2003).

les contours d’une langue telle qu’on l’imagine. Le fait que les PALOP vivent, après les indépendances, le même stade de développement – un développement relativement autonome par rapport à la période précédente – de ces espaces n’est pas un facteur négligeable.

Un autre facteur qui rapproche les réalités de la langue portugaise dans les PALOP est son adoption à la fois conflictuelle et incertaine en tant que langue de scolarisation et d’administration. Elle se fait après plus d’une décennie de guerre coloniale et alors que son implantation dans la vie quotidienne de la population est encore très inégale.

- La république de São Tomé-et-Principe est le pays où la langue portugaise a creusé le plus profondément l’habitus des autochtones. Le processus de sa véhicularisation commence au début du XX^e siècle, ce qui l’amène être parlée par plus des trois quarts de la population en 1991, dont près de 40% en tant que langue maternelle (GONÇALVES & HAGEMEIJER, 2015).

- L’Angola et le Mozambique, parce qu’il s’agit des deux plus grands PALOP, comprennent, si l’on ne se fie qu’au nombre total de locuteurs, aussi la plus grande quantité de lusophones sur ce continent. Si l’on considère ces locuteurs relativement à la population totale des deux pays, la prégnance de la langue portugaise est moins impressionnante. 26% des Angolais (DELE ZAU, 2011) et 5% des Mozambicains l’avaient en tant que langue maternelle (FIRMINO, 2021) en 1996-1997. En effet, dans ces deux pays à population majoritairement rurale, le portugais est utilisé surtout dans les grands centres urbains. Trois quarts de la population dans les grandes villes du Mozambique affirmaient parler portugais à cette époque (FIRMINO, 2000). Le processus de véhicularisation du portugais à Luanda, capitale de l’Angola est, à son tour, tel qu’il devient la langue maternelle de deux tiers de la population de la province où elle se situe (ELIA, 1989).

- La Guinée-Bissao et le Cap-Vert sont, quant à eux, les pays où le portugais, n’ayant pas atteint la condition de langue véhiculaire, détient l’usage le plus réduit. En 1989, il est parlé par un Bissaoguinéen sur dix et son usage est pour ainsi dire réservé à l’écrit (ELIA, 1989). Il y a peu de données sur l’évolution de la langue portugaise au Cap-Vert, mais les dernières statistiques montrent encore qu’elle n’est parlée en tant que langue maternelle que par une population d’origine étrangère. Dans ces deux pays, des créoles de base portugaise sont utilisés comme langue véhiculaire. 44,4% de la population bissau-guinéenne s’en sert alors qu’au Cap-Vert le créole est non seulement universellement utilisé dans la vie de tous les jours, mais c’est

aussi la langue maternelle de la population. L'immense poids¹⁹⁹ qu'a le créole capverdien par rapport au portugais dans l'archipel, un poids exceptionnel pour une langue nationale dans les PALOP, est certainement la plus grande barrière pour l'implémentation de la langue portugaise dans ce pays.

L'inégalité des populations en termes de compétence à communiquer après les indépendances fait que la promotion de la langue portugaise dans les territoires nationaux est une préoccupation centrale des États. Au nombre des urgences de cette époque, on pourrait citer celle de consolider le caractère véhiculaire du portugais permettant la communication entre les divers groupes linguistiques présents sur le territoire national ; celle d'insérer des institutions publiques et privées nationales dans un réseau économique, politique et technologique comprenant d'autres institutions des PALOP, ainsi que des institutions brésiliennes et portugaises ; celle de renforcer l'unité nationale, de créer une main-d'œuvre spécialisée qui réponde aux besoins administratifs de l'État et de l'ensemble de l'entrepreneuriat privé ; enfin celle d'accorder aux citoyens le droit de vivre pleinement leurs vies scolaire, administrative et politique.

Au vu de ces urgences, les ministères de l'Éducation de l'Afrique lusophone postindépendance ont devant eux un défi considérable, car ces *politiques* linguistiques et éducatives impliquent des *planifications*. Selon Louis-Jean Calvet (2017), les politiques (linguistiques, culturelles et éducatives...) sont des formes de gestion des langues-cultures dans un cadre régional, national ou transnational à partir de prises de position légales par rapport à la pluralité (de langues étrangères, des langues nationales reconnues, des variantes d'une même langue). Les planifications sont les mesures d'application de cet appareil juridique. Dans le cas des PALOP cela implique de :

- créer un paysage administratif apte à orchestrer l'éducation nationale ;
- créer des programmes et des contenus pour s'adapter aux nouvelles orientations disciplinaires et idéologiques des États²⁰⁰ ;

¹⁹⁹ Si je parle de poids, c'est en faisant référence à Alain Calvet et Louis-Jean Calvet (2017) et leur « baromètre des langues du monde ». Selon ce dernier le poids d'une langue par rapport à d'autres peut être mesuré par des critères comme le nombre de locuteurs, l'entropie (nombre de pays ou sont partagés ces locuteurs), le taux de véhicularité (c'est-à-dire la quantité de personnes qui l'utilisent pour élargir leur cercle de communication), les statuts accordés aux langues par les institutions (langue d'administration, langue de scolarisation, langue internationale...), le taux de pénétration sur internet, le nombre de traductions, entre autres.

²⁰⁰ En Guinée-Bissao, la réforme éducative a été précédée d'une période de transition (1974-1977). Les directives générales étaient de concilier ce qui est resté des structures éducatives coloniales avec les orientations éducatives

- mobiliser et former des ressources humaines (professeurs, inspecteurs, décisionnaires) pour organiser l’entrée en masse d’un public jusqu’alors exclu de l’éducation publique²⁰¹ ;
- mettre en place des ressources matérielles (des manuels, bien évidemment, et tout aussi bien des lieux physiques pour les cours, du mobilier et du matériel de classe).

Ce projet aux vastes dimensions se heurte à nombreuses difficultés :

- le départ des Portugais, qui occupaient surtout les positions de cadre et de main d’œuvre spécialisée, c’est-à-dire professeurs, directeurs, coordinateurs et décisionnaires des politiques éducatives ;
- la pénurie de ressources financières après de nombreuses années de conflits ;
- les facteurs socio-économiques du public apprenant qui pouvaient aller des bas niveaux nutritionnels à l’absence de couverture sanitaire en passant par les mauvaises conditions d’habitation (PEREIRA DA CRUZ, 2008) ;
- les orientations disciplinaires et idéologiques léguées par l’école coloniale, très différentes de celles promues dans les nouveaux États africains.

On peut même dire que ces orientations sont diamétralement opposées. L’école coloniale comme instrument de la politique de l’État salazariste avait pour objectif, en plus de la transmission des contenus disciplinaires, de préserver l’ordre établi et le bon fonctionnement des institutions coloniales tout en valorisant l’unité et l’essence de la nation portugaise dans les représentations sociales des populations. Le projet pour l’école après les indépendances, à son tour, est *révolutionnaire* dans un sens à la fois étique et émique²⁰². Nous savons qu’une révolution (dans le sens de restructuration) profonde se vérifie dans les sociétés qui vivent la décolonisation. Et c’est bien ainsi que les nouveaux États africains qualifiaient leurs projets

qui avaient déjà été mises en place par les forces de la résistance dans leurs écoles pendant la lutte armée (PEREIRA DA CRUZ, 2008).

²⁰¹ Pendant les premières années d’indépendance, l’école bissao-guinéenne a accueilli autour de 100 mille élèves, par exemple.

²⁰² La distinction étique/émique constitue une transposition de l’opposition phonétique/phonologie dans les études structuralistes de la culture (KRISTEVA, 1981) (VERDIER, 2019). D’un côté, le point de vue émique se réfère à la perspective interne ou subjective d’un groupe donné. Il est basé sur les valeurs, les croyances et les normes propres à ce groupe, et il vise à comprendre et à expliquer les phénomènes *à partir de l’intérieur*. Ainsi, quand le chercheur utilise des catégories émiques, il s’agit en général de porter un regard sur les cohérences internes des pratiques culturelles, en accordant une importance aux perceptions et aux expériences subjectives des agents de la configuration étudiée. D’un autre côté, le point de vue étique se réfère à la perspective externe et objectivée d’un observateur extérieur au groupe étudié. Les catégories étiques permettent d’analyser et d’interpréter les phénomènes culturels à partir d’une position tierce, en utilisant des concepts et des outils analytiques originaires, en général, du champ académique. Pierre Bourdieu (2003) parle, par exemple, de pensée ou de catégories savantes.

politico-idéologiques. Les discours de Samora Machel, premier président mozambicain, transcrits par Brazão Mazula (1995), sur la création de l'Homme Nouveau en constituent un exemple :

Nous voulons créer les futurs révolutionnaires. Nous voulons créer la nouvelle mentalité libre, avec notre propre personnalité. Nous voulons aussi en libérer quelques-uns qui persistent encore [...] à garder une mentalité esclave de l'étranger. C'est pourquoi nous aurons nos écoles, nouvelles, qui enseigneront à l'ensemble de la population les meilleurs moyens pour combattre ce mal. (MAZULA, 1995, p. 143)²⁰³

On observe que le sens de « révolution » se déplace, après l'indépendance, de l'idée de lutte armée contre le colonisateur, vers l'idée d'une quête plus large de la liberté, une liberté de la mentalité et de la spécificité nationale vis-à-vis de l'étranger.

Le chemin proposé par les nouveaux gouvernants pour la réappropriation du pouvoir d'action sur le monde est le socialisme. En adoptant un modèle de gouvernement léniniste-marxiste et à parti unique, des partis comme le FRELIMO au Mozambique et le MPLA en Angola prévoient une révolution socialiste sans période intermédiaire. Ils adoptent ainsi la thèse du Parti communiste de l'Union soviétique selon laquelle l'existence d'un grand bloc socialiste dans le monde permettrait le passage direct à la révolution (MAZULA, 1995).

Selon le ministre de l'Éducation angolais qui synthétise bien les orientations du MPLA pour l'éducation angolaise lors de sa reformulation post-indépendance, il fallait :

doter l'élève d'une conception scientifique du monde, c'est-à-dire d'une conception matérialiste de la nature, de l'homme et de la société ; inculquer à l'élève les principes de la morale socialiste et d'une éducation patriotique basée sur l'internationalisme prolétaire, la solidarité avec tous les ouvriers du monde et avec ceux qui se battent pour la libération nationale ; fournir à l'élève une éducation ouvrière et polytechnique, afin de cultiver en lui l'amour pour le travail [...] ; développer l'éducation physique afin de former des jeunes en bonne santé, de bons travailleurs et de bons soldats, capables de porter des coups fatals à l'ennemi impérialiste [...] (KEBANGUILAKO, 2016, pp. 258-259)²⁰⁴

²⁰³ En portugais : *Nós queremos criar o Homem Novo. Queremos criar os futuros revolucionários. Queremos criar a nova mentalidade livre, com a nossa própria personalidade. Também queremos libertar alguns que ainda persistem (tanto em Moçambique como na Tanzânia e em todos outros países independentes da África) em usar uma mentalidade escrava do estrangeiro. Por isso, teremos as nossas novas escolas que ensinarão a todo o povo os melhores meios de combater esse mal.*

²⁰⁴ Interview avec Pinda Simão faite le 03/09/2015. En portugais : *dotar o aluno de uma concepção científica do mundo, isto é, de uma concepção materialista da natureza, do homem e da sociedade; dar ao aluno os princípios da moral socialista e de uma educação patriótica baseada no internacionalismo proletário, solidariedade para com todos os operários do mundo e para com os que lutam pela sua libertação nacional; fornecer ao aluno uma educação laboral e politécnica, a fim de cultivar nele o amor pelo trabalho [...]; desenvolver a educação física com vistas a formar jovens saudáveis, bons trabalhadores e bons soldados, capazes de desenfrear golpes fatals ao inimigo imperialista.*

Dans cette même voie, au début des années 1980, le modèle cubain a été appliqué à l’éducation de São Tomé-et-Principe et de la Guinée-Bissao sans grand ajustement. Maria Pereira da Cruz (2008) le résume ainsi :

L’État cubain, soucieux de préserver une tradition pédagogique progressiste et universelle, fonde sa politique éducationnelle sur les principes de l’idéologie marxiste et du héros national José Martí. Il promeut l’éducation patriotique, combinant éducation générale, scientifique, technique et artistique, sans omettre le domaine de la recherche, le sport, la participation aux activités politiques et sociales ou la préparation militaire. (PEREIRA DA CRUZ, 2008, p. 348)²⁰⁵

Même le Cap-Vert, connu pour son double jeu sur l’échiquier de la guerre froide – s’alignant tantôt à l’est, tantôt à l’ouest – n’a pas toujours su cacher l’orientation marxiste-léniniste dans le discours politique et dans son organisation ministérielle. António Mendes Gonçalves (2008) montre, par exemple, que le besoin de partenaires internationaux et d’assurer les liens avec sa population émigrée – ce qui représentait environ la moitié de la population du pays, en grande partie aux États-Unis – exigeait une dissimulation de cette orientation. Mais le large projet de coopération entre l’URSS et le Cap-Vert dans la formation de cadres et dans le domaine militaire sont autant de traces de ses allégeances.

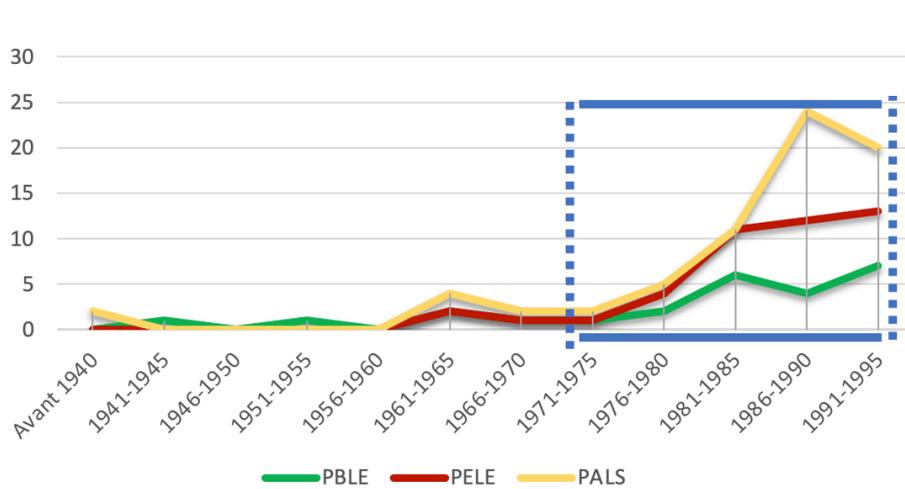
Le rapport ambigu à une langue portugaise « officielle » se déploie, en somme, dans plusieurs domaines. C’est la langue de scolarisation, bien qu’utilisée à différents degrés par des populations plus ou moins hétérogènes sur le plan linguistique. C’est la langue officielle, bien que les outils de grammatisation qui renvoient à une norme standard endogène soient pratiquement inexistantes entre 1975 et 1996. À la fois représentée comme langue du colon que l’on vient d’expulser et comme langue essentielle pour l’unification et reconstruction des pays, son adoption réveille de vives réactions. Le projet de faire table rase de la culture scolaire antérieure est confronté à l’absence de ressources après la guerre... Le pôle africain de la lusophonie tel qu’on l’envisage dans ce travail de thèse n’est pas homogène – tout comme les pôles américain et européen ne sauraient être homogènes en raison de la coïncidence avec des frontières nationales – mais il comporte des problématiques similaires.

²⁰⁵ En portugais : *O Estado cubano fundamenta a sua política educacional nos princípios do ideário marxista e do herói nacional José Martí, pugnando por uma tradição pedagógica progressista e universal. Promove a educação patriótica, combinando a educação geral com a científica, técnica e artística, sem descurar a área da investigação, do desporto, da participação em actividades políticas e sociais e a preparação militar.*

2.1.3 Qui et combien ? Une configuration en pleine formation

Le travail d'archives (cf. supra, p. 82) avait déjà pu indiquer une relative prolificité de la configuration sociale portugaise par rapport à la brésilienne. Ce constat concernait tous les manuels repérés, toutes les époques confondues. Si on prend les manuels publiés jusqu'en 1996 comme référence, rien ne change. Le nombre de publications diffusant la variété européenne est 63% plus important que celui des publications brésiliennes²⁰⁶. À ce constat on peut en ajouter un autre, la prolificité des auteurs. On observe que le nombre d'auteurs portugais à l'origine de plus d'un ouvrage représente le double de celui des auteurs brésiliens.²⁰⁷

Si on étale ces manuels chronologiquement, on remarque cependant, quel que soit le pôle considéré, une augmentation des publications à partir de 1975, et ce jusqu'en 1996. Le graphique suivant en rend compte. Il a été partagé selon les trois corpus présentés : la ligne verte représente les manuels du corpus brésilien, la ligne rouge ceux du corpus portugais et la ligne jaune ceux du corpus africain. La période étudiée (1975-1996) figure en bleu. Les années qui la précèdent ont été ajoutées pour que l'on puisse mieux observer la progression de publications sur un temps long.



Graphique 1. Publications de PLNM dans le monde

Il est vraisemblable que les restructurations (géopolitiques, culturelles, financières...) des pays lusophones –vis-à-vis du reste du monde, ainsi que les uns vis-à-vis des autres – soient à l'origine de cette augmentation. L'éclatement de l'empire colonial portugais, l'ouverture

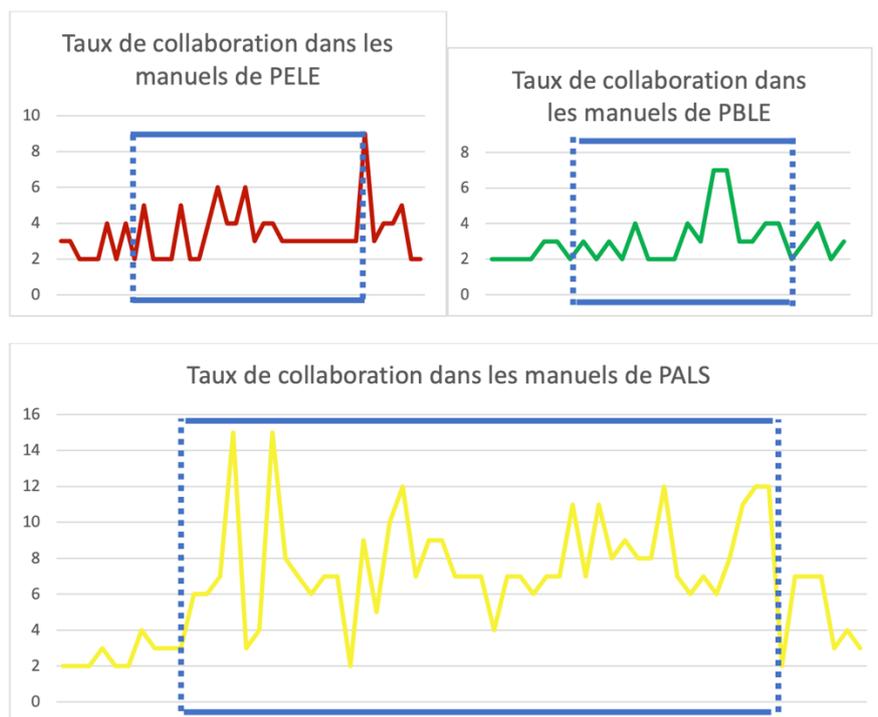
²⁰⁶ 39 publications au Portugal contre 24 au Brésil.

²⁰⁷ 11 auteurs à l'origine de plus d'un ouvrage au Portugal (sept auteurs avec deux ouvrages ; un auteur avec trois ouvrages et trois auteurs avec trois ouvrages) alors qu'au Brésil nous trouvons six auteurs à l'origine de plus d'un ouvrage (trois auteurs avec un ouvrage et trois auteurs avec trois ouvrages).

politique progressive des trois pôles face à des regroupements politiques plus larges (le Portugal face à l'UE, le Brésil face au Mercosur, l'Afrique lusophone face au monde capitaliste), ou encore leur démocratisation sont des contextes favorables pour la diffusion et la promotion culturelles. Quoiqu'il en soit, devant ce foisonnement de publications il est moins risqué de parler de configurations sociales en pleine formation.

Un autre indice, plus discret mais certainement aussi fiable de ce phénomène de formation, est le développement d'un réseau d'interdépendances.

Les graphiques suivants indiquent le nombre d'élaborateurs selon le paratexte des ouvrages. Ils ont été construits de la manière qui suit. Une fois repérés les noms des agents dans les couvertures, pages de titre, etc. pour la création des notices bibliographiques, j'ai inventorié le nombre de personnes engagées dans la conception de chaque ouvrage. J'ai pris en compte les mentions « auteur », « éditeur », « coordinateur », « directeur d'ouvrage », « directeur de collection », « directeur pédagogique », « collaborateur », « orienteur pédagogique », « réviseur scientifique » – en somme les agents les plus susceptibles d'occuper des positions spécialisées dans le champ didactique²⁰⁸. La période étudiée est signifiée en bleu.



Graphique 2. Taux de collaboration dans les manuels de PLNM

²⁰⁸ Selon cette même orientation, les mentions « illustrateur », « conception graphique », « réviseur » et « acteurs » n'ont pas été retenues.

La période concernée indique plus ou moins les mêmes tendances pour le corpus américain et européen. Tout d'abord, il faut noter que l'élaboration de chaque manuel repose sur un peu plus de trois agents (**3,5** pour les manuels de PELE et **3,27** pour les manuels de PBLE). Cela veut dire que pour chaque manuel, les paratextes indiquent au moins un (1) auteur et un (1) éditeur auquel on peut ajouter un troisième agent qui a aussi le statut d'auteur. Ensuite, dans les deux corpus on peut vérifier une légère transformation pendant les vingt ans étudiés : le passage de deux (2) agents par manuel à trois (3) agents par manuel.

Le corpus africain, quant à lui, présente des tendances visiblement différentes. La moyenne d'agents²⁰⁹ impliqués dans la conception de chaque ouvrage est de **7,78**. Cela veut dire qu'en plus d'un (1) éditeur, il y a en moyenne cinq (5) auteurs/collaborateurs par manuel et autour de deux (2) agents en position de coordination/direction de l'ouvrage. Enfin, et aussi différemment des autres deux corpus, une augmentation d'agents n'est pas perceptible dans la configuration sociale des manuels de PALS. On observe une différence par rapport à la période précédente – une différence qu'il faudrait regarder avec une certaine précaution vu le nombre réduit de manuels identifiés avant 1975 – mais non pendant la période étudiée. Voici des représentations d'une « unité » d'élaboration de manuel-type selon le corpus en question.

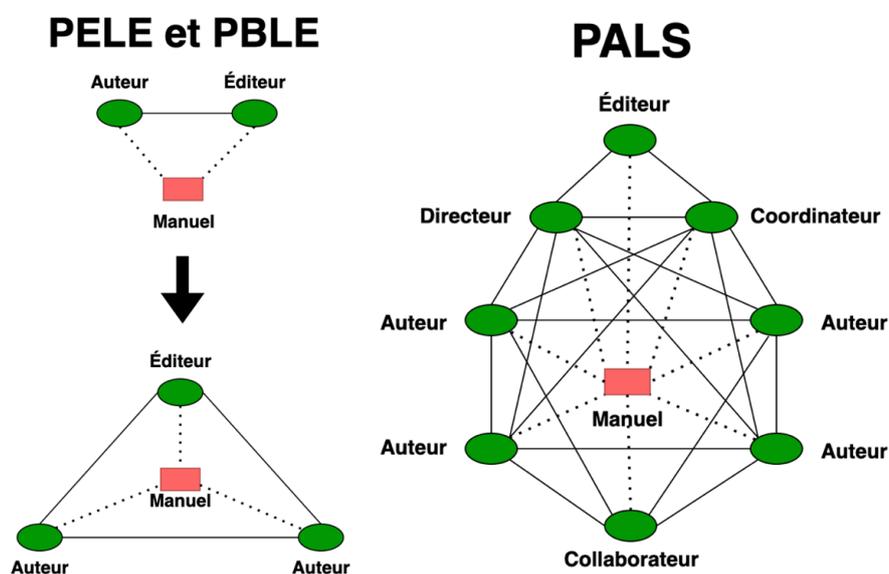


Schéma 5. Modèle ordinaire de configuration sociale d'un manuel de PLNM

²⁰⁹ Pour des questions de lisibilité, les manuels qui comprennent un nombre extrêmement plus élevé de collaborateurs que les autres manuels du corpus ont été comptabilisés dans le graphique avec un taux sensiblement plus élevé que les autres, et non à partir de leur vrai chiffre. Il s'agit notamment des manuels d'alphabétisation élaborés selon l'idéologie promue par l'IDAC (AFR_1983_CV_JCH1 et AFR_1984_STP_PPNST) et qui feront objet d'une analyse plus approfondie plus loin (cf. infra, p. 213). Ils citent en moyenne cinquante personnes.

La représentation imagée est importante car elle permet de comprendre dans quelle mesure l’incorporation d’un nouvel agent dans une configuration sociale (notamment celles de manuels de PELE et PBLE) exige une restructuration des parties et complexifie les rapports sociaux. À chaque nouvelle position, les rapports entre les positions se multiplient, ce qui est particulièrement visible dans le modèle africain.

On a ici un exemple de ce que Norbert Elias appelle le *processus de civilisation*²¹⁰. Car si le terme « civilisation » est utilisé de nos jours avec précaution en raison de l’idéologie qui le sous-tend – une idéologie selon laquelle les différentes cultures et sociétés peuvent être hiérarchisées en fonction de leur supposé développement – le *processus de civilisation* est une notion utilisée dans l’œuvre du socio-historien allemand comme un phénomène ponctuel et dépourvu de jugements évaluatifs²¹¹. Florence Delmotte en propose une synthèse :

À lire les derniers textes de Norbert Elias, on peut avoir l’impression que le processus de civilisation désigne tout simplement l’évolution historique au sens le plus large, mais toujours sans connotation positive ni péjorative, rejoignant l’ambition d’une sociologie généraliste qui aurait l’humanité comme cadre de référence. Un de ses traits distinctifs réside en effet dans la progression constante des interdépendances (économiques, politiques, militaires, culturelles, etc.) entre les groupes humains, et la recomposition conséquente des entités politiques en unités sans cesse plus englobantes (DELMOTTE, 2010, pp. 29-30).

Dans cette perspective, les mentions de responsabilité des premières pages des manuels de PELE et PBLE peuvent témoigner d’un signe, discret mais non négligeable, du processus de civilisation. On a eu l’occasion de focaliser plus haut le caractère évolutif des configurations sociales et leur rapport aux manuels (cf. supra, p. 42). La prolifération et la cristallisation des rapports entre des agents et entre les positions sociales qu’ils occupent peuvent ici être interprétées comme les premiers pas d’une configuration des manuels de langue étrangère.

Dans le corpus de PALS, l’augmentation des publications n’est pas accompagnée d’une progression de la complexification des rapports d’interdépendance. Le modèle selon lequel ces manuels sont conçus et édités entre 1975 et 1996 est formalisé dès le départ.

Comme j’ai déjà pu l’évoquer, les indépendances ont surtout signifié pour les populations locales une entrée en masse de la population autochtone dans le système scolaire (PEREIRA DA CRUZ, 2008) (MAZULA, 1995) (KEBANGUILAKO, 2016). La production

²¹⁰ En allemand : *Prozeß der Zivilisation*

²¹¹ D’où l’usage également ponctuel dans cette thèse de cette proposition de Norbert Elias. Le chercheur est responsable des notions qu’il diffuse. Étant donné l’histoire de violence symbolique et physique portée par le concept de civilisation, on ne saurait pas employer son écologie conceptuelle sans un haut degré de prudence.

exponentielle de manuels pour le public africain témoigne de l'apparition brusque de cette demande (dans le sens économique) en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage du portugais comme langue seconde. Le retour en masse des Portugais en Europe – qui représentaient l'écrasante majorité des cadres, de la main d'œuvre spécialisée – ainsi que la situation d'instabilité ministérielle, législative et administrative des nouveaux pays ne sont que quelques-unes des tribulations auxquelles il a fallu faire face pour pourvoir à cette demande. C'est pourquoi le niveau d'institutionnalisation de la configuration sociale des manuels africains, dont les paratextes donnent à voir la complexité, soulève des questions.

Or, les institutions, toujours selon la terminologie de Norbert Elias, « doivent être considérées comme des cristallisations à la fois transgénérationnelles et temporaires de relations de dépendance réciproque » (DELMOTTE, 2010, p. 33).

Le niveau de complexité des relations entre agents dans la configuration des manuels africains est tel que l'on peut y voir un phénomène propre aux champs sociaux, c'est-à-dire la « multipositionnalité » (BOURDIEU, 2013). Nous savons que la sociologie bourdieusienne, pour pouvoir mesurer l'accumulation de capital et les rapports de pouvoir propre aux champs sociaux, explore une différenciation claire entre, d'un côté, les agents et, de l'autre, les positions qu'ils occupent. Il a été stipulé précédemment l'importance d'étudier une position sociale à un moment donné de l'histoire pour éviter de confondre le mérite d'un homme avec les marges de manœuvre offertes par la position qu'il occupe (cf. supra, p. 45). Cela dit, le processus de complexification des configurations sociales produit des situations où un agent peut occuper plusieurs positions sociales. Ce phénomène, qui exige une attention redoublée pour être repéré dans la description d'un champ social, apparaît de façon claire et sans équivoque dans les paratextes des manuels africains. Un même nom peut apparaître comme auteur et coordinateur d'ouvrage, un même agent apparaît comme auteur et comme représentant de l'institution financière qui porte le projet. La multipositionnalité des agents, ainsi que l'occupation d'une seule position par plusieurs agents (deux ou trois coordinateurs par ouvrage) ou encore l'absence temporaire d'agents dans une position qui est bien là et ne cesse pas d'exister en raison de cette lacune, sont autant d'indices du haut degré d'institutionnalisation d'un champ social donné (BOURDIEU, 2013).

On peut en déduire, par ailleurs, que ce sont les difficultés bien concrètes pour la promotion de la langue portugaise après dix ans de crise dans le monde colonial qui entraînent la création des rapports d'interdépendance entre des agents africains et des agents européens, même après 1975. Le besoin urgent de supports, de professeurs et de coordinateurs formés,

d’installations adaptées, de matériels scolaires et de programmes est certainement au cœur de cette configuration sociale qui est non seulement complexe, mais fondamentalement internationale. Grâce aux nombreux paysages mouvants de l’économie culturelle globale, on ne peut ignorer l’existence, dans d’autres parties du monde, de modèles à haut degré d’institutionnalisation – à savoir ceux qui sont propres à la confection de manuels scolaires – prêts à être importés et, parfois, adaptés dans les pays africains. Parmi les nombreux modèles disponibles, à travers les nombreux ponts qui ne sont pas encore complètement coupés, il n’est pas invraisemblable qu’on favorise les modèles portugais.

Il n’est pas difficile de visualiser et d’interpréter l’activité éditoriale des manuels en Afrique lusophone – au moins telle qu’elle est représentée dans le catalogue des manuels construit ici – comme un seul continuum comprenant :

- les ouvrages spécialisés pour l’enseignement de portugais aux peuples Cuanhama et Quimbundo²¹², une production reliée aux missions évangélisatrices et civilisatrices, auxquelles on a délégué pendant longtemps la scolarisation des natifs par le pouvoir colonial ;

- les ouvrages produits pour la scolarisation des natifs « assimilés » ou « civilisés » qui intégraient exceptionnellement la structure organisée par l’administration coloniale pour les enfants des colons blancs²¹³ ;

- les manuels angolais de la collection *Leituras Ensino de Base*²¹⁴ qui, même s’ils sont les seuls ouvrages officiels de l’État angolais tout au long des deux premières décennies après l’indépendance, sont imprimés (voire édités) au Portugal

- et les manuels coordonnés par l’institution philanthropique portugaise *Fundação Calouste Gulbenkian* ou par le Service de promotion culturelle du ministère des Affaires étrangères portugais, l’*Instituto Camões*, depuis la moitié des années 1980.

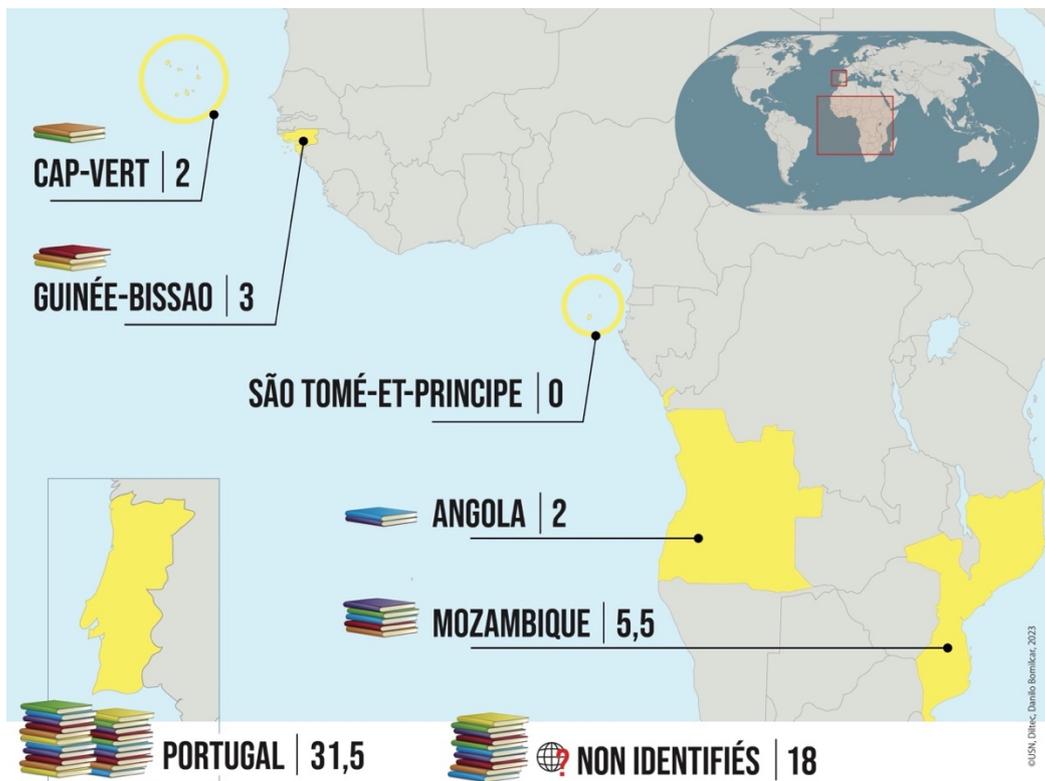
À travers cette perspective, on peut dire que, depuis ses débuts, le pôle Portugais a été, de près ou de loin et de façon ininterrompue, partie prenante dans la configuration sociale des manuels africains de portugais langue seconde.

²¹² Dans le catalogue : AFR_1935_ANG_PPC et AFR_1929_ANG_PPQ.

²¹³ Voir le manuel AFR_1962_MOZ_ONL, utilisé pour la scolarisation des enfants des colons au Mozambique.

²¹⁴ Dans le catalogue : AFR_1979_ANG_LEB01 ; AFR_1979_ANG_LEB02 ; AFR_1979_ANG_TAEP07 ; AFR_1981_ANG_LEB03 ; AFR_1982_ANG_LEB04 et AFR_1986_ANG_LEB2N.

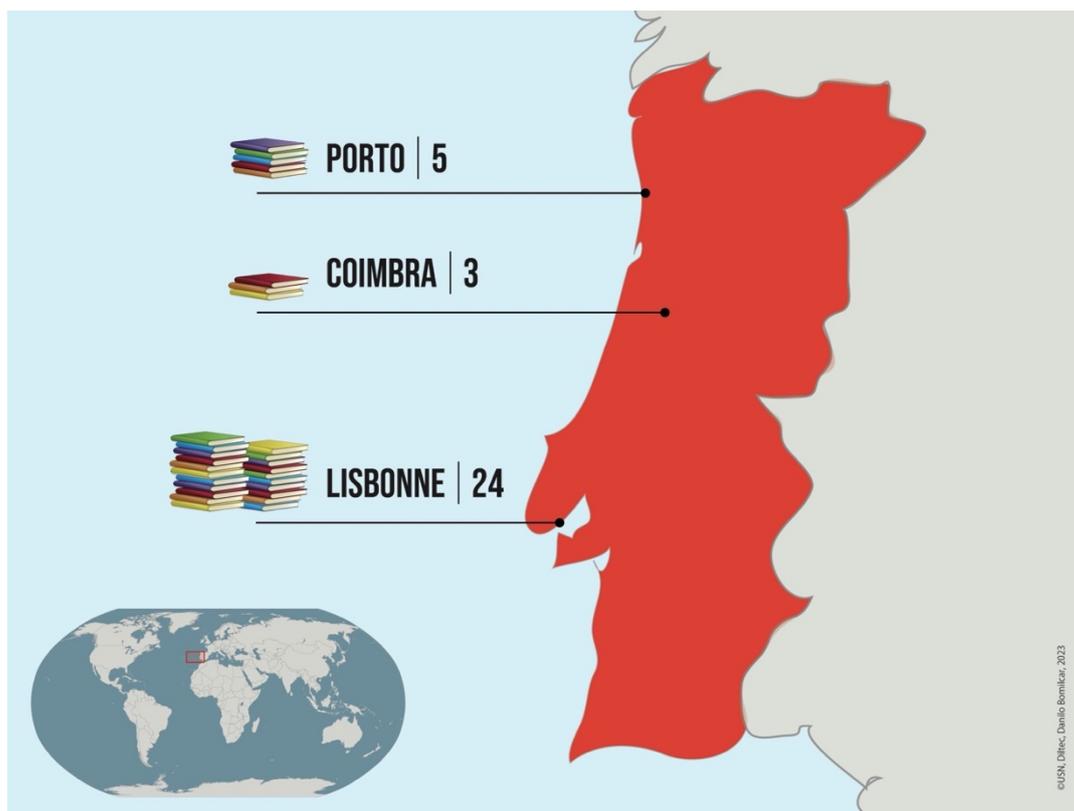
Voici une représentation des lieux d'édition/impression des manuels des trois corpus entre 1975 et 1996.



Carte 6. Lieux d'édition/impression des manuels de PALS



Carte 7. Lieux d'édition/impression des manuels de PBLE



Carte 8. Lieux d’édition/impression des manuels de PELE²¹⁵

On peut observer, dans cette organisation des données statistiques sous forme d’image, que les publications de manuels de portugais du Brésil langue étrangère se concentrent sur l’axe Sud/Sud-Est brésilien. Ces deux régions sont celles où l’on trouve le PIB le plus important du pays. Dans cette même logique, la concentration des publications à São Paulo et à Rio de Janeiro, les deux villes les plus peuplées du pays et où se trouve par conséquent une grande partie du marché éditorial, ne constitue pas une surprise. La troisième place à Campinas peut s’expliquer par sa grande université, l’UNICAMP, qui, comme je m’efforcerais de le montrer (cf. infra, p. 163), entretient un lien particulier avec le PLE. Les publications des manuels de portugais du Portugal langue étrangère sont concentrées dans la capitale, à hauteur de 75% des publications. C’est également là que se trouve la plus grande part du marché éditorial portugais. Les manuels élaborés pour l’enseignement du portugais en Afrique voient, quant à eux, souvent

²¹⁵ Dans cette cartographie, pour des questions de lisibilité, chaque publication a été attribuée aux villes citées en obéissant un coefficient 1/X. La valeur X correspond au nombre de villes citées. En effet, certaines maisons d’édition sont installées dans plusieurs villes, les citant toutes dans les paratextes des publications. Ainsi, les neuf ouvrages édités par LIDEL – indiquant « Lisboa-Porto-Coimbra » par exemple – sont représentés ici sous la forme de trois ouvrages à Lisbonne, trois ouvrages à Coimbra et trois ouvrages à Porto. Pour ce qui est des maisons d’édition installées dans des communes de la région métropolitaine d’une grande ville, elles ont été comptabilisées dans ces grandes villes. Almeirão et Setúbal figurent sur l’entrée « Lisbonne », par exemple. Je n’ai comptabilisé la localisation de la maison d’impression que pour les ouvrages qui ne communiquent pas la maison d’édition.

leur origine effacée. Les ouvrages – 18 au total – ne comportent ni d'indication de maison d'édition ni d'impression. À plusieurs reprises, dans ce cas, les lieux d'édition ont été documentés dans le catalogue à partir des informations fournies par les archivistes, ce qui, faute d'informations sur les raisons qui ont conduit à ces descriptions, demande une certaine prudence lors de leur interprétation. Quant à ceux où le lieu d'édition est exprimé, on trouve une prépondérance des maisons d'édition/impression portugaises. Il reste à confirmer s'il s'agit d'une dépendance spécifique, par exemple, au stade de finition technique, impression et distribution d'objets produits en masse – un paysage qui concerne surtout les implications techniques des biens culturels – ou si l'internationalité que l'on observe dans les manuels africains est constitutive aussi de l'étape d'élaboration/production des savoirs, ce qui a d'autres implications en termes d'altérité lusophone.

C'est l'analyse qui va suivre, celle des institutions qui jouent un rôle dans la conception et le financement des ouvrages, qui permettra de dresser le portrait aussi bien de la formation des configurations sociales des manuels de portugais langue étrangère que du niveau et des modes d'interdépendance de la configuration sociale des manuels africains de portugais seconde.

2.2 Quels soutiens ? Trois paysages institutionnels très distincts

Résumé du sous-chapitre 2.2

Il s’agit ici d’examiner les positions et les rapports des agents des configurations de (1) PBLE, (2) PELE et (3) PALS à partir des institutions citées dans les paratextes des manuels.

1) Les institutions dans les manuels de PBLE – universités, écoles de langue, centres culturels... – attestent, d’un côté, un focus sur le territoire national et, d’un autre côté, leur rôle soit de laboratoire de conception sur le terrain, soit d’instance de légitimation. La valorisation de l’échelle micro, l’absence d’institutions en position de support financier ou de porteur des projets et la construction de rapports professionnels à partir de liens affectifs sont quelques indices du caractère peu institutionnel de cette configuration. Un projet éditorial d’une série de publications constitue, vers 1990, un premier signe d’institutionnalisation.

2) La configuration sociale des manuels de PELE est largement tournée vers l’étranger et valorise principalement l’échelle méso. La grande quantité et la collaboration d’institutions, d’une part, et les actions de l’État portugais dans le sens de promouvoir la langue portugaise dans le monde, d’autre part, sont deux phénomènes qui se répondent, créant les conditions pour un développement dynamique. Les actions varient : mobilisation de capitaux financiers, prise en charge de l’impression/distribution des livres, investissement des universités, réformes juridiques et ministérielles, innovation dans l’enseignement à distance, promotion de la langue à Macao... La monopolisation du marché portugais, la mise en réseau de la maison d’édition LIDEL sur plusieurs fronts, ainsi que sa spécialisation dans le domaine au cours des années 1990, préfigurent une internationalisation du secteur privé.

3) La configuration sociale des manuels de PALS est intimement liée aux politiques culturelles des États, d’une part parce que les commanditaires des projets sont les ministères de l’Éducation africains. D’autre part, les coopérants étrangers – l’ICALP et la FCG du côté portugais et l’IDAC, représenté par un Paulo Freire en exil, du côté brésilien – ne peuvent pas être déliés des politiques des États, que ce soit pour s’en approcher ou pour s’en éloigner. Ces trois coopérations font partie de projets de réforme éducative très larges et valorisent les référents culturels locaux dans le choix des contenus. Les expériences afro-portugaises visent à réorienter le rapport pédagogique à la langue, d’un enseignement du PLM vers celui du PLS, alors que l’expérience afro-brésilienne vise une réforme philosophico-idéologique, dont le but ultime est l’évolution vers une société sans oppression.

Intéressons-nous aux institutions impliquées, de près ou de loin, dans la conception des manuels. Simone Meucci (2020) désigne cette étape de la description d'une configuration sociale *l'analyse d'agents* (ou des conditions de production). Elle comprend la description de la dynamique de recrutement d'auteurs, des politiques de distribution des manuels et des organismes de contrôle de la production (l'État, le marché et les institutions éducatives). Elle est facilement reconnaissable, surtout en raison de l'adaptation du cadre conceptuel des champs sociaux, dans des ouvrages de référence du FLE. Retenons ici trois exemples, *Champ de signes* de Louis Porcher (1987), la collaboration entre Michèle Verdelhan-Bourgade et Corinne Cordier-Gauthier dans une description des enjeux sociaux des manuels de FLS (2007) et, finalement, « Une histoire de la notion de français langue étrangère (FLE) : des pratiques à une discipline »²¹⁶ de Valérie Spaëth (2021). Le premier – j'ai pu l'évoquer à quelques reprises – adopte la grille d'analyse bourdieusienne et s'intéresse à la période qui suit la Seconde Guerre mondiale à partir, entre autres, d'agents institutionnels. Les deuxièmes proposent une description complexe des conditions de production et de distribution de manuels de FLS au Québec et en Afrique où les rapports internationaux ne sont pas négligés. La troisième, se situant dans l'histoire globale et connectée et dans une période plus large (depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle), étudie la configuration du FLE à travers les premières institutions de diffusion du français. Si j'évoque ici ces expériences, c'est moins pour faire l'état de l'art dans le domaine²¹⁷ que pour exprimer l'inspiration que j'en ai tirée.

Dans ce sous-chapitre, les institutions sont regroupées et présentées selon leur statuts (ministères, universités...) ou le genre d'implication dans la conception des manuels (financement, édition, terrain d'élaboration...). La carte suivante donne un aperçu global des institutions lusophones citées parmi les mentions de responsabilité des manuels de PLNM publiés entre 1975 et 1996.

²¹⁶ Première partie de l'ouvrage organisé par Jean-Louis Chiss, *Le FLE et la francophonie dans le monde*.

²¹⁷ Si c'était le cas, de nombreux ouvrages de nature introductoire et/ou encyclopédique – tels que *Cours de didactique du français langue étrangère* de Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2005), proposant des descriptions et des énumérations plus ou moins longues des « acteurs institutionnels » contemporains du champ et de leurs relations – ont droit de cité.



INSTITUTIONS CITÉES

Bissau – Ministères bissau-guinéens

Campinas – UNICAMP – *Universidade de Campinas*

Genève – IDAC – *Instituto de Ação Cultural*

Lisboa – SEBSPE – *Serviço de Ensino Básico e Secundário de Portugueses no Estrangeiro*

– PUA – *Projeto Universidade Aberta*

– IMAVE – *Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino*

– *Universidade Clássica de Lisboa*

– RDP – *Rádiodifusão Portuguesa*

– *Instituto Português do Oriente* (depuis 1999)

– CIAL – *Centro de Línguas*

– LIDEL – *Edições Técnicas*

– ICALP (1980-1992) – *Instituto Camões* (1992-2012)

Lisboa/Londres/Paris – FCG – *Fundação Calouste Gulbenkian*

Luanda – Ministères angolais

Macau – DSEC – *Direcção dos Serviços de Educação e Cultura*

– CDLP – *Centro de Difusão da Língua Portuguesa*

– *Instituto Cultural de Macau*

– *Instituto Politécnico de Macau*

– *Instituto Português do Oriente* (1989 - 1999)

Maputo – Ministères mozambicains

Montevideo – ICUB – *Instituto de Cultura Uruguayo-Brasileiro*

Praia – Ministères capverdiens

Rio de Janeiro – *Escola Americana do Rio de Janeiro*

São Paulo – *Instituto de Idiomas Yázigi*

– *Instituto Americano de Idiomas*

– EPU – *Edições Pedagógicas e Universitárias*

– *Polyglot*

São Tomé – Ministères santoméens

Setúbal – ESES – *Escola Superior de Educação de Setúbal*

Vitória – UFES – *Universidade Federal do Espírito Santo*

Washington D. C. – BACI – *Brazilian-American Cultural Institute*

© USN, Direc. Danilo Bomfim, 2023

Carte 9. Institutions lusophones citées dans les manuels de PLNМ entre 1975 et 1996

Rappelons aussi que la description du catalogue par le biais des institutions identifiées n’est qu’une possibilité parmi tant d’autres dans cet énorme travail d’indexation. Une incursion dans le corpus à partir des maisons d’édition²¹⁸ pourrait contribuer à ce portrait. De même, une entrée à travers les personnes (auteurs, collaborateurs, directeurs d’ouvrage…), où les données prosopographiques et les dispositifs propres à la recherche en microhistoire sont mobilisés, serait tout aussi intéressante. Comprenons donc ce chapitre comme un exemple de description de la configuration sociale des manuels mise au profit d’une réflexion sur l’altérité lusophone. Car si ce que l’on appelle une institution n’est qu’une configuration cristallisée d’individus interdépendants, l’échelle institutionnelle (més), une échelle en quelque sorte intermédiaire

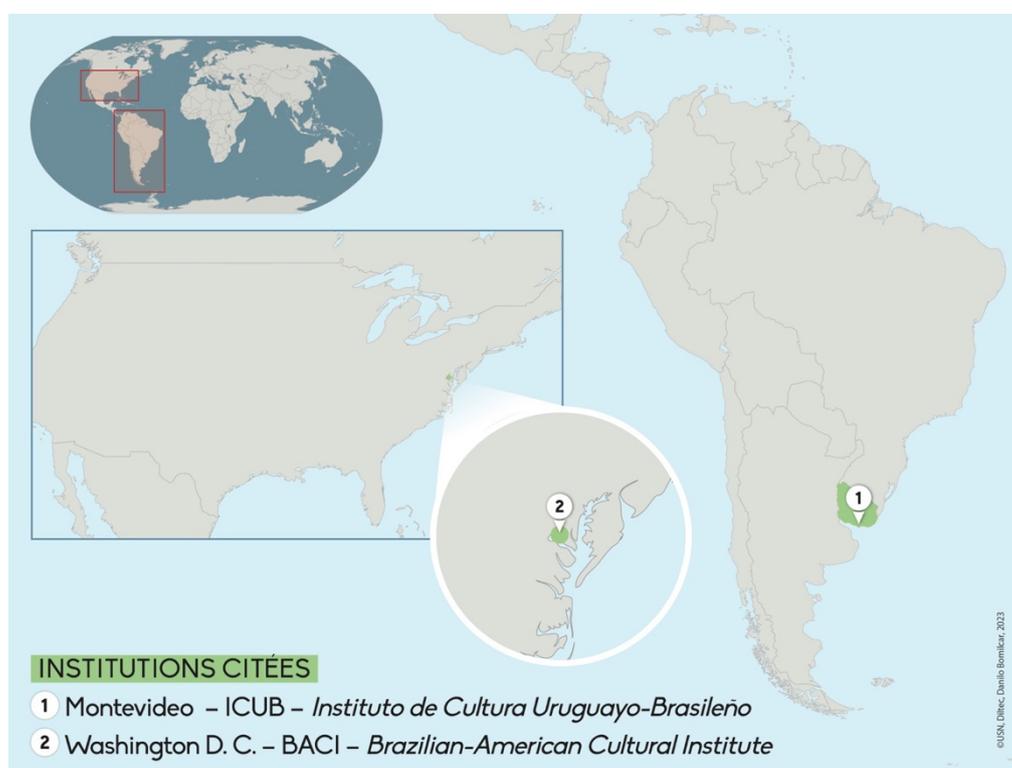
²¹⁸ Les réflexions de Rosana Pasquale (2009) sur les manuels de FLE en Argentine constituent une incursion très intéressante à partir la perspective éditoriale.

dans le monde globalisé, permet de côtoyer les enjeux *macro*, c'est-à-dire l'échelle des États, tout en ayant un ancrage dans le *micro*, c'est-à-dire les personnes et leurs rapports.

2.2.1 Les institutions du PBLE. Centralité sur les agents et sur le terrain d'utilisation des supports

On trouve très peu d'institutions dans les paratextes des manuels brésiliens (huit manuels au total) et, quand elles y sont, elles ne sont pas toujours mises en évidence. Parfois, des départements des facultés de lettres peuvent être sous-entendus par les maisons d'édition (quand il s'agit de presses universitaires). Parfois elles se faufilent dans les présentations des auteurs ou dans la présentation des ouvrages. Quelques institutions n'ont été identifiées que grâce à des lectures supplémentaires. De ce fait, on peut déjà constater que ce corpus valorise l'échelle des personnes – notamment celle des auteurs – par rapport aux organismes dont elles pourraient être le porte-parole ou qu'elles pourraient former avec d'autres personnes. La configuration des manuels de PBLE demeure peu cristallisée, les rapports d'interdépendance étant encore relativement frais, souples, malléables et révocables. Le rôle de l'écrasante majorité des institutions est, essentiellement, de proposer des cours de portugais aux étrangers.

2.2.1.1 Les instituts culturels brésiliens à l'étranger : de Montevideo à Washington D.C.



Carte 10. Instituts de Culture cités dans les manuels de PBLE

Il peut paraître curieux de commencer la description d’un catalogue composé de manuels de portugais du Brésil publiés au Brésil par la description d’institutions qui se trouvent dans les capitales uruguayenne et étatsunienne. Mais c’est aussi une opportunité de rappeler que les différents paysages de l’économie culturelle globale respectent rarement les frontières nationales. C’est pour cette raison que, dans le monde globalisé, on parlera moins d’espaces (figés, délimités) que de *scapes* (des paysages qui se transforment). Si l’on prend les exemples avancés par Arjun Appadurai (2001), les *ethnoscapes* par exemple sont le « paysage des individus qui constituent le monde mouvant » (ibid, p. 71), c’est-à-dire les migrants, les touristes, les réfugiés, les exilés, les travailleurs invités, que ce soit en réalité ou en désir de déplacement. Les *technoscapes* sont les configurations globales et fluides de la technologie. Les *financescapes* constituent la disposition toujours réaménagée du capital mondial. Les *médiascapes* désignent la « distribution des moyens électroniques de produire et disséminer de l’information [...] et les images du monde créées par ces médias » (ibid, p.73). Les *idéoscapes*, davantage liés aux politiques des États et aux conflits pour le pouvoir, sont « une chaîne d’idées, de termes et d’images : liberté, bien-être, droits, souveraineté, représentation et, pour finir, le maître-mot : démocratie » (ibid, p. 75). C’est donc peu surprenant que certains manuels, même s’ils ont été publiés au Brésil, aient une histoire de conception transfrontalière. Et on ne s’étonnera pas non plus qu’ils soient eux-mêmes le produit de flux de personnes, d’images, de technologies de capitaux et d’idéologies diffusés par l’État.

Les constants flux globaux

opèrent dans et à travers les disjonctions croissantes entre ethnoscapes, technoscapes, financescapes, médiascapes et idéoscapes [...] chacun de ces flux a désormais atteint une telle vitesse, une telle échelle et un tel volume que ces disjonctions sont devenues un fait central de la politique de la culture globale (ibid, p. 76).

Pour donner un exemple concret, tiré de ce corpus, c’est en raison de la disjonction entre le paysage ethnique de l’Angola post-indépendance (entrée en masse de la population à l’école) et le paysage technique du pays (départ en masse des cadres et de main-d’œuvre spécialisée) qu’une politique culturelle s’installe. On investit des agents portugais (et avec eux des images et des représentations) et on favorise des flux de capital financier étranger (financements de la Banque Mondiale).

Ainsi, l’*Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileño* (dorénavant ICUB), situé à Montevideo, est présent dans le paratexte de *Lições de português para hispano-americanos*

(édition de 1977, première édition à Montevideo en 1950)²¹⁹, même si celui-ci a été publié dans la ville brésilienne de Porto Alegre. Ainsi – nous le verrons par la suite – et le manuel et l’institution peuvent être vus comme les fruits d’une politique culturelle ancrée dans l’irrégularité des flux globaux.

Cet institut, fondé en 1940, est une organisation emblématique de ce que certains chercheurs appellent les premiers pas d’une politique culturelle de l’État brésilien (BARBOSA DA SILVA, 2010)²²⁰, connue sous le nom de *Missão Cultural Brasileira*. Maria Nepomuceno (2015) nous apprend que, jusqu’en 1930, la politique culturelle brésilienne à l’étranger se résumait à quelques échanges d’artistes et intellectuels avec d’autres pays. Tous ces échanges consistent surtout en des réponses ponctuelles de certains secteurs du gouvernement à des demandes spécifiques d’individus ou d’universités. Mais, sous les gouvernements de Getúlio Vargas (1930-1945 et 1951-1954), ces échanges deviennent une partie d’un programme de coopération plus large. Ces missions, faisant intervenir aussi des diplomates et des éducateurs, se constituent autour de l’inauguration d’instituts où l’on enseigne la langue portugaise et la culture brésilienne.

L’ICUB, le premier et par conséquent le prototype des institutions qui s’éparpillent par la suite en Amérique latine à partir des années 1940, est le lieu d’une remarquable activité d’élaboration de supports. D’après mes nombreux échanges par courriel avec l’archiviste actuelle de l’institut²²¹, la production est d’environ 38 livres – grammaires, manuels d’exercices, traduction et anthologies revisités en plusieurs éditions – entre 1947 et 1989²²². Ces ouvrages étaient reproduits à l’Institut par des miméographes et parfois imprimés dans des maisons d’impression locales (NEPOMUCENO, 2015).

Lições de português para hispano-americanos – édité (ou miméographié) pour la première fois en 1950 sous le nom de *Primeiro Caderno de Gramática e Antologia* – est un de ces supports qui a traversé à la fois les murs de l’institution et la frontière uruguayenne pour être publié au Brésil. L’ICUB – qui peut être interprété comme une réponse aux politiques

²¹⁹ Dans le catalogue : AME_1950_BRA_LPHA.

²²⁰ Diego Barbosa da Silva (2010) s’inspire de la notion de politique culturelle telle qu’elle est appliquée pour interpréter la politique française depuis la fin du XIX^e siècle pour considérer une série de mesures adoptées par les États brésilien et portugais.

²²¹ Un grand merci à Rejane Saldanha Reginato.

²²² Une grande partie de ces ouvrages peut être vérifiée dans notre catalogue grâce au partage des paratextes avec l’institution, par courriel.

culturelles européennes (COSTE, 1984) et à l’expansion médiatique étatsunienne²²³ mises en place au début du XX^e siècle – contribue lui-même aux flux mouvants dont il est le résultat.

Un autre manuscrit qui a traversé, non seulement les frontières, mais aussi les tropiques est *Português, conversaçã e gramática*²²⁴, édité à São Paulo tout au long des années 1980. Son copyright (daté de 1973) renvoie au *Brazilian-American Cultural Institute* (BACI) situé à Washington D.C.. La préface et l’introduction, dans la première édition, sont signées par le directeur de l’institut, José M. Neistein, qui présente le livre comme le résultat de cinq ans d’élaboration et application auprès d’élèves de la version étatsunienne des Instituts Culturels.

Le BACI est créé officiellement en 1964, mais il fonctionnait depuis 1961 dans l’ambassade brésilienne selon le modèle de Montevideo. Aux cours proposés, ce qui est assez propice pour la création, le test et la reformulation de supports, viennent s’ajouter d’autres enjeux qui favorisent leur production. Une fois sous la direction de José Neistein²²⁵, expérimenté en matière d’édition²²⁶, cet institut collabore avec moins trois universités étatsuniennes dans le cadre de l’enseignement du portugais²²⁷ (JAREMTCHUK, 2021).

Le contexte universitaire aux États-Unis peut être considéré comme un enjeu important. On rappelle souvent que les manuels qui circulaient dans l’espace brésilien avant les années 1970 étaient surtout des traductions de manuels américains. Sérgio Julião da Silva (2007) va jusqu’à affirmer que la linguistique appliquée à l’enseignement du portugais langue étrangère commence à se développer au Texas, durant l’été 1966, avec l’élaboration d’un manuel : *Modern Portuguese*²²⁸. Cela expliquerait la forte influence structuraliste nord-américaine sur l’enseignement du portugais langue étrangère au Brésil (JULIÃO DA SILVA, 2007).

Il faut aussi dire que José Neistein avait été au service des Missions Culturelles au Paraguay avant d’être muté aux États-Unis (JAREMTCHUK, 2021). L’*Instituto Cultural Paraguayo-Brasileño*, fondé en 1943, était connu pour son intense activité de développement et de reproduction de supports dans des domaines variés, compensant ainsi la carence de matériel dans les institutions éducatives d’Asunción, la capitale (CHEDID, 2010).

²²³ La composante médiatique de la politique culturelle étatsunienne pour l’Amérique latine – se matérialisant sous forme de films et de dessins animés représentant des personnages brésiliens ou mexicains, par exemple – a été largement étudiée. Pour une entrée en matière, voir Pierre Cras (2019).

²²⁴ Dans le catalogue : AME_1969_BRA_PCG.

²²⁵ 37 ans précisément. José Neistein a été directeur de l’Institut entre 1970 et 2007.

²²⁶ C’est l’éditeur de *Handbook of Latin America Studies* (JAREMTCHUK, 2021).

²²⁷ Dária Jaremtchuk (2021) cite les universités Johns Hopkins, Georgetown et Catholique de Washington D.C..

²²⁸ Dans le catalogue : AME_1971_EUA_MP.

Indiquer l’institution d’enseignement au sein de laquelle un matériel est créé n’est pas la règle dans le paratexte des ouvrages. Il est fascinant de constater qu’en tirant le fil des institutions on peut mettre au jour une configuration complexe à plusieurs échelles. Des personnes, des organismes, des archives et des politiques culturelles internationales se dessinent à partir d’un paratexte d’ouvrage. Ces deux manuels, l’un référant l’institut de Montevideo et l’autre l’institut de Washington D.C., permettent de se poser des questions. Combien de manuels publiés dans le monde sont, en fait, des supports conçus pour les cours dispensés dans les salles de classe des Instituts Culturels ? Quelles implications les idéologies aux fondements de la *Missão Cultural Brasileira* initiée par Getúlio Vargas dans les années 1930 ont-elles pu avoir sur ces textes ?

Voici une représentation visuelle, proposée par le ministère des Relations étrangères, de la chronologie de la création des instituts culturels dans le cadre de la diffusion de la langue et de la culture brésiliennes (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2021, p. 109) :

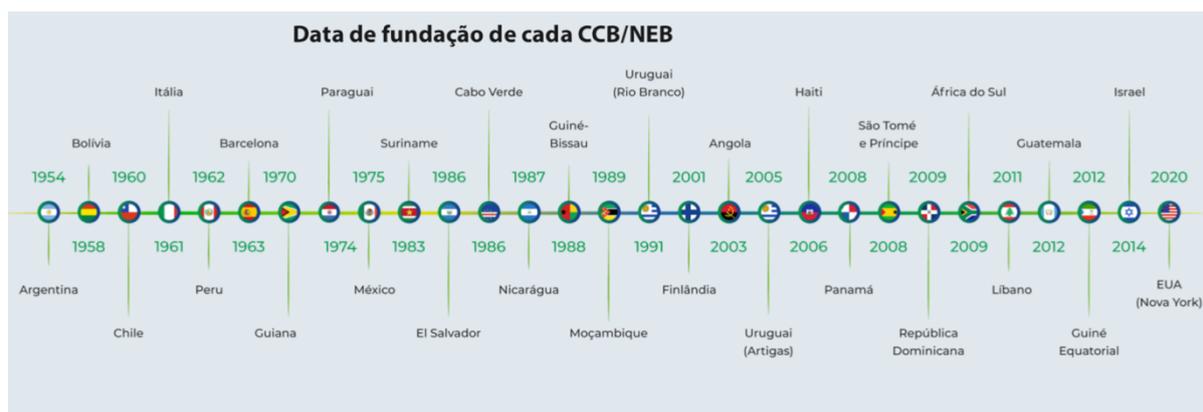


Image 9. Chronologie de la fondation de Centres Culturels Brésiliens

Cette représentation n’est évidemment pas exhaustive (comme le montre l’absence des trois Instituts Culturels précédemment cités), mais elle permet de se faire une idée de la dimension de cette politique du Département Culturel, fondé en 1938, et par conséquent des reflets, encore à étudier, sur la production de supports. Tout bien considéré, du moins d’après les paratextes, le rôle de l’État semble commencer et se terminer avec la mise en place de cours de langue et culture portugaise dans les Instituts Culturels Brésiliens, entraînant ainsi l’élaboration de supports. On peut aussi prendre en considération le choix, qui n’est jamais politiquement neutre, des agents devant assurer ces cours. Marqués par la discontinuité (20 ans entre la conception et la publication du manuel développé par l’ICUB, par exemple) et la prise de relais des projets par différents agents (publication par des maisons d’édition privées au Brésil) les

deux manuels qui citent les Instituts Culturels Brésiliens à l’étranger ne sauraient être considérés comme le résultat d’un projet politique, réfléchi, de confection de supports.

2.2.1.2 L’ouverture internationale des universités brésiliennes



Carte 11. Universités citées dans les manuels de PBLE

Les renvois aux universités brésiliennes dans les paratextes des manuels dans les années 1980 permettent de visualiser l’importance, ou plutôt l’urgence, des supports lors des premières expériences universitaires et disciplinaires de portugais langue étrangère au Brésil. C’est le cas à l’Université de Campinas, par exemple, première université brésilienne à avoir un département de linguistique appliquée (le *Centro de Linguística Aplicada* – CLA). Ce domaine d’activité a le vent en poupe lors de la création de l’université en 1966, car plusieurs professeurs étrangers sont embauchés sous condition de proposer des cours intégralement en portugais à partir de la deuxième année de recrutement²²⁹. Ana Bizon et Virgínia Scaramucci racontent que :

cette exigence impliquait le développement de cours et l’élaboration de supports d’enseignement [...] qui développent la compétence communicative des professeurs.

²²⁹ Interview avec Madilde Sacarmucci, directrice de l’Institut des études sur le langage de l’UNICAMP, menée par Lyris Wiedemann e Fernanda Consoni e Michael Ferreira. En ligne : ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/10/Scaramucci_Interview_10-1-13-FINAL.pdf (consulté le 27/05/2021).

C'est ainsi que le domaine de PLE/PLS à l'UNICAMP est né (BIZON & SCARAMUCI, 2021, p. 90-91)²³⁰.

Elles précisent même que pendant les années qui ont suivi cette création, les réflexions étaient centrées sur l'élaboration de supports.

Cette activité créative est visible dans les paratextes de deux supports²³¹. Le livre *Brazilian Portuguese - Your questions answered* a été édité par les presses universitaires en 1992, et avait comme autrices des enseignantes engagées explicitement pour l'enseignement, la recherche et l'élaboration de manuels (BIZON & SCARAMUCCI, 2021)²³². Le manuel de 1983 *Português para falantes de espanhol*, associé explicitement au *Centro de Linguística Aplicada*, est la conséquence d'une ramification importante des préoccupations dans la discipline : la création de la didactique du portugais pour les locuteurs de langues proches, plus spécifiquement l'espagnol, comme champ plus restreint (SCARAMUCCI, 2013). Cette sous-division, qui est le résultat direct d'une volonté de séparation du public d'apprenants de portugais à l'université selon la langue d'origine, est encore un exemple des leviers fournis par le terrain, avec des implications directes sur la créativité des agents et la constitution même des champs académiques. Francisco Gomes de Matos, dans sa vision de la formation du champ du portugais langue étrangère propose que « la pratique précède la théorie » (GOMES DE MATOS, 1997). Dans cette configuration on peut donc se demander si les manuels de cette époque, même à l'université, sont plus les produits d'interrogations qui émergent dans un contexte d'enseignement-apprentissage donné et qui exigent des réponses concrètes, que de configurations théoriques *in vitro*.

Les dernières universités citées dans le corpus sont également des institutions qui ont développé leurs propres supports. Le manuel *Português para estrangeiros : 31 lições*²³³, publié seulement en 2019, a été élaboré par une des professeures responsables de la première offre de cours de portugais pour les étrangers à l'*Universidade Federal do Espírito Santo* (UFES), à Vitória, dans les années 1970²³⁴. Ces cours avaient comme cible les étudiants de l'Université, ainsi que des expatriés travaillant dans les multinationales installées à Vitória et leurs familles

²³⁰ En portugais : *Essa exigência implicou o desenvolvimento de cursos e a elaboração de materiais didáticos para o ensino [...] que desenvolvessem a competência comunicativa dessas professoras. Assim, nasceu a área de PLE/L2 na Unicamp.*

²³¹ Dans le catalogue, respectivement : AME_1992_BRA_BPYQA et AME_1983_BRA_PFE.

²³² À savoir, Daniele Marcelle Grennier-Rodrigues, Linda Gentry El-Dash et Leonor Cantareiro Lombello.

²³³ Dans le catalogue : AME_1981_BRA_P31.

²³⁴ À savoir, Ester Abreu Vieira de Oliveira. Les remerciements sont adressés aux autres professeurs du département de langues de l'UFES entre 1976 et 1978.

(KAWACHI-FURLAN & MELLO, 2021). De même, le manuel *Português para Estrangeiros*²³⁵ de Mercedes Marchant, peut-être celui qui a la plus grande longévité dans ce catalogue (60 ans entre la première et la dernière édition), était le manuel officiel des cours à la *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* (AMADO, 2008) (ALMEIDA FILHO, 2012). Cette université, institution de droit privé, avait fondé officiellement les cours de portugais pour les étudiants étrangers en 1961 avec la création d’un *Instituto de Português para Estrangeiros* (ANDRIGHETTI, 2020). Il faut cependant dire que, contrairement aux trois autres manuels mentionnés, cette institution n’est citée dans le paratexte d’aucune des éditions et rééditions consultées, encore un indice de la centration de cette configuration sur l’activité des personnes plutôt que sur celle des structures cristallisées.

2.2.1.3 Écoles et organismes de formation en langues. Dynamiques globales, réponses ponctuelles



Carte 12. Centres de formation et écoles cités dans les manuels de PBLE

²³⁵ Dans le catalogue : AME_1954_BRA_PE1.

L'*Instituto de Idiomas Yázigí* s'autoproclame la plus ancienne chaîne brésilienne de cours de langue. Il a été créé dans la ville de São Paulo en 1950, a ouvert progressivement des filiales sur tout le territoire brésilien et a été acheté par un groupe anglais en 2014.²³⁶

Le manuel *Português do Brasil para estrangeiros I - conversação, cultura e criatividade*²³⁷, publié en 1978, affiche plusieurs mentions de responsabilité collective. Voici une traduction de ces mentions, situées entre la couverture et la page de titre. La disposition des éléments sur la page, ainsi que les gras et les majuscules sont transcrits tels quels. L'italique est utilisé pour indiquer les noms des institutions qui apparaissent écrits en langue française dans le paratexte :



La seule personne mentionnée est l'illustrateur²³⁹, ce qui est compréhensible, vu l'usage pionnier de la multimodalité dans l'ouvrage. L'image et le son prédominent par rapport au texte. C'est le premier livre de portugais langue étrangère du catalogue qui utilise les couleurs.

²³⁶ Le groupe en question est le Groupe Pearson, un des géants de l'éducation et de l'édition de supports spécialisés. Ces informations ont été tirées de <https://www.yazigi.com.br/sobre-o-yazigi> (consulté le 15/12/2022).

²³⁷ Dans le catalogue : AME_1978_BRA_PYAG.

²³⁸ Gras, majuscules et noms des associations en langue française dans le texte source. En portugais : *Sob a supervisão Do Ministério de Educação e Cultura / Reconhecido pelo Programa Interamericano de Linguística e Ensino de Línguas / Filiado à Associação Internacional para a Pesquisa e a Difusão dos Métodos Audio-Visuais (A.I.M.A.V.) / Membro Benfeitor da Associação Internacional de Linguística Aplicada (A.I.L.A.)*

²³⁹ À savoir Gilberto Marchi Ferreira.



Image 10. Exemple du travail iconique du manuel de l'Instituto de Idiomas Yázigi

Les couleurs ne réapparaissent que près de quinze ans plus tard : dans les manuels de la série *Avenida Brasil*²⁴⁰.

D'autres sources permettront d'identifier les auteurs : le directeur de l'Institut, Francisco Gomes de Matos, et la professeure Sonia Biazioli²⁴¹. Et pourtant un tel paratexte – avec des mentions qui affichent une complexité et une internationalité institutionnelles – le détache des autres manuels du catalogue.

Comme c'est souvent le cas dans le cadre de l'histoire globale et connectée, en prenant du recul, en portant un regard transnational sur des traces historiques, en croisant différentes archives et en reliant leurs conditions de production, on fait apparaître les personnes. Si l'on se demande ce qui relie l'Institut Yázigi, fondé à São Paulo, l'A.I.M.A.V., fondée à Bruxelles en 1965, et l'AILA, fondée à Nancy en 1964, on trouvera la réponse en la personne du directeur du Centre de Linguistique Appliquée de l'Institut Yázigi, Francisco Gomes de Matos, qui signe la présentation de l'ouvrage. Francisco Gomes de Matos, est un maillon important dans cette configuration sociale dans la mesure où il est directeur de l'institut entre 1966 et 1979, vice-président de l'A.I.M.A.V. entre 1972 et 1978, et membre du bureau de l'A.I.L.A. entre 1969 et 1980 (BARQUETA & DA COSTA, 2009). C'est encore un exemple d'individus multi-casquettes (cf. supra, p. 150) souvent trouvés en position dominante dans un champ social donné.

Si l'on continue de se servir des outils bourdieusiens, la conception pionnière de cet ouvrage a sans aucun doute été favorisée par les différentes formes de capital (cf. supra, p. 47)

²⁴⁰ Dans le catalogue : AME_1991_BRA_AB1.

²⁴¹ Dans l'interview avec Francisco Gomes de Matos, par exemple : www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=204:19651975- (consulté le 21/11/2022).

accumulé par cet agent dans son parcours. Il y a non seulement le capital symbolique et culturel acquis grâce à sa thèse portant sur des manuels de langue anglaise en 1973 (GOMES DE MATOS, 2007), mais aussi ceux obtenus lors de la conception de *Modern Portuguese*²⁴² (1971). Ce manuel, quelque peu mythique, élaboré avec l'appui de *Modern Language Association of America* lors de la prolifération de cursus universitaires de portugais du Brésil aux États-Unis, est souvent cité comme un manuel largement utilisé au Brésil avant le développement d'ouvrages édités au Brésil (ALMEIDA FILHO, 2012). Ces expériences, qui lui permettent d'accéder à un renom et à un savoir-faire non négligeables, peuvent aussi être considérées comme un capital social. Seul brésilien de l'équipe, Francisco Gomes de Matos signe cet ouvrage à côté de cinq autres chercheurs de trois universités étatsuniennes différentes²⁴³. Quand on pense aussi à son investissement dans les postes privilégiés au sein des associations francophones citées, ainsi qu'au capital économique mobilisable en tant que directeur de la chaîne Yázigi, on peut dire que sa position lui donne une marge de manœuvre à la fois privilégiée et inhabituelle dans cette configuration en formation.

Certes, l'explicitation, dans le manuel officiel de l'*Instituto de Idiomas Yázigi*, d'un paysage institutionnel complexe, permet de mieux comprendre les conditions de conception de l'ouvrage à partir du capital accumulé par son auteur. Mais cette explicitation, dans le paratexte, semble surtout avoir pour fonction la *légitimation*. À y regarder de plus près, les termes qui présentent les institutions les relient davantage à l'Institut (membre de, membre donateur de, reconnu par) qu'à la confection de l'ouvrage lui-même. D'une part, l'omission des auteurs accentue son attribution à l'Institut. D'autre part, un paysage institutionnel complexe et international lui sert d'instance de légitimation.

Ce phénomène de dépendance symbolique de l'étranger corrobore certaines descriptions du domaine du PLE au Brésil à l'époque. Rodolfo Ilari (1991), par exemple, fait état des recherches encore rudimentaires dans les universités brésiliennes, de l'absence d'activité éditoriale, de public consommateur, de parcours de professionnalisation de professeurs. Il insiste sur le manque d'intérêt pour la linguistique appliquée aux langues étrangères, ainsi que sur la difficulté de recommander des lecteurs pour enseigner le portugais dans les universités étrangères. Il évoque aussi, pour ce qui nous concerne, une offre de manuels

²⁴² Dans le catalogue : AME_1971_EUA_MP.

²⁴³ Fred P. Ellison, Frederick Hensey, James L. Wyatt (tous les trois de University of Texas), Richard Barrutia (University of California) et Henry Hoge (Florida State University).

réduite à des supports de cours de certaines écoles de langues qui trouvent leur chemin vers une version éditée²⁴⁴. Selon lui, ce sont surtout les manuels publiés à l’étranger qui orientent les pratiques, le champ brésilien du PLE, au début des années 1990, étant encore au stade de *pré-système* (CÂNDIDO, 1959).

On peut supposer que toute institution, tout agent et tout produit a besoin d’être légitimé, même dans une configuration en formation. En l’absence d’instances de légitimation, on peut les créer ou les chercher plus loin. L’affiliation d’un ouvrage à des institutions étrangères, même si celles-ci ne sont pas vraiment impliquées dans sa conception, prend tout son sens dans ces dynamiques propres aux champs sociaux au stade de *pré-système*. Ce ne serait pas étonnant, par ailleurs, que le choix de transcrire en langue française les noms de certaines institutions dans ce paratexte, au lieu de les traduire, soit une stratégie de légitimation de l’Institut à travers son caractère « international » et « l’européanité » de ses collaborateurs.

On peut entrevoir d’autres organismes de formation en langue dans les manuels publiés jusqu’en 1996. C’est le cas de l’*Instituto Americano de Idiomas*, sis à São Paulo. Il est cité dans le paratexte de *Português básico para estrangeiros*²⁴⁵, de Sylvio Monteiro, son fondateur, et il semblerait qu’il s’agisse d’un organisme de formation linguistique en entreprise. La préface de la première édition du livre (1976) conduit à cette hypothèse. Elle stipule en effet que le manuel est le résultat de quatre ans d’enseignement auprès des employés de grandes entreprises étrangères basées à São Paulo.

Ce manuel s’apparente à ceux de la série *Muito Prazer!*²⁴⁶ d’Ana Maria Flores, publiée en 1988 et 1989, du fait qu’ils sont le résultat d’expériences de terrain. Dans l’avant-propos de cette série, on trouve un renvoi discret à l’institution où elle a été conçue. Il contient des vers de John Lennon – « *Imagine all the people living all in peace* » – traduits dans plusieurs langues « par des élèves et des professeurs de l’École Américaine de Rio ». Des recherches supplémentaires laissent apparaître que cette école a été créée en 1937 par « des individus, des corporations et la chambre de commerce pour proposer un programme académique comparable à celui qui est en vigueur dans les lycées des États-Unis »²⁴⁷. Sur l’auteur, en revanche, les informations sont rares. On sait qu’elle était encore institutrice dans cette institution en 2007²⁴⁸.

²⁴⁴ L’auteur évoque, par ailleurs, la méthode Yázigi comme exemple.

²⁴⁵ Dans le catalogue : AME_1976_BRA_PBE.

²⁴⁶ Dans le catalogue : AME_1988_BRA_MP1 et AME_1989_BRA_MP2.

²⁴⁷ Selon leur site officiel : <https://www.earj.com.br/history/> (consulté le 01/12/2022).

²⁴⁸ Selon le quotidien https://issuu.com/jornalb/docs/september_2007 (consulté le 01/12/2022).

Dans ces deux manuels, la mention des institutions n'a pas, à proprement parler, valeur de responsabilité collective, signalant une position juridiquement reconnue dans l'élaboration des ouvrages. Le renvoi à l'Institut est lié non pas à l'ouvrage, mais à l'auteur :



Image 11. Mention du directeur de l'Instituto Americano de Idiomas

Dans les deux cas, ces mentions contextualisent le terrain d'élaboration des supports, tout en servant de légitimateur des énonciateurs.

2.2.1.4 Des auteurs, un centre de formation et une maison d'édition. Les premiers pas d'une institutionnalisation ?



Carte 13. Polyglot et EPU, à São Paulo

Pour terminer ce tour d'horizon des institutions de la configurations sociale des manuels de PBLE, portons notre regard sur une configuration qui se développe entre quelques auteurs, un organisme de formation (Polyglot) et une maison d'édition (EPU).

Comme dans les sections précédentes, les réflexions commencent dans le paratexte d’un manuel. Le nom d’une des autrices du manuel *Avenida Brasil* (1991) est accompagné, comme dans l’Image 11 (cf. supra, p. 170), de l’indication du poste de directrice qu’elle occupe au sein l’organisme de formation Polyglot.

Étant donné qu’on s’approche de la période actuelle, et que quelques agents clés de ces configurations sont encore en vie, je n’ai pas hésité à chercher à en interviewer quelques-uns qui pouvaient m’aider dans cette description. Les deux entretiens qui seront exploités présentement ont été soumis à la même méthodologie que les entretiens exploratoires mis en place pour approcher les milieux de l’édition et de la documentation, avant le départ sur le terrain (cf. supra, p. 83). La méthode semi-directive a donc été retenue afin de laisser aux personnes la possibilité de parler librement de leurs expériences. Mais étant donné les nouveaux objectifs, qui vont bien au-delà de ce que l’on peut appeler une première exploration, et les nouveaux statuts des interviewés, des personnes directement concernées par les manuels de la période étudiée, les entretiens ont subi quelques modifications. Du point de vue méthodologique, l’échange avec des témoins privilégiés implique un envoi préalable des questions, auxquelles les participants pouvaient choisir de répondre ou non. Du point de vue légal aussi bien qu’éthique, cela impliquait un accord formel de chaque participant concernant les procédures d’enregistrement, de stockage et d’exploitation de données (types de publications considérés, temps de sauvegarde estimé, possibilité à tout moment de supprimer les données à la demande des interviewés...) ²⁴⁹. Enfin, bien que les participants n’aient pas exprimé la volonté d’pseudonymisation et que la plupart des individus mentionnés soient décédés, le fait que certaines données touchent à leur intimité – ce qui est plus ou moins inévitable quand on laisse libre cours à la parole – m’a conduit ne me référer à elles qu’à partir de leurs initiales.

Ces questions méthodologiques étant réglées, revenons à l’organisme de formation Polyglot, de São Paulo, cité dans les paratextes. Cette école de langues apparaît dans les mentions à E.L., une des autrices les plus prolifiques dans la configuration sociale des manuels de PBLE, avec huit manuels publiés entre 1981 et 2010. Dans la série *Avenida Brasil* ²⁵⁰, nous apprenons qu’elle est « directrice de la Polyglot – Cours de portugais pour les étrangers à São Paulo ». L’exploration de cette piste auprès d’agents du champ a ceci d’intéressant qu’elle

²⁴⁹ Un modèle des formulaires est présent dans les annexes (cf. Tome II, p. 234).

²⁵⁰ Dans le catalogue : AME_1991_BRA_AB1 et AME_1991_BRA_AB2.

laisse entrevoir un premier projet éditorial d'envergure de manuels de PELE, projet qui – en l'absence des rapports d'interdépendances institutionnels – se construit spontanément sur des rapports d'ordre personnel.

Les précisions qui m'ont été fournies par l'époux de l'autrice sur les textes qu'elle publiait dans un blog tenu entre 2012 et 2013²⁵¹ m'ont appris que Polyglot était l'appellation juridique de l'auto-entreprise de cours de langue (dont le portugais pour des étrangers) fondée par le couple. L'autrice proposait des cours à destination des étrangers depuis sa formation en lettres à l'Université de São Paulo et son conjoint gérait les questions administratives.

E.L. a dispensé beaucoup de cours de portugais à destination de diverses nationalités dans notre appartement à São Paulo, avant que nous fondions la Polyglot, enregistrée le 16/04/1986. Pour construire le siège de l'entreprise, nous avons acheté un terrain situé en face de notre appartement. Et comme je suis ingénieur civil, j'ai également conçu le nouveau bâtiment²⁵².

Tout comme cette collaboration à l'origine de l'école qui se dessine dans une configuration à la fois intime (entre époux) et professionnelle (entre un ingénieur/administrateur et une professeure), ces témoignages suggèrent que l'initiative des publications des manuels émerge également à partir de liens hybrides.

La décision d'E.L., de publier des livres à cette fin [le portugais pour des étrangers], est née de la suggestion de l'un de nos meilleurs amis, H.P.H. [...], ou tout simplement P [surnom], qui travaillait à l'EPU-*Editora Pedagógica e Universitária* Ltda., dirigée par W.K.. E.L. a alors invité son amie, S.I. [...], à participer à l'édition du support²⁵³.

Il est question ici du manuel *Falando, Lendo, Escrevendo... Português para Estrangeiros*²⁵⁴ dont l'édition première remonte à 1981 et qui continue à être édité aujourd'hui encore. Selon ce témoignage, le réseau qui se dessine derrière ces livres a son déclencheur, non pas en haut, par le soutien ou le parrainage d'une institution, mais au niveau de l'échelle des individus. On observe la formation de rapports d'interdépendance au sein des rapports non seulement de force (entre agents d'un champ social donné), mais aussi émotionnels (amitié d'E.L. avec un employé de la maison d'édition et avec la co-autrice), ou encore pédagogiques (ceux tissés

²⁵¹ En ligne : <https://emmaeberlein.wordpress.com/2013/03/04/quem-sou-eu/> (consulté le 12/12/2022).

²⁵² En portugais : *E.L. deu muitas aulas de Português para diversas nacionalidades em nosso apartamento em São Paulo, antes de abriremos a Polyglot, registrada em 16/04/1986. Para construir a sede da Polyglot, compramos um terreno na frente de onde morávamos. Como engenheiro civil, projetei o novo prédio.*

²⁵³ En portugais : *A decisão da E.L. de publicar livros para essa finalidade foi pela sugestão de um grande amigo nosso, H.P.H., [...], o P, que trabalhava na EPU - Editora Pedagógica e Universitária Ltda., dirigida por W.K.. E.L. convidou então sua amiga, S.I. [...] para participar da edição do material didático.*

²⁵⁴ Dans le catalogue : AME_1981_BRA_FLE.

entre professeur et élève) comme on aura l’occasion de le voir dans les prochains paragraphes. Cette configuration qui se forme entre l’EPU, deux autrices et un organisme de formation auto-entrepreneur (Polyglot) où ces manuels étaient très probablement utilisés une fois publiés, est à l’origine de sept publications²⁵⁵ entre 1981 et 2009, date du décès d’une des autrices.

Cette configuration s’étend progressivement à d’autres agents. L’interview avec l’un d’eux, L.R., auteur d’*Avenida Brasil* aux côtés des mêmes autrices et éditeur mentionnés, confirme la centralité des liens *autres* qu’institutionnels rattachant les agents du champ brésilien. Ce qui le relie à E.L. – lui permettant d’écrire en 1991 *Avenida Brasil* à ses côtés – est, non un rapport professionnel, mais de professeur-élève. À leur arrivée à São Paulo en provenance d’Allemagne en 1986, sa femme et lui s’inscrivent à un cours de portugais assuré par l’autrice au sein de Polyglot. « Nous avons appris le portugais un peu en Allemagne, mais après au Brésil. Notre professeure était E.L.. J’ai appris avec [le manuel] *Falando... Lendo...*, par ailleurs ».

La façon dont L.R. décrit la constitution de l’équipe derrière *Avenida Brasil* réaffirme, par ailleurs, les liens d’interdépendance entre les autrices E.L. et S.I. : « W.K. [directeur de l’EPU] m’a contacté. Ensuite nous avons discuté ensemble avec E.L., nous trois. À propos de S.I. [pause] À l’époque, S.I. venait toujours avec E.L.. E.L. sans S.I. : pas possible ».

Ce témoignage permet tout d’abord de se poser la question de la force des liens d’interdépendance amicaux plus que professionnels : il soulève des questions sur ce que l’on peut considérer comme une configuration cristallisée. Mais il permet aussi de nuancer l’interprétation de Rodolfo Ilari (1991) concernant le domaine du PLE comme un champ où les manuels sont surtout le résultat de la production d’écoles de langue qui ont la chance d’avoir accès au marché éditorial.

Chercheur : C’est drôle parce que quand nous pensons parfois au parcours de l’auteur de manuels, nous pensons à un professeur qui crée des supports pour son cours qui deviennent ensuite du contenu dans les livres...

L.R. : Ça, en effet, c’est le cas d’E.L.. Mais dans plusieurs cas ce n’est pas comme ça. Spécialement en Allemagne et par rapport aux livres d’école. L’initiative vient surtout des maisons d’édition [...] Dans le cas d’*Avenida Brasil* c’était comme ça. W.K. m’a dit “Je veux un livre moderne, tu peux m’en préparer une maquette ?” et c’est ce que j’ai fait. Et ensuite nous avons parlé à E.L., avec qui nous avons déjà bossé, tous les deux, et ensuite nous avons trouvé d’autres auteurs.

²⁵⁵ À savoir, AME_1981_BRA_FLE, AME_1990_BRA_PVB, AME_1991_BRA_AB1, AME_1991_BRA_AB2, AME_2003_BRA_DB, AME_2008_BRA_NAB1, AME_2009_BRA_NAB2.

Nous voyons dans ces entretiens que même si les modes de recrutement semblent malléables et improvisés, le projet de confection de ces manuels irradie de la maison d'édition EPU. Le manuel *Avenida Brasil* de 1991 a été le fruit d'une commande de la part du directeur W.K. faite directement à l'auteur L.R. La décision, pour l'autrice, d'écrire *Falando, Lendo, Escrevendo* en 1986 est le résultat d'une « suggestion » de son ami, P, employé de la maison d'édition EPU. C'est ce dernier qui la met ensuite en relation avec le directeur W.K. Les nombreux manuels de PBLE publiés au début des années 1990 portent à croire qu'il s'agit du premier vrai projet éditorial dans le domaine. Le fait que les réseaux d'interdépendance soient construits non sur des rapports professionnels, mais sur des liens d'ordre personnel est un des indices de son caractère pionnier.

Cette interview va finalement dans le même sens de la discrète institutionnalisation que vit la configuration sociale des manuels de PBLE entre 1975 et 1996. Nous sommes témoins, d'un côté, d'une spécialisation ponctuelle d'un de ses agents, la maison d'édition EPU, dans les 1990. D'un autre côté, nous nous confrontons à un portrait de la configuration sociale des manuels de PBLE, non pas comme une île, mais connectée aux différents flux sociaux, technologiques et financiers du monde globalisé. Interrogé sur la façon dont L.R. a lui-même été contacté par le directeur W.K., l'auteur répond qu'ils avaient déjà travaillé ensemble quand il avait publié un manuel d'anglais pour *Klett*, la plus grande maison d'édition de manuels d'Anglais en Allemagne, à cette époque. Il explique que « À la base, l'EPU était une succursale de la *Klett*. W.K., qui était le C.E.O., a grosso modo acheté l'EPU à *Klett* ».

Considérons le parcours légal de l'EPU : appartenant tout d'abord à la maison d'édition espagnole *Herder*, elle passe aux mains de la maison d'édition allemande *Klett*, avant d'être achetée par le directeur de celle-ci, installé au Brésil. C'est une institution particulièrement propice pour l'importation non seulement de productions didactiques telles que les méthodologies²⁵⁶, mais aussi de structures de fonctionnement éditorial en vogue dans l'enseignement d'autres langues étrangères. C'est ce que suggère le sens du développement de ces manuels qui, pour la première fois, ne va pas du terrain vers les maisons d'édition.

Le projet éditorial de manuels de PBLE au sein de l'EPU, disons au passage, n'ira cependant pas au-delà des années 2000. L'offre de manuels de cette maison d'édition se résume

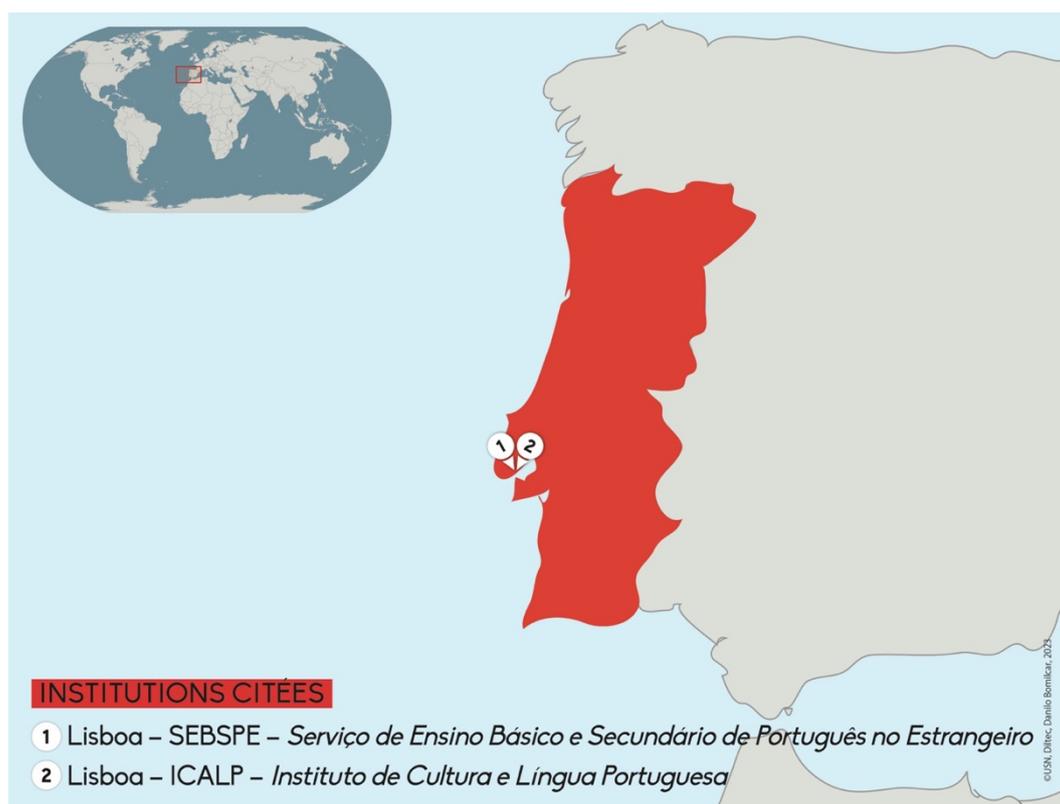
²⁵⁶ L.R. rappelle qu'« en gros la construction d'*Avenida Brasil* vient en partie » d'une de ses anciennes publications, un manuel d'anglais publié en Allemagne.

aujourd’hui aux rééditions des ouvrages publiés dans les années 1980-1990, avec de nouvelles images et une mise en page plus moderne.

2.2.2 Les institutions du PELE. Connexions complexes et étatismes

Non seulement le pourcentage de manuels de PELE qui affichent des institutions dans leurs paratextes est sensiblement plus grand – 85% des manuels contre 39% dans le corpus brésilien – mais la plupart d’entre eux indiquent, non une, mais deux, trois ou même quatre mentions de responsabilité collective à la fois. D’un côté, on passe de l’échelle micro à l’échelle méso. De l’autre côté, la collaboration intense (entre différentes instances de l’échelle étatique, des organismes privés, des centres de formation, des universités et des maisons d’édition en voie de spécialisation) donne tous les indices d’un haut degré d’institutionnalisation.

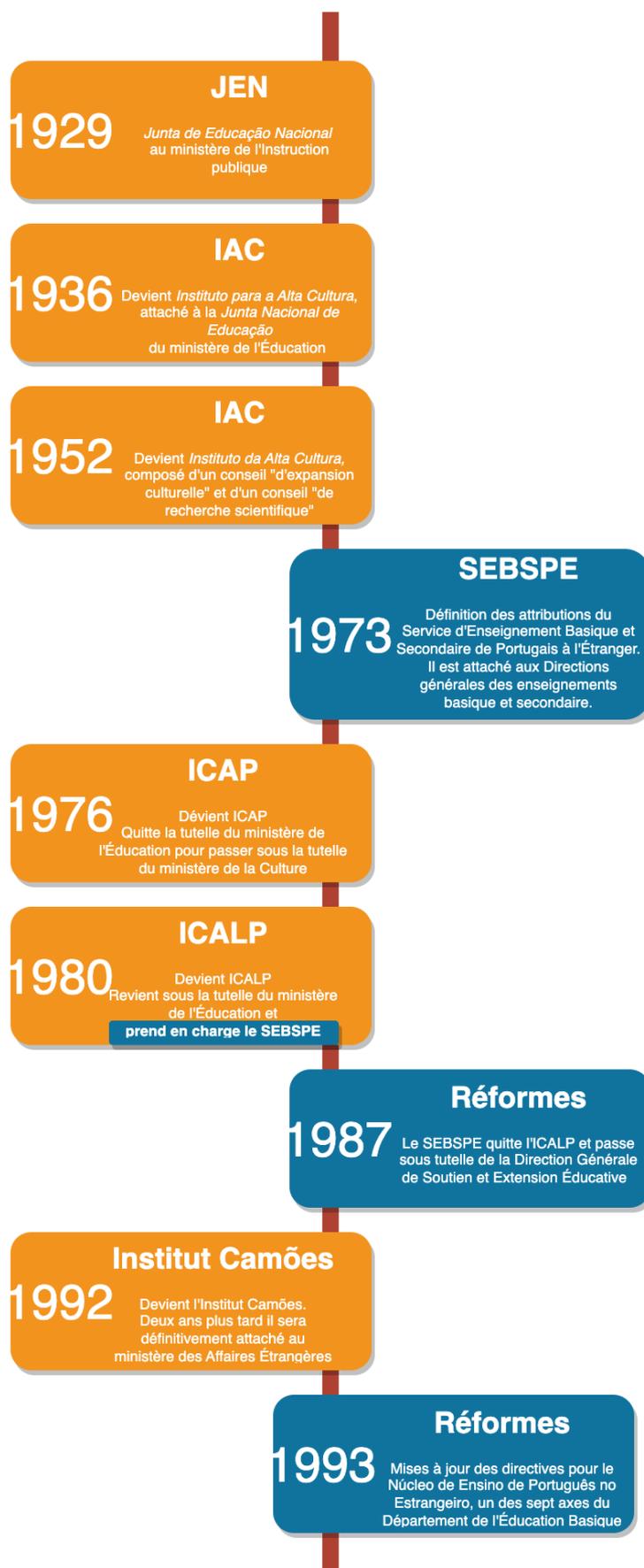
2.2.2.1 Éducation, Culture et Affaires étrangères : chevauchements et passerelles



Carte 14. Organismes ministériels cités dans les manuels de PELE

L'institution de loin la plus citée est l'*Instituto de Cultura e Língua Portuguesa* (ICALP). Il apparaît dans les paratextes de onze manuels²⁵⁷ entre 1980 et 1989. Cet organisme de l'État portugais consacré à la diffusion et à la promotion culturelles a collectionné, depuis sa création à la fin des années 1920, différentes dénominations, attachements et responsabilités. La deuxième place du podium revient au *Serviço de Ensino Básico e Secundário de Português no Estrangeiro* (SEBSPE). À une période de leur histoire, ce dernier est passé sous la tutelle du premier. Les moments clés de l'évolution ces deux organismes sont consignés dans la frise suivante :

²⁵⁷ Dans le catalogue : EUR_1980_POR_JFP, EUR_1980_POR_PES, EUR_1980_POR_PLP, EUR_1981_POR_TIP, EUR_1981_POR_TU, EUR_1982_POR_PC, EUR_1982_POR_VFP, EUR_1984_POR_DVI, EUR_1984_POR_IELP, EUR_1988_POR_PC40, EUR_1989_POR_L. Les mentions à l'Institut Camões, son succédané, apparaît dans le catalogue cinq fois et le Camões I.P., succédané de l'Institut Camões, est cité huit fois.



Frise 3. Repères dans l'histoire de l'organisme de promotion culturelle portugais

Pour faire court, si cela est possible, l'ICALP est l'héritier direct de la *Junta de Educação Nacional* (JEN), créée en 1929 pour « financer des recherches au Portugal, dans ses colonies et à l'étranger », pour organiser et fiscaliser un service de bourses d'études et de lectorats, pour « promouvoir les échanges culturels », pour « créer, financer et diriger des écoles » et, pour ce qui nous intéresse ici, pour « promouvoir la culture portugaise » et « promouvoir et financer des publications scientifiques »²⁵⁸. La JEN a été suivie par l'*Instituto para a Alta Culture* (IAC) en 1936, par l'*Instituto de Alta Culture* (IAC) en 1952, par l'*Instituto de Cultura Portuguesa* (ICAP) en 1976, par l'*Instituto de Cultura e Língua Portuguesa* (ICALP) en 1980, pour ensuite devenir *Instituto Camões* en 1992 et finalement *Camões I.P.* en 2012.

Cet organisme se voit confier, en 1980, la charge du *Serviço de Ensino Básico e Secundário de Português no Estrangeiro* (SEBSPE), qui pilotait des actions de promotion culturelle auprès des enfants de migrants portugais dans le monde, mais ce dernier retourne à la tutelle du ministère de l'Éducation en 1987. Aussi, à partir de la fin des années 1980, on lui octroie la création et le financement, en plus des lectorats, de chaires permanentes dans les universités étrangères et d'instituts culturels partout dans le monde, c'est-à-dire des lieux dans de grandes villes (à l'ambassade, dans des installations achetées ou louées, au sein des universités à l'étranger...) où sont proposés des événements culturels et des cours de langue et culture portugaises. Voici un résumé de ses attributions, sous forme de tableau.

<p>À partir de 1929 :</p> <p>Financement de recherches dans les colonies et à l'étranger</p> <p>Organisation et fiscalisations des bourses d'études et des lectorats</p> <p>Promotion des échanges culturels</p> <p>Création, financement et direction des écoles à l'étranger</p> <p>Promotion de la langue portugaise</p> <p>Promotion et financement de publications scientifiques</p>	<p>Entre 1980 et 1987 :</p> <p>Promotion culturelle auprès des enfants d'émigrants portugais dans le monde</p> <p>À partir de 1987 :</p> <p>Création et financement de chaires permanentes dans les universités étrangères</p> <p>Création et financement d'instituts d'enseignement de langue et culture portugaise dans le monde.</p>
--	---

Tableau 4. Attributions de l'organisme de promotion culturelle portugais (récapitulatif)

²⁵⁸ Décret en ligne : files.dre.pt/1s/1929/01/01300/01220124.pdf (consulte le 06/12/2022).

Au cours de toute cette histoire, cet organisme témoigne d’une certaine instabilité du point de vue de son rattachement ministériel et des responsabilités qui lui sont attribuées. Il est créé en 1929 en tant qu’organisme autonome, mais intégré au ministère de l’Instruction publique. Il passe sous la tutelle du ministère de la Culture en 1976 pour revenir en 1979 sous la tutelle du ministère de l’Éducation et s’intégrer, en 1994, au ministère des Affaires étrangères.

Une étude des paratextes des manuels qui citent l’ICALP (1980-1989) comme institution partenaire permet de vite repérer ceux qui concernent le portugais comme discipline universitaire. L’avant-propos du manuel *Português Contemporâneo - Antologia e Compêndio Didáctico*²⁵⁹ vise « essentiellement [...] les cours et lectorats de portugais à l’étranger ». Les deux publications (1984) de Vasco da Fonseca²⁶⁰, *Introduction à l’étude de la langue portugaise à l’usage des étrangers : Origine, histoire et évolutions de la langue, la phonétique et l’orthographe* et *Dictionnaire des verbes irréguliers et des conjugaisons difficiles de la langue portugaise*, avec leurs titres originellement en français même si les ouvrages sont édités au Portugal, sont d’autres exemples de ce à quoi pouvait ressembler ce que l’on appelle aujourd’hui le Portugais sur Objectifs Spécifiques (POS) ciblant un public d’étudiants avancés²⁶¹. Ces deux ouvrages développent des topiques précis de la grammaire portugaise. L’*Introduction* propose une histoire approfondie « du pays, du peuple et de la langue »²⁶², le *Dictionnaire des verbes difficiles* est le résultat d’un travail initialement destiné « aux étudiants de plusieurs instituts d’enseignement supérieur en Belgique »²⁶³. Le manuel *Português Comercial, 40 lições*, de 1988, en « réponse aux multiples demandes qui nous arrivent des lectorats de portugais à l’étranger [...] ainsi que des milieux d’affaires », s’adresse aux professeurs et aux étudiants « intégrés dans la voie de l’enseignement professionnalisant sans pour autant négliger l’étude de textes littéraires qui ouvrent des perspectives aux domaines érudits »²⁶⁴. Le propos est clair : même s’il s’agit d’un manuel de « portugais d’affaires », on n’est pas très loin des biens culturels connus pour être poursuivis dans le champ académique (cf. supra, p. 53).

²⁵⁹ Dans le catalogue : EUR_1982_POR_PC.

²⁶⁰ Dans le catalogue : EUR_1984_POR_DVI et EUR_1984_POR_IELP.

²⁶¹ *La langue portugaise : cours préparatoire de grammaire et de conversation* (EUR_1962_BEL_LP), du même auteur, publié à Anvers en 1962, était destiné aux étudiants en niveau débutant.

²⁶² Dans le catalogue : EUR_1984_POR_IELP (p. 6).

²⁶³ Dans le catalogue : EUR_1984_POR_DVI (p. 8).

²⁶⁴ Dans le catalogue : EUR_1988_POR_PC40 (2^e de couverture).

Cette orientation est nuancée en 1989 avec le manuel *Lusofonia: curso básico de português língua estrangeira*²⁶⁵, dernier support relié à l'ICALP. Ses unités didactiques partagées en actes de parole, ses compléments sonores, ainsi que ses couleurs et ses images débordantes le rapprochent du traditionnel manuel de langue étrangère à visée communicative. Le volet Portugais sur Objectifs Spécifiques/Portugais sur Objectifs Universitaires cède la place, tout au moins dans cette dernière publication, à un contexte d'enseignement-apprentissage plus large. Ce qui lie ce manuel au contexte académique, c'est au premier abord, sa conception :

Comme ce fut le cas pour le **Niveau Seuil du Portugais**, le livre **Lusofonia** s'insère dans les activités de recherche et d'enseignement du Département de Langue et de Culture Portugaise de la Faculté de Lettres de l'Université de Lisbonne, qui bénéficient du soutien du Conseil de l'Europe et l'ICALP.²⁶⁶

Mais si on prend en compte le fait que les cours de langue et culture portugaise à destination des étrangers dans les universités portugaises sont, comme il le sera précisé le moment venu (cf. infra, p. 188), également sous tutelle de l'ICALP, il est plausible que ce manuel soit aussi une réponse aux besoins précis de ce contexte d'enseignement-apprentissage.

Tous ces paratextes indiquent que la production de manuels dotés du label ICALP se développe entre *demandes* et *propositions* éditoriales des agents placés par l'État portugais dans les universités étrangères. Autrement dit, les cours de langue et culture portugaises dans les différents cursus proposés par ces universités font apparaître les urgences du terrain qui se font remarquer par les décideurs de cet organisme et déclenchent naturellement l'élaboration des supports par les enseignants mêmes. Si ces manuels font leur chemin jusqu'à l'édition et la publication, c'est parce que l'ICALP, une fois le besoin identifié, les prend en charge au Portugal. Il permet que des supports créés originellement pour un contexte spécifique soient employés et adaptés par d'autres lecteurs dans des universités d'autres pays. Il sert de maillon central dans ce réseau d'interdépendances où circulent des discours, des images, des méthodologies...

Mais la plupart des publications de l'ICALP dans le catalogue concernent un autre public cible : les enfants des émigrants portugais dans le monde. Six sur onze manuels attribués

²⁶⁵ Dans le catalogue : EUR_1989_POR_L.

²⁶⁶ En portugais : *Tal como sucedeu com o Nível Limiar do Português também Lusofonia se insere nas actividades de investigação e ensino do Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, a que o Conselho da Europa e o ICALP têm dado o seu apoio* (extraits en gras dans le texte source).

à l’ICALP dans les mentions de responsabilité renvoient aussi et surtout au SEBSPE qui, comme nous l’avons vu (cf. supra, p. 178), se trouve rattaché à l’ICALP entre 1980 et 1987. Rappelons le rôle de cet organisme sans trop nous éloigner du corpus. « La fonction du SEBSPE est la production de supports et le soutien pédagogique des professeurs de portugais auprès de migrants, en vue de la diffusion de la langue portugaise », informe sa responsable, Maria Teresa Rio Carvalho, dans l’avant-propos de *Textos e imagens de Portugal*²⁶⁷, de 1981.

Ces missions sont définies en 1973²⁶⁸ en réponse à l’exode de la population portugaise lors des dernières années de la dictature salazariste, à l’époque où le SEBSPE est encore attaché à un organisme gestionnaire de l’enseignement scolaire²⁶⁹ (BAPTISTA, 2007). S’il passe sous la tutelle de l’ICALP en 1980, c’est suite à la prise de conscience du fait que « l’enseignement du portugais à l’étranger a des caractéristiques spécifiques » et qu’il faudrait donc réunir ces deux axes de la politique culturelle portugaise – celui orienté vers les étudiants étrangers et celui orienté vers les enfants de portugais émigrés – sous l’autorité d’un même organisme, de façon à ce que « les actions dans ce domaine obéissent à une planification globale commune, qu’imposent une coordination efficace et une souhaitable rationalisation des ressources humaines et matérielles existantes »²⁷⁰. Ce n’est qu’en 1987 qu’il quitte l’ICALP pour retrouver sa place dans les bureaux dédiés à l’enseignement scolaire²⁷¹.

Les manuels qui renvoient au SEBSPE au moment de son passage à l’ICALP sont *1, 2, 3... Vamos falar português* et sa suite *1, 2, 3... Já falamos português*, ainsi que *Traço de União - Ouvir, falar, Ler, Escrever Português* et, finalement, *Textos e imagens de Portugal*.²⁷² Ils sont publiés entre 1980 et 1982. Ces manuels consistent vraisemblablement en une seule et unique progression de l’enseignement du portugais pour les descendants des émigrants dans les écoles à l’étranger, le premier et le deuxième recouvrant l’enseignement primaire, le troisième le collège et le quatrième le lycée²⁷³.

²⁶⁷ Dans le catalogue : EUR_1981_POR_TIP.

²⁶⁸ *Decreto-Lei n° 44/73* du 12 février 1973. En ligne, <https://dre.tretas.org/dre/102900/decreto-lei-45-73-de-12-de-fevereiro> (consulté le 10/01/2023).

²⁶⁹ Plus spécifiquement, les *Direcções-Gerais dos Ensinos Básico e Secundário*.

²⁷⁰ Décret en ligne, <https://dre.tretas.org/dre/14337/decreto-lei-50-80-de-22-de-marco> (consulté le 05/12/2022).

²⁷¹ Plus spécifiquement la *Direcção Geral de Apoio e Extensão Educativa*.

²⁷² Dans le catalogue : EUR_1982_POR_VFP, EUR_1980_POR_JFP, EUR_1981_POR_TU et EUR_1981_POR_TIP.

²⁷³ Si le lien de succession entre les deux premiers ouvrages (la série *1,2,3...*) est évident en raison des titres qui se renvoient entre eux. Le lien entre, d’un côté, ces deux livres et, d’un autre côté, *Traço de União* et *Textos e Imagens de Portugal*, peut être supposé dans la complexité progressive des textes et des sujets de grammaire traités. Le style de moins en moins enfantin des dessins et des situations fabriquées en est un autre indice. De même, Maria Judite Marçal Grilo est une autrice présente dans la collection *1,2,3...* ainsi que dans *Traços de*

Outre ces manuels, j'ai pu repérer dans la Bibliothèque nationale deux supports complémentaires de 1980 destinés exclusivement aux enseignants²⁷⁴. Le premier, *Português, Ensino Secundário, Apoio Didático*, ressemble à quelque chose entre un guide pédagogique et un livre de l'élève, car les textes (littéraires, fabriqués...) sont suivis d'une proposition d'exploitation en salle de classe et d'une réflexion pédaogo-didactique. Il a ceci d'intéressant que l'on y trouve de nombreuses indications sur les supposées spécificités de l'enseignement d'une « langue étrangère ». Le second, *Programa de Língua Portuguesa, Ensino Básico (Port. Nº 612/78), Temática: Comunidades, Caderno nº 3*, est une anthologie de textes sans indication de progression ou d'application pédagogique. Trop fragiles pour être manipulés par les apprenants, mais comportant des documents et des exercices trop détaillés pour laisser supposer un usage purement théorique par les enseignants, ces deux livres sont certainement le genre de ressources dont disposent les enseignants pour les activités complémentaires. Ils sont maintes fois photocopiés et distribués aux élèves, pouvant à la place être copiés au tableau.

Tout indique que ces deux documents appartiennent à des réseaux reliant directement le ministère de l'Éducation et les écoles. L'absence de maison d'édition, l'impression confiée aux services graphiques du ministère et le format rudimentaire (couverture peu épaisse, feuilles à faible grammage laissant entrevoir l'impression au dos, format A5, reliure en point métallique c.-à-d. « reliure agrafée »), sans compter leur rare présence dans les bibliothèques portugaises, indiquent un usage prévu pour un nombre restreint d'agents et la prise en charge de la distribution par l'État. C'est le cas, par ailleurs, de nombreuses publications destinées aux enseignants/coordonateurs/directeurs du champ scolaire. Le lecteur aura une idée plus précise des spécificités matérielles de ces ouvrages avec l'image suivante, à gauche.

União, ce qui pourrait signifier une position de coordination de collection. Une seule étude a été trouvée pour décrire l'usage effectif de ces manuels dans les écoles à l'étranger. Cette étude confirme l'usage de *Textos e Imagens de Portugal* et de la collection *1,2,3...* comme les livres les plus utilisés dans les cours de portugais dans un certain nombre d'écoles étatsuniennes (BORGES CASTANHO, 1993).

²⁷⁴ Dans le catalogue : EUR_1980_POR_PES et EUR_1980_POR_PLP.

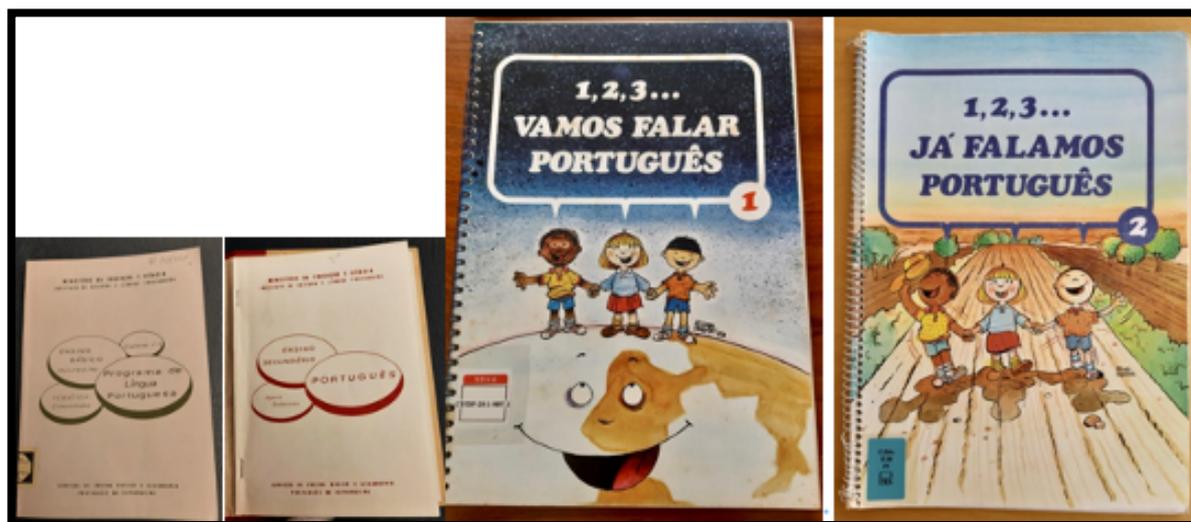


Image 12. Aspects matériels de quelques supports de l'ICALP/SEBSPE

À droite on peut observer que les deux volumes de la collection 1,2,3, destinés au primaire, présentent aussi des caractéristiques qui corroborent l’existence d’une chaîne directe entre les écoles et le ministère. Les feuilles A4 et la reliure en spirale – format type des documents artisanaux à l’usage des élèves, autrement dit les « photocopies » – sont les signes d’un travail graphique qui contourne les maisons d’édition. Ici, au lieu d’être reproduits dans les services ministériels, les deux livres ont quand même été confiés à une maison d’imprimerie privée²⁷⁵ : l’impression en couleurs et le tirage à large échelle à destination des élèves y obligent.

Le rôle et l’aspect de ces documents sont autant d’indices du rapprochement substantiel entre SEBSPE et les agents du champ scolaire. Ils indiquent, sinon un plus grand contrôle des services de l’État sur l’enseignement-apprentissage du portugais aux enfants d’émigrants, du moins une prise en charge plus proche des nécessités du terrain en ce qui concerne le matériel nécessaire pour les cours, dont les manuels font partie.

On peut aussi conjecturer que le caractère techniquement plus achevé et classique de *Traço de União* (1981) et de *Textos e Imagens de Portugal* (1981), ainsi que leur distribution par les réseaux conventionnels du marché des livres, soit dû à leurs potentialités économiques plus larges. Il ne s’agit plus de manuels destinés uniquement aux plus jeunes enfants émigrants et aux enseignants, ils peuvent en théorie être utilisés par tous les apprenants étrangers, y compris les plus jeunes. Une autre hypothèse est que le rattachement du SEBSPE à l’ICALP –

²⁷⁵ À savoir, *Agra Artes Gráficas*.

dont les modalités de diffusion culturelle vont au-delà des murs de l'école – a pu contribuer à une diversification des chaînes de circulation de supports.

Il est quand même curieux que les ouvrages qui renvoient au ministère de l'Éducation portugais, inexistant avant 1980, s'élèvent au nombre de dix entre 1980 et 2000. La série suivante destinée à l'enseignement scolaire du portugais à l'étranger (1996-2001) est publiée par LIDEL. Presque rien dans les ouvrages de cette série (*Voa Papagaio Voa* pour les plus petits, *Voa com as palavras* pour l'enseignement intermédiaire, et *Voa sem limites* pour les plus âgés)²⁷⁶ ne laisse entrevoir la spécificité d'un usage scolaire pour les enfants d'émigrants²⁷⁷. Par ailleurs, même l'attribution du paratexte au *Núcleo de ensino de português no estrangeiro*, héritier direct du SEBSPE, n'est pas plus informative. Le *Decreto-Lei 138/93*²⁷⁸, du 26 avril 1993, qui met à jour les attributions de ce service ne cite le mot « migrant » qu'une fois. Quand il le fait, c'est en lien avec la notion de pédagogie interculturelle et donc probablement relative à l'intégration des migrants au Portugal. Dans la partie consacrée aux supports, par exemple, les directives sont les suivantes :

Concevoir, coordonner et réaliser des projets de production de supports pédagogiques/didactiques de soutien à l'application des programmes et collaborer avec des entités nationales et étrangères à la production de supports multimédia, en vue de l'application des nouvelles technologies à l'enseignement du portugais à l'étranger.²⁷⁹

Ces changements relatifs au public cible, à la fois dans les orientations des services de l'État et dans les paratextes des manuels témoignent des enjeux économiques et sociaux de l'édition de manuels dans un monde globalisé. C'est comme si le portugais langue d'héritage (PLH), cette modalité d'enseignement-apprentissage destiné à préserver les liens culturels et linguistiques des enfants d'émigrants avec le Portugal, cédait la place au portugais langue étrangère (PLE), une forme d'enseignement à la fois plus universelle et plus adaptée à cette nouvelle période post-intégration à l'Union européenne.

Dans un élan semblable, le manuel *Português a brincar*²⁸⁰, bien que signé par le Ministère de l'Éducation et destiné aux enfants, porte dans son avant-propos l'appellation

²⁷⁶ Dans le catalogue : EUR_1996_POR_V1 ; EUR_1998_POR_V2 ; EUR_2001_POR_V3.

²⁷⁷ Dans une seule des introductions des volumes, on voit apparaître une indication de l'orientation de l'ouvrage « aux enfants, luso-descendants ou étrangers » (EUR_1996_POR_V1).

²⁷⁸ Source : *Portaria 570/93 du 6 juin*, en ligne, <https://dre.tretas.org/dre/51073/portaria-570-93-de-2-de-junho>

²⁷⁹ En portugais : *Conceber, coordenar e realizar projectos de produção de materiais pedagógico-didácticos de apoio à aplicação dos programas e cooperar com entidades nacionais e estrangeiras na produção de materiais multimédia, visando a aplicação das novas tecnologias ao ensino do português em contexto estrangeiro.*

²⁸⁰ Dans le catalogue : EUR_1994_POR_PB.

« Portugais – Langue étrangère ». De la même manière, *Português Contemporâneo - Antologia e Compêndio Didático*²⁸¹ mentionne dans son avant-propos que, même s’il vise surtout les lectorats, il est aussi adapté aux migrants et au « lusophile en germe, porteur d’une simple pulsion de sympathie pour le Portugal et peut-être une simple image créée dans le cadre des hasards touristiques ou d’un court contact avec des hommes ou des nouvelles d’ici ». Ce sont autant d’exemples qui annoncent une certaine tendance des manuels reliés à des organismes d’État – qu’ils soient a priori conçus pour des contextes universitaires ou scolaires – à évoluer dans le sens d’une orientation plus générale et universalisante.

2.2.2.2 La recherche, l’enseignement et la diffusion. Expériences en présence et à distance



Carte 15. Universités et organismes de diffusion culturelle cités dans le corpus de PELE

Deux manuels – *Ouvrir... falar... de coisas e coisas*²⁸² et *Dia a dia*²⁸³ – indiquent dans leur paratexte, en plus du ministère de l’Éducation, l’*Universidade Aberta* (ou une ancienne appellation de cette institution). Il s’agit du principal organisme d’enseignement supérieur et

²⁸¹ Dans le catalogue EUR_1982_POR_PC.

²⁸² Dans le catalogue : EUR_1986_POR_OF.

²⁸³ Dans le catalogue : EUR_1988_POR_DD.

de recherche à distance au Portugal. Si l'on essaye de retracer son histoire, on est appelé à remonter jusqu'à l'Institut des Moyens Audio-Visuels d'Enseignement²⁸⁴ (dorénavant IMAVE) rattaché au ministère de l'Éducation. À une époque où le Portugal avait des difficultés pour scolariser toute sa population, cet institut avait la charge de créer des émissions pour la radio et la télévision en complément de l'enseignement dans les zones où les conditions matérielles et le personnel enseignant étaient plus précaires. L'IMAVE est surtout connu pour la création et le développement, en collaboration avec l'ICALP²⁸⁵, de la TELESCOLA, qui a existé entre 1965 et 2004²⁸⁶.

La TELESCOLA était un projet d'enseignement destiné essentiellement à des écoles des zones rurales les plus isolées. Les cours étaient produits par le service public de télévision portugais (RTP)²⁸⁷ et diffusés sur la chaîne nationale. Ce système a été mis en place pour permettre l'action d'un professeur expérimenté, réputé spécialiste de la discipline, auprès d'un grand nombre d'élèves via des « postes de réception », c'est-à-dire des téléviseurs, placés dans les salles de classe ; les activités d'application et de consolidation des contenus étaient ensuite menées par des « moniteurs » (des instituteurs avec moins d'expérience). Grosso modo, les élèves regardaient un cours magistral sur un écran de télévision placé à côté du tableau pour ensuite faire des activités avec le soutien d'un auxiliaire présent sur place.

La TELESCOLA a proposé aussi des émissions visant la formation des moniteurs et a été mise en place, à une moindre échelle, à São Tomé-et-Principe, alors sous occupation portugaise (ALMEIDA & MATOS, 2020). Dans le cadre de nombreuses réformes ministérielles et scolaires à partir des années 1970²⁸⁸, l'IMAVE est peu à peu intégré à l'*Instituto Português de Ensino a Distância*²⁸⁹, également connu sous le nom de PUA, *Projeto Universidade Aberta*.

Le PUA, comme son surnom l'indique, est la version « en projet » d'une institution d'enseignement supérieur à distance. Cette antichambre de l'*Universidade Aberta* avait pour responsabilité la recherche dans le domaine de l'enseignement-apprentissage à distance, mais

²⁸⁴ En portugais : *Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino*.

²⁸⁵ À l'époque encore sous la dénomination *Instituto de Alta Cultura* (IAC), plus spécifiquement une de ses subdivisions, le *Centro de Estudos de Pedagogia Audio-Visual*. Source : *Decreto-Lei n° 46135 (31/10/1964)*, article n° 2. En ligne, <https://dre.tretas.org/dre/205825/decreto-lei-46135-de-31-de-dezembro> (consulté le 26/10.2022).

²⁸⁶ Les émissions de la TELESCOLA ont été reprises pendant la crise du COVID-19.

²⁸⁷ *Rádiatelevisão portuguesa*.

²⁸⁸ Il devient en 1971 l'ITE, *Instituto de Tecnologia Educativa*, responsable de la création d'une année terminale dans l'éducation nationale portugaise, avant d'être intégré au *Projeto Universidade Aberta*.

²⁸⁹ En français : Institut Portugais d'Enseignement à Distance.

surtout la création intégrale de programmes, la formation de personnel, le développement des structures institutionnelles et matérielles d’une offre entièrement nouvelle de cours partagée selon quatre axes. Ceux-ci étaient la formation de professeurs, la préparation des étudiants pré-universitaires et, ce qui nous concerne particulièrement ici, les cours destinés à la préservation du patrimoine et la diffusion de la langue et la culture portugaises (JOÃO, 2018). L’*Universidade Aberta*, qui franchit l’étape de projet pour proposer ses premiers cours en 1989, poursuit aujourd’hui ses activités « avec un focus privilégié sur l’expansion de la langue et de la culture portugaises dans l’espace de la lusophonie (communautés migrantes et pays de langue officielle portugaise) »²⁹⁰.

Les deux manuels cités s’insèrent dans cette configuration sociale complexe et mouvante entre le ministère de l’Éducation, le *Projeto Universidade Aberta* et les nouvelles formes que prend l’IMAVE. C’est peut-être ce qui les rend remarquables en matière d’innovations technologiques. *Dia a dia*, publié en 1986, est un des premiers manuels du corpus portugais présentant une proposition multimodale, associant textes, image et son²⁹¹ dans ses séquences didactiques. *Ouvrir... falar... de coisas e coisas*, publié aussi en 1986, est un manuel qui, comme son paratexte l’indique, sert de support complémentaire à des cassettes contenant 50 émissions diffusées aux États-Unis, au Brésil, et en « extrême Orient », par le service portugais non plus de télévision, mais de radio (*Radiofusão Portuguesa - RDP*)²⁹². Ces émissions visaient à enrichir les connaissances linguistiques des « auditeurs de langue portugaise » situés dans « des communautés portugaises de pays étrangers » et dans des « pays d’expression portugaise ».²⁹³

Cette extension vers la lusophonie est significative ; tout comme la transmission de la TELESCOLA²⁹⁴ à São Tomé-et-Principe, elle est un des nombreux points d’intersection entre les configurations portugaise et africaine de promotion/diffusion du portugais. Ces intersections seront traitées en détail plus loin (cf. infra, p. 202).

²⁹⁰ Source : <https://portal.uab.pt/conhecer-a-uab/> (consulté le 10/12/2022).

²⁹¹ Ce manuel est composé non seulement de trois livres (livre de l’élève, d’exercices et guide pédagogique), mais aussi de cassettes et de diapositives.

²⁹² L’actuelle *Radio e Televisão de Portugal S.A.* est le résultat de la fusion, en 2004, de la RDP avec la RTP. Il faut rappeler que ces deux organismes étaient des outils clés de la propagande de l’État Nouveau et en métropole et dans les colonies (MUSTAFA, 2013) (AZEVEDO, VALADA, GIL, MOURA, GODINHO, 2021). La *Radio e Televisão de Portugal S.A.* produit aujourd’hui des émissions pour toute l’Afrique lusophone.

²⁹³ Dans le catalogue : EUR_1986_POR_OF (troisième de couverture, édition consultée : 1988).

²⁹⁴ Sous la direction d’Aldónio Gomes, auteur de dizaines de manuels pour l’Afrique lusophone.

L'autre institution d'enseignement engagée dans l'élaboration des manuels est l'*Universidade Clássica de Lisboa*, plus spécifiquement le Département de langue et de culture de sa Faculté de Lettres, pionnière dans l'enseignement du portugais pour les étrangers. Quelques enthousiastes vont jusqu'à affirmer que le premier cours de portugais pour les étrangers au Portugal a été organisé par ses soins, à Cascais, en 1934 (LEIRIA, 1990). Dans les textes juridiques, il est possible de faire plusieurs constats. Ces cours sont catégoriquement inscrits dans la législation du pays par le décret 40858 du 13/11/1956²⁹⁵. Ils ne sont pas réservés à l'Université de Lisbonne ; mais ils peuvent avoir lieu dans n'importe quelle institution d'enseignement supérieur. Ils sont, à partir de cette date, financés par l'ICALP²⁹⁶. Des recherches qui confrontent profondément et extensivement les politiques culturelles du pays avec les supports utilisés dans ces cours montrent qu'ils permettaient à l'État salazariste de « diffuser vers l'étranger sa version du passé, du présent et des perspectives de l'évolution future de la culture portugaise et du Portugal » (AVELÃS NUNES, 1994, p. 379). Ils suivent la logique de promotion culturelle qui avait motivé la création des Cours de Vacances dans les années 1920 (AVELÃS NUNES, 1994).

Isabel Leiria (1990) explique que les cours de langue et culture portugaises à la Faculté de Lettres de l'Université de Lisbonne étaient assurés, dans les années 1970, par des professeurs spécifiquement engagés à cette fin, ainsi que quelques professeurs et jeunes diplômés de la faculté. Parmi les apprenants, il y avait des étudiants universitaires, des travailleurs étrangers vivant à Lisbonne et des hommes d'affaires qui préparaient leur départ vers les nouveaux pays africains de langue officielle portugaise. Les années 1980 ont connu des publics dont l'histoire avec la langue était indubitablement plus chargée – les enfants d'émigrants qui revenaient au Portugal, et même des fonctionnaires et des étudiants originaires des nouveaux pays africains lusophones

Ainsi qu'il a été dit, ce département était partie prenante dans l'élaboration de *Lusofonia: curso básico de português língua estrangeira*²⁹⁷, avec le soutien de l'ICALP, tout comme dans celle de deux manuels pour le public macanais, *Falar português 1* et *2*²⁹⁸, avec le soutien des organismes administratifs portugais à Macao²⁹⁹.

²⁹⁵ En ligne, <https://files.dre.pt/1s/1956/11/24600/17671768.pdf> (consulté le 19/01/2022).

²⁹⁶ À cette époque *Instituto de Alta Cultura* (IAC), attaché au ministère de l'Instruction publique portugais.

²⁹⁷ Dans le catalogue : EUR_1989_POR_L.

²⁹⁸ Dans le catalogue : EUR_1985_MAC_FP01 et EUR_1986_MAC_FP02 respectivement.

²⁹⁹ Plus spécifiquement les *Serviços de Educação e Cultura do Governo de Macau*.

On peut s’interroger sur les conditions, apparemment très favorables, dont bénéficiait l’Université de Lisbonne, par rapport aux autres institutions du pays. Celle-ci occupe une place de choix dans la configuration des manuels de PELE que la situation privilégiée de la capitale et l’ancienneté des cours de langue et culture – un laboratoire pour les applications, les tests et les remaniements des supports – ne sauraient expliquer. L’instauration d’un Département de Langue et Culture Portugaise au mois d’août 1986 doit aussi être considérée. Le développement, dans ce département, des parcours de formation en langue portugaise pour des publics spécifiques, ainsi que la création de formations d’enseignants en portugais langue étrangère et seconde, ou encore l’organisation à partir de 1998, de la certification officielle de l’État portugais à la compétence en langue portugaise par le moyen du *Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira* (CAPLE) attestent d’une position importante non seulement dans la configuration sociale des manuels, mais dans la disciplinarisation et le développement du champ du portugais langue étrangère (BARBOSA DA SILVA, 2010). L’importante participation d’un agent comme João Malaca Casteleiro – auteur de la version de l’*un Niveau seuil* (CONSEIL DE L’EUROPE, 1977) adaptée à l’enseignement du portugais (CASTELEIRO, 1988), directeur du *Portugais Fundamental* (INIC, 1984) et coordinateur de plusieurs manuels de portugais langue étrangère à partir des années 2000³⁰⁰ – est également à prendre en compte. Les trois manuels cités ont été dirigés ou coordonnés par ses soins. Quoi qu’il en soit, on observe que la conception de manuels est alors une préoccupation forte de ses agents. Isabel Leira, par exemple, témoigne de la frustration générée aussi bien par les besoins variés en matière de supports que par la charge intense de travail administratif au département :

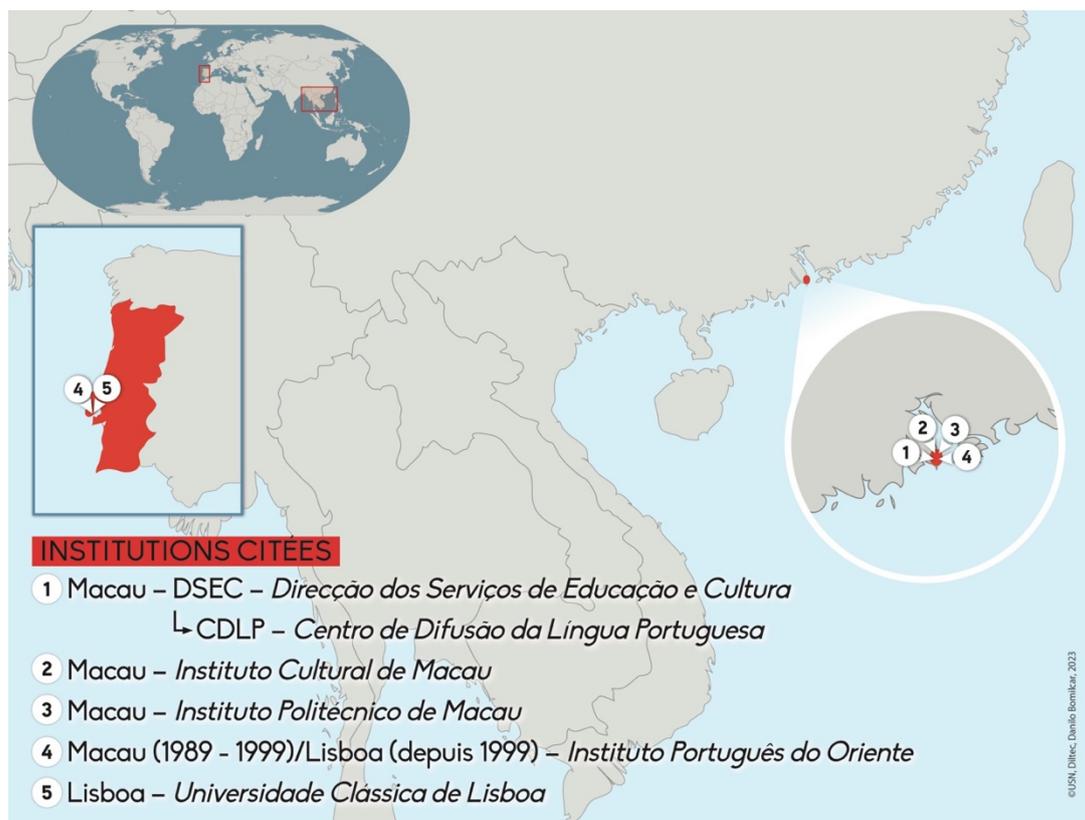
il ne reste plus beaucoup de temps pour la recherche et l’élaboration de supports [...]. Des supports sous forme de livres, d’enregistrements audio ou vidéo qui répondent, aux nécessités non seulement des divers publics du Département lui-même mais aussi d’autres écoles au Portugal et à l’étranger [...] élaborés tant en fonction de la langue maternelle de leurs destinataires [...] qu’en fonction d’autres paramètres. (LEIRIA, 1990, p. 53)³⁰¹

Les manuels publiés restent en deçà des attentes.

³⁰⁰ À savoir la collection *Aprender Português* (EUR_2006_POR_AP1, EUR_2007_POR_AP2, EUR_2006_POR_AP3 et EUR_2008_POR_APC) et la collection *Português em Foco* (EUR_2015_POR_PF1, EUR_2017_POR_PF2, EUR_2018_POR_PF3 et EUR_2019_POR_PF4).

³⁰¹ En portugais : *não resta muito tempo para a investigação e para a produção de materiais didáticos [...]. Materiais didáticos em forma de livros, gravações em áudio ou em vídeo que respondam, não só às necessidades dos diversos públicos do próprio Departamento, mas também de outras escolas no país e no estrangeiro [...] quer em função da língua materna dos seus destinatários [...], quer em função de outros parâmetros.*

2.2.2.3 L'enseignement du portugais à Macao. Des institutions de la dernière heure



Carte 16. Institutions citées dans les manuels macanais

Macao entretient une relation particulière à la langue portugaise dans le dernier quart du XX^e siècle. Le portugais, malgré le statut de langue d'administration, est parlé, en 1987, par 3% de la population (MORA, CARVALHO, ANDRADE, OLIVEIRA, GONÇALVES, 1989). Pendant les dernières décennies d'administration portugaise, la plupart des écoles macanaises ont le cantonais pour langue de scolarisation. Le portugais n'est utilisé comme langue de l'école que dans les « institutions officielles » portugaises et quelques institutions privées dotées de « parallélisme pédagogique » (GROSSO, 1996). Le portugais est également enseigné en tant que deuxième langue étrangère dans les écoles luso-chinoises et en tant que troisième langue optionnelle dans quelques institutions privées. Dans l'espace public, l'usage du portugais se résume à quelques contextes d'affaires (où il est utilisé à côté de l'anglais), quelques transactions commerciales sous une forme pidginisée (ou prévalent des monosyllabes), mais surtout et essentiellement, aux situations bureaucratiques de l'administration (GROSSO, 1996).

Même si les manuels macanais, qui font partie du pôle asiatique, ne seront pas soumis à une analyse approfondie, je passerai brièvement en revue les institutions impliquées dans leur élaboration. J'en ai décidé ainsi, car elles permettent de visualiser les dimensions et les

potentialités ultramarines de la configuration sociale portugaise des manuels de PELE, et rendent encore plus évidents les rapports entre les différents agents du champ académique et ceux des instances politiques.

La *Direcção dos Serviços de Educação et Cultura* (DSEC) et, plus tard, le *Centro de Difusão da Língua Portuguesa* (CDLP), qui y est rattaché, est citée dans cinq manuels : *Falar Português 1 et 2*³⁰² (1985 et 1986) – conçus sous la coordination de João Malaca Casteleiro à l’*Universidade Clássica de Lisboa*, comme il a déjà été dit – ainsi qu’*Olá, Macau! : curso de português para a rádio* (1990), *Encontro de duas culturas* (1990) et *Vá mais longe...* (1991)³⁰³.

Le DSEC est un organisme créé en 1979 pour « soutenir techniquement et logistiquement toute entité qui vise la promotion et la diffusion de la langue portugaise »³⁰⁴. Cela se produit dans le cadre d’une politique de prise en charge de la diffusion de la langue portugaise à Macao, c’est-à-dire en opposition à une relative autonomie accordée à ce territoire jusqu’alors. Car ce qui était une politique éducative reléguée à des agents non étatiques, comme l’Église et les organisations locales, devient une politique fondée sur le développement de structures physiques et législatives pour l’enseignement de la langue portugaise. À partir de 1983, on crée de nouvelles écoles et on donne des subventions aux écoles locales qui proposent des cours de langue portugaise (DOMINGUES & VISEU, 2018). La création du DSEC en 1979 et celle du CDLP en 1987³⁰⁵, à l’intérieur même de ce département, dans le but de produire des programmes et des supports pour les différentes écoles privées à Macao (DOMINGUES & VISEU, 2018), font partie intégrante de cette nouvelle orientation politique. Les cinq manuels publiés en l’espace de six ans sont, à leur tour, des produits témoignant de leurs efforts.

On peut encore citer la création par décret de :

- l’*Instituto Cultural de Macau*, en 1982³⁰⁶, « afin de soutenir la formulation et l’application de la politique de culture et de recherche dans le Territoire, en réalisant des manifestations liées au vécu interculturel luso-chinois et en promouvant la langue et la culture portugaises »³⁰⁷. Cet organisme public³⁰⁸ est engagé dans l’édition, datée

³⁰² Dans le catalogue : EUR_1985_MAC_FP01 et EUR_1986_MAC_FP02.

³⁰³ Dans le catalogue : EUR_1990_MAC_OM01, EUR_1990_MAC_EDC et EUR_1991_MAC_VML respectivement.

³⁰⁴ Décret en ligne : <https://bo.io.gov.mo/bo/i/79/38/declei27f.asp?printer=1> (consulté le 03/06/2023).

³⁰⁵ Décret en ligne : <https://bo.io.gov.mo/bo/i/87/49/desp110.asp> (consulté le 03/06/2023).

³⁰⁶ Décret en ligne : <https://bo.io.gov.mo/bo/i/82/36/declei43.asp> (consulté le 03/06/2023).

³⁰⁷ Texte original sur le site de l’institution : <https://www.icm.gov.mo/pt/introduction>.

³⁰⁸ Plus spécifiquement le Service de Langue et Culture de son Département de Formation et Recherche.

de 1988, du manuel *Lições de português elementar*³⁰⁹. L'auteur, Wang Zeng Yang, est par ailleurs, directeur du Département de portugais à l'Université de Langues Étrangères de Pékin et ancien lecteur de l'ICALP.

- l'*Instituto Politécnico de Macau* en 1981³¹⁰, où se trouve l'*Escola Superior de Línguas e Tradução*. Le manuel *Português Mais*³¹¹, de 1994, est le fruit d'une collaboration entre cet Institut³¹² et les services ministériels macanais consacrés à la jeunesse et à l'éducation³¹³. Il est réédité en 1997 au Portugal sans laisser la trace, dans ses paratextes, de sa conception originelle pour un public spécifique.

- l'*Instituto Português do Oriente*, en 1989³¹⁴. En 1999, anticipant le transfert de Macao à la Chine, cet institut change de statuts et s'installe à Lisbonne avec l'*Instituto Camões* et d'autres organismes portugais³¹⁵ comme principaux actionnaires (BAPTISTA, 2007). Son objectif est de « préserver et diffuser la langue et la culture portugaises en Extrême-Orient et de promouvoir la connaissance des cultures asiatiques, ayant en vue la continuité et l'approfondissement du dialogue interculturel »³¹⁶. Le manuel *A falar é que a gente entende...a gramática*³¹⁷ est le résultat, selon son avant-propos, d'une demande de l'Institut à Wang Suo Jing, professeure de portugais à Macao, selon les recommandations du Séminário PLE, un grand colloque réalisé en 1991³¹⁸ sur l'enseignement du portugais langue étrangère.

³⁰⁹ Dans le catalogue : EUR_1988_MAC_LPE.

³¹⁰ Décret en ligne : <https://images.io.gov.mo/bo/i/91/37/dl-49-91.pdf> (consulté le 03/06/2023).

³¹¹ Dans le catalogue : EUR_1994_MAC_PM.

³¹² Appartenant de nos jours à l'*Universidade Politécnica de Macau*.

³¹³ En toutes lettres, la *Direção dos Serviços de Educação e Juventude de Macau*.

³¹⁴ Décret 57/89/M du 11 septembre 1989. En ligne : <https://bo.io.gov.mo/bo/i/89/37/declei57.asp> (consulté le 03/06/2023).

³¹⁵ Notamment la *Fundação Oriente* qui avait, pendant la période de transition, la charge de la réglementation des jeux de hasard dans la province de Macao.

³¹⁶ Décret en ligne : <https://bo.io.gov.mo/bo/ii/2000/05/anotariais.asp> . Il reprend à quelques modifications près les attributions du décret de 1989 : <https://bo.io.gov.mo/bo/i/89/37/declei57.asp?printer=1> (consulté le 03/06/2023).

³¹⁷ Dans le catalogue : EUR_1992_MAC_FGE.

³¹⁸ Voir la communication de Rodolfo Ilari (1991).

2.2.2.4 Le secteur privé. Les réseaux d’une maison d’édition en voie de spécialisation



Carte 17. Institutions citées dans les manuels LIDEL

Certaines institutions du secteur privé deviennent de plus en plus fréquentes à partir de la fin des années 1980 dans les paratextes.

On peut citer tout d’abord le centre de formation *CIAL–Centro de Línguas*, qui est évoqué dans sept manuels entre 1988 et 1994, notamment la collection *Português sem fronteiras*³¹⁹, la collection *Português ao vivo*³²⁰ et le premier volume de *Gramática Activa*³²¹. Si l’on s’aventure au-delà de la période étudiée, *CIAL–Centro de Línguas* apparaîtra encore dans les mentions de responsabilité de la suite de *Gramática Activa* en 1997³²² et d’une autre collection à succès, *Português XXI*³²³ entre 2003 et 2005. Fondé en 1959, cet organisme est la plus ancienne école de langues encore en activité à Lisbonne (HRITCHENKO, 2017). La création

³¹⁹ Dans le catalogue : EUR_1988_POR_PSF1, EUR_1990_POR_PSF2 et EUR_1991_POR_PSF3.

³²⁰ Dans le catalogue : EUR_1993_POR_PV1, EUR_1993_POR_PV2 et EUR_1994_POR_PV3.

³²¹ Dans le catalogue : EUR_1994_POR_GA1.

³²² Dans le catalogue : EUR_1997_POR_GA2.

³²³ Dans le catalogue : EUR_2003_POR_PXXI1, EUR_2004_POR_PXXI2 et EUR_2005_POR_PXXI3.

en quelque sorte administrative³²⁴ d'un service spécifique pour le portugais à destination des étrangers date de 1972 (BORGES DE SOUSA, 2010), mais il est vraisemblable que les premiers cours des portugais dans le CIAL soient plus anciens.

Ce n'est sans doute pas une simple coïncidence si les collections *Português sem fronteiras*, *Português ao vivo* et *Gramática Activa* sont les premières collections de manuels de portugais à destination des étrangers publiées par la maison d'édition LIDEL. Il s'agit peut-être, comme je l'ai déjà évoqué précédemment, de la principale institution de la configuration sociale des manuels de portugais langue étrangère au Portugal. Sur les 95 ouvrages identifiés entre 1988, date de sa première publication en PLE, et 2019, 74 manuels, c'est-à-dire de 77% du marché, sont parus sous son sceau. En 1988, cette entreprise avait une histoire longue de 38 ans qui se résumait essentiellement en publication d'ouvrages techniques et scientifiques.

Le réseau qui se construit et se cristallise autour de LIDEL, sans doute un facteur important de son succès, de sa spécialisation et de sa centralité dans la configuration des manuels aujourd'hui, affiche des rapports d'interdépendance sur trois fronts. On observe une dynamique de multiplication et d'intensification des liens entre LIDEL et l'échelle :

- 1) des institutions d'enseignement telles que le CIAL,
- 2) de l'État,
- 3) des agents de la configuration sociale des manuels.

Premièrement, les écoles de langue privées telles que le CIAL constituent un terrain fertile non seulement pour l'élaboration et la mise en test des manuels, mais aussi pour leur consommation à grande échelle. De telles collaborations sont profitables dans le sens où l'investissement éditorial initial se trouve quasi immédiatement compensé du fait de l'adoption de l'ouvrage par l'école qui l'a conçu et, par conséquent, de son achat par les apprenants. En effet, il est également à prendre en compte le fait que six des onze manuels cités sont coordonnés ni plus ni moins que par le fondateur et directeur de l'institut, Renato Borges de Sousa (1935-2019). Ce dernier coordonnera, plus tard, encore une série, *Entre nós - Português para hispanofalantes* (2009-2019)³²⁵, publiée par LIDEL. Ces parenthèses sont importantes, car elles permettent de comparer la configuration sociale des manuels de PELE avec celle des PBLE, plus spécifiquement avec la collaboration prolifique – à l'origine de sept ouvrages –

³²⁴ Il s'agit de EUR_1993_POR_PV1 ; EUR_1993_POR_PV2 ; EUR_1994_POR_PV3 ; EUR_2003_POR_PXXI1 ; EUR_2004_POR_PXXI2 ; EUR_2005_POR_PXXI3.

³²⁵ Dans le catalogue : EUR_2009_POR_EN1 EUR_2010_POR_EN2 EUR_2019_POR_EN3.

entre l’auteurice E.L., directrice du *Polyglot* à São Paulo, et la maison d’édition EPU (cf. supra, p. 170). Au Brésil aussi bien qu’au Portugal, un des auteurs les plus prolifiques porte aussi la casquette de fondateur/directeur d’un centre privé de formation en langues. Au Brésil aussi bien qu’au Portugal, le plus long projet éditorial de manuels de PLE émerge au sein d’une collaboration entre cet agent et une maison d’édition orientée vers des ouvrages techniques et scientifiques. Si on prend comme référence cette mise en parallèle, le rapport d’interdépendance entre un tel agent, dominant dans le champ, et une maison d’édition orientée vers des ouvrages scientifiques pourrait être un facteur clé pour, en ce qui concerne l’auteur, une longue activité créatrice de succès et, en ce qui concerne la maison d’édition, une éventuelle spécialisation dans le domaine de l’enseignement des langues étrangères.

Deuxièmement, les collaborations avec les organismes de promotion culturelle, étatiques ou non, peuvent être constatées dans de nombreux manuels édités par LIDEL. *Lusofonia: curso básico de português língua estrangeira*³²⁶ renvoie dans son paratexte au *Niveau seuil pour l’enseignement du portugais* (CASTELEIRO, 1988) « publié par le Conseil de l’Europe » et « réédité par l’ICALP ». Il est stipulé dans l’avant-propos que le manuel est le résultat de recherches, soutenues par ce dernier, à l’*Universidade Clássica de Lisboa*. Il faut dire que le premier tirage de ce livre a été édité, non par LIDEL, mais par le service de publications de l’ICALP (1980-1992), avant que LIDEL ne prenne le relais. D’autres collections entières éditées par LIDEL renvoient à l’*Instituto Camões* (1992-2012) et au *Camões I.P.* (2012-) sans spécifier le rôle de cet organisme. Nous pouvons supposer un simple rôle d’apport économique. Sa position d’interlocuteur privilégié, en tant que représentant du ministère des Relations étrangères, auprès des instances décisionnaires des États à même de mobiliser des ressources financières et techniques plus importantes, permet de soulever cette hypothèse. Mais il ne faut pas oublier (cf. supra, Tableau 4, p. 178) que l’*Instituto Camões* a la charge, en plus des cours de portugais dans les universités étrangères et portugaises, de la création et du maintien des instituts culturels avec une offre de cours de portugais partout dans le monde à partir des années 1990. Il constitue donc lui-même un terrain d’élaboration et de consommation des supports à l’échelle pluricontinentale³²⁷. Un dernier rôle qui mérite d’être évoqué est celui de garant légitimant les produits didactiques. Quelle que soit sa dénomination

³²⁶ Dans le catalogue : EUR_1989_POR_L.

³²⁷ La même idée vaut, par ailleurs, pour la collaboration avec *Núcleo de ensino de português no estrangeiro*, au ministère de l’Éducation, qui a donné lieu à la collection *Voa* (EUR_1996_POR_V1 ; EUR_1998_POR_V2 ; EUR_2001_POR_V3) orientée vers l’enseignement du portugais en milieu scolaire à l’étranger.

au cours de l'histoire (IAC, ICALP, *Camões I.P.*...), il bénéficie d'un notable capital symbolique. En ce sens, l'affichage, sur les couvertures d'un manuel, du partenariat avec *Camões I.P.* constitue un investissement de ce capital symbolique. Il pourra entraîner un profit sous forme de capital financier (argent résultant de l'achat de manuels) et une valorisation du capital symbolique des partenaires (légitimation de la maison d'édition, des auteurs...). Les enjeux économiques, politiques et sociaux de ce genre de relation deviennent parfaitement visibles lors de la création en 2017 par *Camões I.P.* du label *Empresa Promotora da língua portuguesa*³²⁸. Les entreprises peuvent l'obtenir en investissant directement dans la promotion de la langue et la culture portugaises (par le biais de bourses d'études de licence, de master et de doctorat, par exemple). En somme, le prestige des partenariats avec le *Camões I.P.* est devenu si grand qu'il devient lui-même une marchandise et l'État règlemente juridiquement le droit de les afficher.

Le troisième front de rapports développés par LIDEL peut être constaté dans le service d'abonnements mis en place entre cette maison d'édition et son public. Une incursion dans les archives numériques <https://archive.org/web/>, qui ont enregistré près de 770 milliards de sites internet autour des 25 dernières années, à partir du moteur de recherche WAYBACK-MACHINE, laisse apparaître que, en 1997, le site de LIDEL a mis à disposition un service de newsletter adressé aux enseignants de portugais langue étrangère. Dans la fiche d'inscription on demande des informations sur le contexte d'enseignement (niveau, lieu, nombre et profil des apprenants), ce qui permet, outre la publicité dirigée, le développement d'études de marché et même l'envoi « gratuit » de livres (un livre offert à l'enseignant, contre quelques dizaines de livres achetés par ses groupes d'étudiants est un investissement rentable). Cette fiche recueille des informations sur les librairies dans les proximités des institutions d'enseignement, optimisant ainsi la distribution des manuels, et sur d'éventuelles vocations qu'auraient les enseignants pour la production de supports, favorisant par conséquent la mise en place de projets de collaboration. La dernière question du formulaire – « Avez-vous un projet éditorial que vous aimeriez nous soumettre ? »³²⁹ – peut être à l'origine de la création de rapports durables dans cette configuration émergente. Si, par le biais de ce service, LIDEL parvient à

³²⁸ Décret du 28 avril. En ligne : https://www.instituto-camoes.pt/images/eplp/DecReg_3_2017_28abril.pdf (consulté le 01/07/2022).

³²⁹ Formulaire dans les annexes (cf. Tome II, p. 236).

identifier des contextes d’enseignement spécifiques et moins évidents, ainsi que des agents dominants du champ, elle pourra investir de nouvelles collaborations profitables.

Deux autres institutions privées sont citées dans le corpus européen de manuels. *Bom Dia* (1974) et *Boa Tarde*³³⁰ (1976), tous deux conçus par Mendes Silva, renvoient à l’École Allemande de Lisbonne – plus spécifiquement à sa 5^e année de scolarité et au parcours réservé aux nouveaux arrivants à l’école pour l’acquisition du *português coloquial* (portugais quotidien). Ce terrain d’enseignement semble avoir été fructueux pour l’auteur, qui signe deux autres publications³³¹ à son nom : *Português Contemporâneo - Antologia e Compêndio Didáctico*, publié avec le soutien de l’ICALP, et *Português Lingua Viva*, publié par ses héritiers et l’association *Círculo de Leitores*. Enfin, la Didacthèque de Bayonne, en partenariat avec LIDEL produisent, les ouvrages *Serra Terra*, *Crescer no Douro* et *Olhar Coimbra*, trois supports déjà mentionnés pour leur format inhabituel (des VHS accompagnés de guides) et, par conséquent, les difficultés induites en matière d’archivage (cf. supra, p. 91).

En plus de sa spécialisation dans le domaine du PLNM et de la monopolisation du marché portugais, LIDEL a connu une internationalisation progressive que ses collaborations avec une institution française auraient pu laisser pressentir. L’extension de son activité au domaine du PLS après l’indépendance du Timor était peut-être moins évidente et le bond vers la production de manuels de portugais du Brésil langue étrangère au tournant des années 2010 l’est encore moins... Ce sont autant d’exemples qui confirment par d’autres chemins la complexité et la cristallisation du réseau d’interdépendances de la configuration sociale du PELE. Ils montrent un fort dynamisme en matière de collaborations, une vocation à l’internationalisation et, finalement une quasi-omniprésence des engrenages de l’État portugais. Il est important d’avoir eu un aperçu de cette configuration avant d’avancer vers la configuration africaine des manuels, car les points d’intersection entre les deux sont nombreux.

2.2.3 Les institutions de PALS. Dynamiques globales et connectées

La configuration sociale africaine des manuels de portugais langue non maternelle a été repoussée à la fin de cette description pour une simple raison de progression. Les représentants de l’État portugais réapparaissent dans la description de la configuration africaine, ce qui réduit

³³⁰ Dans le catalogue : EUR_1974_POR_BDT1 et EUR_1976_POR_BDT2.

³³¹ Dans le catalogue : EUR_1982_POR_PC et EUR_1985_POR_PLV.

les allers-retours. De même la présence de certains agents dissidents de la politique de l'État brésilien soulève la question des éventuelles intersections entre les trois configurations.

2.2.3.1 Agents nationaux. Des ministères mis à l'épreuve



Carte 18. Ministères africains cités dans les manuels de PALS

Les formes d'attribution aux États africains sont variées selon les couvertures et les listes de mentions de responsabilités des manuels du corpus.

Dans le relevé, le nom des pays est mis en valeur, que ce soit sous sa forme actuelle et extensive (*República de Angola* et *República de Moçambique*, *República da Guiné-Bissau*, *República de Cabo Verde* et *República Democrática de São Tomé e Príncipe*), sous sa forme abrégée (*Guiné-Bissau*, *Cabo Verde* et *São Tomé e Príncipe*), sous son ancienne dénomination au moment de l'alignement au bloc soviétique *República Popular de Angola*³³² et *República Popular de Moçambique*³³³) ou son acronyme (*RPA*). Certains paratextes vont même jusqu'à

³³² Dénomination entre 1975-1992.

³³³ Dénomination entre 1975-1990.

faire abstraction de toute autre mention de responsabilité³³⁴, mais l’attribution à chacun des pays est souvent accompagnée de celle au ministère de l’Éducation³³⁵.

Si ce phénomène est intéressant du point de vue de la focalisation sur différentes échelles des configurations sociales, il l’est aussi du point de vue de l’autorité du discours. Nous savons que les *mentions de responsabilité* dans les paratextes sont une obligation juridique. *Responsabilité*, ici, veut dire le *rattachement légal* d’un discours à une entité, qui a des droits et des devoirs vis-à-vis de ses énoncés (d’où la notion de copyright ou de droits d’auteur par exemple). Mais la mention de responsabilité peut être aussi interprétée d’un point de vue éthique. Une prise de position d’un agent n’a pas le même poids que celle d’une institution ou, pour aller plus loin, que celle d’un État. Une attribution éventuelle des manuels africains aux partis au pouvoir, le MPLA en Angola et le FRELIMO au Mozambique par exemple, n’aurait pas les mêmes implications. Ainsi, les différentes échelles sur lesquelles les paratextes focalisent dans les trois corpus – à savoir, celle des personnes en PBLE, celle des institutions en PELE, et celle des États en PALS – permet d’accéder à différentes représentations des configurations sociales tout en donnant des indications sur la valeur symbolique des discours. Le laconisme de ces manuels (se borner au nom du pays ou au ministère), qui pourrait être interprété comme le signe d’un faible niveau d’institutionnalisation (c’est-à-dire comme le signe d’une structure dont les attributions n’ont pas encore été assez décentralisées ou déconcentrées³³⁶), peut avoir plutôt des implications pragmatiques, politiques et publicitaires.

Ce qui est sûr, c’est que ces manuels donnent peu de visibilité sur la complexité des rapports institutionnels à l’intérieur de l’administration de l’État, où des Services sont quotidiennement créés ou effacés en fonction d’un contexte spécifique à gérer (comme l’âge, l’ethnie, la localisation ou le niveau de scolarité) ou de l’activité de planification éducative

³³⁴ Parmi les manuels qui se bornent à une attribution au pays, on trouve la série capverdienne pour l’enseignement secondaire *Começar/Avançar* (AFR_1986_CV_CA01 ; AFR_1986_CV_CA02 ; AFR_1986_CV_CA03 ; AFR_1987_CV_CA04 ; AFR_1987_CV_CA05).

³³⁵ Notamment certains manuels capverdiens (AFR_1985_CV_L01 ; AFR_1985_CV_L02 ; AFR_1986_CV_L03 ; AFR_1986_CV_L04), bissau-guinéens (AFR_1984_GB_FP ; AFR_1984_GB_LG05-06) et quelques manuels angolais (AFR_1979_ANG_LEB01 ; AFR_1979_ANG_TAEP07 ; AFR_1986_ANG_LEB2N) de 1975. Ana Martinho (1996) date de 1975 la conception de ces derniers. Le travail d’archives a pu confirmer la circulation de ces manuels à partir de 1979.

³³⁶ La décentralisation étant la délégation de responsabilités à d’autres organismes privés ou publics (comme la création d’un nouveau ministère ou entité autonome) et la déconcentration étant une distribution des responsabilités au sein d’une même structure, mais par la création d’un service hiérarchiquement dépendant.

(production de manuels, développement de programmes, distribution de matériel, formation de professeurs...).

Certains manuels – heureusement pour nous – sont plus précis sur les organismes qui se profilent derrière leur conception et offrent une porte d’entrée sur cette complexité. Ce sont ces mentions qui m’ont permis de trouver, à partir de recherches supplémentaires, leurs attachements ministériels et leurs attributions. Voici ceux qui sont identifiés³³⁷ :

	<p>Angola</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ministério da Educação</i> • <i>Centro de Investigação Pedagógica (CIP)</i>
	<p>Cap-Vert</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ministério da Educação</i> • <i>Secretaria de Ensino</i> • <i>Direcção da Educação Extra-Escolar (DEEE)</i> • <i>Divisão de Alfabetização e educação de adultos</i>
	<p>Guinée-Bissao</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ministério da Educação</i> • <i>Departamento de Programa de Formação</i> • <i>Secretaria de Ensino</i> • <i>Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE)</i>

Tableau 5. Organismes africains impliqués dans l’élaboration des manuels

En Angola, les manuels produits par le *Centro de Investigação Pedagógica (CIP)* créé en 1977³³⁸, ont eu un relatif succès tout au moins en matière de tirage. La série *Leituras - Ensino de Base*³³⁹, par exemple, conçue en 1975, pouvait encore être utilisée en 1996. Son implantation et sa pérennisation avaient été si effectives que de nombreux projets de rénovation de supports dans les années 1990 avaient du mal à s’instaurer (MARTINHO, 1996). En Guinée-Bissao, l’INDE, créé dans la deuxième moitié des années 1980, semble accumuler production de

³³⁷ Parmi les organismes impliqués dans la configuration de PALS identifiés en dehors des bornes temporelles établies il y a l’*Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE)* do *Ministério da Educação* (AFR_1999_ANG_EBA02 et AFR_2007_ANG_R05) et de la *Direcção Nacional da Educação de Adultos* dans le cadre du *Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE)* (AFR_2012_ANG_MAA02 et AFR_2012_ANG_MAA03).

³³⁸ Sous la dénomination, à l’époque, de *Centro de Investigação Pedagógica e Inspecção Escolar (CIPIE)*. Cet organisme devient CIP en 1980 (ANDRÉ, 2010)

³³⁹ Dans le catalogue : AFR_1979_ANG_LEB01, AFR_1979_ANG_TAEP07 ; AFR_1986_ANG_LEB2N

supports (manuels et guides pédagogiques), formation d’enseignants (débutants et en poste ; aux supports, aux pratiques de classe, à l’exécution des programmes...) ainsi que de nombreuses autres responsabilités à caractère évaluatif. Autrement dit, l’INDE est un organisme d’exécution des décisions prises par le ministère de l’Éducation, mais il est aussi chargé des enquêtes qui mènent aux prises de décisions. Il a la charge, en 1993, de la recherche sur le curriculum, les programmes, les méthodes, tout en assurant la gestion des ressources humaines (PEREIRA DA CRUZ, 2008). Dans notre catalogue, l’INDE apparaît à l’origine de quelques manuels conçus pour l’enseignement primaire au début des années 1980³⁴⁰ ou comme représentant bissaoquinéen de nombreux projets de coopération avec l’État portugais (cf. infra, p. 203). Au Cap-Vert, la *Direcção da Educação Extra-Escolar* (DEEE) est un organisme, créé en 1976, responsable de l’alphabétisation et de la scolarisation d’adultes. La série de manuels *Alfabetização 1 et 2*³⁴¹ – parus en 1988, mais en circulation au moins jusqu’en 1998 – est la première élaborée par des auteurs capverdiens. Elle paraît juste après une restructuration ministérielle (1987) qui valorise le rôle de l’organisme et lui accorde une certaine autonomie (DOS SANTOS, 2007)³⁴². Avant cette réforme, ses manuels sont surtout le résultat de coopérations avec des agents brésiliens (cf. infra, p. 213).

Les 23 manuels renvoyant exclusivement à des institutions africaines – soit au nom de l’État, soit au ministère de l’Éducation, soit aux services compétents – pourraient laisser supposer des expériences entièrement locales. Mais tout comme le laconisme ministériel, l’absence d’institutions étrangères sur les couvertures ne peut pas être interprétée comme une absence dans les faits. Il a été question précédemment (cf. supra, p. 112) des manuels angolais postindépendance renvoyant exclusivement à la *República Popular de Angola* et qui, pourtant, sont le résultat d’un processus de conception qui passe par l’ancienne métropole. À cet exemple on peut ajouter le manuel bissaoquinéen *Livro de gramática: 5^a/6^a classes*³⁴³ de 1984 qui, malgré l’attribution exclusive au *Ministério da Educação Nacional da República da Guiné-Bissau*, est une « adaptation » d’un manuel de PLM portugais (*Nova Gramática viva : 5^o e 6^o*

³⁴⁰ La série *O nosso livro de leitura* (FR_1982_GB_ONLL03 ; AFR_1986_GB_ONLL01 ; AFR_1986_GB_ONLL02 ; AFR_1986_GB_ONLL04).

³⁴¹ Dans le catalogue : FR_1988_CV_A01 ; AFR_1988_CV_A02.

³⁴² Cette structure hiérarchique se simplifie en 1987 avec la transformation de la DEEE en direction générale et sa transformation en *Direcção Geral de Alfabetização e Educação de Adultos* (DGAEA) en 1996, ayant toujours la charge de l’alphabétisation d’adultes au Cap-Vert. (DOS SANTOS, 2007).

³⁴³ Dans le catalogue : AFR_1984_GB_LG05-06.

anos de escolaridade). La seule modification par rapport à la version portugaise est la transformation des personnages blancs en enfants noirs.



Image 13. Contextualisation d'un extrait d'un manuel portugais au public bissau-guinéen

Si le manuel angolais indique une engagement étranger réservé au processus de confection technique des manuels (l'édition et l'impression), le manuel bissau-guinéen est l'exemple d'un processus de conception quasi intégralement réalisé à l'étranger.

Avançons donc vers une analyse des institutions étrangères de la configuration sociale des manuels de PALS, quand celles-ci sont affichées avec un peu moins de réserve.

2.2.3.2 Expériences afro-portugaises. Le PLS, entre collaboration et assistance



Carte 19. Institutions citées dans les manuels afro-portugais

L’institution de loin la plus citée dans le corpus africain est la *Fundação Calouste Gulbenkian* (dorénavant FCG).

La FCG, créée par volonté testamentaire de Calouste Sarkis Gulbenkian en 1956, au Portugal, est une organisation philanthropique privée et dotée d’un statut d’utilité publique³⁴⁴. Cela veut dire qu’elle a les devoirs et les droits relatifs à ce statut – vérification annuelle et rigoureuse de son rapport financier par l’État et exonération des contributions foncières, par exemple – mais que ce sont essentiellement ses propres revenus qui la financent³⁴⁵.

La FCG vise « à améliorer la qualité de vie des personnes à travers les arts, la bienfaisance, la science et l’éducation »³⁴⁶. Elle gère ses affaires depuis son siège à Lisbonne et ses délégations à Londres et à Paris, se disant parfois « de nationalité portugaise », parfois « internationale » ou encore « ouverte au monde »³⁴⁷. En effet, si cette fondation a « comme principale priorité [...] la construction d’une société à la fois durable et égalitaire »³⁴⁸, elle possède une importante composante de promotion culturelle portugaise. La délégation de Paris, par exemple, présente aujourd’hui quatre objectifs :

participer et contribuer au dialogue transnational [...] encourager les dialogues prospectifs sur les enjeux qui concernent la démocratie, les arts sociaux, la cohésion sociale ou encore le développement durable [...] divulguer la langue portugaise en France et en Europe [...] promouvoir l’art portugais en France³⁴⁹.

Au vu de cette composante, il est peu surprenant que la FCG entreprenne, comme on peut l’observer sur son site, des activités « avec l’appui du Portugal dans les Pays Africains de Langue Portugaise (PALOP) et le Timor oriental »³⁵⁰.

Le *Projecto "Expansão e Melhoria Qualitativa do Ensino da Língua Portuguesa"* est le grand projet d’élaboration de manuels de la FCG dans la période étudiée³⁵¹. Il a rendu

³⁴⁴ Décret du 18/07/1956, en ligne : <https://files.dre.pt/1s/1956/07/15000/10971100.pdf> (consulté le 30/01/2023).

³⁴⁵ À savoir les revenus de son activité pétrolière et de son portefeuille de placements. Source : observador.pt/especiais/gulbenkian-esta-a-minguar-a-bolsa-pode-quebrar-a-tendencia/ (consulté le 09/09/2022).

³⁴⁶ Source : <https://gulbenkian.pt/paris/fundacao/la-fundacao/> (consulté le 03/12/2022).

³⁴⁷ Source : <https://gulbenkian.pt/fundacao/apresentacao/> (consulté le 03/12/2022).

³⁴⁸ Source : <https://gulbenkian.pt/fundacao/apresentacao/> (consulté le 03/12/2022).

³⁴⁹ Source : <https://gulbenkian.pt/paris/fundacao/qui-sommes-nous/> (consulté le 03/12/2022).

³⁵⁰ Source : <https://gulbenkian.pt/fundacao/apresentacao/> (consulté le 03/12/2022).

³⁵¹ Source : Ce projet n’est pas à confondre avec celui à l’origine de la série de manuels publiée en 2004 pour le public santoméen (AFR_2004_STP_M01 ; AFR_2004_STP_M02 ; AFR_2004_STP_M03 ; AFR_2004_STP_M04 ; AFR_2004_STP_LP05 ; AFR_2004_STP_LP06). Bien que celui-ci soit également un projet entamé par la Fondation Calouste Gulbenkian, cette série fait partie d’un autre projet éducatif entre la FCG, le ministère de l’Éducation santoméen et le personnel enseignant chercheur de l’Institut Polytechnique de Santarém avec le financement de la Banque Mondiale. En raison de la non correspondance avec les bornes temporelles stipulées dans cette thèse, cette série de manuels n’est pas traitée ici.

possible l'édition de trente-cinq manuels (GOMES, 1994) – sept pour l'Angola (1^e, 2^e, 5^e, 6^e, 7^e, 8^e et 9^e classes), six pour le Cap-Vert (1^e, 2^e, 3^e, 4^e, 5^e et 6^e classes), cinq pour la Guinée-Bissao (7^e, 8^e, 9^e, 10^e et 11^e classes) sept pour le Mozambique (1^e, 2^e, 6^e, 7^e, 8^e, 9^e et 10^e classes) et onze pour São Tomé-et-Principe (1^e, 2^e, 3^e, 4^e, 5^e, 6^e, 7^e, 8^e, 9^e, 10^e et 11^e classes)³⁵² – sans compter des supports supplémentaires (livres d'exercices, glossaires, etc.).

Cet immense projet en collaboration avec des ministères de l'Éducation – de São Tomé-et-Principe, de l'Angola, du Cap-Vert, de la Guinée-Bissao et du Mozambique, suivant l'ordre chronologique (GOMES, 1994) – s'est officiellement développé entre 1986 et 1994. Il se trouve cependant dans la continuité d'un autre projet de grande envergure de la FCG commencé au début des années 1980 : un projet qui vise l'évaluation des systèmes éducatifs des PALOP et la production de directives pour leur réforme (PEREIRA DA CRUZ, 2008). Si on prend en compte ces deux grandes étapes, cette série de manuels fait partie d'un projet éducatif qui s'étend sur une période de plus de 10 ans³⁵³.

Les rapports officiels des « missions »³⁵⁴ proposent, sous la forme de diagnostics et d'ordonnances, des comptes rendus très variés des cinq pays. Ils examinent, entre autres, la formation des professeurs, les conditions matérielles des écoles (installations, mobiliers, matériels de classe...), les manuels scolaires, les conditions socioéconomiques des élèves, les problématiques des infrastructures logistiques relatives au personnel et au matériel nécessaire pour le bon fonctionnement du système, l'organisation administrative des institutions d'enseignement, l'organisation administrative des ministères de l'Éducation, la législation éducative et le niveau de compétence en langue portugaise des élèves.

Une fois ce premier état des lieux opéré, le *Projecto "Expansão e Melhoria Qualitativa do Ensino da Língua Portuguesa* se propose de réaliser :

1^e Réalisation d'un diagnostic de la situation sociolinguistique ; 2^e Étude de la situation linguistique générale et des implications qui en résultent pour l'enseignement-apprentissage de la langue portugaise ; 3^e Pondération des aspects linguistiques interdisciplinaires ; 4^e Organisation ou reformulation des objectifs articulés à l'enseignement-apprentissage de la langue portugaise, pour tout le Système ; 5^e Reconception de l'enseignement de la langue portugaise, sur la base d'une méthodologie de langue seconde ; 6^e Élaboration de programmes pour tout le Système ; 7^e Élaboration de supports, de base et complémentaires, pour les élèves (manuel, livre de l'élève/cahier d'exercices) et constitution d'une mini bibliothèque

³⁵² Pendant le travail d'archives, j'ai repéré un manuel angolais (5^e classe), tous les six manuels capverdiens, deux manuels bissao-guinéens (7^e et 8^e classes), cinq manuels mozambicains (6^e, 7^e, 8^e, 9^e et 10^e classes) et tous les onze manuels santoméens.

³⁵³ L'arrivée de l'équipe de la FCG à São Tomé-et-Principe date de 1983, par exemple (PEREIRA DA CRUZ, 2008).

³⁵⁴ Terme utilisé dans les comptes-rendus des chercheurs envoyés aux PALOP à cette époque.

de la classe ; 8^e Élaboration de supports, de base et complémentaires, pour les professeurs (guide général du professeur, guide didactique par année) ; 9^e Formation ponctuelle de professeurs en poste (initiale et continue) ; 10^e Expérimentation et évaluation. (GOMES, 1994, p. 183)³⁵⁵

Comme ce programme d’action le rappelle, l’élaboration de manuels contextualisés implique non seulement des enquêtes sur le terrain, mais aussi la formation du personnel enseignant. La consultation des guides pédagogiques de cette collection dans les archives montre, par exemple, que ce sont bien plus que des modes d’emploi des livres de l’élève. On perçoit vite leur visée formatrice, à l’attention des professeurs, pour l’activité en salle de classe. Ils proposent, en plusieurs volumes, des techniques d’enseignement de la production orale, de la syntaxe, de l’interprétation de textes ou même d’application d’activités sommaires comme l’usage du tableau, les activités en groupe et la correction des exercices. Ces livres donnent aussi, à l’aide de tableaux détaillés, une vision sur l’ensemble du programme scolaire, de la première jusqu’à la dernière année de scolarisation, en déclinant les objectifs généraux de chaque niveau et en établissant des liens de continuité plus spécifiques avec les années précédente et suivante.

Du point de vue méthodologique, tous ces textes visent à promouvoir des pratiques devant permettre la transition de l’enseignement du PLM vers l’enseignement du PLS. Les guides du professeur reviennent souvent sur la notion de langue seconde comme orientation générale de l’activité en salle de classe. L’insistance sur la notion n’a rien d’étonnant si on considère la prégnance des pratiques du PLM dans les PALOP :

- celles héritées du système ségrégationniste de la période coloniale, un système créé pour les enfants des colons et marginalisant la population autochtone (cf. supra, p. 63),
- celles présentes dans des manuels peu ou pas contextualisés, originellement conçus pour le public scolaire portugais (cf. supra, p. 202),

³⁵⁵ En portugais : 1^o realização de diagnóstico da situação sociolinguística; 2^o Estudo da situação linguística geral e das suas implicações no ensino-aprendizagem da língua portuguesa; 3^o Ponderação de aspectos linguísticos interdisciplinares, condicionadores do ensino; 4^o Organização ou reformulação de metas articuladas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, para todo o Sistema; 5^o Reconcepção do ensino da língua portuguesa, na base de uma metodologia de língua segunda; 6^o Elaboração de blocos programáticos e de programas para todo o Sistema; 7^o Elaboração de materiais de suporte, de base e complementares, para alunos (manual, caderno do aluno/caderno de apoio) e constituição de minibibliotecas de turma; 8^o Elaboração de materiais de suporte, de base e complementares, para professores (guia geral do professor, guia didático por ano); 9^o Formação circunstancial de professores em serviço (inicial e continuada); 10^o Experimentação e avaliação.

- et celles présentes dans les manuels scolaires des pays du bloc communiste qui étaient importés et traduits. Les manuels cubains adaptés au public santoméen (PONTES, 2006), par exemple, bien que conçus pour l'enseignement d'une langue proche du portugais, ne sauraient s'adapter facilement à la réalité sociolinguistique de São Tomé-et-Principe.

Une autre orientation des manuels de la FCG strictement liée à la configuration sociale dans laquelle ils sont parus est l'attention particulière portée à la littérature. Cette directive va dans le sens du capital culturel du coordinateur du projet, Aldónio Gomes. Ce dernier est le fondateur, le directeur et un des formateurs de la TELESCOLA³⁵⁶ en 1965 et, par conséquent, un des agents majeurs de cette longue expérience d'enseignement à distance qui, comme j'ai pu le mentionner (cf. supra, p. 187), s'est étendue à São Tomé-et-Principe de 1960 jusqu'à l'indépendance. Sous son initiative, chaque mission technique dans les pays africains devenait aussi une quête de livres édités dans ces territoires « de telle façon que cette pratique est devenue habituelle pour lui – étranger – qui faisait connaître aux professeurs nationaux ce qui venait d'être édité dans leurs pays » (CAVACAS, 2011, p. 4). Le fonds d'archives légué à l'Université d'Aveiro à son décès contient la plupart de ces livres portant sur (et édité dans) l'Afrique lusophone et constitue la base du terrain d'écriture d'un des premiers dictionnaires extensifs d'auteurs de littératures africaines de langue portugaise (CAVACAS & GOMES, 1997).

L'ensemble des manuels élaborés dans le cadre du *Projecto "Expansão e Melhoria Qualitativa do Ensino da Língua Portuguesa* prend donc tout son sens si on l'examine comme la composante d'un projet éducatif plus vaste. C'est un projet qui se veut une réponse globale à l'absence de ressources humaines, matérielles et financières des systèmes éducatifs, ainsi qu'aux orientations pédagogiques anciennes qui ne correspondent plus aux réalités linguistico-culturelles des publics.

Il aurait fallu une longue recherche dans les archives de la FCG pour mesurer efficacement la part des agents africains et la part des agents européens dans l'élaboration des manuels, mais quelques témoignages doublés des paratextes des manuels permettent déjà d'en avoir une idée. Fernanda Cavacas, épouse d'Aldónio Gomes et l'un des seuls noms engagés dans toutes les publications pour les cinq pays africains, raconte que ce projet « consistait en cinq projets différents, chacun d'entre eux correspondant aux attentes des pays, toujours

³⁵⁶ Il est clair que l'action en Afrique postcoloniale d'un ancien directeur de la TELESCOLA, créée sous l'État Nouveau, est problématique. Fernanda Cavacas, dans une interview donnée à l'Université d'Aveiro, soulève l'action en quelque sorte contestataire de son mari avec la diffusion télévisée de textes littéraires africains qui échappaient à la censure (CAVACAS, 2011).

représentés par une équipe nationale qui travaillait avec l’équipe de la Fondation » (CAVACAS, 2011, p. 4). Effectivement, à l’exception de deux cahiers d’exercices santoméens³⁵⁷, la coordination des ouvrages est toujours indiquée comme un partenariat entre un représentant du ministère de l’Éducation et un représentant de la Fondation (à savoir Aldónio Gomes). La coordination des ouvrages est présentée comme une tâche répartie paritaire. En revanche l’information portant sur l’activité créative d’élaboration est moins fournie. La liste d’auteurs (autour de cinq noms par manuel) ne spécifie jamais leur nationalité.

Il est vraisemblable que les équipes locales aient contribué surtout en tant que consultants sur les spécificités des contextes éducatifs et/ou des testeurs des supports. Les manuels santoméens de cette série, par exemple, comportent, après la mention des auteurs, celle d’une équipe de collaborateurs composée de « professeurs et techniciens santoméens ». Cela donne à penser que la position d’« auteurs » était principalement occupée par les représentants de la FCG. De même, le fait que ce projet comprenait, comme il a été démontré, une composante de formation aux professeurs en poste, l’hypothèse d’une « contamination » du rapport formateur-formé sur celle d’auteur-testeur et vice-versa reste pertinente. Si l’on prend aussi en compte la relation diagnostiquant-diagnostiqué (ou expert-sujet d’étude) propre à l’étape d’enquête des problèmes socio-linguistico-éducatifs des PALOP, on peut imaginer d’autres déséquilibres dans les rapports.

Une autre expérience de collaboration entre agents portugais et africains est la série *Comunicar... em português*. Elle est le résultat de la collaboration entre le ministère de l’Éducation bissauguinéen – l’INDE (cf. supra, p. 121) plus précisément – non pas avec une institution privée, mais avec l’Organisme de promotion culturelle l’État portugais – *Instituto Camões* si on prend en compte la date de conclusion du projet, ICALP si on prend en compte le début. Elle est composée d’un manuel de sensibilisation à la lecture et à l’écriture et de six manuels pour l’enseignement primaire. Un regard attentif permet de remarquer que cette série complète celle produite par la FCG qui comprend des manuels conçus pour la septième année de scolarité et au-delà, dans le cas de la Guinée-Bissao.

Les manuels *Comunicar... em português* font partie d’un projet appelé *Projecto Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico*. Ce projet de conception s’étend

³⁵⁷ Dans le catalogue : AFR_198?_STP_CA11 et AFR_198?_STP_CA10.

officiellement sur trois ans (feu vert aux équipes en 1991 et fin d'élaboration des manuels en 1994), mais il mobilise différents agents pendant une longue durée. D'un côté, l'édition et l'impression en masse des manuels se réalisent seulement autour des années 2000. Luísa Solla, une des autrices, laisse entendre que la fin des fonds en 1994 et un certain désengagement de l'*Instituto Camões* vis-à-vis des phases finales (évaluation, promotion et rentabilisation du projet) ont empêché l'aboutissement et la valorisation des objectifs initiaux. C'est l'obtention d'un prix en 1996 qui a permis de décrocher des financements par une autre institution, l'*Instituto de Cooperação Portuguesa*, pour l'édition et la distribution généralisée des manuels dans tout le pays (SOLLA, 1999). D'un autre côté, ce projet se situe dans la continuité d'une action plus large et plus ancienne envisagée pour toute l'Afrique lusophone : le *Projecto África* (ICALP, 1990). Cette action commence avec l'arrivée de Fernando Cristóvão au poste de directeur de l'ICALP en 1984 et comprend :

- 1) la création de postes de lectorat et d'assistants pédagogiques en Afrique lusophone (dont trois à Bissao entre 1987 et 1989),
- 2) la formation de professeurs africains de langue portugaise (au Portugal et dans les pays africains),
- 3) l'élaboration de supports,
- 4) l'envoi de livres et, finalement,
- 5) l'attribution de bourses d'études à des étudiants africains pour les cours (d'été et annuels) de langue et culture portugaise à l'université de Lisbonne et Coimbra, ainsi que pour des projets de recherche (ICALP, 1990).

Outre les représentants des ministères portugais et bissaoaguinéens, la page relative à la fiche technique dans les manuels cite l'*Escola Superior de Educação de Setúbal* (dorénavant ESES), située en région métropolitaine de Lisbonne. Cette institution universitaire y est présentée comme simple éditeur, mais d'autres sources mettent en avant un rôle plus important. Une publication promotionnelle de l'action de l'ICALP en Afrique montre que c'est dans cette université qu'étaient accueillis les professeurs bissaoaguinéens en formation au Portugal à partir de 1987 dans le cadre du *Projecto África* (ICALP, 1990). L'ICALP fournissait les bourses d'études et l'ESES proposait les cours. Selon Ana Pires Siqueira, une des autrices des manuels, à partir de 1991 on lui attribue aussi, dans le cadre du *Projecto Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico*, la conception des programmes, la conception des manuels, des guides pédagogiques et des supports complémentaires (élaboration,

expérimentation en trois secteurs différents du pays et reformulations) et l’organisation d’activités culturelles (PIRES SIQUEIRA, 1999).

La part des équipes bissaoguinéennes et portugaises dans l’activité d’élaboration de ces manuels n’est pas moins obscure que celle dans la série conçue entre la FCG et les ministères de l’Éducation africains. Dans le décret signé en 1990³⁵⁸ entre les deux États pour la coopération dans la promotion de la langue portugaise, peu avant la création du projet pour les manuels, le Portugal, représenté par l’ICALP, s’engageait à assurer la formation des professeurs bissaoguinéens de langue portugaise, l’élaboration des supports pour les professeurs et la collaboration à la restructuration curriculaire des programmes, tandis que la Guinée-Bissao, représentée par l’INDE, s’engageait pour tout ce qui concerne la mise à disposition d’un lieu et de bonnes conditions de travail pour la formation de professeurs, la reproduction des supports, la prise en charge des frais d’hébergement et de mobilité des coopérants. La direction du projet s’engageait à créer une commission coordinatrice paritaire qui se chargerait, entre autres tâches, de l’élaboration des rapports et de la sélection de candidats bissaoguinéens pour les formations au Portugal. Il est vraisemblable que ce soit sur ce modèle de coopération que la distribution de tâches ait été entreprise l’année suivante, en 1991, avec la maturation du projet.

Le compte rendu de Luísa Solla, impliquée dans la conception de cinq manuels sur les sept publiés, ne porte pas à proprement parler sur la dynamique entre les différents agents nationaux et étrangers pendant les activités créative et formative. Mais sa réflexion sur les apports du projet donne une représentation des rapports luso-africains.

S’agissant de la Guinée-Bissao, les effets positifs de la collaboration ont été :

- 1) la formation des élèves et des professeurs bissaoguinéens « selon une méthodologie de langue seconde, adaptée au contexte » (SOLLA, 1999, p. 487) pendant le séjour des équipes portugaises dans le pays
- 2) les manuels scolaires et
- 3) les programmes remis entre les mains de ceux qui sont impliqués dans le projet.

Du côté portugais, l’ESES a bénéficié :

³⁵⁸ Decret n°2/91, en ligne, gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/dec2-1991.pdf (consulté le 14/01/2023).

- 1) des savoirs sur les contextes éducatifs,
- 2) du développement d'un domaine de recherche,
- 3) d'un ensemble de contacts dans le pays et
- 4) de l'ouverture sur un autre terrain d'intervention.

En ce qui concerne les troisième et quatrième points, l'auteurice précise que la collaboration vaut à l'ESES des projets de coopération avec le Cap-Vert, la mise en place d'une discipline (Enseignement, coopération et développement) qui s'ajoute à ses propositions de formation (SOLLA, 1999) et la création du Centre d'Études pour le Développement Éducatif³⁵⁹ assurant la gestion des collaborations. Le site de l'institution³⁶⁰, quant à lui, met en avant des actions relatives à la consolidation des systèmes éducatifs dans les PALOP et l'enseignement du portugais aux enfants migrants capverdiens au Portugal³⁶¹. Nous avons vu comment quelques expériences du portugais langue seconde ont, à travers les institutions, d'anciennes racines dans la diffusion du portugais en Europe. Cette dernière activité de l'ESES montre que l'enracinement peut aussi avoir lieu dans le sens inverse.

C'est à partir de cette énumération que l'auteurice se pose des questions sur la validité de la coopération, car si du côté de l'université portugaise les apports sont clairs, du côté bissau-guinéen les bénéficiaires étaient très incertains quand le projet a pris fin. Les manuels étaient conçus, mais pas édités,

car, une fois le projet terminé, l'Institut Camões ne s'est jamais manifesté, ni pour revendiquer le produit, ni pour rentabiliser l'investissement qu'il avait fait. Pas même pour demander des comptes. Il n'a pas davantage envisagé d'éditer les livres pour l'ensemble du pays, comme il eût été souhaitable. Il n'y a donc pas eu d'effets multiplicateurs. (SOLLA, 1999, p. 487)³⁶²

Si ce n'était pas l'obtention d'un prix, qui a entraîné la reconduction et le financement du projet par l'*Instituto da Cooperação Portuguesa*, les coopérateurs portugais auraient été les seuls à tirer profit du projet sur le long terme. Dans cet ordre d'idées, sans créer des conditions pour l'impression des manuels à l'échelle du pays, la fin du projet en 1994 risquait plus de le rapprocher de « l'aide humanitaire » ponctuelle que de la « coopération ».

³⁵⁹ CEDE - Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo.

³⁶⁰ https://www.si.ips.pt/eese_si/WEB_BASE.GERA_PAGINA?P_pagina=27667 (consulté le 10/05/2021).

³⁶¹ Il s'agit du projet de recherche et d'intervention *Várias Culturas Uma Escola* qui dure cinq ans.

³⁶² En portugais : *porque o Instituto Camões, terminado o projecto, nunca mais apareceu nem a reivindicar o produto nem a rentabilizar o investimento feito. Nem sequer pedir contas. Também não pensou em maneiras de editar os livros para todo o país, como seria desejável. Por isso não houve efeitos multiplicadores.*

La coopération ne peut être confondue avec l’aide humanitaire ni avec les bonnes intentions, souvent paternalistes. Solidarité n’est pas coopération. La coopération a à voir avec la capacité des pays plus développés de concevoir et de développer des actions de soutien aux pays en voie de développement leur permettant de créer, à leur tour, les conditions pour une croissance durable et autonome. On attend donc que la coopération en vue du développement valorise des savoir-faire, crée des savoirs, promeuve le développement régional et national, en renouvelant la confiance des pays et, surtout, il faut que cela intéresse les parties qui coopèrent. (SOLLA, 1999, p. 486)³⁶³

Comparé avec la réflexion de l’auteurice, le discours de l’ICALP/*Instituto Camões* non seulement fait abstraction des bénéfices que le Portugal aurait pu tirer de cette coopération, mais n’est pas gêné de la présenter comme une aide humanitaire. Prenons comme exemple l’ouvrage publié par l’ICALP en 1990, à bien des égards une publicité du *Projecto África* sous forme d’anthologie de témoignages. On n’évoque pas le rétablissement des contacts (politiques, économiques...) sur le continent africain. On ne mentionne pas non plus le renseignement profond sur les spécificités du contexte africain ou la création de chaînes pour la promotion de la culture portugaise. Énoncés par un organisme d’État portugais, l’établissement de contacts et de réseaux risque d’être compris comme une politique impérialiste, la promotion des référents portugais pourraient sous-entendre une forme de néocolonialisme, maître-mot tabou. Les apports présentés se trouvent surtout du côté africain et le champ lexical choisi est justement celui de la philanthropie et de la charité. Selon Fernando Cristóvão, directeur de l’ICALP, les personnes engagées sont des « professeurs dédiés et altruistes », le projet est animé par un « esprit de grande générosité » (ICALP, 1990, p. 7). Selon João Botelho, lecteur à Bissao, « nous parlons d’une mission, non d’un poste. La mission implique du sacrifice, elle implique une bonne œuvre, elle exige du détachement. Dans une expérience de cette nature, le fonctionnarisme laisse la place à un sacerdoce » (ICALP, 1990, p. 18). Il est intéressant de remarquer qu’en dissimulant les intérêts portugais dans la promotion de la langue portugaise en Afrique le service de Promotion Culturelle portugais contourne d’éventuels soupçons d’impérialisme et de néocolonialisme. En revanche, ses renvois à l’aide humanitaire et au sacerdoce demeurent susceptibles d’être associées aux anciens arguments, paternalistes et condescendants, qui servaient de masque et de justification pour l’action

³⁶³ En portugais : *A cooperação não pode ser confundida com ajuda humanitária nem com boas intenções, muitas vezes paternalistas. Solidariedade é diferente de cooperação. A cooperação tem a ver com a capacidade dos países mais desenvolvidos conceberem e desenvolverem acções de apoio aos países em vias de desenvolvimento que lhes permitam, por sua vez, criar condições de crescimento auto-sustentável. Pretende-se, portanto, que a cooperação para o desenvolvimento valorize capacidades, crie saberes, promova o desenvolvimento regional e nacional renovando a confiança dos países e sobretudo tem de ser algo que interesse às partes que cooperam.*

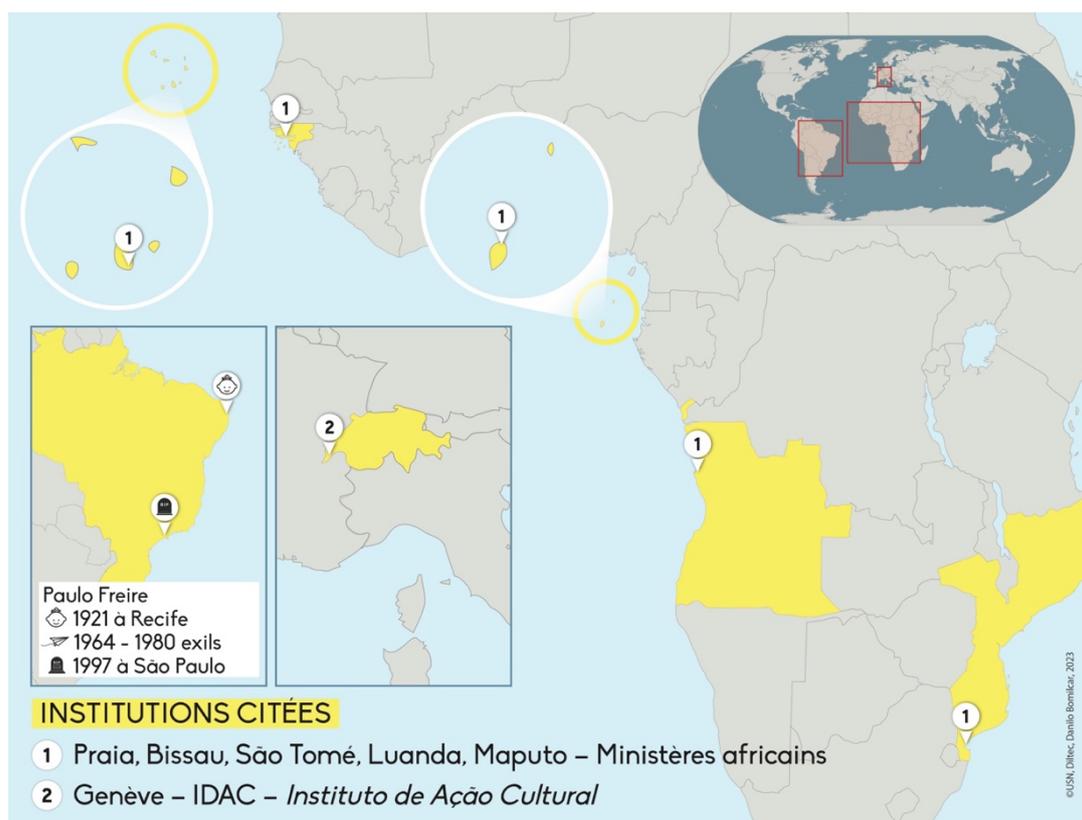
coloniale. En effet, c'est aussi parce que ces images sont un poncif de la posture coloniale, que de nombreux textes (et le *Discours sur le colonialisme* permet de l'illustrer convenablement) commencent par convenir de ce que le geste colonial n'est point – « ni évangélisation, ni entreprise philanthropique, ni volonté de reculer les frontières de l'ignorance, de la maladie, de la tyrannie, ni élargissement de Dieu, ni extension du Droit » – avant de convenir de ce qu'il est véritablement – celui « de l'aventurier et du pirate, de l'épicier en grand et de l'armateur, du chercheur d'or et du marchand, de l'appétit et de la force » (CÉSAIRE, 1955, p. 55).

Toujours est-il que nous n'avons que très peu d'indices sur la façon dont l'agir a été réparti lors de l'élaboration des manuels ; mais les discours des agents en disent long sur les dynamiques altéritaires³⁶⁴ entre les populations locales et étrangères. Ils sont riches en matière de représentation de l'élaboration de manuels comme activité promotrice de langues et cultures. On y distingue des champs d'expérience et des horizons d'attente très clairs vis-à-vis de soi-même et de l'autre. Ils mériteraient une étude approfondie à partir d'un corpus plus large que les quelques témoignages que j'ai pu réunir ici. On a, en effet, beaucoup écrit sur les représentations des enseignants sur l'enseignement des langues, beaucoup moins sur celles des auteurs de manuels de langue sur leur propre activité.

La dernière expérience globale que je propose d'aborder est aussi riche pour la comparaison, d'autant plus que les représentations de la collaboration s'actualisent d'une façon fondamentalement différente.

³⁶⁴ Par « altéritaire » je me réfère, tout simplement, à la forme adjectivale du nom « altérité ». Les dynamiques et les questions altéritaires constituent donc les dynamiques et les questions *relatives à l'altérité, qui ont trait à l'altérité*, par exemple. Cette notion permet d'insister sur une conception de l'altérité en tant que *processus* dynamique et intersubjectif (cf. infra, p. 231) : je reviendrai, en effet, à plusieurs reprises, sur une représentation de l'altérité comme un *phénomène altéritaire*.

2.2.3.3 Expériences afro-brésiliennes. Des flux d’idéologies depuis l’exil



Carte 20. Institutions citées dans les manuels afro-brésiliens

Je me propose d’examiner ici un dernier ensemble de projets de coopération de grande envergure, développé dans le cadre d’un partenariat entre les organismes responsables de l’alphabétisation dans les ministères de l’Éducation africains et l’*Instituto de Ação Cultural* (dorénavant IDAC), créé en 1983 en Suisse par l’éducateur brésilien Paulo Freire³⁶⁵. Il est vrai que les collaborations avec l’IDAC ne représentent qu’une toute petite partie de notre catalogue. Mais cet ensemble mérite une certaine attention, car ces projets sont à l’origine de très nombreux supports d’alphabétisation, de post-alphabétisation, de formation de professeurs (« l’animateur culturel », selon la terminologie de Paulo Freire) et même de coordinateurs de professeurs en Afrique.

³⁶⁵ Paulo Freire est né à Recife en 1921 et est mort à São Paulo en 1997. Son travail théorique propose une éducation fondée sur le dialogue et incite les apprenants à adopter une posture critique vis-à-vis de la réalité qui les oppresse. Parmi ses œuvres les plus connues, on peut compter *Pédagogie des opprimés* (1968) et *Pédagogie de l’autonomie* (1996). Il a été directeur du Département d’extensions culturelles de l’Université de Recife, a travaillé pour le Plan national d’Alphabétisation du gouvernement de João Goulart (1961-1964) et devient exilé politique après le coup d’État militaire (1964). C’est pendant son exil, lors de nombreux projets d’alphabétisation en partenariat avec des organismes internationaux (l’UNESCO, par exemple), qu’il promeut son œuvre autour du monde. Après son retour au Brésil, en 1979, Paulo Freire s’affilie au Parti des Travailleurs (PT) et joue un rôle dans de nombreuses réforme éducatives jusqu’en 1997, année de son décès (PEREIRA, 2022)

Précisons ici que quand on parle d’alphabétisation entre 1975 et 1996, il est question d’alphabétisation en langue portugaise, que l’on ait une connaissance préalable de cette langue ou non. Les actions généralisées qui instaurent progressivement l’enseignement du portugais à côté de l’enseignement des langues nationales étant assez récentes – 2013 au Cap-Vert³⁶⁶, 2017 au Mozambique³⁶⁷ et 2002 au Timor oriental (MALI, 2017) – les manuels bilingues que j’ai pu repérer datent des années 2010. Juste après les indépendances, les descriptions des langues africaines et des créoles sont encore rares et peu divulguées. L’orientation générale de la politique linguistique des pays africains, comme le texte largement diffusé d’Amilcar Cabral (cf. infra, p. 420) le rappelle, est d’apprendre d’abord le portugais, une langue écrite et normalisée, pour plus tard se concentrer sur les langues nationales.

Parmi les manuels repérés dans les archives, le manuel capverdien *Ja Ciga Hora*³⁶⁸ et le manuel santoméen *Piquina Piquina Non Scá Teté* présentent l’un et l’autre les Services d’alphabétisation des ministères de l’Éducation³⁶⁹ comme auteur et l’IDAC comme collaborateur. Cependant, selon une des autrices, les activités de l’équipe de l’IDAC avaient une portée bien plus importante. Elles variaient entre élaboration de supports, formation de professeurs, production de rapports et animation d’activités culturelles dans les îles (ANCASSUERD, 2017).

Au Cap-Vert, la pédagogie de Paulo Freire avait déjà été incorporée au manuel d’alphabétisation en portugais *No Djunta Mon* de 1977 (DOS SANTOS, 2007). L’éducateur participe à un colloque pour la formation de professeurs à Mindelo en 1979. On soupçonne même l’implication de l’IDAC dans les accords aboutissant au financement, par l’État suisse, des programmes d’alphabétisation au Cap-Vert de 1979 à 2000 (MONTEIRO, 1998). À São Tomé-et-Principe, Paulo Freire se voit carrément attribuer la planification du programme d’alphabétisation du pays (VARELA, 2021).

S’agissant des actions de l’IDAC en Afrique continentale, Paulo Freire collabore à la réforme des systèmes éducatifs de la Tanzanie et de la Zambie. Il reçoit des invitations de la part de l’Angola et du Mozambique et est officiellement chargé par le ministre de l’Éducation

³⁶⁶Source : <http://mundokriol.net/2013/09/cabo-verde-implementa-aprendizagem-bilingue-de-crioulo-e-portugues-cabo-verde-implementa-laprendimento-bilingue-di-creolo-e-portoghese/> (consulté le 03/12/2022).

³⁶⁷https://24.sapo.pt/noticias/internacional/artigo/ensino-primario-mocambicano-sera-ministrado-nas-16-linguas-nativas-a-partir-de-2017_18992358.html (consulté le 08/09/2020).

³⁶⁸ Dans le catalogue : AFR_1983_CV_JCH1.

³⁶⁹ Plus spécifiquement la *Direcção da Educação Extra-Escolar* – DEEE (cf. supra, p. 200).

bissaoguinéen pour collaborer, à partir de 1975, au programme national d’alphabétisation (VARELA, 2021).

Grâce à la renommée de Paulo Freire³⁷⁰, la multiplication de publications, de notes biographiques, de correspondances, d’interviews et de transcriptions de ses cours, offre un plus large portrait des contenus et des modes d’élaboration de nombreux supports produits lors des coopérations entre l’IDAC et les pays africains.

L’IDAC est fondé dans la ville de Genève, car Paulo Freire avait été forcé de vivre en exil (1964-1979) dès les premières années de la dictature militaire au Brésil en raison des orientations politiques présentes dans ses écrits. Son œuvre, à cette époque, était interdite non seulement dans son pays d’origine, mais aussi dans le Portugal salazariste³⁷¹, car, diffusant une éducation libératrice – dans le sens où elle dénonce et vise à détruire les mécanismes d’oppression dans la société (FREIRE, 1987) – elle était considérée comme subversive et dangereuse pour les régimes qui y étaient instaurés.

En effet, bien plus qu’une méthodologie d’apprentissage de la lecture et l’écriture *des mots*, son œuvre propose un cadre de pensée pour l’apprentissage de la codification et la décodification *du monde*.

Souvent, dans un travail d’éducation populaire, ce qui est fondamental, ce n’est pas d’enseigner à lire et à écrire des mots. Ce qui est fondamental, c’est de « lire », « relire » et « réécrire », avec des guillemets, la réalité. C’est-à-dire de développer une compréhension critique du processus historique, politique, culturel, économique

³⁷⁰ Paulo Freire a beau être présenté rituellement comme l’un des penseurs les plus cités dans le monde en sciences de l’éducation, intégrer le panthéon des grands pédagogues du XX^e siècle (HOUSSAYE, 1996) (MEIRIEU, 2005) et avoir obtenu le titre de docteur honoris causa dans (au moins) 27 universités autour du monde (MADERS & BARCELOS, 2019) : il reste relativement peu lu dans l’Hexagone. Selon Alain Olivier et Eva Faucher (2021), la réception de sa pensée en territoire français se fait beaucoup plus par le biais de commentateurs et de la circulation générale des idées que par des études systématiques de son œuvre. Peu de ses livres ont été traduits et ceux qui l’ont été sont très peu réédités. Les thèses en français consacrées à l’auteur ont souvent été écrites au Brésil ou par des chercheurs lusophones. La recherche française l’a parfois évoqué comme un théoricien radical, mais ses théories n’ont pas été analysées de manière détaillée (OLIVIER & FAUCHER, 2021). Le caractère profondément politique de son œuvre lui a valu au Brésil le titre de *Patrono* (protecteur ou mécène) de l’Éducation brésilienne en 2012 (Loi n° 12 612) lors du gouvernement de Dilma Rousseff (présidente entre 2011 et 2016), ainsi que des nombreuses critiques acharnées de Jair Bolsonaro (président entre 2018 et 2022) et de sa base électorale. Les polémiques ont ramené l’académicien – qui était déjà le troisième nom le plus cité dans les recherches en sciences humaines dans le monde en 2016 selon Google Scholars – également à la liste des *trending topics* de Twitter. Sources : https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo?utm_source=socialbttns&utm_medium=article_share&utm_campaign=self et <http://eprints.lse.ac.uk/66752/> (sites consultés le 23/08/2023).

³⁷¹ Dans l’*Ofício n° 56-dgi/s* du 21 février 1973 selon Béatrice Ribas, communication présentée à l’Université de Porto en 2004 (en ligne, <https://acervo.paulofreire.org/items/565a678c-4a86-47f5-a53f-4ea539b55bf4>). Paulo Freire commente souvent l’interdiction de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) au Portugal dans ses interviews.

et social, celui-là-même dans lequel les masses sont insérées. On dira ainsi que, dès lors qu'il y a un processus d'alphabétisation, la lecture de la réalité s'impose, si l'option politique est libératrice. (FREIRE & GUIMARÃES, 2011, p. 46)³⁷²

Dans ces réflexions, intégrées à la réponse à une question sur « l'échec » de ses expériences d'alphabétisation en Guinée-Bissao, Paulo Freire rappelle à son interlocuteur que s'il y a eu un échec dans l'alphabétisation *en langue portugaise*, en raison du rapport timide des populations bissao-guinéennes avec cette langue, on ne peut pas en dire autant de l'alphabétisation *en matière de réalité*. L'enseignement-apprentissage de la codification et de la décodification (autrement dit, de l'objectivation et de l'attitude réflexive) du monde a été réussi. D'où la prescription principale de sa méthode d'alphabétisation, où les *mots générateurs* doivent appartenir à l'univers des apprenants. Les mots générateurs sont ces mots de base que l'on apprendra à lire et à écrire et qui permettront, à l'aide de la décomposition syllabique, de générer d'autres mots. Moacir Gadotti (1996) identifie trois moments de la méthode de Paulo Freire :

- L'*investigation thématique*, où l'élève et l'enseignant dialoguent afin de trouver, dans l'univers lexical de l'apprenant et de la société où il est inséré, les mots centraux de sa biographie.

- La *thématisation*, où ils codifient, à l'aide d'images, par exemple, et décodifient, par le moyen du regard critique, les thèmes. C'est le moment où ceux-ci prennent une signification culturelle et sociale.

- La *problématisation*, où l'on cherche à surmonter une vision magique du monde – où les phénomènes du monde s'expliquent et se justifient par le fait même de leur existence – pour accéder à une compréhension sociale des phénomènes et provoquer, ensuite, leur transformation par l'action.

La praxis de la Pédagogie de l'opprimé – désignation qui avec la diffusion mondiale de son livre *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) va prévaloir dans le sens commun pour désigner les propositions de Paulo Freire – implique donc une recherche participante auprès du public, une période d'alphabétisation et une (très) longue phase de post-alphabétisation,

³⁷² En portugais : *nem sempre o fundamental, num trabalho de educação popular, é ensinar a ler e a escrever palavras, mas o fundamental é "ler", "reler" e "reescrever", com aspas, a realidade. Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural, econômico e social em que as massas estão inseridas. Eu diria então que, em qualquer hipótese em que haja um processo de alfabetização, a leitura da realidade se impõe, se a opção política é liberadora.*

fondamentalement interdisciplinaire, où l’élève est censé lire et agir sur la réalité. Elle est supposée recentrer l’enseignement sur l’apprenant, qui devient un des principaux acteurs de son apprentissage. C’est dans son expérience du monde que l’on choisit les mots et les thèmes qui seront travaillés et c’est lui qui aura ensuite le pouvoir de transformer les phénomènes auxquels ils font référence.

Si les fondements de la méthode de Paulo Freire sont détaillés ici, c’est parce qu’ils donnent un aperçu des rapports entre les agents de la configuration sociale des manuels de l’IDAC, ainsi que des idéologies auxquelles adhéraient nombreux décideurs de la politique éducationnelle postcoloniale des pays africains de langue portugaise.

Les pages destinées aux mentions de responsabilité des deux manuels documentés dans notre corpus ont, par exemple, ceci d’intéressant qu’elles se détachent du lot de manuels consultés en citant entre 30 et 60 personnes. Dans le manuel santoméen, ce sont tous ceux qui « ont pris part aux discussions à propos de la définition du programme et l’élaboration du manuel ». L’équipe de l’IDAC apparaît au milieu des nombreux noms de la Direction de l’Éducation d’Adultes, du Département d’Alphabétisation et de Post-Alphabétisation, des Méthodologues, des Coordinateurs et des concepteurs graphiques. Dans le manuel capverdien, qui est le « fruit du Séminaire de formation de coordinateurs et alphabétiseurs, réalisé dans la ville de Praia, dans la période de 1983 », l’équipe de l’IDAC est encore plus camouflée entre les agents de la Direction d’Éducation Extra-Scolaire (DEEE), la division d’Alphabétisation et Éducation d’Adultes, des coordinateurs régionaux, des alphabétiseurs, de l’Inspection scolaire, des FARP (Forces Armées Révolutionnaires du Peuple), OM-CV (Organisation des Femmes du Cap-Vert) et EMPA (Entreprise Publique de Ravitaillement)³⁷³. La page de mentions de responsabilités, comme le préconisent les fondements des pratiques de classe décrits plus haut, fait un pas en arrière pour y incorporer les populations locales : « Nous voulons remercier spécialement les personnes du village Porto Mosquito, Achadinha de Cima, Mercado, et les travailleurs du bâtiment de l’Assemblée [...] qui ont gentiment répondu à toutes nos questions [...] ». Elles sont présentées comme acteurs et donc, dans le sens juridique et symbolique, responsables des résultats de leur action.

La représentation dans les manuels des différents agents impliqués dans l’élaboration des manuels semble être en harmonie avec le cadre de pensée de Paulo Freire pour l’éducation

³⁷³ *Empresa pública de Abastecimento*. Entreprise créée en 1975 pour l’importation de produits de première nécessité au Cap-Vert.

et la société dans son ensemble, dans la mesure où le fil qui relie toute son œuvre et son activité est la contestation de toute structure d’oppression. L’usage du nom *animateur* plutôt qu’instituteur ou celui de *Cercle de Culture* plutôt que celui de l’école en raison de la charge autoritaire que la tradition imprime sur ces mots n’est que le volet terminologique de sa proposition pour saisir les rapports entre les individus. Sa réflexion sur ce qu’est un coordinateur³⁷⁴ est assez illustrative de sa vision. Pour lui, coordonner c’est « ordonner avec » et jamais « ordonner contre », « ordonner en dépit » ou même « ordonner pour ». Cela implique l’autorité du coordinateur ainsi que la liberté de l’alphabétiseur qu’il coordonne (VARELA, 2021). Le même positionnement peut être observé dans sa propre pratique de coordinateur de coordinateurs. On en veut pour exemple sa justification de l’appellation des textes qu’il adresse aux animateurs culturels avec des suggestions sur leur pratique et sur l’usage des supports produits par l’IDAC.

Elles s’appellent lettres parce que je l’ai suggéré. Je me suis entretenu avec la commission et j’ai fait savoir que je trouvais préférable qu’elle s’exprime sous forme de lettres plutôt que sous forme de guides. Au lieu d’écrire ce que, en principe, tout le monde possède déjà – un « Guide du Coordinateur », ou « Guide de l’Animateur » si vous voulez – écrivez un texte qui permettra à l’éducateur de travailler avec les supports basiques. J’ai suggéré que ce soient des lettres, de manière à ce que l’animateur soit d’emblée à peu près convaincu qu’il ne s’agit pas d’y voir des prescriptions, mais bien plutôt des éléments stimulants. (FREIRE & GUIMARÃES, 2011, p. 56)³⁷⁵

Il s’agit donc, d’incorporer de nouveaux acteurs dans l’acte pédagogique au moyen d’une sorte de traveling arrière, et de réorganiser les agents au moyen d’un traveling horizontal³⁷⁶ pour éliminer autant que possible les structures hiérarchiques de domination qui limitent la valeur et la liberté des sujets.

³⁷⁴ L’activité de l’IDAC comprenait une importante dimension de formation de cadres, une nécessité première après le départ de la main-d’œuvre spécialisée portugaise avec les indépendances.

³⁷⁵ En portugais : *Elas se chamam cartas porque eu sugeri. Eu discuti com a comissão que eu achava muito melhor que ela se dirigisse em termos de cartas do que de guias. Em lugar de você escrever o que normalmente todo mundo tem — pode-se chamar “Guia do Coordenador”, “Guia do Animador”, como você quiser —, escreve um texto que é o suporte para o educador trabalhar com o material básico Eu sugeri que fossem cartas para deixar o animador, desde o começo, mais ou menos convencido de que as cartas não são prescrições, mas são antes elementos desafiadores.*

³⁷⁶ Si le traveling arrière, comme j’ai pu le décrire et l’illustrer (cf. supra, p. 50 et 51), est un éloignement de la caméra par rapport aux sujets, donnant au spectateur une vision plus large de ce qui entoure le sujet. Le travelling horizontal est le mouvement de caméra qui est fait parallèlement aux sujets sur lesquels la caméra se focalise. Contrairement au zoom, il est souvent utilisé pour porter le regard sur de différents acteurs ou de différents objets sans signifier une plus grande importance des uns par rapport aux autres.

Si on revient spécifiquement à l’élaboration des livres de l’élève, les propositions de Paulo Freire permettent de les faire évoluer dans ce même type de configuration à la fois inclusive et anti hiérarchique :

Il est important de souligner le rôle qu’ont eu les alphabétisants dans l’organisation de ce manuel. Dans leur grande majorité, les textes sont le résultat d’enregistrements des débats réalisés dans les Cercles de Culture, pendant la décodification de situations auxquelles se rapportaient les mots générateurs. Le travail de l’équipe responsable [de l’IDAC] a été d’éditer, d’organiser et de systématiser, dans un langage proche de ceux des alphabétisants, le matériel rassemblé. On essayait ainsi, par le biais du manuel, de rendre aux apprenants, de manière organisée, leurs propres analyses antérieures, sous la forme de textes, de véritables codifications enrichies d’éléments nouveaux. Quand ils seront invités, lors de la post-alphabétisation, à faire l’analyse critique de ces textes, ils analyseront la synthèse de leurs propres analyses passées. On soulignera, par ailleurs, la contribution fondamentale de l’ensemble des alphabétiseurs (animateurs) de la zone de Bissao, organisés par groupes, avec lesquels l’équipe responsable a examiné les textes, l’un après l’autre. (FREIRE, 1978, p. 74)³⁷⁷

D’où les 50 noms présents dans le paratexte de *Ja Ciga Hora*³⁷⁸ et de *Piquina Piquina Non Scá Teté*. Les enseignants africains deviennent des co-auteurs. Les apprenants, plausiblement représentés ici par les Forces Armées Révolutionnaires du Peuple (FARP), l’Organisation des Femmes du Cap-Vert (OM-CV) et l’Entreprise Publique de Ravitaillement (EMPA), quant à eux, jouent aussi un rôle important car, comme il a déjà été évoqué, les thèmes sociaux et les mots à lire doivent venir de leur environnement.

En guise de parenthèse, il n’est pas sans intérêt de rappeler que les animateurs africains, en participant au choix des textes, sont aussi formés aux fondements de l’éducation de Paulo Freire et à l’usage des manuels.

De cette façon, dans l’étape même de l’organisation dudit manuel, les animateurs, en discutant les textes, du point de vue non seulement de la forme, mais aussi du contenu, étaient déjà en train de s’impliquer dans un processus de formation pour la prochaine étape de leur tâche. L’étape où l’animateur aura, essentiellement, entre les apprenants et lui-même, le texte de lecture. (FREIRE, 1978, p. 74)³⁷⁹.

³⁷⁷ En portugais : *É importante sublinhar a participação que tiveram os alfabetizandos na organização deste manual. A grande maioria dos textos resultou de gravações dos debates realizados nos Círculos de Cultura, durante a descodificação de situações a que se referiam as palavras geradoras. O trabalho da equipe responsável foi o de editar, o de organizar, o de sistematizar, numa linguagem que não se distanciasse demasiado da dos alfabetizandos, o material recolhido. Desta maneira, se tentava, com o manual, devolver aos educandos, de forma organizada, as suas análises anteriores, em forma de textos, verdadeiras codificações; acrescidas de novos elementos. Ao serem "convidados", na pós-alfabetização, à análise crítica desses textos, estariam, em última instância, analisando a síntese de suas análises passadas. Por outro lado, não se prescindiu, também, da contribuição de todos os alfabetizadores (animadores) da zona de Bissau, com quem, em grupos, a equipe responsável discutiu texto por texto* (FREIRE, 1978, p. 74).

³⁷⁸ Dans le catalogue AFR_1983_CV_JCH1.

³⁷⁹ En portugais : *Deste modo, na própria etapa de organização do chamado manual, os animadores, ao discutir os textos, não só do ponto de vista da forma, mas também de seu conteúdo, já estavam envolvendo-se num*

L'activité de formation de professeurs – qui semble être une constante de chacun des projets de coopération internationale, qu'ils soient afro-portugais ou afro-brésiliens – est intégralement reliée dans le cas présent à l'élaboration des manuels. Celle-ci est, à son tour, une composante d'une action plus large de restructuration sociale de tout le système d'éducation, des ministres aux apprenants, en passant par les coordinateurs et les animateurs.

Du point de vue postcolonial (au sens des restructurations sociales après le colonialisme), le cadre philosophique et idéologique de Paulo Freire tombe à pic dans le modèle politico-idéologique recherché par les ex-colonies africaines juste après les indépendances, à savoir le socialisme et la décolonisation³⁸⁰. L'expérience coloniale passée et encore présente dans le système éducatif hérité des occupants est l'illustration du système d'oppressions contre lequel la Pédagogie de l'opprimé est construite. L'école coloniale,

antidémocratique dans ses objectifs, dans son contenu, dans ses méthodes, coupée de la réalité du pays, était, pour cette raison même une école de peu, pour un petit public, et contre la grande majorité de la population. Elle sélectionnait jusques et y compris la petite minorité qui y avait accès ; en expulsant une grande partie d'entre eux après les premiers contacts et, poursuivant les filtrages sélectifs, elle ne faisait qu'augmenter le nombre des renégats dont elle accentuait le sentiment d'infériorité³⁸¹ [...] Reproduisant ainsi (il ne saurait en être autrement) l'idéologie colonialiste, elle cherchait à inculquer aux enfants et aux jeunes le profil que cette idéologie leur attribuait, celui d'êtres inférieurs, inaptes, dont le seul salut était de devenir des « blancs » ou des « noirs à l'âme blanche ». D'où le mépris que cette école se devait nécessairement d'avoir vis-à-vis de tout ce qui concernait de près les nationaux, appelés « natifs ». Plus que du mépris, l'effacement de tout ce qui pouvait être une représentation plus authentique de la manière d'être des nationaux : leur histoire, leur culture, leur langue. L'histoire des colonisés « commençait » avec l'arrivée des colonisateurs, avec leur présence « civilisatrice ». (FREIRE, 1978, p. 15)³⁸²

processo de capacitação para a próxima etapa de sua tarefa. Tarefa em que o animador terá, preponderantemente, o texto de leitura entre ele e os educandos.

³⁸⁰ J'utilise la notion de décolonisation ici au sens large : celui d'une résistance aux formes de domination politiques et juridiques, comme les impérialismes européens à l'époque moderne, mais aussi psychologiques et existentielles, dont Frantz Fanon (1961) parlait déjà à l'époque des luttes anticoloniales, ou encore épistémologiques, comme la dépendance des connaissances exogènes en matière de production et de circulation (QUIJANO, 1992). Cette conception large de la décolonisation va donc bien au-delà de la fin « officielle » du colonialisme occidental. Elle repose sur le fait que l'avènement de nouveaux États nationaux a entraîné de nouvelles formes de dépendance et d'hégémonies (SAID, 2005).

³⁸¹ En note, Paulo Freire renvoie aux *Damnés de la terre* de Frantz Fanon (1961).

³⁸² En portugais : *antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade[...]. Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquela ideologias. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se "brancos" ou "pretos de alma branca". Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de "nativos". Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser*

Le régime d’historicité décolonial est assumé. C’est-à-dire qu’on interprète et on promeut aussi bien l’objectivation du champ d’expérience à partir de rapports de domination qu’un horizon d’attente tourné vers la construction de sa propre historicité. Cela étant, les propositions de l’IDAC pour l’alphabétisation et pour la réforme du système éducatif deviennent plus qu’un modèle pédagogique. Paulo Freire l’exprime clairement quand il dit que

dans la perspective libératrice qui est celle de la Guinée-Bissao, la nôtre, l’alphabétisation des adultes se situe dans la continuité du formidable effort que son peuple a entrepris de faire, il y a bien longtemps, à côté de ses leaders, pour la conquête de SON MOT (FREIRE, 1978, p. 84).³⁸³

Son mot et non pas le mot d’un autre, surtout pas le mot *imposé* par un autre. Il est censé mener les apprenants à se positionner face à eux-mêmes et aux autres. Le « mot générateur » cesse d’être un outil pédagogique pour devenir un outil politique et existentiel de revendication de *la parole*.

2.2.3.4 Note sur les collaborations. Réformes méthodologiques, réformes structurelles

Les projets de confection de manuels afro-brésiliens et afro-portugais ont plusieurs ressemblances.

Premièrement, ces coopérations ne concernent pas que les manuels. Ce sont des projets de développement de ressources matérielles et humaines pour l’éducation dans les PALOP. Les manuels de la *Fundação Calouste Gulbenkian* et de l’ICALP/*Instituto Camões*, tout comme ceux produits par l’IDAC, constituent un des enjeux d’une réforme éducative plus large.

Deuxièmement, tous ces projets montrent la préoccupation d’incorporer des référents essentiellement africains dans leur contenu. Si d’un côté, l’IDAC préconise de partir de la réalité des apprenants pour décider des mots et des thématiques générateurs lors de l’alphabétisation, de l’autre côté, les manuels afro-portugais (peut-être ceux de la FCG plus que ceux de l’ICALP/*Instituto Camões*) démontrent cette visée avec l’importance accordée à la littérature africaine.

dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados "começava" com a chegada dos colonizadores, com sua presença "civilizatória".

³⁸³ En portugais : *Na perspectiva libertadora, que é a da Guiné-Bissau, que é a nossa, a alfabetização de adultos, pelo contrário, é a continuidade do esforço formidável que seu povo começou a fazer, há muito, irmanado com seus líderes, para a conquista de SUA PALAVRA.*

On remarque finalement que les collaborations transnationales sont plus vastes que les collaborations interétatiques. Les activités interétatiques peuvent être définies comme les coordinations entre des organismes de la structure administrative de différents pays (ministère de l'Éducation, ministère des Affaires étrangères...). Les activités transnationales constituent, pour leur part, une dynamique transfrontalière où opèrent des agents et des institutions de plus en plus détachés des États, tels que les ONGS, les associations, les mécénats... (DE SOUSA SANTOS, 2002). Les actions de l'IDAC et de la FCG, de nature transfrontalière, touchent tous les PALOP, alors que la collaboration entre l'ICALP/*Instituto Camões* et le ministère de l'Éducation bissau-guinéen, de nature interétatique, concerne quelques années scolaires seulement et n'aurait pas été menée à bien sans l'insistance de l'équipe et la prise en charge du projet par l'*Instituto da Cooperação Portuguesa*. On peut émettre l'hypothèse que le monde postcolonial lusophone, au moins en ce qui concerne le rayonnement des langues et des cultures, favorise l'action d'institutions moins liées aux structures et références propres aux États-Nations. Les échanges transnationaux, dans la mesure où ils concernent principalement « des ressources qui ont pour enjeu la différence locale, telles que les ethnies, les identités, les cultures, les traditions, les sentiments d'appartenance, les imaginaires, les rituels, la littérature écrite ou orale » (DE SOUSA SANTOS, 2002, p. 436) peuvent ainsi prendre le relais des politiques culturelles des États. Ceux-ci se protègent ainsi, en quelque sorte, la face (GOFFMAN, 1973) contre d'éventuels soupçons d'impérialisme et néocolonialisme. On n'est pas très loin de l'idée de politique linguistique par délégation mentionnée plus haut (cf. supra, p. 102).

Pour ce qui est des différences, on peut remarquer, en premier lieu, que l'élaboration et la promotion de discours pour l'Afrique lusophone se font, au sein des collaborations afro-portugaises, avec des institutions reliées de près ou de loin à l'État portugais, alors que dans les collaborations afro-brésiliennes elles se font avec une institution dissidente, diffusant des images et des idéologies ostracisées, considérées comme subversives et dangereuses, contraires aux récits historiques officiels promus par l'État brésilien de l'époque. Les interventions brésiliennes restent un bon exemple de

la fluidité des idéoscapes [qui] est notamment compliquée par les diasporas croissantes (volontaires ou non) d'intellectuels qui injectent en permanence de nouveaux flux de significations dans le discours de la démocratie à certains endroits de la planète (APPADURAI, 2001, p. 76).

En deuxième lieu, les collaborations afro-brésiliennes s'insèrent tout de suite après les indépendances dans une logique décoloniale d'identification et de libération des structures d'oppression. Même si l'opresseur n'est pas toujours explicitement cité, cela implique une

évaluation courante du champ d’expérience afro-portugais. On peut l’illustrer à l’aide du témoignage de Sergio Guimarães³⁸⁴ sur l’influence de Paulo Freire à São Tomé-et-Principe après son premier séjour dans le pays en 1976.

Il y a eu la nationalisation et tout le reste. Et il y avait un individu dans ce petit village, Monte Mário. C'était un Portugais qui dirigeait la succursale de Monte Mário et qui traitait ses employés à l'ancienne, de la vieille manière. Et le plus drôle, c'est que le processus d'alphabétisation a fait que la population... (comment s'appelait à l'époque le fait de faire en sorte que quelqu'un dégage ? Il y avait un terme spécial...) Bref, il a été exclu de son poste en raison du processus d'alphabétisation. Les gens ont commencé à se libérer mentalement et à se rendre compte que cet individu les traitait indignement. (FREIRE & GUIMARÃES, 2011, p. 67-68)³⁸⁵

Ce récit, qui raconte l’expulsion d’un Portugais qui « traitait encore ses employés à l’ancienne » en raison des prises de conscience déclenchées par la Pédagogie de l’opprimé, montre que l’ancienne métropole peut vite prendre un rôle antagoniste dans le discours d’émancipation de l’IDAC. Les collaborations afro-portugaises, à l’inverse, ayant lieu dans un second temps et au moment de l’ouverture politique et économique progressive et du Portugal et des PALOP, s’insèrent dans une perspective de construction de passerelles et de coopération. L’ICALP souhaite à ses équipes qu’elles travaillent de sorte que « le dialogue luso-africain donne de plus en plus de fruits » (ICALP, 1990, p. 7). L’organisme pose les animosités comme terminées, centrant le discours sur le patrimoine linguistique partagé.

En effet, une fois écoulé le temps nécessaire à la cicatrisation des blessures ouvertes, des deux côtés, tout au long de la guerre coloniale, une fois atteinte l’indispensable stabilité politique et économique, au Portugal et dans les cinq jeunes nations africaines, une fois les principaux différends dépassés et les liens historiques, culturels et humains rétablis, il était urgent de concentrer les efforts sur la perspective de la défense et du renforcement du plus grand patrimoine commun à tous ces pays : la langue portugaise (ICALP, 1990, p. 11).³⁸⁶

Une dernière différence entre les projets porte sur l’objet de la réforme proposée. La réforme pédagogique mise en avant dans les collaborations afro-portugaises est

³⁸⁴ Sergio Guimarães est brésilien, co-auteur de nombreux livres avec Paulo Freire et responsable en linguistique de l’UNESCO et l’UNICEF dans des projets éducatifs pour les pays africains de 1975 jusqu’aux années 2000.

³⁸⁵ En portugais : *houve a nacionalização e tudo mais. E havia um indivíduo que estava nessa pequena povoação, Monte Mário. Era um português, que estava à frente da dependência de Monte Mário e que tratava ainda os seus trabalhadores da velha forma, à antiga. E o mais engraçado é que o processo de alfabetização fez com que a população... (como é que se chamava na altura o fato de fazer com que o indivíduo saltasse, saísse da vossa frente? Até havia um termo especial...). Enfim, ele foi excluído do trabalho que fazia, devido ao processo de alfabetização. As pessoas começaram a libertar-se mentalmente e a ver que aquele indivíduo os tratava mal.*

³⁸⁶ En portugais : *Com efeito, decorrido o tempo necessário para cicatrização das feridas abertas, de uma e de outra partes, ao longo da guerra colonial; alcançada a indispensável estabilidade política e econômica em Portugal e nas cinco jovens nações africanas; ultrapassados os principais contenciosos e resgatados os laços históricos, culturais e humanos, tornava-se urgente concentrar esforços na perspectiva da defesa e do incremento do maior patrimônio comum a todos estes países: a Língua Portuguesa.*

méthodologique et touche aux réalités sociolinguistiques des populations – un passage de l’enseignement de la langue comme langue maternelle à un enseignement du portugais comme langue seconde – alors que les propositions des collaborations afro-brésiliennes, partant de questions politiques et existentielles, sont de nature philosophico-idéologique. Cela est peu surprenant au vu du fait que l’enjeu (dans le sens bourdieusien) autour duquel se construit la stratégie portugaise est la langue (et, dans un deuxième degré, la culture) portugaise, alors que l’enjeu autour duquel se construit la stratégie brésilienne est l’accès à une éducation révolutionnaire. C’est peut-être pour cette raison que l’IDAC, avec son orientation politique explicitement assumée et entremêlée aux dispositions révolutionnaires des pays africains, affiche clairement une élaboration qui se veut horizontale et non hiérarchique, allant parfois même du « bas vers le haut ». Les expériences d’élaboration de la Fondation Calouste Gulbenkian et de l’ICALP/*Instituto Camões*, si tant est qu’elles sont présentées, font objet de contradictions en fonction des agents qui les décrivent, et peuvent parfois être représentées comme de la coopération, parfois comme de l’aide humanitaire, mais le projet méthodologique dans les guides de professeurs est on ne peut plus évident.

Rappelons, pour finir, qu’entre ce qui est dit dans les comptes-rendus et ce qui est fait, ainsi qu’entre ce qui est posé idéologiquement et ce qui figure dans les mentions de responsabilité, les écarts existent. Les témoignages de Paulo Freire font voir encore d’autres dynamiques d’élaboration. Dans son interview avec Sergio Guimarães, il fait référence à un manuel de post-alphabétisation exclusivement écrit par lui, basé sur des expériences vécues et des contes entendus à São Tomé-et-Principe. Le manuel a été soumis directement au président du pays qui, après avoir corrigé quelques « brésilianités », a commandé d’autres œuvres inspirées de certaines discussions entre les deux. Paulo Freire affirme que, même s’il s’agit d’un des meilleurs livres qu’il ait écrits, il allait être publié sous le nom du ministère de l’Éducation, « comme s’il avait été écrit par un habitant du pays », et que « c’est mieux comme ça » (FREIRE & GUIMARÃES, 2011, p. 53). La disparition d’agents brésiliens des paratextes des manuels de PALS peut, finalement, être aussi fréquente que celle des agents portugais (cf. supra, p. 112).

Synthèse du chapitre 2

L’analyse des configurations du PLNM mènent au cœur de l’interdépendance lusophone. Les bornes temporelles choisies (les indépendances en 1975 et la création de la CPLP en 1996) structurent des mouvements d’éloignement et de rapprochement, la période pouvant être considérée comme une ouverture internationale progressive. Les pôles américain et européen, avec leurs standards respectifs légitimes endogènes, leurs outils de grammatisation divergents et disponibles, et leurs populations parlant largement la langue officielle, se distinguent du pôle africain, caractérisé par l’étrangéité du standard, l’absence d’outils de grammatisation, des représentations chargées de l’histoire coloniale, une disjonction entre le statut de la langue et son appropriation, ainsi qu’entre les politiques et les planifications linguistiques.

La configuration sociale des manuels de PBLE est ancrée à l’échelle des individus. Les institutions, quand elles apparaissent, sont surtout des terrains d’enseignement situés au Brésil. L’échelle des États et la composante internationale figure exceptionnellement sous la forme des centres culturels brésiliens à l’étranger, résultat d’une politique culturelle lointaine. Les institutions dans les paratextes de PELE, en revanche, se placent entre l’échelle méso et macro et prennent des rôles diversifiés (cours de langue, financement, édition, impression, distribution, porteur de projets, support technique). Les ministères portugais y occupent une place prépondérante et focalisent l’enseignement au-delà des frontières (universités à l’étranger, écoles avec des enfants d’émigrants, enseignement à distance...). Au cours des années 1990 le secteur privé prend une place de plus en plus importante avec la spécialisation, l’internationalisation et la diversification des réseaux de la maison d’édition LIDEL.

La configuration sociale présentée dans les manuels de PALS se situe à l’échelle des États, tout en exposant son caractère global et connecté. Les ouvrages, dont les ministères des PALOP sont les commanditaires, sont le résultat de collaborations internationales avec le Service de promotion culturelle de l’État portugais (ICALP/*Instituto Camões*), la *Fundação Calouste Gulbenkian*, et l’*Instituto de Ação Cultural*, fondé par le pédagogue brésilien Paulo Freire exilé en Suisse. Ces projets, majoritairement transnationaux, encouragent des réformes vastes, structurales et valorisant les référents nationaux. Tandis que la réforme portugaise se présente comme linguistico-méthodologique (la transition du PLM au PLS) et dans une logique d’approximation/réparation, l’action brésilienne, exercée par un organisme dissident, s’oriente explicitement sur des enjeux philosophico-idéologiques et dans une perspective décoloniale.

Seconde partie :
MANUELS ET ALTÉRITÉ

*Yo soy un moro judío
Que vive con los cristianos
No sé qué dios es el mío
Ni cuáles son mis hermanos*³⁸⁷

Je suis un maure juif
Qui vit parmi les chrétiens
Je ne sais quel dieu est le mien
Ni qui sont mes frères et sœurs

Vers de Chicho Sánchez Ferlozio,
mis en musique par Jorge Drexler

³⁸⁷ On pourra se passer d'une traduction en portugais de ces vers chantés en castillan.

Chapitre 3

Les altérités à travers les textes des manuels. Cadre conceptuel et d'analyse

Les chapitres précédents ont été consacrés à l'analyse de l'*économie sociale* lusophone, à partir des *paratextes* des manuels. Il s'agit à présent de procéder à l'analyse des *textes* proprement dits, en s'intéressant de près à leur économie affective. L'étude s'organise en trois sous-chapitres.

Le premier sous-chapitre dessine le cadre conceptuel général de l'*altérité*, notion choisie pour approcher cette économie en quelque sorte interne du rapport à l'*autre*. Au vu de la complexité de cette notion qui traverse de nombreux domaines du savoir, je commencerai par souligner quelques-unes de ses caractéristiques, à savoir son caractère à la fois insaisissable et intersubjectif pour, ensuite, donner un aperçu de la prise en charge de la notion en DLC à partir d'une méthode généalogique. Cela permettra de rapprocher les problématiques de l'altérité de celles du domaine d'étude des représentations sociales. J'attire l'attention sur le rôle de l'*autre* dans la construction et la transformation de toute représentation sociale ainsi que sur les dynamiques en cours quand l'*autre* est, justement, objet de représentations. Ce premier sous-chapitre se conclut en présentant la composante historique des représentations sociales et quelques enjeux des représentations quand leur objet est, justement, la lusophonie.

Le deuxième sous-chapitre focalise les phénomènes altéritaires non plus en les insérant dans un cadre de réflexion plus large, mais en les décomposant en différentes dimensions. Il est question tout d'abord de présenter la dimension évaluative de l'altérité, c'est-à-dire celle qui concerne l'évaluation de l'autre selon son *étrangéité* et selon son *étrangeté*. Deuxièmement il est question de s'intéresser de près à une dimension épistémologique de l'altérité, c'est-à-dire celle qui concerne les grilles interprétatives dont on se sert pour approcher l'autre et la posture adoptée à son égard, avant d'aborder, pour finir, sa dimension historique – la façon dont l'autre s'inscrit dans des historicités précises.

Le troisième sous-chapitre sert de lien entre ce cadre conceptuel et l'analyse textuelle qui suivra. Il expose la méthodologie utilisée en vue de la constitution d'un corpus de textes ayant trait à la lusophonie ainsi que la phase préparatoire à leur analyse. Il s'agit, d'un côté, de relier l'analyse de contenu à des outils et à des démarches propres à l'analyse documentaire et, d'un autre côté, de présenter en détail les choix opérés lors de ces démarches. L'étape de construction du corpus concerne le repérage d'extraits, leur numérisation, leur découpage, leur présentation dans le texte et l'échantillonnage de manuels. L'étape de préparation des extraits à l'analyse s'intéresse aux démarches d'indexation des thématiques, des références culturelles citées et des documents authentiques.

3.1 Plan général sur l'altérité : plongée dans l'économie affective du rapport à l'autre

Résumé du sous-chapitre 3.1

Il s'agit dans ce sous-chapitre d'insérer la notion d'altérité dans un cadre conceptuel plus large. Dans un premier moment, je propose de la considérer à partir de points de repère notionnels et historiques. Dans un deuxième moment, je l'articulerai au cadre des représentations sociales.

1) Parmi les repères importants, on peut mentionner la distinction entre l'*altérité* – qui est de l'ordre de l'affect, de la psyché, de la prise de position – et l'*autre* – l'objet du monde qui lui sert d'ancrage. Les sentiments, les postures, les images et les dispositions suscités par l'autre sont moins le résultat d'attributs effectifs de celui-ci que de phénomènes psychosociaux. Cette distinction permet de relever le caractère en quelque sorte insaisissable et subjectif de l'altérité et d'avancer vers une compréhension de l'altérité comme phénomène intersubjectif, c'est-à-dire construit par plusieurs subjectivités. Les derniers points de repère sont mis au jour lors de quelques parcours dans les généalogies de la notion en DLC. Il s'agit de l'interdisciplinarité du domaine et de la dimension idéologique que la notion d'altérité acquiert dans l'Europe post 2^e Guerre mondiale et postcoloniale. L'altérité, ainsi, peut renvoyer à la promotion de la pluralité, du relativisme et de la coopération, autrement dit, au refus d'un modèle conflictuel et binaire du rapport à l'autre.

2) Les représentations sociales, définies à la fois comme *une connaissance de l'homme sur le monde* et *une prise de position de l'homme dans le monde*, sont au cœur des problématiques altéritaires. L'autre participe à l'élaboration des représentations – à travers des dynamiques d'intercompréhension et de conflictualité – et peut aussi être objet de représentation. Dans ce cas, le fait d'*être autre*, dans le sens d'être considéré comme différent, n'est pas dû qu'aux attributs de l'objet en question, mais à une assignation dans le cadre de processus représentationnels. La notion d'historicité est mobilisée pour montrer que les représentations (de l'autre) sont intimement liées aux représentations que l'homme a du temps historique. Pour l'altérité lusophone, ce n'est pas différent. Les différents pôles de la lusophonie s'éloignent et se rapprochent au sein de dynamiques affectives et sociales complexes propres à la mondialisation et à la postcolonialité. Même les objets qui leur servent de dénominateur commun, tels que la langue ou l'histoire communes, sont susceptibles de subir des transformations dans le domaine des représentations.

La première moitié de ce travail de thèse a porté fondamentalement sur ce que l'on peut appeler *l'économie sociale* de ces formations complexes que j'ai appelé les configurations sociales des manuels de PLNM. Je me suis efforcé de décrire les rapports d'interdépendance qui lient les agents, les institutions et les États de sorte à faire apparaître les dynamiques d'interaction entre les trois pôles de la lusophonie.

L'attention sera dorénavant portée sur *l'économie affective* de cette configuration, c'est-à-dire sur « l'émotivité de l'individu en fonction des traditions institutionnalisées et de la situation du moment » (ELIAS, 1973, p. 72), ainsi que sur ses économies *psychique*, *pulsionnelle* ou encore *émotionnelle* (DELMOTTE, 2010). Ce sont autant de notions³⁸⁸ qui, dans le cadre des configurations sociales, désignent le domaine dans lequel les personnes font des choix, décident d'agir et produisent des discours.

Comme j'ai pu le constater précédemment, ces deux facettes des configurations sont reliées comme les deux côtés d'une même feuille. Parler de l'une implique des renvois constants à l'autre. À l'instar de l'ouvrage *La Civilisation des Mœurs* (ELIAS, 1973), qui montre comment des traités d'étiquette témoignent des phénomènes sociaux historiques plus larges (tels que la formation même des États modernes), on part ici du présupposé que les représentations sociales diffusées dans les manuels, plus particulièrement celles que chaque pôle de la lusophonie diffuse sur les autres pôles, sont liées aux rapports entre les agents, les institutions et les États impliqués dans le financement, l'élaboration et l'usage des manuels.

À l'étape précédente j'ai mobilisé la notion d'interdépendance, une notion mobilisée par Norbert Elias lui-même, pour focaliser ce qui relie les lusophones au niveau de leur économie sociale. Il s'agit maintenant, pour faire de même au niveau de leur économie affective, de mobiliser une notion qui n'est pas étrangère à la Didactique des Langues et (surtout) des Cultures : la notion d'altérité.

3.1.1 Points de repère dans un brouillard conceptuel

Il est naturel que les palimpsestes de toute une tradition universitaire dirigent mon stylo par le creux formé dans des pages blanches. Et pourtant, bien que les énoncés précédents, si bruyants

³⁸⁸ Dans les mots d'Olivier Agard, « Elias voit le psychisme comme une économie (s'appropriant des notions freudiennes, parle d'économie psychique, économie libidinale, économie affective), un équilibre mouvant dont les protagonistes [...] sont pris dans un devenir historique et ancrés dans une réalité sociale donnée » (AGARD, 1998, p. 1).

à cause de la chorale dialogique qu'ils forment, l'imposent, le paradoxe qu'est *l'identification* de l'altérité, un objet dont la « caractéristique formelle – être autre – fait son contenu » (LÉVINAS, 1971, p.24)³⁸⁹, n'en est pas moins manifeste.

Comment attribuer du contenu à l'altérité si elle est, par définition, *extérieure* ? Comment la placer dans l'espace si elle est, par extension, *ailleurs*. Comment la fixer dans le temps si elle, on le voit en toutes lettres, s'*altère*³⁹⁰ ? Comment en proposer une compréhension si elle reste, à ce que tout indique, *immaîtrisable* ?

Il est vrai que cette thèse s'inscrit dans une longue tradition d'intrigués et de déroutés par la question. Combien ont disserté, combien se sont tus ou combien ont imposé le silence vis-à-vis de cet autre inatteignable ?

Il faut penser et dire que ce qui est ; car il y a être :
il n'y a pas de non-être ; voilà ce que je t'ordonne de proclamer.
Je te détourne de cette voie de recherche
où les mortels qui ne savent rien
s'égarer incertains ; l'impuissance de leur pensée
y conduit leur esprit errant (PARMÉNIDE, 1887 [V^e siècle av. J.-C.], p. 244).

La nature profonde de l'autre – dans ce poème sous la forme du non-être³⁹¹, certainement sa première apparition en philosophie occidentale – égare facilement celui qui la cherche. Elle est comme l'instant présent, il suffit de vouloir l'expérimenter dans sa plénitude pour que la pensée se retrouve piégée, impuissante, dans l'attention qu'elle lui porte. Par analogie, l'autre serait en quelque sorte comme le brouillard : plus on s'en approche pour le toucher, plus il semble s'éloigner. Sa condition première serait la distance ; on ne peut être sûr de l'avoir en face que si on respecte son emplacement *ailleurs*.

Quelle solution ? Définir tout de même ? Il est vrai qu'il ne manque pas de recommandations pour en préserver la polysémie, de sorte que son caractère insaisissable soit conservé (RICOEUR, 1990) (CASTELLOTTI, 2009). Mais faire abstraction de toute distinction explicite ne ferait que dissimuler le problème, car l'altérité et l'autre resteraient bien délimités,

³⁸⁹ Contrairement aux définitions, assez sommaires, des dictionnaires, qui, peut-être dans une volonté modélisatrice, aseptisent le terme de ses paradoxes – « état de ce qui est autre » (Dictionnaire Antidote, 2017), « caractère de ce qui est autre » (Dictionnaire Robert, édition 2006) – les mots d'Emmanuel Lévinas apportent une visualisation spatiale (intérieur/extérieur) à cette notion qui contribuent, à mon sens, à son approche.

³⁹⁰ « Emprunt au latin tardif *alterare*, 'rendre autre' » (Dictionnaire Étymologique Antidote, Version 2017).

³⁹¹ Ou, si on veut une réflexion sous une forme un peu moins fragmentée que les poèmes de Parménide, voir le dialogue *Le sophiste* (PLATON, 1993 [V^e-IV^e siècle av. J.-C.]). Tout au long de ce dialogue, Platon se concentre – comme le fait Aristote dans le cinquième livre de sa *Métaphysique* (ARISTOTE, 2014 [IV^e siècle av. J.-C.]) – sur la différenciation entre le non-être absolu et des formes de l'altérité comme le faux, la différence...

non pas par le texte, mais par la doxa³⁹² qui guide l'encodage et le décodage des réflexions. Plus que d'essayer de réifier les notions par des définitions, ou d'éviter toute prise de position, il me semble que la solution réside-t-elle dans l'attention portée à l'obstacle même, à savoir le caractère insaisissable de l'altérité. C'est cette facette de l'altérité qui pourra, à mon sens, donner, non pas des définitions, mais des jalons pour des approches, des orientations et des pistes de travail.

3.1.1.1 L'altérité et l'autre. Entre insaisissabilité et intersubjectivité

Je propose donc de mettre en parallèle – non pour en donner une explication totale, mais au moins pour en donner une illustration – le caractère insaisissable du non-être et la facette à la fois relative et (inter)subjective de l'altérité. Le brouillard semble ainsi sinon gouvernable, du moins tolérable.

Les dictionnaires ne prennent pas le temps de l'exprimer. À partir des définitions qui se bornent au « *caractère* de ce qui est autre »³⁹³ ou à la « *qualité* de ce qui est autre »³⁹⁴, le lecteur pourrait déduire que l'altérité est un trait objectif, identifiable dans un objet quelconque (une personne, une chose, une idée...) selon des catégories (pré-) établies et (pré-) existantes. Des définitions qui préfèrent l'« *état* de ce qui est autre »³⁹⁵ accordent plus de place, à mon sens³⁹⁶, au caractère changeant et éphémère de l'altérité. Mais ce n'est sans aucun doute pas assez pour exprimer son inhérente subjectivité, cette forme de malléabilité et d'évanescence bien particulière.

Le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* de Jean-François Rey (2003) est un des seuls ouvrages de référence qui place l'altérité au niveau du sujet. C'est « un *sentiment*, une *emprise*, un *régime*. Il y a des autres, ils sont différents, suis-je leur semblable ? »³⁹⁷ (REY, 2003, p. 4). Ici, le dévoilement d'une sensibilité qui s'active, d'une voix qui parle, des yeux qui observent et d'une conscience qui s'interroge permet d'appuyer sur cette perspective subjective. L'altérité – qu'il s'agisse d'un état, d'un caractère ou d'une qualité comme il ressort des définitions partielles des dictionnaires – est toujours une altérité *pour*

³⁹² Je renvoie ici également à Parménide.

³⁹³ Source : *Le Micro Robert*, édition de 2016.

³⁹⁴ Source : larousse.fr (consulté le 10/12/2019).

³⁹⁵ Source : Logiciel de lexicographie *Antidote*. Version de 2017.

³⁹⁶ Et c'est peut-être en raison de ma perception assaisonnée par la langue portugaise. Le verbe *estar*, version « temporaire » ou « circonstancielle » du verbe être, peut être à l'origine de cette interprétation.

³⁹⁷ Dans toutes ces définitions, c'est moi qui marque l'italique.

quelqu'un (CAVALLI & COSTE, 2015). Elle est informée par une représentation du monde. C'est une construction psychologique, culturelle, historique... C'est la prise de position consciente ou inconsciente d'une personne au sein d'un groupe qui lui permettra de s'y organiser. Aussi protéiformes et instables qu'elles soient, car elles le sont dans la même mesure que le sont les personnes à qui elles sont reliées, ces prises de position engagent plus l'observateur que l'observé. Si je peux contribuer à l'énumération définitionnelle des dictionnaristes et des encyclopédistes, à « un sentiment, une emprise, un régime » (REY, 2003, p. 4), j'ajouterai que l'altérité est « une posture », « un point de vue » ou « un affect », si l'on reprend la notion d'économie affective (cf. supra, p. 231). L'altérité peut être lue dans les actions et dans les discours de l'homme, certes. Elle peut être confrontée au *caractère*, à la *qualité* et à l'*état* des choses que l'on considère *autres*, certes. Mais, si elle existe, ce n'est que chez les sujets qui observent, qui communiquent et qui agissent dans le monde. Pour emprunter les mots de Martine Pretceille dans ses réflexions sur la perception, la description et l'enseignement de la culture de l'autre, « la prise de conscience de sa propre subjectivité est la condition pour toute objectivité » (PRETCEILLE, 1983, p. 43).

Ces postures par rapport à l'autre peuvent être le résultat d'un mouvement à la fois rationnel et émotionnel, elles peuvent exister comme résultat d'initiatives spontanées et, lorsqu'elles se traduisent par des rapports égalitaires et de domination, elles suscitent des réactions qui vont de la violence à l'affectivité. Pour toutes ces raisons – parce que ces postures ont des effets concrets dans le monde, parce qu'elles s'actualisent dans les discours et dans l'agir, parce qu'elles provoquent des réactions – l'altérité ne peut pas être réduite à *une* subjectivité. Nos prises de position face à l'autre sont aussi le résultat de négociations et d'assignations « extérieures ». Elles sont en communication intense avec des représentations sociales et des idéologies. Autrement dit, subjective certes, mais l'altérité est aussi une construction *intersubjective*. L'*intersubjectivité* est considérée ici comme ce qui est construit, développé et admis à la fois individuellement et collectivement. C'est ce qui donne lieu à la compréhension mutuelle. C'est tout ce qui a trait au rapport entre subjectivités et, en ce sens, transcende l'individu (MERLEAU-PONTY, 1945).

Ce serait une tâche à part de faire l'étymologie ou la lexicographie du mot, ou de l'insérer dans des systèmes de pensée dans lesquels il se déploie, ou même d'interroger les acceptions qu'il peut prendre dans des épistémès particulières. Ce que je propose ici ce sont des points de repère. Tout d'abord parce que l'orientation que je voudrais donner à la notion d'altérité peut se résumer aux deux facettes qui entretiennent des rapports intimes : d'un côté,

sa relative insaisissabilité, une insaisissabilité qui est dans l'essence même du non-être, du fait *d'être autre* et, de l'autre, sa facette relative, sa dépendance vis-à-vis des sujets. Comprendre l'altérité comme posture et point de vue permet d'éviter les confusions entre l'autre (chose, référent) et l'altérité (langage, affect). Cette approche permet de mieux visualiser, séparément, le régime dans sa totalité et l'objet sur lequel il porte. C'est ce qui facilite aussi l'appropriation, comme il en sera question plus tard, des différents outils conçus dans de nombreux domaines du savoir pour les penser.

L'altérité – cette posture (inter)subjective – n'est donc pas à confondre avec l'autre – nos frères et sœurs, nos concitoyens, nos étrangers, nos ennemis... L'altérité est ce qui nous relie affectivement à cette entité concrète. Elle dépend de cet objet de référence, qu'il soit imaginaire (les autres que l'on n'a jamais vus, mais que l'on craint ou que l'on idéalise) ou le fruit d'une expérience sensorielle. L'altérité comprend les idées, les images, les émotions, les souvenirs et les attentes ; l'autre est l'ancrage de toute cette activité psychique.

L'autre qui s'impose donc à notre intellect tout au long de nos vies, se distingue, à son tour, de celui rituellement écrit avec un « A » majuscule. Celui-ci, l'Autre dont le contenu serait l'extériorité même, l'Autre inatteignable, innommable et impensable n'est, selon Parménide, le sujet de préoccupation que de quelques individus tourmentés. L'autre – que ce soit un ami ou un inconnu, que ce soit une personne ou un groupe social – si l'on s'y penche sérieusement, peut vite prendre la forme de cette extériorité absolue. Dans quelle mesure est-on capable de le comprendre, dans quelle mesure ne serait-il que des projections de nous-mêmes ? Quelques expériences philosophiques (LÉVINAS, 1971) (MERLEAU-PONTY, 1945) ont pu rapprocher l'autre et l'Autre de façon troublante. Mais ces rapprochements ne sont pas l'objet de cette thèse. Sans un point d'ancrage dans la réalité empirique, je ne serais pas, personnellement, capable de construire une réflexion sur l'altérité. Je ne ferai donc référence à l'Autre absolu que très ponctuellement.

L'altérité, cette position intersubjective face à l'autre, est, sans être nommée, au centre des préoccupations de nombreuses disciplines. L'histoire a vu l'élaboration de divers outils pour rendre compte de cette sphère où se placent l'observateur et les autres. Comment traiter la distance (supposée ? réelle ?) entre les deux, comment gérer les regards (de moi sur l'autre et de l'autre sur moi, de moi sur moi et de l'autre sur l'autre et ainsi de suite...), comment traiter l'interaction entre l'autre et moi, comment traiter le langage ? On peut également lister

la notion d'identité, opposée à celle d'altérité, pour traiter cette même posture, ce même point de vue, mais vis-à-vis de soi³⁹⁸.

3.1.1.2 L'altérité en Didactique des Langues et des Cultures : l'importance de l'historicisation

Au vu des chemins tentaculaires qui s'ouvrent pour celui qui aimerait traiter des questions altéritaires, il est clair que la DLC est un point de départ propice. C'est un bon point de départ en raison, d'un côté, de l'ambiguïté épistémologique du domaine. Classée souvent entre les sciences de l'éducation et la linguistique appliquée, entre les études aréales et l'ethnologie de la communication, soulevant des questions de cognition et de transmission, en constante mobilité entre les plus diverses problématiques culturelles, la DLC donne une certaine liberté au chercheur qui se promène, à travers les citations et les bibliographies des ouvrages, sur les références interdisciplinaires. D'un autre côté, la DLC est particulièrement prolifique sur la relation à l'autre, justement parce que c'est une de ses « boussoles épistémologiques » (SPAËTH, 2014-a, p. 160). L'évocation, en guise d'*incipit*, de l'impuissance de la pensée face à l'autre n'est pas anodine. Le paradoxe entre l'inaccessibilité de l'Autre et le caractère interventionniste (et contextuel, donc politique, économique) d'une didactique des langues qui prétend l'enseigner (SPAËTH, 2014-a) fait couler beaucoup d'encre³⁹⁹.

En ce qui concerne ce travail de thèse, l'exploration a démarré, tout naturellement, par l'état de l'art des recherches sur les manuels, ce qui veut dire aussi et surtout l'histoire des méthodologies (BESSE, 1985 ; PUREN, 1988). Ceux qui s'intéressent à la périodisation des grands courants méthodologiques se servent souvent des manuels comme trace accessible de cette histoire, pour exemplifier et/ou justifier cette histoire. L'ouvrage de Florence Windmuller (2015) sur les méthodologies de l'enseignement de la culture peut servir d'exemple. De même, les travaux universitaires de « vérification »⁴⁰⁰ des méthodologies mises en place dans le corps

³⁹⁸ Les contradictions et les dédoublements qu'ont pour résultat ces notions sont également nombreux. La notion d'identité devient aussi éphémère et inaccessible que celle d'altérité, vu que pour s'intéresser au rapport au moi, il a fallu le dédoubler, donc le rendre *autre*. L'identité s'est pluralisé : moi, surmoi, ça... Plus on approfondit dans les différentes couches de l'inconscient, plus le moi se dérobe aux objectivations.

³⁹⁹ En sciences de l'éducation, une autre tension relative à l'Autre absolu se dessine. En réponse à la banalisation des évocations à l'altérité et à la transformation moralisatrice du « respect à l'autre » en valeur politiquement correcte, quelques chercheurs misent justement sur le caractère transgressif du non-être parméniéen pour restituer à l'altérité toute sa vitalité et sa puissance en tant que concept enseignant et émancipateur (BRIANÇON, MALLET, EYMARD, 2013).

⁴⁰⁰ Notamment la confrontation entre, d'un côté, les méthodologies de conception (celles identifiées par les démarches pédagogiques) et, d'un autre côté, les méthodologies de référence (celles annoncées par les auteurs dans les avant-propos), ou encore les méthodologies promues par des politiques linguistiques et par le champ académique.

des manuels sont des pratiques assez fréquentes parmi les travaux universitaires. La notion d'interculturalité, de didactique du plurilinguisme, d'approches plurielles et d'éducation à l'altérité y servent de fil conducteur quand il s'agit d'altérité linguistique et culturelle. Nous sommes souvent conduits à des questions du rapport à l'autre, qu'il s'agisse des cultures des autres, des langues de l'autre, de la pluralité à l'intérieur de ces langues et de ces cultures... Et pourtant, toutes ces notions, leurs fonctionnements et les valeurs sur lesquelles elles reposent m'ont paru, au premier abord, peu opératoires pour les questions de départ de cette thèse. Il me fallait des détours parfois très longs pour les relier à des problématiques de l'altérité, qu'elles soient d'ordre historique ou métaphysique. Les études qui y faisaient appel m'apprenaient peu sur un rapport qui se fait en dehors des projets méthodologiques et éducationnels, en dehors des politiques linguistiques et culturelles.

Sans le recours à une généalogie (FOUCAULT, 2001) de ces notions, elles auraient certainement été stériles pour la mise en place d'un dispositif d'analyse pour cette thèse. Par généalogie des notions (GUÉGUEN, 2018), j'entends la recherche de leurs provenances, dans le sens non d'une volonté de retracer une origine lointaine qui me permettrait d'accéder à une connaissance de leur forme « pure », mais de la compréhension que les idées circulent et se modifient pendant leur parcours. Il s'agit de retracer les domaines, les auteurs et les discours à l'origine de ces notions pour, justement, avoir une meilleure idée de l'histoire (et par conséquent des représentations et des idéologies) qu'elles portent. C'est ce qui conduit celui qui s'en empare, non seulement, à en faire un meilleur usage, mais à mieux se positionner vis-à-vis d'elles.

D'une part, la méthode généalogique des différents textes piliers sur ces notions emmène vers des références anthropologiques, linguistiques, sociologiques, géopolitiques, psychologiques et – pour revenir aux fondamentaux – philosophiques. Pour m'en tenir à un seul exemple, la proposition d'un passage de la description atomisée de l'autre à une éthique de la rencontre avec l'autre, telle qu'elle est proposée par Martine Pretceille (1997, 2017, 2018), se construit à l'aide du cadre conceptuel de l'éthique transcendantale (LÉVINAS, 1971)⁴⁰¹, de celui de la culture scientifique (BACHELARD, 1965)⁴⁰² et de celui du parcours de la

⁴⁰¹ L'éthique transcendantale est une éthique basée sur la responsabilité (qui est indépendante de la connaissance), sur l'asymétrie (l'autre constitue, pour le moi, une source d'apprentissage et de remise en question) et sur la non-attente de réciprocité.

⁴⁰² L'autrice invoque la notion de culture scientifique, qui est déclenchée par une catharsis affective et intellectuelle, une culture jamais statique, une culture dans un état de mobilisation permanente, toujours susceptible d'évolution.

reconnaissance (RICOEUR, 1990)⁴⁰³, pour n'en citer que quelques-uns. Sa thèse (PRETCEILLE, 1996)⁴⁰⁴, proposant la conceptualisation de la notion d'interculturel, va dans le sens d'une subjectivation du rapport à la culture (BOMILCAR & CELLIER, 2024 à paraître). La démonstration se construit autour de notions qui sont au carrefour de la psyché et de la société : identité culturelle (LÉVI-STRAUSS, 1977), identité ethnique (DEVEREUX, 1972), environnement social subjectif (ZAVALLONI & LOUIS-GUÉRIN, 1984) et, bien évidemment, représentations sociales (MOSCOVICI, 1976), en sont quelques exemples. Ce sont autant d'expériences de cette sorte qui m'ont rassuré dans l'approche interdisciplinaire de l'altérité.

D'autre part, la méthode généalogique révèle que l'écologie notionnelle autour de l'altérité – didactique du plurilinguisme, approches plurielles et éducation à l'altérité, ainsi que l'interculturel, qui sera approfondi ultérieurement (cf. infra, p. 264) – constitue des horizons d'attente précis vis-à-vis de soi et de l'autre. De nombreuses études de « vérification » de méthodologies dans les manuels, que ce soit dans l'état de l'art en langue portugaise ou en langue française, ne vont pas jusqu'à historiciser les notions. Même si ces textes visent à contester, à corriger ou à perfectionner des postures antérieures, ils laissent la place libre à l'interprétation quant à la nature et au fonctionnement des altérités que l'on juge insuffisantes ou que l'on veut construire. Sachant qu'« il serait contradictoire de vouloir appréhender les civilisations en les décontextualisant et en faisant abstraction de leur enracinement dans l'humain, dans l'ici et maintenant » (PRETCEILLE, 1986, p. 73), la plongée dans les références de ces études aide à la récupération des prises de position que ces notions renferment. On observe que, en plus des renvois à l'anthropologie, la philosophie et la sociologie, ces recherches ne dédaignent pas les renvois aux textes-cadres du Conseil de l'Europe, comme le CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) ou *Un Niveau Seuil* (CONSEIL DE L'EUROPE, 1977).

Le Conseil de l'Europe, rappelons-nous, est institué en 1949, pour favoriser la mise en place d'un espace démocratique commun, après une guerre qui transforme profondément les régimes d'historicité européens.

L'Europe est menacée, l'Europe est divisée, et la plus grave menace vient de ses divisions. [...] L'heure est venue d'entreprendre une action qui soit à la mesure du danger. Tous ensemble, demain, nous pouvons édifier avec les peuples d'outre-mer associés à nos destinées, la plus grande formation politique et le plus vaste ensemble économique de notre temps. Jamais l'histoire du monde n'aura connu un si puissant

⁴⁰³ Sa proposition est basée sur la reconnaissance de l'autre comme sujet, comme moyen et non comme fin en soi.

⁴⁰⁴ Soutenue en 1986.

rassemblement d'hommes libres. Jamais la guerre, la peur et la misère n'auront été mises en échec par un plus formidable adversaire.⁴⁰⁵

Ce discours prononcé au Congrès de la Haye, où on évalue les modalités d'une possible union entre les États européens, montre la préoccupation que représente la division européenne. La construction de référents communs apparaît comme une des solutions, institutionnalisée plus tard par l'adoption, entre autres, de la Convention européenne des droits de l'homme en 1950. La Convention culturelle européenne de 1954 admettant que l'objectif du Conseil de l'Europe est « de réaliser une union plus étroite entre ses membres », « de promouvoir [...] leur patrimoine commun », « le développement de la compréhension mutuelle », « de conclure des conventions culturelles bilatérales » et de « sauvegarder la culture européenne commune » touche à la question des politiques culturelles, linguistiques et éducationnelles. En effet, dans la mesure du possible, chaque partie contractante

a) encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études, et

b) s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.⁴⁰⁶

Parmi les outils développés pour mettre en place ces actions, on peut citer *Un Niveau Seuil* (1975) et le CECRL (2001).

Revenons à nos jours. Parler d'altérité quand on est inséré dans la configuration franco-francophone de la DLC implique, outre la liberté interdisciplinaire, de parler depuis un habitus spécifique, autrement dit promouvoir des prises de position qui semblent parfois si évidentes qu'elles ne font que rarement l'objet d'une historicisation. Il est clair que les prises de position dans le domaine sont diverses. Le FLS et le FLE ne sauraient se débarrasser facilement des champs d'expérience colonial et impérialiste européens (SPAËTH, 2014-a). Mais l'analyse de la politique du Conseil de l'Europe permet de faire apparaître une conception de l'altérité qui

⁴⁰⁵ Message aux Européens, Denis de Rougemont, Congrès de La Haye, 1948. En ligne, https://www.cvce.eu/obj/message_aux_europeens_la_haye_10_mai_1948-fr-b14649e7-c8b1-46a9-a9a1-cdad800bccc8.html (consulté le 18/08/2021).

⁴⁰⁶ En ligne : <https://www.coe.int/fr/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treatyenum=018> (consulté le 18/08/2021).

se développe après la Deuxième Guerre et vis-à-vis de laquelle on ne saurait ne pas prendre position.

La décolonisation, la formation rapide de nouveaux États, les grandes organisations internationales issues de la guerre, à commencer par l'ONU, l'UNESCO et les agences qui en dépendent, contraignent à renoncer à l'altérité au profit d'un modèle centré sur la diversité. La problématique antérieure (comme l'autre de deux) n'est désormais plus tenable. Il y a les autres, dans leur diversité et, bientôt, dans leur singularité respective. (HARTOG, 2021, pp.113-114)

Parler d'altérité dans ce domaine signifie penser celle-ci par rapport et avec ces institutions, par rapport aux textes qu'elles adoptent et diffusent. *Race et histoire* (LÉVI-STRAUSS, 1952), écrit sur commande de l'UNESCO, dénonçant le racisme et l'ethnocentrisme, promouvant la diversité en tant que valeur et le relativisme culturel comme posture, mettant en cause les prises de position isolationnistes des sociétés et idéalisant la collaboration entre cultures plurielles, en constitue un exemple.

3.1.2 L'altérité et les représentations sociales : rapprochements conceptuels

Les représentations sociales, si l'on peut les définir succinctement, sont « des formes de savoir naïf, destinées à organiser les conduites et orienter les communications » (MOLINER, 1996, p. 10).

Par « formes de savoir naïf », Pascal Moliner renvoie à la distinction faite par Serge Moscovici qui, développant un cadre d'analyse pour l'étude des représentations, postule qu'elles relèvent non de l'univers réifié mais de l'univers consensuel. Le premier est l'univers des interactions scientifiques, où les connaissances subissent un processus réglé de légitimation, alors que le second est l'univers communément appelé sens commun, où les connaissances se construisent et se modifient dans les interactions. Nous ne sommes pas loin de la distinction parménidienne entre la science et la doxa. La différence est que, dès l'œuvre d'Émile Durkheim, les représentations sociales peuvent être renvoyées à la doxa sans être contaminées par le sens péjoratif qui lui était communément attribué. Somme toute, il n'y a rien de plus banal que les représentations sociales. Elles ont trait aux dynamiques psychosociales et interactionnelles de tout homme. Elles ne sont pas le résultat d'élaborations *in vitro* par une poignée d'individus savants. Ce sont :

des entités presque tangibles. Elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre, dans notre univers quotidien. La plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés. (MOSCOVICI, 1976, p. 39)

Si on postule aussi qu'elles organisent les conduites et orientent les communications, c'est parce que les représentations sociales ont un rôle capital dans notre façon de nous situer face au monde. « La réalité sociale est pour une grande part représentation, ou produit de la représentation » (BOURDIEU, 1987, p. 69). Autrement dit, les représentations sociales sont, à la fois, connaissance sur le monde et pensée structurante de ce même monde. Nos *mondes de vie*⁴⁰⁷, c'est-à-dire l'ensemble de cadres de pensées et d'action où vivent les sujets pensants, sont composés, dans les mots de Michel Foucault, d'une part, de *connaissance* – « le travail qui permet de multiplier les objets connaissables, de développer leur intelligibilité, de comprendre leur rationalité, mais en maintenant la fixité du sujet qui enquête » – et de *savoir* – « ce qui permet à la fois de modifier le sujet et de construire l'objet » (FOUCAULT, 2001, p. 876). En d'autres termes, s'interroger sur les représentations sociales c'est recueillir un ensemble d'images et d'impressions du monde, mais c'est également aller au cœur même d'une posture face à soi et face aux autres.

On pourrait se placer dans la lignée d'Émile Durkheim, pour qui les représentations collectives sont :

le produit d'une immense coopération qui s'étend non seulement dans l'espace, mais dans le temps ; pour les faire, une multitude d'esprits divers ont associé, mêlé, combiné leurs idées et leurs sentiments ; de longues séries de générations y ont accumulé leur expérience et leur savoir (DURKHEIM, 1968 [1912], pp. 22-23).

On pourrait également se placer dans la lignée de Geneviève Zarate, pour qui les représentations sociales se côtoient « dans un espace concurrentiel où les enjeux sont ceux d'une lutte symbolique pour la conquête d'une reconnaissance sociale et parfois politique » (ZARATE, 1993, p. 31), et essayer ainsi d'accueillir la conflictualité au sein de leurs élaborations. Quoi qu'il en soit, ce qui est sûr, c'est que les représentations sociales, comme nos postures face à l'autre, sont construites et collectivement et pour la vie collective.

Le phénomène représentatif, selon Serge Moscovici, ne s'éloigne pas de la conception qu'en a Émile Durkheim en ce qui concerne sa facette intrinsèquement sociale. Il accueille cependant plus aisément le caractère actif (JODELET, 2002) des représentations à partir de la réflexion sur la nécessité d'interpréter, de comprendre, et, surtout, d'insérer le monde, qui laisse l'homme perplexe, dans un système de valeurs. Effectivement, étudier les représentations sociales c'est étudier l'homme, dans la mesure où il pense, s'interroge et cherche des réponses,

⁴⁰⁷ Auxquels Denise Jodelet (2015) consacre tout un ouvrage.

dans la mesure où il *veut faire sens*. Autrement dit, elles prennent en charge des référents qui troublent face à une structure de pensée donnée pour pouvoir l’y incorporer (MOSCOVICI, 2000). Si la présence des étrangers sur le territoire national questionne la façon dont les habitants se perçoivent et perçoivent le monde, les représentations sociales accommodent ce nouvel élément dans leur vision du monde. Comme l’explique Tom Bower (1977), on accorde à un stimulus (le Portugal, les Brésiliens, la musique angolaise...) un autre stimulus cette fois-ci créé par l’homme (*une représentation du Portugal, une représentation des Brésiliens, etc.*). Les personnes, confrontées au monde, se retrouvent donc face à des objets désormais à peu près cohérents. Ces objets peuvent maintenant être reliés à d’autres par des rapports d’opposition, de complémentarité, de juxtaposition et s’insérer dans une structure plus large de représentation du monde.

Ajoutons donc, dans notre énumération définitionnelle de l’altérité, la notion de représentation. En plus d’un affect, d’une emprise, d’un régime, d’une posture, d’un point de vue face à l’autre, l’altérité est aussi une *représentation sociale de l’autre*.

Ce n’est pas étonnant que le cadre conceptuel des représentations sociales ait occupé une place importante dans les incursions des sciences de l’éducation dans des problématiques altéritaires. Il permet de relier les différents enjeux de l’élaboration et de la transmission de la connaissance et du savoir. C’est un cadre que la DLC n’a pas manqué de transposer. Placée tant à l’échelle individuelle (cognitive) que collective (politiques, idéologies, histoire des contacts entre cultures...), la notion de représentation sociale a servi de noyau structurant dans la recherche sur les facettes iconiques des manuels, sur la culture de l’écrit, surtout au moment où l’intersubjectivité devient un enjeu de poids en enseignement-apprentissage des langues (SPAËTH, 2014-b). La plasticité de ce cadre conceptuel devient évidente dans les expériences d’incorporation de la notion de représentation sociale à l’intérieur même de la situation d’enseignement-apprentissage (PUGIBET, 1986) (PRETCEILLE, 1986 & 1996) (ZARATE, 1983 & 1993) (MOORE, 2001)⁴⁰⁸.

⁴⁰⁸ Véronica Pugibet (1986) contribue au numéro consacré à l’enseignement de la culture, dirigé par Louis Porcher (1986), de la collection Didactique des Langues Étrangères par une proposition de l’enseignement *explicite* des stéréotypes qui circulent dans la culture cible. Martine Pretceille, dans le même ouvrage, s’empare des réflexions de Serge Moscovici tout en les transposant en propositions méthodologiques. Geneviève Zarate, qui en 1983 s’était déjà interrogée sur les mécanismes d’objectivation du rapport aux cultures maternelles et étrangères, pose en 1993 quelques fondements pour une méthodologie d’intégration de la notion en cours de langues. L’ouvrage dirigé par Danièle Moore (2001), finalement, permet de confronter différentes approches et méthodes adoptées par les auteurs en DLC pour traiter les représentations des langues et leur apprentissage.

3.1.2.1 L'autre comme enjeu et objet des représentations

Quel que soit l'objet représenté – qu'il s'agisse d'une théorie linguistique ou d'un accent, d'un événement historique ou de la nourriture d'une région – la centralité de l'autre dans l'activité représentative est indubitable. Tout d'abord, parce que les représentations ne peuvent subir des transformations qui empêcheraient l'intercompréhension entre ceux parmi lesquels elles circulent. La transformation radicale et ponctuelle d'une représentation d'un objet social donné pourrait être une entrave à la communication dans la vie d'un groupe, ce qui fait que les transformations des représentations sociales sont accompagnées de négociations, d'adaptations et même de modifications profondes dans les dynamiques sociales pour accueillir ces ruptures⁴⁰⁹.

Le désir d'intercompréhension n'implique pourtant pas l'inexistence des conflits de représentations. Quand ceux-ci se produisent, c'est justement pour que la cohésion d'un groupe, à travers le renforcement de sa structure de pensée (culturelle, idéologique...), soit assurée⁴¹⁰ vis-à-vis d'autres groupes et de leurs structures. L'adhésion à des symboles et à des images qui circulent dans le discours, ou bien leur contestation, dépendra des appartenances ressenties et auxquelles aspirent des agents sociaux ; elle dépendra du rapport au passé et à l'avenir que ces agents projettent vis-à-vis des autres. Cela explique pourquoi les grandes transformations de représentations, selon Serge Moscovici (2000), sont visibles surtout en période de crise ou d'insurrection⁴¹¹. Ce sont surtout les moments de rupture sociale qui incitent au désir d(e) (inter)compréhension face à ce monde qui rend les personnes perplexes.

La centralité de l'autre dans l'activité représentative peut être également affirmée à propos des rapports de domination. Après la *Phénoménologie de l'esprit* (HEGEL, 1939 [1807]), nous comprenons que la dialectique du maître et de l'esclave ne peut fonctionner que si chaque partie consent, à un certain degré, à jouer chacun des deux rôles. C'est ce qui exprime la notion d'*illusio* (BOURDIEU, 1979), c'est-à-dire l'acceptation tacite des valeurs propres à un champ social donné, par ses agents. Nous savons que les champs sociaux sont le terrain de nombreuses disputes. Mais pour qu'il y ait conflit il faut qu'il y ait adhésion au jeu, qu'il y ait consensus

⁴⁰⁹ Ce qui veut dire, parfois, la rupture même au sein du groupe.

⁴¹⁰ En effet, chaque représentation ne peut pas être manipulée sans impliquer un réaménagement de la structure où elle est insérée. Claude Lévi-Strauss, dans *Le Père Noël supplicié* (1952), se penchant sur les manifestations contre l'influence étrangère (notamment l'influence étatsunienne) pendant la décennie post-guerre en France, offre de bons exemples de cette conflictualité entre représentations.

⁴¹¹ Voir les polémiques autour de l'adoption, au niveau administratif et scolaire, de la langue du colonisateur, d'un créole ou d'une des langues indigènes dans certaines ex-colonies. Elles peuvent devenir un facteur de polarisation.

sur les intérêts, qu'il y ait reconnaissance mutuelle des enjeux. Autrement dit, si conflit il y a, c'est parce que l'on partage à peu près les mêmes représentations du présumé fondamental des champs sociaux. C'est à cette condition qu'un individu peut s'engager dans un rapport de force, soit pour garder ou améliorer sa position, soit pour modifier les règles du jeu. Il peut, par exemple, chercher à apprendre une langue internationalement valorisée (comme l'anglais ou le français) ou se battre pour la valorisation d'une langue ayant un statut relativement diminué, comme c'est le cas pour les langues régionales en France. Dans les deux cas, l'agent reconnaît, consciemment ou non et à des degrés différents, les enjeux (politiques, identitaires, économiques...) du champ de la diffusion et de la promotion des langues.

Il est évident que les représentations – des critères d'appréciation cinématographique, des façons de se tenir à table, des pratiques langagières... – sont ancrées dans les structures sociales, que, d'un côté, elles en sont l'origine et que, de l'autre, elles contribuent à en préserver ou à en bouleverser l'équilibre. C'est l'ancrage de toute représentation dans les dynamiques humaines qui permet que les représentations soient étudiées, non seulement comme mécanisme de la pensée, mais comme une expression des cultures. Les passerelles entre le singulier et le collectif sont par ailleurs une des raisons de leur succès en sciences sociales (JODELET, 2002). Certaines représentations sociales bouleversent et aident à stabiliser des politiques et des planifications linguistico-culturelles des États ; dans l'autre sens, la diffusion et la circulation des structures de pensée (dominantes, révolutionnaires...) par des institutions aura un effet sur les personnes.

J'ai pu rappeler jusqu'ici le fait que les représentations sont un phénomène social, c'est-à-dire la façon dont le rapport à l'autre intervient dans les représentations comme pensée constituante. Mais que sait-on du mode opératoire des représentations quand le référent en question est justement l'autre ?

Denise Jodelet (2015) introduit la formule « mise en altérité » pour attirer l'attention sur le fait que l'altérité (ici dans le sens d'*être autre*, d'*être différent*) n'est pas inhérente à un objet, mais affectée dans le cadre d'un processus social. Cette affectation est le résultat d'un double processus de construction et d'exclusion qui s'actualise selon diverses gradations. Dans un des extrêmes, il y a *l'autrui* (le prochain, le concitoyen, ou même l'autre être-humain si nous partons d'une perspective humaniste), marqué par une différence quelconque, mais qui ne laisse pas de faire partie d'un ensemble social plus large. À l'autre extrême il y a *l'alter*, celui qui, selon notre grille interprétative, ne nous ressemble pas (l'étranger, l'autre sexe, l'autre ethnie...). Finalement, en dehors de ces pôles on peut retrouver l'extériorité absolue (le

barbare, le sauvage, le fou...). Ce sont ceux dont la soi-disant infériorité empêcherait toute comparaison, ceux qui sont l'objet d'une grille interprétative antithétique asymétrique (KOSELLECK, 1990). L'altérité est donc le résultat d'une manipulation symbolique de données où « l'autre est le support d'une série de constructions, d'imputations, de projections » (JODELET, 2015, p. 464). Autrement dit, la mise en altérité est un processus qui a trait bien plus à une fonctionnalité tacite qu'à un jugement émis après un examen réglé et minutieux. L'autre, on l'interprète selon une catégorie préexistante, on le repère par les qualités qui coïncident avec les traits distinctifs de cette catégorie. Il pourra même retrouver ces qualités grossièrement accentuées sous cette grille interprétative. Pour le reste, les caractéristiques atypiques peuvent être déformées, peuvent être comprises comme ressortissant à une individualité excentrique ou, tout simplement, passer inaperçues. C'est ainsi que les représentations acquièrent un rôle central lors des transformations ou lors des perpétuations de relations sociales.

Il sera question plus loin (cf. infra, p. 253) des différentes dimensions de l'altérité. Contentons-nous pour le moment de considérer la représentation de l'autre comme un phénomène qui va bien au-delà d'un savoir concret sur lui. Elle implique des postures – valorisation et dévalorisation, particularisme et universalisme... – qui aideront l'homme à interpréter et à se situer face au monde. Car c'est ce lien intrinsèque avec le monde environnant qui fait que les représentations sociales, de soi et des autres, ne peuvent pas être résumées à des synapses dans un cerveau. Elles ont trait aux cultures et aux dynamiques sociales. On peut le voir clairement par le biais de la notion d'ethnocentrisme. Une définition sommaire, comme « tendance à privilégier les normes et valeurs de sa propre société pour analyser les autres sociétés »⁴¹², permet déjà de relier les représentations de l'autre à des configurations sociales bien définies. Revenons aux réflexions de Claude Lévi-Strauss dans *Race et Histoire* (1987 [1952]). Sa conception, profondément historique, de l'ethnocentrisme advient d'une documentation extensive auprès de sociétés en voie d'assimilation dans le monde globalisé, mais aussi et surtout de la mémoire collective de la Deuxième Guerre mondiale. Les différents moments de collaboration entre différentes populations, dans le cours de l'histoire, ainsi que les actions réglées en vue de l'anéantissement symbolique ou physique de l'autre, invitent à réfléchir sur l'altérité dans une optique à la fois universelle et particulière.

⁴¹² Source : larousse.fr/dictionnaires/francais/ethnocentrisme/31406 (consulté le 09/10/2021).

3.1.2.2 Le temps comme enjeu et objet des représentations

Les liens entre les représentations de l'autre et les représentations du passé et de l'avenir sont nombreux. Tzvetan Todorov, par exemple, dans une conceptualisation du même ordre que celle qui est construite ici, mais adaptée à une situation de contact particulière, celle entre Européen et Amérindien lors de la conquête de l'Amérique, proposait une typologie des genres de relation à l'autre (TODOROV, 1982) qui contient deux dimensions pour mesurer l'expérience et l'orientation des rapports. Ce qu'il appelle le « plan épistémologique » focalise les différents degrés de connaissance que l'on a de l'autre. Est-ce que je connais plus ou moins, ou est-ce que j'ignore totalement l'identité de l'autre ? Quels savoirs puis-je mobiliser pour construire mon rapport à l'autre ? Le « plan praxéologique » focalise le sens du mouvement d'acculturation. Est-ce que j'impose à l'autre mon identité et l'assimile à moi ou bien est-ce que je m'identifie à lui et embrasse ses valeurs ? Denise Jodelet attire aussi l'attention sur la différence d'approche des représentations selon l'anthropologie de la cognition ou selon la psychologie sociale. D'après cette dernière, les représentations répondraient à « un besoin de comprendre et donner sens à la vie quotidienne et aux événements qui la traversent, donc mettre en sens l'expérience humaine » (JODELET, 2002, p. 23). Du point de vue de l'anthropologie de la cognition, elles répondraient à un « besoin de mettre un ordre dans le chaos, et de pourvoir en ressources la résolution des problèmes de la vie quotidienne » (ibid, p. 23). L'homme, en se positionnant par rapport aux autres, se retrouve dans une tension constante entre la gestion, dans le présent, des expériences du passé et la projection, dans le présent, d'une attente de l'avenir. Le concept d'historicité permet, à mon sens, d'unir ces deux approches.

L'historicité pourrait être définie sommairement comme l'expérience – spécifique, non interchangeable – que l'humain fait de l'histoire. C'est l'insertion de soi, parfois revendiquée, parfois seulement pressentie, dans le temps. On peut la rapprocher de ce que Paul Ricœur (1990) appelle le *temps vécu* – le temps du récit, de l'initiative –, le temps tel qu'il est expérimenté dans un moment précis.

L'historicité est aussi, si l'on veut, une sorte de volet historiographique du retournement aristotélique contre la suprématie de la raison platonicienne. À la différence de l'histoire avec un H majuscule, qui est une opération intellectuelle unifiée et à laquelle l'homme ne peut pas échapper (JASMIN, 2006), ainsi qu'un récit organisateur qui n'est pas réalisé sans des outils et des orientations spécifiques qui visent une objectivation, l'historicité est a priori à la portée de tout homme et de toute société. « Il suffit d'avoir conscience de sa mort pour qu'il y ait historicité » comme le disait Valérie Spaëth, professeure à la Sorbonne-Nouvelle dans ses

séminaires organisés dans le cadre du programme CLIODIL⁴¹³. L'historicité peut – comme l'Histoire, qui est une forme spécifique des historicités des sociétés occidentales – relever d'une opération intellectuelle réglée, mais cela n'est pas la règle. « Cette histoire que les hommes font sans le savoir » (LÉVI-STRAUSS, 1962, p. 332) et qui est, à son tour, un des sujets du récit de l'Histoire, n'est pas autre chose que la conscience historique de l'homme. Les deux concepts sont complexes et s'entremêlent souvent, ce qui explique la remise à jour fréquente de leurs définitions en sciences sociales. Claude Lévi-Strauss est revenu souvent sur les notions de *sociétés chaudes* et *sociétés froides*, car la vieille tension *société à histoire* vs *sociétés sans histoire* semblait venir brouiller les distinctions, de manière récurrente, chez ses lecteurs.

M'imputer la même conception erronée implique qu'on se méprenne sur le sens et la portée de la distinction que j'ai proposé de faire entre « sociétés froides » et « sociétés chaudes ». Elle ne postule pas entre les sociétés une différence de nature, elle ne les place pas dans des catégories séparées, mais se réfère aux attitudes subjectives que les sociétés adoptent vis-à-vis de l'histoire, aux manières variables dont elles la conçoivent. Les unes caressent le rêve de rester telles qu'elles s'imaginent avoir été créées à l'origine des temps. Bien entendu, elles se trompent : ces sociétés n'échappent pas plus à l'histoire que celles — ainsi la nôtre — qui ne répugnent pas à se savoir historiques, et qui trouvent dans l'idée qu'elles se font de l'histoire le moteur de leur développement. (LÉVI-STRAUSS, 1998, p. 67)

On n'échappe pas à l'historicité, souvent implicite, souvent inconsciente. Avant qu'Albert Einstein ou saint Augustin aient posé, chacun à sa façon, la question de la relativité du temps cosmologique, la contestation de l'absolu dans la temporalité a maintes fois été déclenchée par la conscience des différentes perceptions du temps, selon l'humeur de celui qui l'expérimente, selon la façon dont on l'occupe... Chacun et chacune porte en soi la mesure de sa temporalité, et cette mesure, qui est englobée par la notion d'historicité (DELUERMOZ, 2013), change progressivement. À mesure que le champ d'expérience augmente, les horizons d'attente diminuent (KOSELLECK, 1990)⁴¹⁴, ce qui implique une modification progressive de la représentation du temps historique selon les différents moments de la vie d'une personne. L'historicité, par ailleurs, peut faire l'objet d'une étude au niveau des groupes sociaux, des sociétés, ou même d'un point de vue diachronique. La représentation de l'histoire étant elle aussi une réalité socialement construite, l'« arrière-plan » commun propre à une époque, à un

⁴¹³ Histoire, historicités en/pour la didactique des langues. Ce programme de recherche, ancêtre de Cliodifle, visait « à créer des ponts entre les chercheurs en DLC qui s'intéressent à l'histoire ». (univ-paris3.fr/cliodil-une-fabrique-de-l-histoire-pour-la-didactique-des-langues-et-des-cultures-491157.kjsp) (consulté le 13/04/2022).

⁴¹⁴ Si l'on veut se pencher sur le temps historique, ce médiateur entre la temporalité de l'homme et la temporalité du monde, ces deux catégories métahistoriques sont efficaces. Elles sont les conditions pour les (infinies) histoires possibles (KOSELLECK, 1990). Il peut être illustré, par exemple, par des documents comme les généalogies, les agendas et les calendriers. Elles seront traitées de façon détaillée plus loin (cf. infra, p. 269).

lieu, à une société – la façon spécifique dont un ensemble donné de générations expérimente le temps – est un problème abordé par le biais du concept de *régime d'historicité* (HARTOG, 2003).

Une analyse de la langue selon ces présupposés – mais avec des cadres théoriques différents – a été proposée par Didier Robillard (2008) pour la francophonie sous le nom de *perspective alterlinguistique*, ou, en d'autres termes, une linguistique attentive (et non destructrice) des altérités. Inspiré de Paul Ricœur et de Jean-Louis Le Moigne, il postule que « l'homme se construit historiquement, selon ses environnements humains, physiques, etc., et se construit donc obligatoirement diversement » (ROBILLARD, 2008, p. 323). C'est sur ces bases que, dans son entreprise de description de différentes variétés francophones, la langue apparaît comme une des « productions de soi face à d'autres, qui font partie de l'environnement de chacun, chacun se produit réflexivement, en sélectionnant les épisodes du passé, et en leur donnant du sens en fonction d'une tension vers l'avenir, d'un devenir, en relation avec d'autres » (ibid, p. 330). Le repérage, dans la langue, de son altérité, ce qu'il appelle les « tensions altéro-réflexives », et de son historicité, ce qu'il appelle les « tensions rétro-anticipatives » donne des indices sur la construction de soi. Ce que quelqu'un appelle une langue « est évidemment teinté par les pratiques linguistiques et les catégorisations de ces pratiques de ceux avec qui, contre qui, il veut construire cet avenir, et de ceux avec qui il ne veut surtout pas le construire » (ibid, p. 330).

Bref, soulever ici la question de l'historicité des représentations ne voudra pas dire remonter dans le temps, à l'aide de notions comme celles d'ancrage et d'objectivation, à la recherche des origines et des structures passées auxquelles elles adhèrent⁴¹⁵. Il s'agira d'aller plus loin qu'une simple contestation de la linguistique et de l'anthropologie structuraliste qui privilégieraient les structures aux dépens des processus. Ce ne sera pas pour autant une

⁴¹⁵ Les représentations sociales sont le produit d'un double mécanisme que Serge Moscovici (2000) nomme l'ancrage et l'objectivation. **L'ancrage** est le processus selon lequel l'individu vise à insérer un élément nouveau dans un système de représentation déjà existant. Il a lieu entre nomination et classification. En effet, nommer un objet signifie l'insérer dans un réseau de sens. Après l'avoir nommé, il est possible de s'en approprier cognitivement à travers des opinions émises sur lui. Classer un objet est une activité de prise de mesure. On évalue son degré d'adaptation ou d'excentricité par rapport aux autres objets qui appartiennent à une catégorie et on l'y insère. Cela se fait soit par la non-valorisation de ses parties divergentes, soit par la généralisation de ses qualités à tout le groupe. **L'objectivation** est le processus selon lequel on attribue des images à des notions abstraites. Autrement dit, il s'agit de rendre palpable et accessible une réalité purement intellectuelle à partir d'une qualité iconique. L'idée, auparavant imprécise, est perçue comme une réalité physique. Contrairement à l'ancrage, qui est orienté vers l'intérieur (les objets du dehors étant mis en relation avec les noms et les catégorisations), l'objectivation est orientée vers l'extérieur (les images et les concepts étant sélectionnés pour interagir avec le monde). Historiciser une représentation, dans plusieurs travaux (BERTRAND, 2002, 2003), a voulu dire aller chercher les premiers ancrages d'une représentation face à d'autres systèmes de représentation.

interprétation purement fonctionnaliste des représentations comme une des variables d'un écosystème culturel stable⁴¹⁶. Il ne s'agira pas non plus de fournir aux représentations un « décor » historique (SPAËTH, 2014-c) qui permettra de les contextualiser, de les expliquer, tout en me protégeant de possibles anachronismes ou d'imprécisions interprétatives dues à un regard trop conditionné par la grille interprétative de mon époque.

Ici, pour *historiciser le rapport à l'autre*, il n'est pas question de « renvoyer le discours à la lointaine présence de l'origine », mais de « le traiter dans le jeu de son instance » (FOUCAULT, 1969, p. 36). Il s'agira de considérer la condition de production et d'inculcation des représentations, pour pouvoir, à travers une approche symbolique, articuler leurs dimensions culturelles, sociales et historiques (JODELET, 2002). Dans cet ordre d'idée, mondialisation, postcolonialité, cessent de constituer un simple outil de relativisation ; de même pour des notions comme celle de présentisme (HARTOG, 2003)⁴¹⁷. Les enjeux politiques, économiques, culturels et idéologiques propres à la diffusion des langues par le moyen de leur enseignement formel sont au cœur des prises de position que l'on peut observer dans les discours des manuels, par exemple. Le rapport à l'autre et à l'histoire, du point de vue de l'expérience de l'individu et de la société (qui sont, en fait, des entités indissociables), sera pris comme enjeu et objet de représentations.

3.1.2.3 Les lusophones comme enjeu et objet des représentations. Ambivalences des espaces

Cela étant dit, revenons de l'universel vers le particulier. L'autre qui nous concerne dans ce travail de thèse n'est pas n'importe quel lusophone. C'est le lusophone au-delà des frontières continentales. C'est le Lisboète pour le Brésilien, l'Angolais pour le Portugais, le Carioca⁴¹⁸ pour l'Africain de langue portugaise, et ainsi de suite. C'est un *autre* par rapport à celui que certains manuels, avec leurs origines ou leurs publics cible bien spécifiés, sont censés décrire. Cela signifie que l'altérité lusophone n'est a priori pas qualifiée par une condition fondamentalement intouchée et intangible, inexplorée et inexplorable, incomprise et incompréhensible (une Altérité également en majuscule ?). Elle est qualifiée tout d'abord par une distance géographique par rapport à une localité précise. Et puisque l'espace vide entre les

⁴¹⁶ Je pense ici, notamment, aux critiques formulées au XX^e siècle (CUCHE, 2016) à l'égard de l'anthropologie de Kasper Malinowski.

⁴¹⁷ Une omniprésence du présent. « Un présent massif, envahissant, qui n'a d'autre horizon que lui-même, fabriquant quotidiennement le passé et le futur dont il a, jour après jour, besoin » (HARTOG, 2005, p. 14).

⁴¹⁸ Habitant de la ville de Rio de Janeiro.

personnes ne prend sens que dans l'énergie et le langage dépensés pour le gérer (SIMMEL, 1999 [1908]), cette altérité est qualifiée aussi par des distances sociales.

Ce n'est pas une étendue géographique de tant ou tant de milles carrés qui constitue un grand royaume [...]. Ce n'est pas la forme de la proximité spatiale ou de l'éloignement qui crée les phénomènes particuliers du voisinage et de l'étrangeté [...]. Ce n'est pas l'espace, mais l'organisation et la synthèse de ses parties qu'opère l'esprit qui a une importance sociale. (SIMMEL, 1999 [1908], p. 600)

De plus, comme évoqué précédemment, la circulation dans le monde globalisé configure des paysages qui, s'ils sont moins palpables, ont aussi leurs histoires et servent de passerelle avec des dimension plus larges : « Il faut reconnaître que le local lui-même est un produit historique, et que les histoires, qui ont permis l'émergence de ces zones locales, sont, en dernière instance, dépendantes de la dynamique du monde global » (APPADURAI, 2001, p. 52). L'autre lusophone est, en somme, une entité concrète, et le rapport avec lui s'explique au sein de dynamiques propres à nos sociétés.

Il est vrai que l'autre lusophone est un « étranger » dans le sens le plus courant du mot. Attaché à un espace autre par son lieu de naissance ou par sa généalogie, se plaçant juridiquement⁴¹⁹ au-delà des frontières nationales, il peut être désigné, initialement, comme « étranger ». Mais l'un des effets de la globalisation est une problématisation des frontières. Le développement de nouveaux paysages transnationaux caractérisés pas la mobilité (des personnes, des produits, des images...) a pour conséquence un certain *rapprochement* de l'étranger. Les nouvelles formes d'intégration transnationales telles que les phonies ou d'autres blocs similaires rapprochent sensiblement ce qui était en théorie qualifié d'*autre*. Le lusophone est un étranger à moitié. Il occupe une place ambivalente dans les discours qui l'expriment. Dans le contexte (post)colonial, cet étranger cesse de l'être selon les statuts que lui donnent les personnes, les institutions, les États... C'est un étranger avec qui nous partageons à différents degrés, une langue, une culture, une histoire...

Ce même phénomène globalisateur peut avoir pour effet, au contraire, une diversification des langues et des cultures déterritorialisées et territorialisées. Tout comme l'accroissement des sociétés et leur contact semblent être des facteurs de diversification culturelle (LÉVI-STRAUSS, 1987 [1952]), les langues qui sont diffusées, adoptées par des États ou des organismes internationaux, mises en contact avec d'autres langues et acclimatées à un

⁴¹⁹ Statut légal attesté dans des pièces, comme le passeport, la carte d'identité ou de citoyenneté...

nouvel espace – comme c'est le cas du portugais – sont justement celles qui sont les plus sensibles à la dialectisation (CALVET, 2002) et, donc, à une forme d'*éloignement*.

Une des grandes difficultés de l'étude de l'altérité en contexte postcolonial réside dans l'agencement même du monde contemporain, car les frontières entre les agents sont de moins en moins reconnaissables. Derrière l'illusion des cartes mondiales – avec leur aspect rassurant composé de lignes univoques, de couleurs différenciatrices, de méridiens numérotés pointant vers l'Europe, centrale et incontestée – on trouve un monde beaucoup plus complexe. La cinéaste et ethnologue Minh-Ha Trinh le définit comme un monde avec des « *margins within the center and centers within the margin* » (TRINH, 1991, p. 18).

En plus des rapprochements/éloignements dans les structures de la langue ou dans les flux de personnes, le lusophone peut être éloigné ou rapproché en fonction des affects, des projets politiques, d'idéologies, d'appartenances. Carlos Faraco montre dans son *Histoire sociopolitique de la langue portugaise* (2016) que le regard sur la langue portugaise, ce dénominateur en théorie commun⁴²⁰, a beaucoup vacillé au cours de l'histoire. Les représentations universalistes et particularistes de la langue portugaise dans le monde – la langue au Brésil aura-t-elle le même nom ou pas ? – se sont intercalées dans le temps en fonction plutôt de mouvements identitaires et de prises de position politiques. Ainsi, un des premiers usages de la désignation *langue brésilienne* dans le titre d'un ouvrage au Brésil (en 1832) indiquait davantage un sentiment anti-lusitanien, après l'abdication de D. Pedro I^{er} et son retour au Portugal, que le fait de prôner une scission linguistique. La même chose vaut pour les politiques de rapprochements des systèmes via les accords sur l'orthographe ou l'adoption des mêmes vocabulaires techniques : ces politiques de la langue suivent davantage les prédispositions des personnes à un moment donné de l'histoire que des éloignements et des rapprochements lisibles dans l'évolution naturelle des variétés du portugais.

En tant que lusophones, a-t-on vraiment la même langue ? A-t-on la même culture ? Dans quelle mesure cette histoire commune a-t-elle une vraie importance pour que l'on s'y accroche ? Autrement dit, la lusophonie est-elle une *illusophonie* (BAGNO, 2009) – c'est-à-dire une construction purement imaginaire qui a peu d'ancrage dans de vrais liens communs – ou cette catégorie est-elle l'expression d'un dénominateur commun pertinent ? Ce sont autant de questions qui ne trouvent pas leurs réponses dans les objets a priori partagés. La ressemblance

⁴²⁰ Voir la notion de *langue imaginée*, cette langue théoriquement partagée (cf. supra, p. 75).

et la différence « *are not objective states, but phenomenological processes that emerge from social interaction* » (BUCHOLTZ & HALL, 2004, p. 369). Les réponses apparaissent chez l'observateur. Les spécificités et les similarités, dans le cas de la lusophonie, comme dans tout autre groupe, seraient surtout les conséquences d'un agencement (géo)politique plus ou moins conflictuel dans le cours de l'histoire. Si, tel qu'il a été démontré auparavant, la perception de l'autre est le résultat d'une série de constructions, d'imputations, de projections, il n'en va pas autrement quand l'homme fait communauté : « *social grouping is a process no merely of discovering or acknowledging a similarity that precedes and establishes identity but, more fundamentally, of inventing similarity by downplaying difference* » (ibid, p. 371).

Nous parlons ici de langue, mais malgré l'étymologie du suffixe *phone*, le dénominateur linguistique est loin d'être le seul critère d'intégration/délimitation du groupe. Des affinités culturelles revendiquées ou même l'histoire commune peuvent servir de facteurs d'intégration⁴²¹. De même, la qualité de lusophone ne saurait se rapporter aux seules personnes, telles que la communauté lusophone en France ou les indigènes lusophones en Amazonie... Les pays (les États de langue officielle portugaise) et les institutions (les organisations où le portugais est la langue de travail) sont aussi concernés. Même les productions culturelles qui n'ont pas un rapport explicite avec la langue (la sculpture, la photographie...⁴²²) sont susceptible d'y être rattachées.

L'insertion de la catégorie dans le discours géopolitique, comme il a été démontré (cf. supra, p. 11), a une incidence sur les grilles de délimitation des territoires, sur la porosité des frontières, sur les penchants de la coopération internationale... Les Xphonies, si l'on s'approprie la définition de Louis-Jean Calvet (2002) pour traiter ces grands ensembles dits linguistiques, en sont des exemples concrets. De même, plus que de simples jalons de la *politique internationale globale*, la lusophonie et les autres formulations du genre présentent avant tout un horizon *politique*. Qu'une hypothétique Xphonie soit organisée ou non géopolitiquement, les étiquettes qui en découlent – *lusophone, hispanophone, francophone* – deviennent des modes de lecture des groupes sociaux et de leurs rapports.

⁴²¹ Les listes de pays « observateurs » de la CPLP ou de l'OIF n'ayant guère de locuteurs lusophones et francophones contiennent plusieurs exemples.

⁴²² En effet, l'exposition *Elos da Lusofonia* (Liens de la lusophonie) au musée Afro-Brasil en 2011 à São Paulo, présentait majoritairement des artefacts culturels de peuples africains qui, même s'ils sont situés dans des pays de langue officielle portugaise, avaient une autre langue première. Le rattachement des œuvres (la plupart ne faisant aucun usage du portugais) à la notion de lusophonie était fait au niveau du paratexte proposé par les curateurs. Des poèmes étaient présentés à côté des sculptures, des masques et des peintures, par exemple.

3.2 Plan rapproché sur trois dimensions de l'altérité

Résumé du sous-chapitre 3.2

Dans ce sous-chapitre, la notion d'altérité telle qu'on l'a construite jusqu'ici – à savoir, en tant que l'économie affective du rapport à l'autre – est analysée selon trois de ses dimensions.

1) La dimension évaluative de l'altérité concerne le caractère d'*étranger* accordé à l'autre lors du phénomène représentationnel. Elle peut se décomposer en deux échelles. La première va de l'universel au particulier – dans quelle mesure l'autre me ressemble-t-il ? – l'autre étant considéré selon le degré de *xénité*. Plus qu'une identification de ressemblances et de différences préalables, considérer l'autre comme un autrui (il appartient à un *nous*) ou comme un alter (il appartient à un *eux*) implique une sélection, souvent inconsciente, d'identités ethniques sur lesquelles se règle l'habitus social. La seconde échelle s'étend de la valorisation à la dépréciation – dans quelle mesure je l'aime ou je ne l'aime pas ? – l'autre étant considéré selon le degré d'*estime*. Dans ce continuum résident des affects qui ne sont pas toujours la conséquence d'une identification de dénominateurs communs. Les jugements de valeur impliquent, aussi, une sélection de catégories et de critères évaluatifs, l'estime pouvant être liée à une posture préalable par rapport au monde, comme l'ethnocentrisme et l'exotisme.

2) La dimension épistémologique de l'altérité concerne ces prises de position à l'égard de soi-même et de l'autre. Elle se déploie également en, au moins, deux échelles. La première concerne la pulsion de totalisation face à l'autre, c'est-à-dire une pulsion de compréhension totale à travers une attitude tyrannique de la pensée, ou, au contraire, une posture responsable, où l'autre est respecté en termes de distance et d'irréductibilité, où, au lieu de le réifier, on adopte envers lui une posture d'apprentissage et de remise en question. La seconde échelle concerne les contours qu'on attribue à l'autre. Elle s'étend des représentations homogènes jusqu'à celles, plurielles et complexes, que chacun, à titre individuel, peut en avoir. Elle permet de penser la diversité interne et externe, synchronique et diachronique, d'un groupe donné.

3) La dernière dimension de l'altérité traitée ici est celle qu'on appelle historique. Elle est composée non d'échelles, mais selon une relation dialectique. L'autre occupe une place dans le passé et dans le futur, tels que ces deux temps sont expérimentés par l'homme. Les notions d'horizon d'attente et de champ d'expérience sont mobilisées pour traiter respectivement ces deux situations. L'autre est donc partie intégrante de nos mémoires, de nos vécus, des discours qui nous ont traversés, ainsi que de nos projections, de nos peurs, de nos espoirs...

Pour reprendre les comparaisons avec des techniques cinématographiques, on peut dire que, si le sous-chapitre précédent a fixé l'altérité à partir d'un plan général, il s'agit maintenant de déplacer l'objectif vers l'avant pour la considérer sur un plan rapproché. Le plan général (ou plan d'ensemble) est utilisé pour situer l'action dans son environnement. Il permet de donner une vue d'ensemble de la scène et de situer chaque élément par rapport à d'autres ainsi que de donner des informations sur le contexte. C'est le processus qui a été adopté pour situer les phénomènes altéritaires par rapport à de larges cadres conceptuels comme ceux de la métaphysique, de l'histoire, des phonies et des représentations sociales, ainsi que par rapport à des domaines de recherche comme la DLC, la sociologie et l'anthropologie. Le plan rapproché (ou gros plan), en revanche, est utilisé pour se concentrer sur les détails. Il permet de capturer les nuances de l'action et les particularités des acteurs. C'est ce que je propose maintenant : rapprocher l'altérité de façon à faire grossir ses différentes composantes, à accentuer ses caractéristiques et à mettre en évidence les rapports que ces composantes entretiennent entre elles. Le schéma suivant donne un aperçu de ces dimensions, des échelles qui les composent et des relations dichotomiques ou dialectiques qui servent de catégories pour approcher chacune de ces facettes de l'altérité.

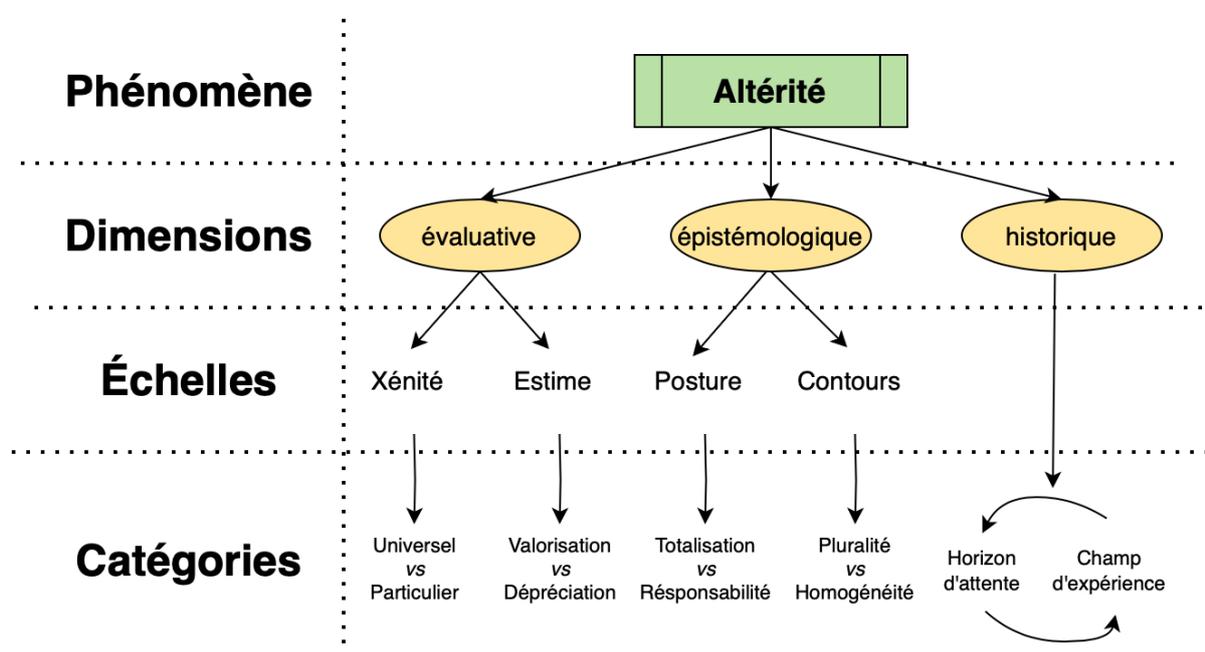


Schéma 6. Trois dimensions du phénomène altéritaire, leurs échelles et catégories

3.2.1 La dimension évaluative de l'altérité : xénité et estime

Cette dimension de l'altérité concerne le caractère d'*étranger* que l'on attribue à l'autre. Commençons par nous concentrer sur le caractère ambigu du mot, car son ambivalence peut être utile ici.

L'ancrage premier de la notion d'étranger est l'**étrangéité**, c'est-à-dire le fait de catégoriser ou d'être catégorisé comme autre (quelqu'un d'un autre sexe, d'une autre origine, d'une autre opinion politique, d'une autre langue...). L'étrangéité va au-delà des critères purement juridiques ; elle se reporte à la façon dont on classe les autres en fonction de leurs attributs ou de leurs actions. Elle est attribuée à ceux que je ne classe pas dans le groupe auquel je considère appartenir moi-même. Si on analyse les différents phénomènes d'interprétation qu'accuse le regard porté sur l'inconnu, la place réservée aux tensions *différences* vs *ressemblances* est peut-être la pulsion première. L'autre me ressemble-t-il ou non ? Dans quelle mesure ?

Le second ancrage de la notion d'étranger est celui qu'elle partage avec la notion d'étrange : « La notion d'étrangéité se distingue de celle de l'étrangeté qui a une connotation négative ("il est étrange !") » (PRETCEILLE, 1997, p. 131). Dans l'**étrangeté**, l'évaluation se situe au-delà d'un quelconque statut, origine, distance ou différence. L'altérité de l'étrange obéit à l'échelle de *l'appréciation* vs *la dépréciation* ; ce qu'on trouve étrange a fait l'objet d'un jugement de valeur. Qu'elle soit justifiée par un principe idéologique, par une réflexion rationnelle ou par une expérience esthétique (c'est-à-dire purement sensorielle)⁴²³, l'attribution de l'étrangeté à l'autre est le résultat d'une désignation sous-estimée.

Que l'on s'interroge sur la *différence* ou sur la *valeur* de l'autre, la dimension évaluative de l'altérité est complémentaire à celle de l'identité. Nous pouvons nous placer du côté de George Herbert Mead (1963) chez qui l'identité ne peut être approchée qu'indirectement, c'est-à-dire à travers les autres – les autres que l'on considère comme nous, ou les autres que l'on considère comme différents. Nous pouvons tout aussi bien nous placer du côté de Jean Piaget, pour qui la conscience de l'autre ne peut que succéder à celle du moi (PIAGET, 1977). Dans

⁴²³ Je fais une distinction ici entre l'expérience esthétique (expérience à travers les cinq sens) et expérience esthétique (l'expérience du beau). L'expérience du beau est une expérience esthétique (sensorielle) informée par des critères propres à une représentation de monde particulière. On peut trouver beau ce qui est original, par exemple, tout comme on peut préférer ce qui exprime la vertu, ou ce qui est le plus fidèle à la réalité. Toutes ces prises de position sont le résultat de négociations intersubjectives.

tous les cas, il est clair que parler d'**étrangéité** ou d'**étrangeté** implique un positionnement relatif. On est l'étranger *de quelqu'un* ; on est étrange *pour quelqu'un*.

3.2.1.1 En mesurant l'étrangéité : l'échelle de la xénité

Je nommerai échelle de la xénité celle qui permet de mesurer l'étrangéité attribuée à l'autre. C'est de l'*écart* entre l'identité et l'altérité qu'il est ici question. Dans quelle mesure l'autre (à mon avis) me ressemble-t-il ? Dans quelle mesure l'autre (à mon avis) se distingue-t-il de moi ? Ce questionnement a souvent servi de point de départ de la réflexion anthropologique du XX^e siècle sous la forme de la dialectique *universel vs particulier* (CUCHE, 2016). J'interprète l'autre sous le signe de ce qui nous ressemble ou sous le signe de ce qui nous sépare ? Selon quels critères suis-je son semblable ? Selon quels critères suis-je distinct ?

Comme la réflexion sur la notion de mise en altérité a permis de le démontrer (cf. supra, p. 244) l'autre peut être un autrui (l'autre qui appartient au même groupe que moi) ou un alter (l'autre qui m'est étranger dans la catégorie concernée). Ces deux cas peuvent être facilement visualisés dans le schéma suivant, où chacun se place dans un des extrêmes de l'échelle construite selon le critère de l'État :

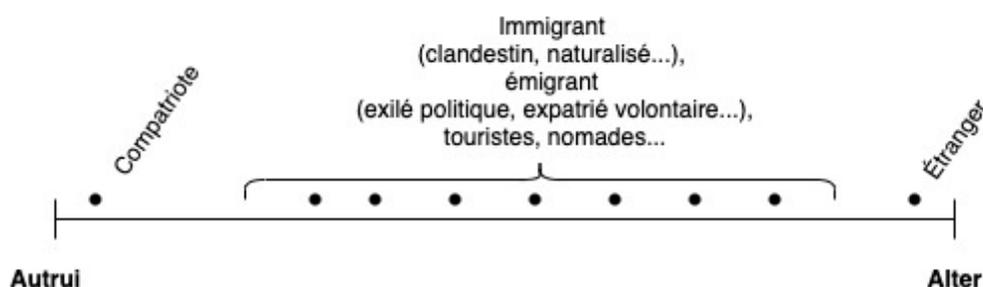


Schéma 7. Le spectre de la xénité selon les critères de l'État et de la nationalité⁴²⁴

Mais nous pouvons imaginer un bon nombre d'échelles selon d'autres critères : ethnies, sexe, orientation sexuelle, orientation politique, langue, nation...

Il est important également de mentionner le cas d'une altérité radicale. L'histoire nous a montré de nombreuses situations où on a refusé à l'autre toute possibilité de comparaison. Le

⁴²⁴ Longtemps la notion de société a coïncidé (dans le sens commun et dans la pratique de la recherche) avec celles d'État, de territoire et d'ethnie (ELIAS, 1991), d'où, par ailleurs, la difficulté de démêler ces trois dernières. C'est ce qui fait que la notion d'*étranger*, par exemple, un des avatars les plus connus de l'altérité, correspond, en fait, à un alter bien spécifique : l'alter de l'État-nation, celui qui est au-delà des frontières et des liens généalogiques avec le groupe.

terme barbare, qui a dénoté pour les Grecs ceux qui étaient caractérisés, non pas par une langue différente, mais par son absence, en est un exemple. Le partage des territoires africains avec des lignes imaginaires par les conquérants européens est une conséquence – non dans le domaine de la langue, mais dans le domaine des organisations politiques et sociales – de cette mise en altérité radicale. Les organisations sociales des peuples autochtones, trop différentes de celles présentes dans le territoire européen pour qu'on leur reconnaisse un statut semblable à celui d'un État, ont été considérées comme inexistantes. La nomination des territoires américains et des peuples qui y vivaient (CALVET, 1974) est un stade également avancé de cette attitude qui refuse à l'autre toute capacité de construction de sa propre réalité. On imagine moins, lors des nombreuses occupations qu'ont subies les États européens par leurs voisins, que les envahisseurs baptisent les nouvelles possessions et les personnes qui y habitent comme s'ils les avaient découvertes. Pour terminer, l'idéologie qui doute de l'humanité même de l'autre – la structure de représentation qui mène les humains jusqu'à l'esclavage, à la torture et au génocide (FANON, 1961), cette structure de pensée interrogée par Primo Lévi dans *Si c'est un homme* (LÉVI, 2019 [1947]) – en est peut-être un cas extrême.

Toutes ces situations montrent un autre qui n'occupe pas qu'une seule place dans cette échelle de la xénité. Il peut y être placé à plusieurs niveaux en fonction du critère envisagé. Un soldat anglais qui s'est battu jusqu'à la mort contre un soldat allemand pendant la Seconde Guerre mondiale pourrait s'avérer son autrui en termes d'identité religieuse. Ils étaient cependant l'un l'autre en termes d'identité nationale. C'est ce qui motivait leur belligérance et qui était, à cette époque, le seul critère pertinent. Il est donc pertinent de se poser des questions sur les catégories à envisager et de se demander dans quelle mesure ces identités sont déterminantes pour la perception de l'autre.

De même, il est intéressant de s'interroger sur la capacité d'un dénominateur commun (la couleur de la peau, le pays d'origine, la religion) à produire des identités. La notion d'*identité ethnique* a été explorée par Georges Devereux (1972) pour évoquer ces catégories qui se révèlent opérationnelles pour traiter les différents groupes dans les sociétés. Les hommes, les femmes, les Allemands, les homosexuels, les gauchistes... Elle est particulièrement adaptée pour traiter ces groupes auxquels on attribue, à différents degrés, des caractéristiques distinctives. L'identité ethnique ne doit pas être confondue avec les caractéristiques qui circulent dans les discours à propos des groupes (une plus grande sensibilité pour les femmes, une joie de vivre pour les Brésiliens...). Georges Devereux appelle ces caractéristiques *la personnalité ethnique*. Ces deux notions ne doivent pas non plus être

confondues avec les traits existants et vérifiables dans la réalité. Personnalité ethnique et identité ethnique sont surtout le fruit des représentations sociales.

L'identité ethnique n'est ni logiquement ni opérationnellement une généralisation inductive construite à partir de données. Dans son sens le plus étroit, et le plus strict, elle n'est même pas un modèle idéal. Elle est, tout simplement, un moyen de tri et d'étiquetage. Elle n'a, en principe, rien à voir avec les modes de comportement — que ce comportement soit directement observé par l'enquêteur ou effectivement énoncé par son informateur (DEVEREUX, 1972, p. 139).

Cela veut dire que *les gens aux cils courts* ne peuvent être considérés comme une identité ethnique, car il s'agit d'une catégorie très rarement utilisée pour le tri, l'étiquetage et l'attribution de spécificités émotionnelles, comportementales, culturelles. Mais les différentes nationalités, les différents sexes, ou certaines personnes ayant des traits physiologiques qui ont dérivé vers un étiquetage racial (les blancs, le roux...), tous ces groupes à qui ont été associées des spécificités dans le domaine des représentations sociales, oui.

Ainsi, la mesure du degré de xénité attribué à l'autre en fonction d'un trait a priori commun permet de visualiser les identités mobilisées pour opérer l'activité de distinction/ressemblance et celles qui sont inopérantes. Dans quelle mesure je considère la langue de l'autre similaire à la mienne pour que cela nous réunisse dans un même et seul groupe ? Dans quelle mesure je me présente comme faisant partie d'un même et seul groupe construit en fonction de ce dénominateur commun ? Quelle est le poids de l'identité ethnique *lusophone* dans un monde globalisé ? Ce sont des questions qui ont trait à l'échelle de la xénité qui serviront d'orientation pour la plupart des réflexions qui vont suivre.

Il est remarquable que certaines identités, à un moment donné de l'histoire, prennent une grande importance alors même que d'autres, qui semblaient essentielles pour l'organisation des personnes, tombent en désuétude. Un soldat anglais qui se battait contre un Allemand pendant la Seconde Guerre avait la nation comme principal régisseur de son identité. Quelques siècles auparavant, ils se seraient peut-être l'un et l'autre tenus côte à côte dans une croisade contre les Maures. Ces dynamiques peuvent être étudiées à travers la notion d'*habitus social* (cf. supra, p. 138), c'est-à-dire la composante sociale de l'économie affective des personnes. L'*habitus social* peut se régler, par exemple, sur les différents groupes concurrents de la société (gauche-droite, homme-femme, catholiques-protestants) ou en fonction des différents groupes qui s'englobent (la famille, le clan, la région, l'État...). L'*habitus social* est tributaire des constantes tensions entre la nécessité d'individualisation et la nécessité d'intégration ressenties par les personnes vis-à-vis des différents groupes de la société (ELIAS, 1991). En ce sens,

l'étude de la xénité que s'accordent les personnes entre elles implique de considérer de près leur habitus social.

3.2.1.2 En mesurant l'étrangeté : l'échelle de l'estime

Les notions d'autrui et d'alter expriment une dimension importante de l'altérité mais qui est loin d'être la seule. Aucun des deux pôles, l'autre semblable et l'autre différent, ne détermine un jugement de valeur donné : la bonne opinion, l'impartialité ou l'infériorisation ne sont pas forcément des conséquences de ce processus de mise en altérité. La catégorisation des patois comme des variétés du français n'a pas toujours assuré leur reconnaissance symbolique dans l'histoire des politiques linguistiques en France (SPAËTH, 2020-a). Ils ont pu, au contraire, être traités comme de simples déformations de la norme. Dans le même élan, le breton ou le basque, même si considérés comme non apparentés au français, ont pu être traités comme néfastes (SPAËTH, 2020-a). Ces langues, indépendamment de leur degré d'étrangéité, ont toutes signifié un obstacle pour le projet linguistique, culturel et éducationnel homogénéisant/civilisateur de la France à un moment donné de l'histoire. Le principe de ces appréciations réside surtout, d'une part, dans une histoire – en quelque sorte conflictuelle – des contacts entre ces langues et, d'autre part, dans leurs perspectives vis-à-vis des statuts possibles.

Les définitions que donne Tzvetan Todorov (1986) de l'exotisme et du chauvinisme illustrent à merveille la façon dont les appréciations positives ou négatives que l'on accorde à l'autre ont plus trait aux prédispositions propres au phénomène représentatif qu'à une perception sensorielle. L'exotisme – mécanisme interprétatif où l'ailleurs est plus beau, plus doux, plus savoureux que l'ici, juste parce qu'il s'agit de l'ailleurs – et le chauvinisme⁴²⁵ – où l'ici est supérieur, quel que soit son aspect, juste parce qu'il s'agit d'ici – impliquent qu'alter et autrui sont, l'un et l'autre, susceptibles d'être soumis à des ajouts, des amputations et des interprétations orientées.

Il est probable que la dépréciation et l'appréciation soient moins motivées par le degré de xénité attribué à l'autre que par l'étiquette que l'on colle sur lui. Les différentes identités ethniques, ces étiquettes opératoires qui circulent dans les discours, sont non seulement impliquées dans cette échelle d'estime, mais elles sont souvent justement à l'origine du jugement de valeur. L'autre, dans ce cas, peut être apprécié parce qu'il est étiqueté comme noir,

⁴²⁵ Même si Tzvetan Todorov utilise le mot nationalisme, j'ai préféré le remplacer par chauvinisme. Car ce dernier est plus générique et moins connoté que le premier. Les moments dans cette thèse où il sera question de nationalisme traiteront le lien avec la notion plus restreinte de *nation*.

blanc, lusophone, anglophone, femme, homme, communiste, anarchiste, prolétaire, noble... Si, en effet, les représentations sont « un processus de médiation entre concept et perception » (MOSCOVICI, 1976, p. 302), l'altérité est ce qui relie l'idée et l'expérience que fait un groupe social d'un autre. Dans ce cas de figure, les différentes combinaisons d'assignations identitaires peuvent être très nombreuses.

Je désigne ici *échelle de l'estime* ce spectre selon lequel il est possible de considérer l'autre en fonction de l'étrangeté. Selon cette échelle, on mesure où se place l'autre face à ce monde intérieur qui est à l'origine de réactions, encore bien mystérieuses, comme le dégoût, l'admiration, la bienveillance, la haine... À quels sujets et dans quelle mesure est-ce que j'apprecie l'autre ou, au contraire, le juge défavorablement ?

Cette échelle a souvent été appliquée dans des démarches d'analyse de contenu (HENRY & MOSCOVICI, 1968). L'*Evaluative Assertion Analysis* (OSGOOD, SAPORTA, NUNNALLY, 1954) (OSGOOD, 1959), méthode adoptée pour mesurer le degré d'appréciation favorable ou défavorable relativement à certains objets, en est un exemple. Il s'agissait d'« une méthode très utilisée dans l'étude et la catégorisation des attitudes, des opinions et des croyances » (HENRY & MOSCOVICI, 1968, p. 39). Si on définit les représentations sociales comme « un ensemble d'éléments cognitifs (opinions, informations, croyances) relatifs à un objet social » (MOLINER, RATEAU, COHEN-SCALI, 2002, p. 13), on peut dire que l'estime, comme composante de l'attitude des groupes sociaux les uns vis-à-vis des autres, était une préoccupation dans le domaine des représentations sociales avant même sa conceptualisation systématique dans les années 1960 par Serge Moscovici.

Les démarches d'étude de cette composante ont pu, par ailleurs, être transposées en DLC par Nathalie Auger (2003-b) à partir de tout un outillage relevant de l'analyse du discours. L'autrice a proposé une analyse des représentations de la France, de la langue française et des Français, selon les pays, dans un corpus de manuels de FLE issus de plusieurs pays de l'Union européenne. Pour cela, elle s'est posé, sommairement, deux questions : Quelle interculturelité européenne ? Quelles stratégies de mises en discours de représentations ? Pour son analyse de l'interculturelité, elle se sert de la représentation d'un autre (la France et les Français), d'un même (le pays et les habitants du pays où le manuel a été édité) et d'un nous (l'Europe, les Européens). Une de ses démarches d'analyse est justement de repérer, classer et comparer les mentions valorisantes, dévalorisantes et neutres dans les manuels. Il n'est pas sans intérêt de le préciser : le renvoi à l'*interculturalité européenne* concerne non les approches diffusées dans le domaine du FLE dans le dernier quart du XX^e siècle (ce qu'on appelle les *approches*

interculturelles), mais « la rencontre de l'*autre* » (AUGER, 2003-a, p. 35), l'espace de co-construction des rapports car, il ne faut pas l'oublier, « l'altérité est au cœur des enjeux de la construction humaine » (ibid.). Voilà encore un exemple où l'autre sert de boussole épistémologique pour les recherches en DLC (SPAËTH, 2014-a).

L'autre peut être apprécié et déprécié dans un domaine et selon un critère spécifique. Les manuels brésiliens peuvent déprécier la musique, mais apprécier la danse portugaise. Ils peuvent le faire selon des critères esthétiques, ainsi que techniques.

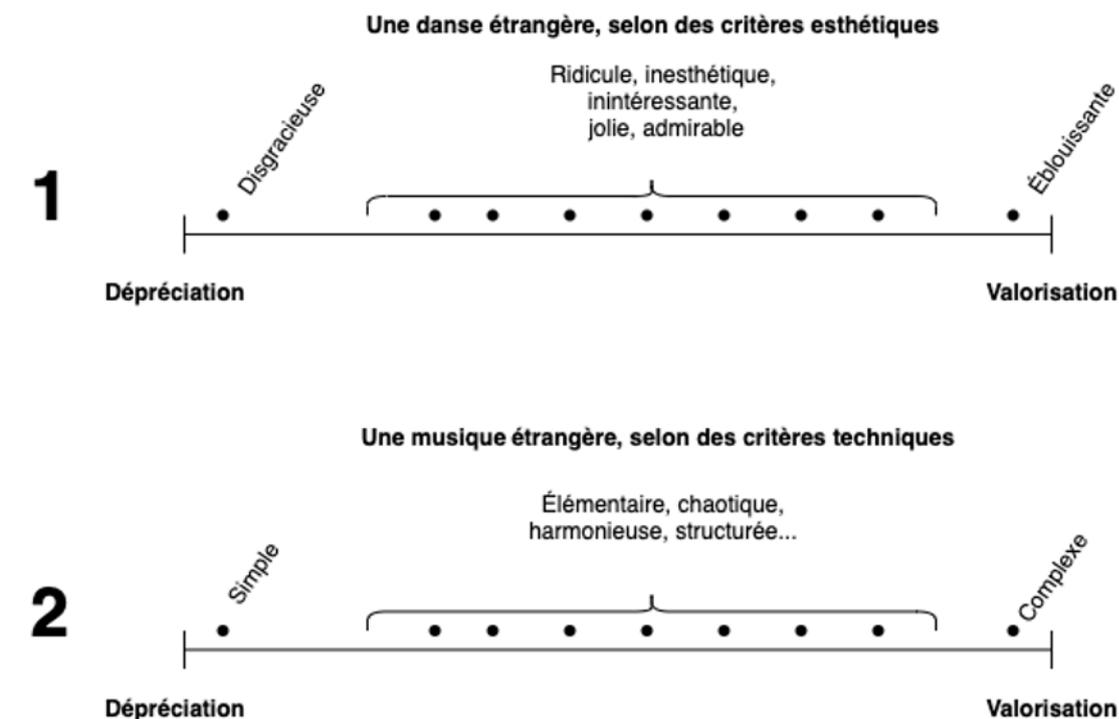


Schéma 8. Exemples d'échelle de l'estime selon différents critères

Une danse folklorique portugaise peut paraître ridicule selon des critères esthétiques. Le fado portugais peut paraître complexe selon des critères techniques. Et dans chacun de ces cas, des valeurs sont invoquées : une valorisation de la retenue par rapport à la spontanéité, dans le cas d'une évaluation esthétique, une valorisation de l'abondance de sons par rapport au minimalisme, dans une évaluation technique... Ces exemples peuvent être visualisés dans les schémas proposés ci-dessus.

Tzvetan Todorov mobilise, lui aussi, l'échelle de l'estime pour étudier le rapport à l'autre dans son corpus des témoignages des premiers européens arrivés d'Amérique. Il propose un continuum qui va du « je l'aime » au « je ne l'aime pas », qu'il désigne comme axe axiologique. Christophe Colomb, par exemple, « ne trouve, pour caractériser les indiens, que

des adjectifs du type bon/méchant » (TODOROV, 1982, p. 44) : « ce sont les meilleurs gens du monde et les plus paisibles » (Journal, 16/12/1492 ; cité dans TODOROV, 1982, p. 44) ou bien « un million de sauvages pleins de cruauté » (« Lettre rarissime » du 17/7/503 ; cité dans TODOROV, 1982, p. 44). Les dimensions de l'altérité proposées par l'anthropologue (cf. supra, p. 246) sont légèrement différentes de celles proposées ici, mais son analyse des rapports entre les Européens et les Amérindiens au tournant du XVI^e siècle se rapproche beaucoup de ce travail de thèse en raison des rapports marqués par l'historicité coloniale.

L'autre peut être apprécié ou déprécié, au bout du compte, parce qu'on adopte une posture ethnocentrée ou, au contraire, parce qu'on fait un effort de relativisme. L'autre peut-il vraiment être jugé selon les mêmes grilles interprétatives que celles que j'utilise pour considérer ma propre langue culture ? Ce cadre de pensée a vu un important développement depuis la multiplication des contacts entre populations à partir du XVI^e siècle (AFFERGAN, 2006). Et ce cadre n'a jamais été aisé à gérer. Michel de Montaigne, dans l'essai *Des cannibales* (2009 [1595]), où il promeut à plusieurs reprises une forme de relativisme moral, ne parvient pas à éviter de se contredire quelques lignes plus loin par un jugement ou une appréciation universaliste vis-à-vis des populations natives des côtes brésiliennes⁴²⁶. Montesquieu, dans ses *Lettres Persanes* (2014 [1721]), proférant un universalisme caractéristique des Lumières, promeut, lui aussi, un non interventionnisme tout en remarquant les dangers qu'entraînerait cette posture⁴²⁷. C'est pour cela que la dimension épistémologique du rapport à l'autre devient un incontournable si on veut l'étudier.

3.2.2 La dimension épistémologique de l'altérité : les incontournables du rapport à l'autre

Ralph Linton y insiste, en affirmant que « toute étude sur la culture suppose une réflexion sur la réalité de la culture. Les sociétés existent-elles vraiment ou ne sont-elles que des abstractions que le chercheur déduit de l'étude des individus ? » (LINTON, 1968, p. 319). Si on poursuit les réflexions de l'anthropologue américain, à propos des pondérations des hommes sur les cultures des autres groupes, il est possible d'en déduire la représentation même qu'ils ont du

⁴²⁶ Ses réflexions sur les indigènes brésiliens Tupinamba passent de la mise en garde contre l'ethnocentrisme à un exotisme si idyllique que l'on comprend l'importance de son œuvre pour la diffusion du mythe du bon sauvage (MONTAIGNE, 2009 [1595]).

⁴²⁷ À savoir, la Lettre XXXVIII, à propos de la tyrannie des hommes sur les femmes, c'est-à-dire celle de la violence sur la raison et l'humanité (MONTESQUIEU, 2014 [1721]).

concept de culture. Dans quelle mesure cette culture est-elle présentée comme un objet homogène ou, au contraire, comprise dans sa diversité (géographique, historique, de classe...)? Quelle rigidité donne-t-on aux contours de cette culture? Les cultures comme on les imagine – coïncidant avec un territoire, une ethnie, un État, une langue... – existent-elles tout court ou ne sont-elles visibles que dans les rapports (conflictuels, complémentaires) que l'on observe entre elles? La culture est-elle présentée comme la cause déterminante ultime des pratiques humaines ou comme la production, plus ou moins malléable, des hommes? La question de la nature de la culture conduit à la question de la capacité de l'homme à la comprendre, à la question du rapport de la conscience de l'homme au savoir culturel. À quel point l'homme peut-il l'approcher? Dans quelle mesure le regard objectifiant réifie-t-il une culture, de manière à ce qu'elle y gagne une réalité propre? Dans le sens inverse, quelle part donne-t-on à une posture relativiste dans notre rapport à la culture? Quelle place, dans son discours, l'humain donne-t-il à la subjectivité?

Toutes ces questions sont tout aussi valables pour les réalités de la langue. Qu'est-ce que la langue portugaise? Existe-t-il pour les Portugais un « brésilien », un « portugais brésilien » ou un portugais-tout-court? La langue, en soi, qu'est-ce que c'est? Tzvetan Todorov (1982) montre comment la méconnaissance du principe de diversité linguistique mène Christophe Colomb à une posture universaliste face à la langue des Amérindiens. Toutes ces questions sont valables pour des notions plus « concrètes », comme celle de *société*, que l'on utilise comme point d'ancrage pour approcher des réalités culturelles sans savoir, souvent, dans quelle mesure elles sont objectivables.

3.2.2.1 Comprendre la posture face à l'autre : de la totalisation à la responsabilité

La *totalisation* et la *responsabilité* face à l'autre constituent les deux pôles opposés au sein d'une tension largement traitée dans l'œuvre d'Emmanuel Lévinas :

D'un côté, il existe la volonté de *comprendre* l'autre. Ce verbe peut être ici interprété non seulement dans l'acception courante – comprendre comme *donner du sens* à l'autre – mais aussi dans l'acception de l'*intégrer dans un tout* – d'où l'idée de *totalisation*. La totalisation de l'autre est une pulsion naturelle de l'homme : « la possibilité de posséder, c'est-à-dire de suspendre l'altérité même de ce qui n'est autre que de prime abord et autre par rapport à moi – est la *manière* du même » (LÉVINAS, 1971, p. 27).

À l’opposé de cette posture, il y a une éthique de la *responsabilité*, une attitude qui part du principe que la distance est la manière d’exister de l’être extérieur, une attitude qui part du principe que l’autre, plus que de s’offrir ou se de refuser à la possession par le même, *la conteste* (LÉVINAS, 1973, 2011). Au lieu d’intégrer l’autre à son intelligence, le même se trouve mis en question par la présence de l’autre. L’apprentissage advient donc, non pas de l’enfermement de l’autre dans la puissance totalisatrice de la raison, mais de cette remise en question du même au moment où il est confronté au visage de l’autre. L’autre devient ainsi source infinie (et, par conséquent, transcendante) d’apprentissage. Dans cette philosophie, « la rupture avec la totalité n’est pas une opération de pensée [...] fatalement totalisante et synoptique » (LÉVINAS, 1971, p. 30). L’éthique de la responsabilité implique que le même se place *en face* de l’autre, et que la pensée devienne *parole*.

La transposition du modèle lévinassien aux sciences de l’éducation peut aboutir au moins à deux maximes : plutôt que de viser un élargissement du savoir, il s’agira toujours de le construire et de le déconstruire ; au lieu d’accumuler des informations sur la culture de l’autre il s’agit d’apprendre à vivre avec l’autre. Concrètement, ce mouvement peut être facilement illustré par la notion d’interculturel.

L’interculturel en tant qu’idéal, et plus tard en tant que concept opératoire pour la pratique didactique (PORCHER, 1994), a eu son origine dans l’enseignement des langues maternelles en Europe au cours du dernier quart du XX^e siècle. Il s’inscrit dans une pédagogie qui vise, à la fois, à permettre aux migrants de reconnaître leurs appartenances culturelles antérieures face à la violence que représente le processus d’acculturation dans le pays d’accueil, et à promouvoir auprès des autochtones (élèves, institutions, praticiens d’enseignement...) la diversité en tant que valeur essentielle (DE CARLO, 1998). L’*interculturalisation* apparaît donc comme une alternative à une acculturation assimilationniste⁴²⁸. Il s’agit d’une situation de

⁴²⁸ Dans l’un des premiers modèles élaborés en anthropologie pour analyser les processus d’acculturation, on distinguait déjà au moins trois dynamiques d’acculturation : une forme d’acceptation, une forme d’adaptation et une forme de réaction (REDFIELD, LINTON, HERSKOVITS, 1936). La première, que l’on peut qualifier d’**assimilation**, engendre des transformations conduisant à la disparition d’une des cultures en contact, où cette dernière intègre substantiellement les valeurs, les coutumes et les structures sociales de l’autre au détriment des siennes. La deuxième forme d’acculturation a été décrite à travers des notions telles que le **métissage** ou le **syncrétisme**. Il ne s’agit pas uniquement de sélectionner certains traits à incorporer tout en rejetant d’autres, mais plutôt de voir émerger une culture totalement nouvelle. Les travaux de Roger Bastide, qui portent en grande partie sur les cultures afro-brésiliennes, abordent ces dynamiques. La troisième forme d’acculturation, habituellement désignée par le concept de **contre-acculturation**, renvoie aux situations où un groupe dont une partie de la culture est menacée de disparition s’efforce de restaurer un mode de vie antérieur au contact. Cela peut se produire à travers le renforcement des liens sociaux et le renfermement sur soi-même (dont le développement de ghettos,

construction identitaire qui – guidée par un certain relativisme culturel et orientée vers une recherche de valeurs communes – est favorable à la reconnaissance de l'altérité, sans la détruire ou être détruite par elle (HOFSTEDE, 2001). Ces prises de position sont, bien entendu, connectées à un régime d'historicité européen après la II^e Guerre mondiale (cf. supra, p. 238).

Nous savons à quel point une pédagogie de l'assimilation – justifiée par des idéologies coloniales (BETTS, 1961)⁴²⁹ – a été (et est encore) au centre non seulement de nombreuses politiques linguistico-culturelles, mais aussi de représentations de l'enseignement-apprentissage tout court (où l'éducation s'achève avec l'intégration parfaite de l'individu dans un mode de vie). Or, l'éducation interculturelle, qui pose ses bases sur les principes de préservation de la culture de l'apprenant, soulève des questions vis-à-vis de l'altérité qui sont intéressantes pour l'analyse de l'altérité lusophone dans les manuels. En effet, du point de vue de l'intersubjectivité, cela a de grands effets sur les représentations de soi et des autres. Mais la pédagogie interculturelle, en plus de postuler un principe d'irréductibilité vis-à-vis de la culture de l'apprenant – qui ne peut être totalisée par la culture cible au moyen d'une acculturation violente –, postule ce même principe à l'égard du savoir enseigné.

L'apologie d'une approche interculturelle, sous cet angle, fait penser, à la fois, aux valeurs lévinassiennes d'irréductibilité (ou non-totalisation) de l'Autre et à sa méthode. On y retrouve, d'une part, une perspective réflexive (ou de remise en question) vis-à-vis de l'*enseignement* (ici transcendantal) qu'apporte l'Autre (LÉVINAS, 1971) et, d'autre part, les présupposés d'une démarche phénoménologique (c'est-à-dire, au lieu d'un discours *sur l'objet*, un discours *sur le rapport à l'objet*). En fait, l'irréductibilité est le résultat de la démarche même : l'autre a sa dignité préservée grâce au déplacement du regard. Celui-ci, qui jusqu'à présent était placé sur l'autre, se déplace vers le langage et l'interaction. C'est ainsi que l'approche interculturelle révèle des problématiques relatives, moins aux spécificités de la culture de l'autre, qu'aux moyens de rapport avec cette culture.

Le CECRL le fait en s'organisant autour des « compétences générales », ainsi que des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). Il peut ainsi faire abstraction des cultures éducatives, des particularités des langues-cultures et des relations entretenues entre elles. La notion chomskyenne de *compétence* (en opposition à

pour les groupes minoritaires, est une manifestation), ou encore par l'élaboration d'idéologies de résistance décoloniale, comme la négritude et le panafricanisme (SENGHOR, 1977).

⁴²⁹ Une idéologie selon laquelle les colonisés devraient peu à peu adopter la culture et les principes de la société colonisatrice pour pouvoir être considérées comme citoyens.

performance) avait permis à la linguistique appliquée d’aller au-delà de la notion saussurienne, si susceptible de réification, de *langue* (en opposition à la *parole*) (CHOMSKY, 2015 [1965]). À l’instar de la philosophie d’Emmanuel Lévinas, qui place le rapport à l’Autre dans un état précognitif, le CECRL conclut sur le développement d’une « personnalité interculturelle » (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001). Le rôle de l’enseignant, plus que d’enseigner une culture, est de favoriser une posture vis-à-vis de celle-ci.

Les manuels de langue, quant à eux, auront moins de chances de contourner ce problème, car ce savoir-être ne peut pas être développé sans le contact.

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre “le monde d’où l’on vient” et “le monde de la communauté cible” sont à l’origine d’une prise de conscience interculturelle. (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001, p. 83)

Parler de l’autre comporte toujours le risque de le totaliser, d’autant plus si l’on prend en compte l’autorité propre à ce genre d’outil d’acculturation. Reste à savoir quelles mesures les auteurs peuvent prendre, au sein des discours qu’ils produisent, pour éviter la réification de l’autre, quelles postures ils adoptent pour laisser une place à quelque chose qui toujours échappe, à quelque chose qui reste, inconditionnellement, à l’extériorité.

3.2.2.2 Comprendre les contours de l’autre : de l’homogénéité à l’hétérogénéité

Imaginer l’autre, une fois passées les premières étapes de saisie, débouche tout naturellement sur la capacité à le concevoir autrement : autrement que moi-même, oui, mais surtout autrement que dans les images a priori forgées sur lui. Tout d’abord, peut-il être autre par rapport aux nombreux autres qui se présentent à ma conscience ? Y a-t-il un autre ou y a-t-il *des autres* ? Ces autres, sont-ils tous semblables entre eux ou relèvent-ils de différentes catégories ? Deuxièmement, l’autre peut-il être deux, trois, plusieurs à la fois ? Le tout et son contraire à la fois ? La représentation de l’autre accueille-t-elle la notion de *diversité* ? Troisièmement, peut-il être différent par rapport à lui-même à un autre moment de l’histoire ? C’est-à-dire, l’autre peut-il s’altérer ? L’autre peut-il être *un processus* ?

En ce qui concerne la première question, dans quelle mesure l’autre se distingue-t-il des *autres* ? Ce problème peut être exploré à partir des mentions du terme *altérité* tel qu’il apparaît le plus souvent dans le CECRL. À deux reprises, il s’actualise dans les extraits consacrés à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle :

Il s’agit bien surtout d’aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l’altérité ; à développer leurs

capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures autres. (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 106)

Alors que, vis-à-vis de l'interculturel, le CECRL met en avant un rapport bilatéral *moi vs l'autre*, les apparitions concernant la compétence plurilingue laissent entrevoir une sorte de dépoliarisation de la relation. Il s'agit ici d'une relation « à plusieurs langues et cultures autres », d'une « expérience diversifiée ». Cet extrait, à travers l'accueil des notions de *pluralité* et de *diversité*, opère un glissement du rapport *moi vs l'autre* vers un rapport *moi vs les autres*. Autrement dit, à l'instar de Coluche⁴³⁰ – qui plaisantait disant que le pire inconvénient des étrangers est que, en plus de ne point parler français, ils ne parlent pas le même étranger – le CECRL aura plusieurs occasions d'insister, dès qu'il s'agit de compétence plurilingue et pluriculturelle, sur le fait qu'il n'est pas question de *l'étranger*, mais *des étrangers*. Car si le fait que l'autre (surtout celui que je n'apprécie pas) se distingue de moi est l'évidence, le fait que les autres se distinguent aussi entre eux l'a moins été au cours de l'histoire. Un regard sur les diverses désignations ethnocentrées et généralisantes pour traiter les étrangers, telles que *les barbares* pour les Grecs anciens, par exemple, mais aussi, comme nous l'avons vu (cf. supra, p. 137), *les Africains*, dans le monde occidental.

Ce qui rend les choses complexes, c'est que le principe de différence est une boîte qui, une fois ouverte, se déploie à l'infini. Et cela nous mène à la deuxième question. Ce principe oblige à aller plus loin et rappelle à l'évidence la différence de *chaque* autre par rapport à *lui-même*. Si les étrangers ne composent pas une entité homogène, cela n'est également pas le cas pour chaque groupe qu'on a l'habitude de mettre ensemble sous le nom d'une nationalité, d'une ethnicité, ou de n'importe quelle distinction. Chacune de ces « unités » devrait donc être comprise selon sa diversité sociale, géographique, générationnelle, stylistique (et tant d'autres critères de découpage). Ce principe d'hétérogénéité apparaît clairement dans les nombreux extraits du CECRL où il est question des compétences socioculturelle et sociolinguistique, de multilinguisme et de multiculturalité.

Pour exemplifier ce dépliement des autres : une recherche comparative antérieure (BOMILCAR, 2017) a montré comment un échantillon de manuels contemporains de FLE priorise, en matière de représentations de l'alimentation, les francophones par rapport aux autres étrangers. Des manuels de PBLE, quant à eux, vont dans le sens inverse : les Étatsuniens, les Italiens et le Japonais ont une place privilégiée dans les représentations de la cuisine

⁴³⁰ Michel Colucci (1944-1986), dit Coluche, humoriste français.

brésilienne, alors que les cultures lusophones – malgré leur importance pour la composition de cette cuisine – semblent négligées. Ce que ces deux *modus operandi* ont en commun, ce sont les frontières évidentes qui diversifient ce groupe désigné comme *étranger*. Cette conscience de la diversité qui commence souvent par la simple désignation, est beaucoup moins prononcée vis-à-vis de la représentabilité culturelle régionale à l'intérieur des frontières nationales brésiliennes. La cuisine brésilienne – contrairement à la cuisine française qui, dans les manuels de FLE, est exemplifiée par une grande variété des terroirs régionaux – est représentée, dans les manuels de PBLE, comme homogène, même si les plats et les produits présentés peuvent être plus nombreux.

Étudier l'altérité lusophone du point de vue de la diversité, considérer les contours de l'autre selon cette échelle épistémologique, voudrait donc dire, dans ce cas, tout d'abord, de mettre au jour la représentabilité des lusophones pour, ensuite, comprendre leurs représentations sous le prisme de leur hétérogénéité/homogénéité interne.

Et si les notions de multiculturalité et multilinguisme sont opératoires pour traiter la diversité à l'échelle des sociétés, à l'échelle des personnes des notions comme métissage, hybridité, bilinguisme, pluriculturel permettent d'entrevoir le fait que l'individu est loin d'être l'atome d'une culture. Le QuAREPE⁴³¹, dans son adaptation du CECRL aux situations d'enseignement-apprentissage du portugais langue non maternelle, l'exprime de façon explicite. Au vu des spécificités des apprenants du portugais dans le monde – en grande partie des descendants des Portugais expatriés – le texte ne s'interdit pas quelques ajouts significatifs (en gras) pour attirer l'attention sur le caractère hybride de son public apprenant cible :

[...] favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité, **dont il n'est pas rare qu'elle se trouve partagée entre deux cultures**, en donnant une réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO & DGIDC, 2011, p. 13)⁴³²

Pour aller plus loin, il est possible de s'interroger sur la nature de cette hybridité. La conscience de la diversité fait émerger des questions sur le genre des rapports entre les

⁴³¹ La compréhension du CECRL comme un texte qui n'est pas adapté au PLNM a conduit au développement du QUAREPE pour répondre aux spécificités de la diffusion de la langue portugaise. Ce document a été adopté par le ministère de l'Éducation portugais comme texte de référence dès la deuxième moitié des années 2000. Il a également été encadré par des lois, dans le cadre d'une politique linguistique pour l'enseignement du portugais à l'étranger (SILVA, 2013)

⁴³² En portugais : *favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade, que não raramente está dividida entre duas culturas, dando uma resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria da língua e da cultura* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & DGIDC, 2011, p. 13). L'extrait original se trouve à la page 9 du CECRL (2001).

différents membres de cette diversité, au niveau de sociétés, ou sur le genre des rapports entre les différentes appartenances, au niveau des individus. Contentons-nous d'évoquer les tensions relatives à la variation, car, en plus de constituer un cadre conceptuel qui permet de relier ces deux échelles de façon assez évidente, cette tension est le passage obligé d'un domaine scientifique très impliqué dans l'activité de socialisation. Que ce soit en termes *d'usage* (comment on parle dans un certain milieu) et de *bon usage* (comment on devrait parler tout court), ces deux genres de normes sont à la fois les résultats et les raisons des jeux de pouvoir. Un positionnement par rapport aux normes, érigées ou tout simplement évoquées, est inévitable pour l'intervention enseignante. Il implique un processus identitaire hautement hiérarchisé qui se transforme dans la confrontation à la diversité géographique, historique, sociale et ainsi de suite. Ceci dit, quand un manuel fait abstraction des rapports sociaux entre chaque variété présentée, quand il traite la pluralité du point de vue purement quantitatif, comme si toutes les variétés se valaient entre elles, en aseptisant ainsi les conflictualités, on peut considérer ses démarches comme homogénéisantes, malgré la représentativité accordée à pluralité.

Enfin – et ne nous attardons plus sur cette question qui peut, elle aussi, être dépliée facilement – le principe de diversité peut être compris de façon diachronique. L'homme, la société où il agit et la culture qu'il exprime peuvent être compris, soit comme des structures immuables soit comme des processus. Les configurations sociales dans lesquelles nous sommes insérés sont à l'origine de notre rapport au temps (KOSELLECK, 1990) et aux autres (JODELET, 2015), tout en étant constamment atteintes par ces rapports. C'est cette double implication qui est la condition de la constante transformation. Et pourtant le rapport à la culture, à l'individu et à la société comme quelque chose de figé, ou, tout au moins comme quelque chose qui devrait l'être, se manifeste très couramment dans nos discours et nos actions. Les idéologies du standard – où la norme-normée, fixe et unique, prévaut sur les normes-normales, changeantes plurielles – peuvent servir d'exemple.

3.2.3 La dimension historique de l'altérité : la place de l'autre vis-à-vis du temps

J'ai pu quelques fois évoquer la dimension historique de l'altérité sous le nom d'historicité. Cette dimension s'organise moins sous la forme de dichotomies placées, chacune, d'un côté d'un spectre de gradation, que comme des dichotomies qui entretiennent des liens complémentaires. Ce genre de relation est désigné scientifiquement sous la notion de *relation dialectique*. Dans le sens commun, elle apparaît sous l'expression « deux côtés d'une même

feuille ». Le phénomène décrit deux pôles qui sont à la fois la conséquence et la cause l'un de l'autre. Identité-altérité, thèse-antithèse, nombreuses dichotomies pourraient servir d'exemple. Il s'agit ici de deux catégories métahistoriques qui sont apparues quelques fois dans la réflexion menée jusqu'ici et qu'il faut maintenant définir et explorer en détail : le champ d'expérience et l'horizon d'attente (KOSELLECK, 1990).

Le champ d'expérience est le passé présent. Ce sont les traces du passé – conscientes ou inconscientes, ayant subi un processus d'objectivation ou n'ayant gardé qu'une forme intuitive dans la mémoire – telles qu'elles peuvent être expérimentées dans le présent. Ces traces comprennent l'expérience de soi et l'expérience du rapport à l'autre. Elles comprennent également les expériences vécues par d'autres, des expériences héritées par les interactions au sens large du terme, des expériences dont la nature a sans doute été modifiée au cours du long chemin qu'elles ont emprunté à travers les discours. Le champ d'expérience peut contenir des expériences qui ont atteint les personnes par l'art, par les médias, par les échanges quotidiens, par la socialisation primaire, par la socialisation formelle et institutionnelle... Il peut comprendre également l'expérience des lieux de mémoire véhiculant des représentations revendiquées sur le passé (comme des monuments ou des musées) et celle des phénomènes sociaux, politiques ou culturels véhiculant implicitement un fond imaginaire (comme la langue ou les frontières) (NORA, 1993).

L'horizon d'attente, pour sa part, est le futur présent. C'est ce qui appartient à l'avenir possible et qui est capable d'influer sur le présent. C'est ce qui n'est pas encore (et qui ne sera peut-être jamais), mais qui existe sous la forme d'attente. L'horizon d'attente peut prendre la forme du désir ou de l'inquiétude, de la peur ou de l'espoir de l'avenir, d'une ouverture ou d'une méfiance, d'une curiosité ou d'une indifférence face au nouveau. Les projections, les préventions et les intentions sont intimement liées à cette catégorie historique. Les promesses et les menaces le sont aussi.

Étudier l'homme et la société à partir de ces catégories est doublement utile, car, d'une part, elles servent de garde-fou épistémologique contre d'autres formes de déterminisme ou d'indépendance⁴³³ et, d'autre part, elles renforcent le caractère mouvant de l'activité représentationnelle.

⁴³³ De l'humain vis-à-vis de la société, mais aussi vis-à-vis de l'histoire.

Champ d'expérience et horizon d'attente sont, en effet, en constante interaction et se modifient mutuellement. De nouvelles expériences modifient ce que l'on peut attendre de l'avenir ; ce que l'on désire ou craint de l'avenir a une influence sur la façon dont on organise et interprète le passé. Le phénomène de patrimonialisation (HARTOG, 2005, 2018) (DAVALLON, 2006) est un exemple de cette gestion continue du rapport à soi et aux autres à travers le rapport au temps. Tout comme le pronostic qui, par son existence même, modifie l'avenir et le champ d'action, le temps historique, produit de la tension entre ces deux catégories, est en constante transformation en raison de l'attention même qui est portée sur lui.

Il n'est donc pas surprenant que l'intérêt porté au rapport au temps ramène, à un moment ou à un autre, au rapport aux autres et vice-versa. La contribution de Hans Georg Gadamer à l'*Encyclopedia Universalis* sur la notion d'historicité résume, en somme, cette présence constante du passé et du futur dans la façon dont l'homme prend position vis-à-vis du monde.

Ce que des hommes peuvent être s'enrichit constamment en raison de la conscience que l'homme a de lui-même comme être historique : qu'il se rapporte à ce qui fut en le gardant, en l'admirant, en le rappelant à sa mémoire et en le glorifiant, ou au contraire en le rejetant, en le détruisant, il est par là à la fois l'être du passé lointain et l'être qui vit dans son avenir comme grand horizon d'attente et vaste champ de projets que son être formé par son histoire lui ouvre.⁴³⁴

Le champ d'expérience et l'horizon d'attente sont au cœur des catégorisations de la topologie constitutionnelle (République fédérale, fédération des États...) ainsi que des rapports asymétriques entre les humains (Hellène-barbare, chrétien-païen...) (KOSELLECK, 1990). Même la notion d'altérité, telle qu'elle est employée dans l'univers consensuel, a subi des transformations non négligeables dans les dernières décennies en fonction de la façon dont les sociétés vivent leurs régimes d'historicité (HARTOG, 2021). Ces altérités servent de fenêtres aux différentes délimitations d'action qui peuvent être projetées dans un avenir possible. Henry Rousso (2009) montre, par exemple, qu'une grande partie du travail de recherche sur la mémoire de la communauté européenne se trouve liée intrinsèquement à un horizon d'attente commun⁴³⁵. La CPLP est un exemple d'organisation qui, bien que marquée par des expériences conflictuelles, s'exprime en tant que projet plutôt que comme une unité « de fait ».

Les représentations sociales sont au cœur de l'expérience vécue du temps, dans la mesure où elles constituent :

⁴³⁴ Source : Universalis-Edu.Com/Encyclopedie/Historicite/ (consulté le 24/04/2021).

⁴³⁵ « L'Europe a besoin des lieux de mémoire : pas comme moyens mnémotechniques pour identifier seulement des corps mutilés, mais pour faire comprendre, pardonner et oublier » (DEN BOER, 1993, p. 29).

un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses (MOSCOVICI, 1969, p. 11)

Toute représentation est dotée, en amont, d'un champ d'expérience précis (des appartenances, des conditions de vie...) et, en aval, d'un horizon d'attente spécifique (l'intentionnalité de tout acte de la conscience, comme les projections, les repoussements ou les envies...). Autrement dit, si on accorde aux représentations socialement construites – et aux représentations sociales des autres, par conséquent – une réalité historique, et qu'« il n'y a d'histoire qui n'ait été constituée par les expériences vécues et les attentes des hommes agissants et souffrants » (KOSELLECK, 1990, p. 308), l'altérité est tributaire du rapport au temps, tout comme l'historicité est tributaire du rapport à l'autre.

3.3 Exploration textuelle des manuels : vers un corpus d'extraits sur la lusophonie

Résumé du sous-chapitre 3.3

Je propose ici une transition entre le cadre conceptuel et l'analyse textuelle. Cette transition est opérée à travers une description des choix méthodologiques opérés pour l'analyse de contenu et l'analyse documentaire. Je m'intéresse, dans un premier moment, à la construction d'un corpus d'extraits portant sur la lusophonie et, ensuite, à l'indexation de ces extraits.

1) Les démarches de conception du corpus sont variées. Le repérage des séquences s'est fait à partir de la lecture flottante des manuels édités dans les limites temporelles et géographiques établies (cf. supra, p. 130). Je n'ai pas eu recours à des logiciels de repérage et les supports complémentaires ont été dépouillés seulement si la lusophonie était traitée dans le livre de l'élève. Le repérage a suivi la définition de la lusophonie qui oriente ce travail de thèse, à savoir les pays, les institutions et les personnes qui entretiennent un rapport privilégié avec la langue portugaise. Les numérisations de chaque unité de sens – c'est-à-dire les mentions de la lusophonie – ont été accompagnées de celles des unités contextuelles – c'est-à-dire de leurs séquences didactiques et des tables des matières des ouvrages. L'échantillonnage comme réponse à la grande quantité et à la saturation de données a visé à préserver la variété de contextes, d'auteurs et d'institutions. 45 manuels ont été retenus : 15 de PALS, 15 de PBLE et 15 de PELE. Le découpage des extraits s'est fait selon des critères textuels et thématiques. Le corpus final, composé de 338 extraits, est consultable sous forme de fiches bibliographiques (cf. Tome II, annexes, p. 108)

2) Afin de les organiser et de les confronter entre eux, j'ai indexé les extraits de plusieurs manières. Les mots-clés thématiques sont nés des textes mêmes, selon un modèle d'arborescence. Les référents culturels cités dans les extraits (lieux, personnes, groupes) ont été recueillis primordialement à partir des noms propres et des enseignements explicites de la culture. L'indexation des auteurs et des institutions aux origines des documents authentiques s'est faite également à travers les informations données par les manuels. L'indexation de l'origine des auteurs, entreprise à travers des recherches biographiques, fait apparaître des tensions entre les catégories étique et émique. Elles permettent de questionner la notion d'*authenticité* et de relever quelques spécificités des corpus. Les manuels de PALS, par exemple, comportent des auteurs avec des parcours biographiques marqués par la circulation dans le monde (post)colonial, ainsi que des auteurs littéraires impliqués dans leur conception.

« Tout ce qui est dit ou écrit est susceptible d’être soumis à une analyse de contenu » (HENRY & MOSCOVICI, 1968, p. 36). Mais cet ensemble de techniques a de nombreux prérequis pour que l’analyse soit pertinente. Le travail sur un corpus de textes « naturels »⁴³⁶ – tout comme celui sur des questionnaires ou sur des entretiens – implique des choix délibérés et méthodiques. Alors que, pour les enquêtes de terrain, le public, le cadre du recueil de données et les questions posées sont l’objet d’une longue démarche prévisionnelle, pour un travail de corpus, la sélection et la préparation des textes pour l’analyse implique un va-et-vient continu. Dans le cadre de cette thèse, j’ai pu exposer les enjeux du repérage et du dépouillement (cf. supra, p. 82), ainsi que de catalogage des manuels (cf. supra, p. 119), ou encore les opérations de délimitations temporelles (cf. supra, p. 131) géographiques (cf. supra, p. 137) et (con)textuelles (cf. supra, p. 33). Toutes ces activités se sont accompagnées d’une réflexion sur les configurations et les altérités lusophones car l’analyse de contenu implique, simultanément à la sélection de textes comparables entre eux, une étape d’exploration du phénomène étudié. Il n’en a pas été autrement pour les extraits sélectionnés, organisés et préparés pour l’analyse.

Car l’analyse de contenu vise à relier deux plans fondamentaux, le plan d’analyse d’un phénomène social et le plan d’analyse du texte. Il s’agit de repérer et d’analyser, dans les textes, des traces et « ces traces sont la manifestation d’états, de données, de phénomènes. Il y a quelque chose à découvrir à travers et grâce à elles » (BARDIN, 2013, p. 43). Le phénomène en question, est celui de l’altérité lusophone, que j’ai pu approcher à partir d’une perspective interdisciplinaire. Les traces en question sont les extraits où, dans les manuels, on mentionne les autres pôles de la lusophonie. L’ensemble de techniques de traitement de ces traces – statistiques, catégorisations, confrontation de textes sur un même sujet... – permet d’aller plus loin, en tant que matière première pour la recherche, que ne le permettent les extraits, dont le sens premier est d’enseigner une langue et une culture

Il est peut-être important de mentionner, pour finir, que l’analyse de contenu, telle que je la comprends ici, ne constitue qu’une orientation méthodique pour préparer les textes à l’application de réflexions développées au sein des sciences sociales. Le cadre conceptuel construit jusqu’ici à partir de références en philosophie, anthropologie, sociologie et histoire en est un exemple ; les nombreuses présentations ponctuelles d’outils empruntés aux différentes sciences du langage – comme la sociolinguistique, l’analyse du discours et, bien

⁴³⁶ Appellation de Paul Henry et Serge Moscovici pour parler des textes non conçus a priori pour servir à une enquête.

entendu, la didactique des langues – entreprises tout au long de l'analyse en sont un autre. En effet, le problème de la restriction de l'analyse de contenu à des unités de sens comme le mot, ou la phrase, sans les apports d'outils qui pourraient faire les liens entre ces unités et la société – à savoir, une science de l'énoncé et de ses liens avec les pratiques langagières – a parfois été pointé du doigt. Paul Henry et Serge Moscovici (1968), par exemple, mettent en lumière des connexions fragiles entre le plan horizontal (texte) et le plan vertical (concepts) de l'analyse, basées uniquement sur des données quantitatives. Et si on relie aussi aisément, par ailleurs, la construction des représentations et la construction du discours, c'est parce que l'analyse du discours en tant que domaine de recherche peut également être mobilisée en tant que cadre général pour l'étude des représentations sociales⁴³⁷. Nathalie Auger propose une synthèse du lien entre discours et représentation : « d'un point de vue étymologique, "représenter", qui vient du latin *repraesentare* signifiant "rendre présent", indique bien qu'il y a une tentative de faire exister, au travers du discours, une réalité » (AUGER, 2003-b, p. 39).

Je me concentrerai maintenant sur les démarches qui s'apparentent aux analyses lexicométriques et documentaires. Elles constituent un bon prélude pour la plongée dans le contenu des textes, dans la mesure où, si on suit la chronologie du travail de thèse, elles ont eu lieu dès les premières étapes du dépouillement d'archives, se sont étendues jusqu'à la préparation des extraits et jusqu'à l'analyse.

3.3.1 Construction d'un corpus d'extraits sur la lusophonie

Si j'ai passé plusieurs mois à feuilleter des manuels dans les centres de documentation visités, on peut imaginer que ce n'est pas seulement pour en extraire les informations techniques sur les ouvrages, comme cela a été décrit dans le premier chapitre de cette thèse (cf. supra, p. 123).

⁴³⁷ Pour donner un exemple : l'étude des traces dans le texte, qu'on peut appeler des « objets de discours », permet d'accéder aux « objets de connaissance » qui servent, à leur tour d'intermédiaire entre l'homme et les « objets du monde ». L'usage fréquent des objets de discours dans l'énonciation entraîne des mises à jour des objets de connaissance. Ceux-ci peuvent être en transformation permanente, alors que les objets du monde auxquels ils se réfèrent n'ont pas forcément changé. Ce phénomène peut être constaté pendant les changements d'opinion, avec le temps, sur un événement historique (qui n'est pas modifiable, puisqu'il a déjà eu lieu) (REOLON, 2013). Les objets de connaissance sont socialement construits, par l'intermédiaire des objets de discours. L'appel des locuteurs à ces objets de connaissance et l'héritage des usages antérieurs concernent directement la notion de dialogisme. « L'expression d'un énoncé est toujours, à des degrés divers, une réponse, autrement dit : elle manifeste non seulement son propre rapport à l'objet de l'énoncé, mais aussi le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui » (BAKHTINE, 1984, p. 299). Parler implique que l'on se réfère à des discours antérieurs. Énoncer des propos sur un objet est bien plus que *parler de* ; il s'agit de *parler avec*. La notion de dialogisme permet le passage de la subjectivité à une intersubjectivité, le passage à une subjectivité à la fois basée sur les expériences de l'individu et sur l'expérience héritée du groupe.

Après la vérification des données contextuelles et la numérisation des paratextes, c'est l'étape d'incursion dans le corps didactique des manuels afin de constituer un corpus d'extraits sur la lusophonie qui a été de loin la plus longue. Commençons par les stratégies adoptées pour repérer les mentions qui allaient me permettre d'approcher l'altérité lusophone.

3.3.1.1 Repérage des mentions de la lusophonie

Comme j'ai pu l'exprimer dans les prémices de cette thèse, la lusophonie repérée et répertoriée dans les manuels constitue une catégorie étique (cf. supra, p. 143)⁴³⁸. Autrement dit, il s'agit de toute mention des pays, les institutions et les personnes qui entretiennent un rapport privilégié à la langue portugaise – que les auteurs des ouvrages l'aient ou pas nommé ainsi. Il ne saurait du reste en être autrement, car, au long du travail lexicographique entrepris dans l'échantillon de 45 manuels dont ont été tirés les extraits, le terme « lusophonie » n'apparaît jamais et le terme « lusophone » est employé une seule fois⁴³⁹. Pour en donner une idée – le sujet sera traité en détail plus loin (cf. infra, p. 311) –, dans les 33 séquences où la lusophonie est traitée comme un ensemble, les syntagmes varient entre, « les peuples qui parlent la langue portugaise », « les pays d'expression portugaise », « les pays où le portugais est la langue officielle », « l'espace de la langue portugaise », « la communauté de la langue portugaise », et ainsi de suite. On peut mentionner aussi les extraits qui préfèrent déplier la liste des participants – l'Angola, le Brésil, le Cap-Vert, la Guinée-Bissao, le Mozambique, le Portugal et São Tomé-et-Principe – à l'usage du mot. C'est là certainement une manière de contourner les problèmes relatifs aux connotations négatives du terme en Afrique, à sa rareté dans l'espace public brésilien ou à sa circulation réservée aux domaines géopolitique ou académique, tout en employant des termes plus usuels dans la communication. Cela explique la seule apparition de « lusophone » : elle se situe non dans le corps didactique d'un manuel, là où le lexique élémentaire est présenté aux apprenants, mais dans l'introduction de l'ouvrage, un texte adressé principalement aux enseignants.

Les 305 autres séquences, la plus grande partie de ce répertoire, renvoient spécifiquement à un autre pôle de la lusophonie par des moyens variés. En effet, il s'est agi de relever des mentions de l'ensemble (des unités didactiques entières consacrées aux pays de

⁴³⁸ Pour rappel, une catégorie étique est une catégorie savante, construite par le chercheur. La lusophonie comme catégorie émique (c'est-à-dire les mentions de la lusophonie où la notion de lusophonie est évoquée explicitement) a pu être explorée dans d'autres expériences de recherche sur des manuels plus récents. C'est le cas de la thèse de Xurxo Carballido (2014) s'intéressant à un échantillon d'ouvrages utilisés en Espagne.

⁴³⁹ Dans l'introduction du manuel *Portuguesíssimo*, de 1996 (EUR_1996_POR_P-01).

langue portugaise dans le monde, par exemple) ainsi que d'une seule partie (comme la musique brésilienne ou la littérature mozambicaine dans un manuel portugais...).

Le repérage a été fait par le moyen d'une « lecture flottante ». On la définit comme une lecture à vocation à la fois heuristique, car elle permet l'identification d'unités de sens analysables, et orienteuse de la recherche, car elle favorise l'émersion d'hypothèses. Il s'agit bien entendu d'une « analyse de contenu [qui] enrichit le tâtonnement exploratoire, accroît la propension à la découverte » (BARDIN, 2013, p. 33). Cette lecture implique donc des allers-retours entre le corpus et les textes théoriques et constitue un décodage, parfois en diagonale, parfois minutieux, de chaque séquence didactique des manuels. Si les pages consacrées à la conjugaison des verbes, à l'enseignement des formules d'orientation dans une ville, ou encore au vocabulaire des relations de parenté sont autant de sections qui, en raison de la petite probabilité de contenir des mentions de la lusophonie, permettent un regard plus superficiel, il est nécessaire de redoubler de vigilance face aux textes littéraires, car ils sont susceptibles de contenir des allusions assez subtiles. Concrètement, cela veut dire, tout d'abord, que les trente minutes, en moyenne, pour consulter un volume consacré aux débutants d'une collection de PBLE, peuvent devenir plus de trois heures s'il s'agit d'un manuel de PALS consacré aux étudiants de terminale. Cela explique le temps consacré au dépouillement, car avant que je puisse avoir une idée du matériel discursif disponible et mettre en place les délimitations et les échantillonnages, le repérage d'extraits sur la lusophonie avait été appliqué à environ 350 manuels de PLNM publiés jusqu'à nos jours⁴⁴⁰.

À ce chiffre on peut, par ailleurs, ajouter tous les supports complémentaires (cahiers d'exercices, livres du professeur...) consultés. Car comprenant qu'il serait dommage de ne pas profiter du dialogue qu'entretiennent ces différents morceaux d'un support pédagogique, mais que la gestion de tous les supports complémentaires doublerait voire triplerait le temps de dépouillement, j'ai opté pour un compromis entre les pulsions d'exhaustivité et de représentativité⁴⁴¹ afin d'adapter le corpus aux contraintes matérielles du travail de thèse. Au vu de la configuration des produits de ce que l'on appelle aujourd'hui un multimédia

⁴⁴⁰ Tous les manuels publiés dans et pour les pays lusophones avant 1996 ont invariablement été traités à partir de ces démarches.

⁴⁴¹ D'un côté, la consultation détaillée de toutes les ramifications annexes au livre de l'élève – les digitales, les audiovisuelles, les pédagogiques et celles en forme d'exercices structuraux – peut garantir la profondeur et l'exhaustivité des résultats. D'un autre côté, la consultation d'un plus grand nombre de livres de l'élève – de différentes époques, auteurs, origines et maisons d'édition – accentue la diversité cartographique de l'altérité lusophone.

multisupport (cf. supra, Schéma 3, p. 55), je n'ai consulté que les publications (et les chapitres) dont l'axe central (c'est-à-dire dans le livre de l'élève) contenait déjà des mentions *explicitites* aux autres pôles de la lusophonie. Une fois identifiée l'unité didactique du livre de l'élève qui contenait des références à la lusophonie, la même unité didactique du cahier d'exercices et du livre du professeur était inspectée à la recherche de différents dépliements des allusions.

Je tiens à préciser pour finir que c'est à l'occasion de la consultation du premier lot de manuels que j'ai renoncé à l'idée initiale de me servir d'un logiciel pour le repérage des allusions à la lusophonie. Ces logiciels, à la portée purement lexicale, auraient des difficultés à pénétrer les différents argots (et leurs différentes graphies) africains pour évoquer les colons à l'époque de la domination portugaise⁴⁴², les nombreuses allusions implicites à la lusophonie rencontrées en cours de route, les métonymies purement circonstancielle aux textes où elles s'insèrent, les nombreux euphémismes ou encore les formulations ironiques, où on évoque l'autre sans le faire explicitement. Il est encore important de le préciser car, soutenant cette thèse un peu moins d'un an après le lancement global d'intelligences artificielles de traitement et reproduction de textes⁴⁴³, l'identification de l'altérité dans le discours me semble pour le moment une activité qui exige un cerveau humain.

3.3.1.2 Numérisation

J'ai pu évoquer la numérisation des paratextes des ouvrages (cf. supra, p. 123) lors du travail d'archives pour la construction du catalogue de manuels de PLNM. Ces numérisations se sont accompagnées de celles des extraits repérés. Celles-ci se sont accompagnées, à leur tour, de celles des séquences didactiques où les renvois à la lusophonie étaient insérés et des tables des matières des ouvrages. Je l'ai fait pour qu'à l'étape d'analyse ce soit possible de saisir la logique qui soutient chaque allusion. Dans cet ordre d'idées, la numérisation du paratexte – la couverture, la page de faux-titre, l'introduction, les avant-propos, le dos, les pages de garde, la page de faux-titre et la page de grand titre – sert aussi à situer les données vis-à-vis des conditions de production du texte et des autres manuels. Cette attention aux circonscriptions des extraits sur la lusophonie dans des unités contextuelles (BARDIN, 2013) – c'est-à-dire dans des séquences précises, qui s'insèrent dans des progressions précises, qui s'insèrent dans des

⁴⁴² Un vocabulaire que je n'ai pu moi-même découvrir et maîtriser qu'à partir de la lecture des textes.

⁴⁴³ Plus précisément ChatGPT, lancé le 30 novembre 2022.

ouvrages précis – n'advient de rien d'autre que d'une volonté de ne pas perdre de vue les unités de sens dans lesquelles ces mentions s'insèrent.

Toutes ces numérisations se trouvent aujourd'hui dans une base de données privée et pourront être consultées après une demande⁴⁴⁴. J'ai décidé de ne pas les imprimer pour des raisons à la fois écologiques et de lisibilité. Les pages des manuels sont souvent si fournies en information qu'elles vont jusqu'à faire abstraction des marges. Elles ont été, à la place, organisées dans des dossiers selon les cotes d'ouvrages présentées (cf. supra, p. 125). Dans chaque dossier d'ouvrage, le consultant pourra accéder à des sous-dossiers qui contiennent les séquences didactiques composant le corpus de travail de cette thèse.

3.3.1.3 Échantillon

Le travail de repérage d'extraits sur la lusophonie a révélé que, même après les délimitations temporelles, géographiques et textuelles, les données analysables étaient encore trop nombreuses. En effet, quand j'ai dépassé le cap de 800 extraits dans les manuels publiés avant 1996 dans les sept pays concernés, j'ai non seulement arrêté de compter, mais j'étais convaincu qu'il fallait procéder à un échantillonnage.

De la même manière, la lecture flottante et la description générale des documents me rassuraient par rapport à cette contrainte, parce que la pertinence d'un échantillon peut, grosso modo, être mesurée par la sensation de répétition qu'a le chercheur pendant la lecture. Car si la découverte d'un indice significatif est toujours encourageante, la reconnaissance itérative de ce même indice constitue parfois le signe de la saturation des données. Et comme mes lectures s'organisaient selon les mentions de responsabilité dans les paratextes, après le deuxième ou troisième document attribué à un même auteur ou à une même institution, il m'était souvent devenu évident que la poursuite pourrait m'apprendre peu de nouveauté. En effet, des manuels d'une même collection ou d'un même créateur étaient dotés, à de rares exceptions près, d'un même style, d'une harmonie dans les progressions, de documents du même ordre et de

⁴⁴⁴ Il s'agit du service de stockage de Google (GoogleOne). Ce service a été choisi, car il permet l'attribution des droits de consultation à distance à d'autres usagers des services Google, après une démarche simple : envoyer un mail à bomilcar.danilo@gmail.com à partir d'une messagerie Google (Gmail, par exemple). De même, ce service m'a semblé le plus adapté parce que, reposant sur un outil de communication diversifié (mail, chat et meet), il fait de ce corpus plus qu'une simple base de données documentaire. Il permet la médiation entre les fichiers et le consultant – une médiation faite par moi-même, l'organisateur des documents – s'approchant ainsi de la notion de bibliothèque numérique (PAPY & LEBLOND, 2009). En gros, il me donne les outils pour être le plus disponible possible pour les consultants afin de les renseigner et de les guider à travers, non pas des étagères et des livres, mais des dossiers et des fichiers.

similarités frappantes dans leur exploitation pédagogique. Par conséquent, un échantillonnage obéissant au critère de la représentativité des contextes, des auteurs et des institutions concernées dans la conception des manuels (*Instituto Camões, Fundação Gulbenkian, ministères de l'Éducation...*) s'est présenté comme la meilleure solution pour la délimitation du corpus.

Un corpus échantillonné a donc été composé avec **quarante-cinq** manuels, c'est-à-dire **quinze manuels** par pôle de lusophonie.

	Manuels de PALS	Manuels de PBLE	Manuels de PELE ⁴⁴⁵
01	AFR 1979 ANG LEB02	AME 1954 BRA PE1	EUR 1976 POR BDT2
02	AFR 1979 ANG LEB01	AME 1964 BRA PE2	EUR 1980 POR JFP
03	AFR 1982 ANG LEB04	AME 1969 BRA PCG	EUR 1980 POR PLP
04	AFR 1986 ANG LEB2N	AME 1976 BRA PBE	EUR 1981 POR TIP
05	AFR 1989 MOZ P06	AME 1978 BRA PYAG	EUR 1982 POR PC
06	AFR 1989 MOZ P07	AME 1981 BRA FLE	EUR 1982 POR VFP
07	AFR 1982 GB ONLL03	AME 1983 BRA PFE	EUR 1983 POR V
08	AFR 1980 GB ONLL01	AME 1984 BRA TBPB1	EUR 1985 POR PLV
09	AFR 1994 GB CP06	AME 1988 BRA MP	EUR 1986 POR OF
10	AFR 1989 STP MLP07	AME 1990 BRA PSL	EUR 1988 POR DD
11	AFR 1989 STP MLP05	AME 1991 BRA AB2	EUR 1988 POR VAP2
12	AFR 1986 CV CA01	AME 1992 BRA BPYQA	EUR 1989 POR RPM
13	AFR 1987 CV CA03	AME 1991 BRA PC	EUR 1991 POR PSF3
14	AFR 1989 CV PUT	AME 1992 BRA APB	EUR 1994 POR PV3
15	AFR 1992 CV LP05a	AME 1994 BRA PEIJ	EUR 1996 POR P

Tableau 6. Manuels retenus pour la construction du corpus d'extraits sur la lusophonie

Il est clair que l'on ne peut pas oublier (ou faire semblant d'oublier) ce qu'on a vu avant le travail de délimitation. Quelques-uns parmi les centaines de textes lus, de ceux publiés en dehors des bornes temporelles jusqu'à ceux publiés dans d'autres régions du globe, en passant par ceux qui n'ont pas franchi l'étape de l'échantillonnage, apparaissent ponctuellement et explicitement dans les prochains chapitres. Je considère plus honnête d'y faire référence quand

⁴⁴⁵ Le fait que les manuels macanais soient considérés comme relevant d'un quatrième pôle de la lusophonie, un pôle asiatique, ce qui leur vaut d'être exclus du corpus, se justifie pour des raisons aussi pragmatiques que contextuelles. Le statut ambigu de la région macanaise – sous administration portugaise mais intégré surtout à la vie économique, médiatique, politique, culturelle, linguistique et scolaire propre à l'État chinois – et de la langue portugaise dans ce territoire – langue d'administration mais non de scolarisation – rendent ces manuels sensiblement différents du corpus de PELE. De même, le regard en quelque sorte excentré dont font preuve ces manuels les rapproche des manuels timorais, ainsi que des manuels édités en France, aux États-Unis et en Allemagne. J'ai pu trouver, par exemple, des manuels macanais qui s'organisent en 2 parties, l'une consacrée au portugais du Brésil et l'autre consacrée au portugais du Portugal. Ces spécificités m'ont motivé à les traiter séparément, lors d'une expérience future de recherche, focalisée sur l'enseignement du portugais en Asie.

ils peuvent contribuer à la réflexion, car ils y ont pris part inévitablement, en m'aidant à formuler des hypothèses et à cristalliser des impressions, même inconsciemment.

3.3.1.4 Découpage des extraits

Les 45 manuels retenus contiennent au total **338 extraits** où on mentionne la lusophonie. Mais pour arriver à ce chiffre il a fallu tout d'abord procéder à un découpage. L'analyse d'un ouvrage, d'un discours ou même d'un chapitre du point de vue quantitatif et qualitatif l'exige.

Concrètement, cela signifie que pour chaque mention d'un autre pôle de la lusophonie, la question qui se pose est : où commence-t-elle et se termine-t-elle ? Faut-il considérer la totalité de la séquence pédagogique où elle est insérée ? Il faudrait déjà que le manuel soit organisé en séquences pédagogiques... Le manuel peut être considéré comme un ouvrage total, où tout à l'intérieur est perçu comme pertinent. Il peut même être considéré comme une partie d'un discours encore plus large – dans son intertextualité avec ses supports périphériques (guide pédagogique, d'exercices) ou même avec d'autres discours sociaux. Que faire par exemple des grandes unités pédagogiques consacrées à la lusophonie, où chaque double page⁴⁴⁶ est consacrée à un pays lusophone ? Faut-il considérer toutes ces séquences comme une seule unité de sens ou les découper en plusieurs ? Une information d'un texte peut être reprise dans un exercice plusieurs pages plus tard. Que faire d'exercices qui se répondent entre eux dans des unités différentes ? Voilà quelques-unes des questions pertinentes à cette étape de la réflexion. Ces questions sont particulièrement pertinentes en raison de l'hybridité quasi inhérente au genre manuel, ainsi que de l'hétérogénéité de ces ouvrages publiés entre 1975 et 1996 – c'est-à-dire au beau milieu de la révolution technologique des méthodes audiovisuelles. Le corpus envisagé ici ne permet pas un découpage des unités de codage selon les articulateurs proposés par les œuvres (séquences, unités, textes, paragraphes...).

J'ai donc opéré un découpage à la fois **textuel** et **thématique**. Des bornes textuelles (début et fin de textes ; début et fin de séquences didactiques ; début et fin d'unités didactiques) proposées par les auteurs ont systématiquement servi de frontières entre les unités. En revanche, le critère pour le choix *du niveau* de ces bornes a été la présence de changements brusques de thématique. Par exemple, une unité s'arrête et commence quand il n'est plus question des lusophones. De même, quand, dans une longue unité pédagogique sur un autre

⁴⁴⁶ Il est courant de trouver des manuels où la séquence pédagogique (un ensemble d'activités avec un objectif communicatif, par exemple) correspond à la fois à une séance de cours et à une double page dans le manuel.

pays de la lusophonie, il y a un changement de focus sur différents aspects de ce pays, des scissions ont été opérées pour éviter la saturation de données⁴⁴⁷.

3.3.1.5 Cotation et présentation des extraits dans les annexes

Si les numérisations des séquences peuvent être consultés ponctuellement, à la demande, dans une base de données privée, la dernière question importante est la présentation des 338 extraits dans le texte, ainsi que dans les annexes de cette thèse (cf. Tome II, p. 108).

Les cotes des extraits suivent la même logique que celles présentés auparavant (cf. supra, p. 125). Elles reprennent la cote du manuel où l'extrait s'insère, suivie du numéro de l'extrait. Si sept extraits ont été repérés dans un manuel, par exemple, on peut s'attendre à trouver le septième extrait nommé ainsi :

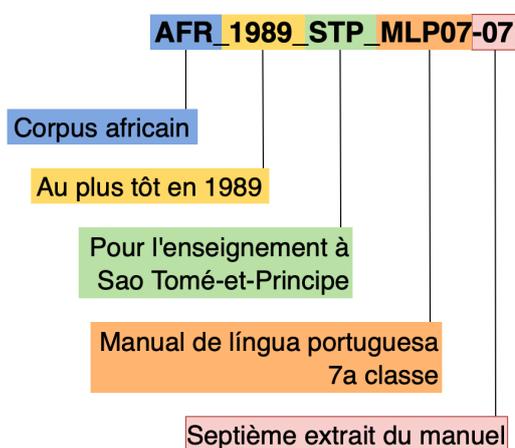


Schéma 9. Comment lire une cote d'un extrait sur la lusophonie⁴⁴⁸

Ce sont ces cotes, rappelons-nous, qui permettront au lecteur de situer dans le temps et dans le monde chaque extrait dont il sera question dans les prochains chapitres.

Chaque extrait est présenté avec un résumé de sa mise en discours des autres pôles lusophones. Dans cette description générale, ont été énumérés les auteurs, les célébrités et les lieux de référence cités, ainsi que les types d'activités pédagogiques concernés, les genres textuels en question et les thématiques privilégiées. Si une représentation stéréotypée contenant

⁴⁴⁷ La complexité, la quantité et le caractère multifacette des réalités culturelles présentées dans certains textes peuvent vite rendre une séquence didactique intraitable du point de vue statistique. Ainsi, dans le cas des séquences ou unités contenant plusieurs textes, une réflexion thématique a orienté leur découpage. La séparation ou la réunion d'extraits proches (dans une même séquence didactique, par exemple) a parfois été faite pour faciliter le traitement d'information. Mais à part ces cas extrêmes, l'extrait a été découpé sur la borne textuelle la plus proche permettant de séparer là où il est question de la lusophonie de là où il n'en est plus question.

⁴⁴⁸ La cote qui se termine en 00, dans la base de données numérique, correspond aux numérisations du paratexte (couverture, mentions de responsabilité, etc.).

des attributs physiques, psychologies, symboliques ou socioéconomiques transparaît dans les textes ou dans les images, elle a été également notifiée. Pour les extraits contenant des documents authentiques écrits par des auteurs originaires d'autres pôles de la lusophonie, j'ai indiqué sommairement le genre de traitement dans les démarches pédagogiques. Si donc les manuels exploitent des éléments culturels et/ou sociaux relatifs au texte, cela a été indiqué. Figurent ensuite les mots-clés attribués à chaque extrait pendant le travail d'indexation.

3.3.2 Préparation d'un grand corpus à l'analyse. Indexer pour pouvoir confronter.

Si l'analyse de 338 extraits est clairement plus gérable que celle de mille, elle n'est toujours pas opérationnelle pour autant. Un travail préalable d'indexation est nécessaire pour être capable de regrouper et de confronter, quantitativement et qualitativement, des séquences portant sur un même sujet, contenant des textes d'un même auteur, représentant le même groupe social ou la même époque, mentionnant la même ville ou le même personnage historique...

L'indexation est « l'opération qui consiste à décrire et à caractériser un document à l'aide de représentations des concepts contenus dans ce documents » (AMAR, 2000, p. 13). C'est-à-dire que plus qu'extraire un lexique spécifique du corpus pour que celui-ci serve de point d'accès aux documents, il s'agit de nommer des discours (par des mots-clés) pour les organiser. Concrètement cela signifie la création d'encore un fichier Excel où à chaque extrait on attribue une ligne et dans chaque colonne on ajoute des mots-clés relatifs à une catégorie précise. À la fin de l'indexation, j'avais 338 lignes contenant des informations qui, organisées sous la forme d'une fiche bibliographique, ressemblaient à celle-ci :

Extrait : AFR_1994_GB_CP06-05	Pôle représenté : Lusophonie européenne
Groupes sociaux représentés : Colons ; Lisboètes	Personnes citées : Salazar
Thématiques : Histoire ; Histoire commune ; Circulation.	Mode : Texte ; Image
Type de document exploité : Adapté	Origine du document exploité : Lusophonie
Sources : Journal <i>Expresso</i> (12/02/1994) ; <i>Grande enciclopédia portuguesa e brasileira</i>	
Lieux cités : Lisbonne ; <i>Centro dos Estudos Africanos</i> (Lisbonne) ; <i>Casa de África</i> (Lisbonne) ; <i>Casa dos estudantes do Império</i> (Lisbonne)	

Tableau 7. Exemple d'indexation des extraits sur la lusophonie

Il est important de faire remarquer que, si au regard de ces fiches, les catégories créées et les mots-clés attribués à chacune de ces catégories attirent l'attention et éveillent la curiosité

du lecteur, dans l'indexation « ce ne sont pas les mots qui sont importants, mais les choses que ces mots désignent ». Et puisque « les mots de la langue ne sont mis en relation avec les choses que par le discours » (LE GUERN, 2000, p. 8), je m'efforcerai de clarifier le mieux possible les raisons et les méthodes selon lesquelles ces mises en relation ont été entreprises.

Je commencerai par clarifier l'indexation selon les thématiques des extraits. Je passerai ensuite aux référents culturels cités. Ces descriptions sont à interpréter en sachant que certains mots-clés utilisés ne peuvent être traités en détail⁴⁴⁹ que lors de l'analyse même, car l'indexation implique « un aller et retour entre décontextualisation et recontextualisation des documents, passant par une reconnaissance de l'“épaisseur discursive” des textes » (POULAIN, 2000, p. 12). C'est le cas, par ailleurs, de l'indexation selon le pôle représenté dans les séquences : j'ai préféré la traiter intégralement pendant l'analyse. L'indexation selon l'origine des textes authentiques, quant à elle, fait l'objet d'une réflexion toute particulière. Elle est présentée de façon à mettre en évidence son caractère problématique, car même si les disjonctions entre les catégories créées par le chercheur et celles utilisées par les auteurs des manuels ont empêché la poursuite de l'indexation tel que je l'imaginai, ces disjonctions restent une bonne opportunité pour faire apparaître quelques spécificités des corpus. D'autres démarches d'indexation, finalement, ne font pas objet d'analyse dans cette thèse dans la mesure où leurs contributions se sont résumées à la confirmation de statistiques déjà étayées. C'est le cas de celle opérée selon les modes de construction de sens (image, texte, son...).

3.3.2.1 Indexation thématique. Des mots-clés perméables et dépliés

L'indexation thématique a été opérée pour ouvrir la voie à la confrontation qualitative et quantitative des facettes de la culture les plus traitées dans chaque pôle de la lusophonie, ainsi que pour s'interroger sur l'homogénéité et l'éclectisme des représentations de la lusophonie

Les extraits qui mentionnent les autres pôles de la lusophonie sont très variés. Il y a, bien sûr, ceux qui sont plutôt stériles en termes d'informations culturelles, comme certaines listes de vocabulaire, et qui seront traitées plus loin (cf. infra, p. 304). Mais, pour la plupart, ils comportent des dialogues fabriqués avec des personnages lusophones, des textes littéraires,

⁴⁴⁹ Contrairement à ce que l'on pourrait croire, les choses ne font pas les mots (ou les mots-clés, dans ce cas) : « quand il s'agit du monde social, les mots font les choses, parce qu'ils font le consensus sur l'existence et le sens des choses, le sens commun, la doxa, acceptée par tous comme allant de soi » (BOURDIEU, 1993, p. 33). Puisque je ne serai pas capable, le temps d'une thèse, d'aller au plus profond de chacune de mes propres représentations sociales, les mots-clés pivots seront justifiés plus en termes opérationnels (par des dynamiques d'exclusion et de représentativité) que sémantiques.

journalistiques et publicitaires originaires ou portant sur des pays lusophones, des textes pédagogiques présentant les spécificités de la culture ou de la langue de l'autre... Les images contiennent des représentations des personnes, des paysages et des manifestations culturelles. Les fichiers sonores reproduisent des chansons et des interviews. Et même si, parfois, ces discours ne sont exploités que pour des raisons linguistiques générales – comme le travail sur le vocabulaire, les articulateurs logiques, les conjugaisons... – ils restent des artefacts culturels. Ils le sont dans le sens où, ayant été produits selon une culture et une historicité particulières (BANDEIRA & VELOZO, 2019), il peuvent révéler quelque chose sur elles. De même, que l'enseignant décide de s'y arrêter pour une élucidation ou une systématisation ou non, nous pouvons supposer une forme implicite de construction de connaissances culturelles.

Ces extraits ont été indexés selon quatre grands groupes – la langue, la géographie, l'histoire et la culture – et, ensuite, en sous-groupes. Cela a donné lieu à plus de 60 mots-clés. L'arborescence à l'origine de cette réflexion, affichant les quatre grands groupes et leurs subdivisions⁴⁵⁰, est représentée dans sa totalité comme suit :

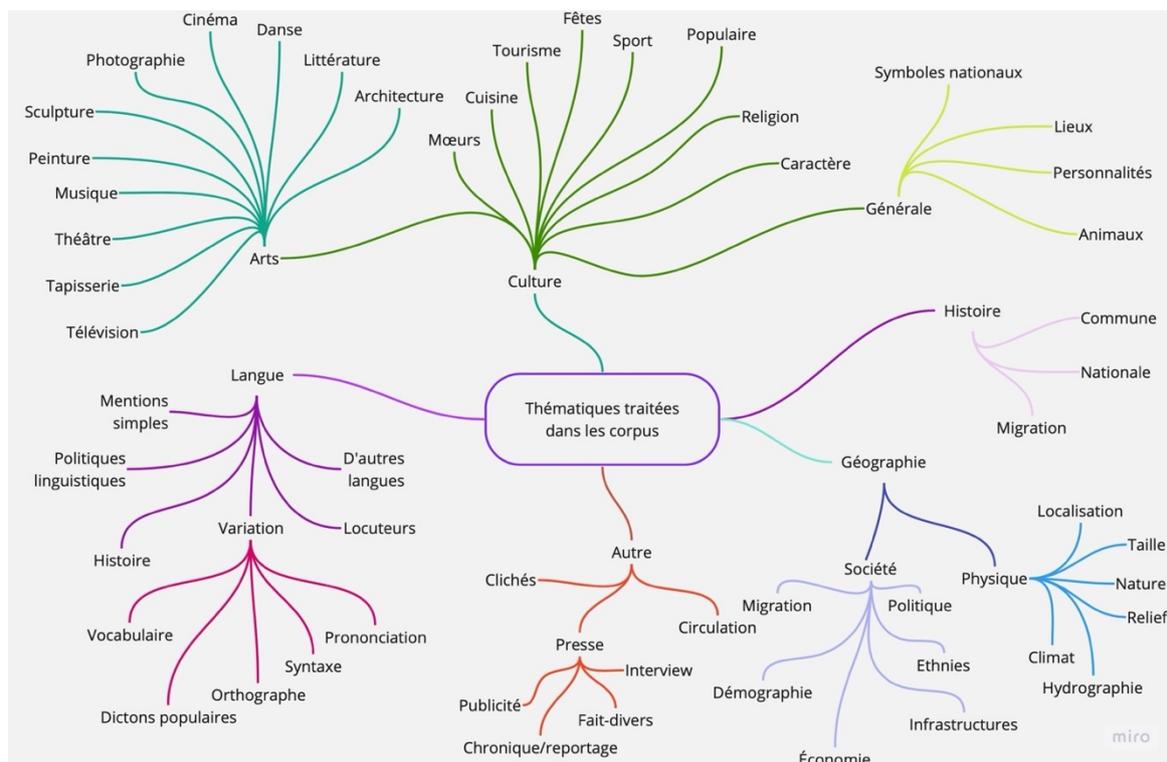


Schéma 10. Arborescence des thématiques traitées dans les extraits sur la lusophonie

⁴⁵⁰ Les couleurs ici ont la fonction de faciliter la lisibilité du schéma : elles permettent de mieux distinguer les différentes branches et leurs subdivisions.

J'insiste sur le terme mot-clé au lieu de catégorie parce qu'un extrait peut difficilement être classé dans une seule catégorie⁴⁵¹. Grosso modo, nous avons moins affaire à des boîtes dans lesquelles on rangerait des documents qu'à des étiquettes que l'on collerait dessus.

Chaque mot-clé pourrait, bien entendu, être complexifié de façon à ce que l'un avance sur le « territoire » de l'autre. La langue n'est rien d'autre qu'une facette de la culture. La culture n'est-elle pas le produit et la condition d'une histoire ? La géographie physique, cette façon d'organiser les territoires selon des dimensions précises, est inscrite dans des dynamiques culturelles et historiques bien particulières... De même, les sous-divisions, renvoyant à des notions moins larges, peuvent être problématisées de sorte à rendre évidente leur perméabilité. Pour ne m'en tenir qu'à un seul exemple, le mot-clé *Circulation* touche à peu près les mêmes questions que celles d'*Histoire Commune* et *Histoire de la Migration*. Voyons, *Histoire Commune*, cette thématique caractérisée surtout par la période de l'histoire où les pays lusophones étaient unifiés sous une même frontière politique, l'Empire colonial ultra-maritime portugais, concerne bien évidemment la circulation de personnes. L'*Histoire de la migration*, qui concerne les grands déplacements contemporains des groupes, ainsi que les conflits, les conditions et les effets économiques de ces exodes, ne saurait être que le point de vue macro de la circulation de personnes « individuelles ». Le mot-clé *Circulation* s'est avéré pourtant comme un point d'accès important pour des extraits portant sur certains ethnoscares favorisés par la mondialisation et la postcolonialité, et qui sont tout sauf négligeables au sein des représentations des lusophones dans les manuels. Je pense aux déplacements motivés par le tourisme, les affaires, les aides humanitaires, l'accès aux soins... La littérature, par exemple, a tendance à porter son regard vers les phénomènes micro. Il devient donc difficile d'indexer la vie des gens et leurs souffrances sous la seule bannière de la grande Histoire.

Pour donner un exemple de la façon dont ces mots-clés peuvent être réunis et comptabilisés sous forme de statistiques et esquisser un portrait des lusophones dans les manuels, voici une représentation sous forme de tableau des grandes thématiques présentes.⁴⁵²

⁴⁵¹ Si un seul texte littéraire peut traiter de la culture, de la langue et de la géographie d'un pays, que dire de la chaîne sémiotique (KRESS, 2010) entre un texte, une image et un enregistrement ? Que dire de la mosaïque que forment les textes littéraires, publicitaires, explicatifs et organisateurs d'une unité didactique ?

⁴⁵² Le tableau comparatif des trois corpus peut être vérifié dans les annexes (cf. Tome II, p. 230). Pour des raisons de lisibilité il ne sera reproduit ici que partiellement, pour répondre aux données précises qui sont traitées ici.

Corpus	Langue	Histoire	Géographie	Culture	Stériles
Européen	15,96%	31,03%	36,13%	43,69%	14,28%
Américain	13,33%	51,11%	14,44%	32,22%	20%
Africain	6,2%	42,64%	20,93%	42,63%	2,32%

Tableau 8. Thématiques traitées dans les extraits sur la lusophonie.

Alors que l'indifférence apparente des trois corpus pour des questions linguistiques les rapproche⁴⁵³, celles qui sont les plus traitées est source de différenciation. L'histoire est la thématique la plus évoquée dans les manuels brésiliens (51,11% des extraits), tout comme dans le corpus africain (42,64%), alors que les ouvrages européens préfèrent les données culturelles et géographiques aux données historiques (31,03%). Cette asymétrie suggère que les anciens territoires dominés occupent une place moins importante dans le champ d'expérience des Portugais que la place occupée par l'ancienne métropole dans le champ d'expérience de l'Amérique et l'Afrique lusophones.

Si on s'en tient aux extraits qui ont traité à l'histoire, il est rarement question de l'histoire avant ou après la colonisation dans les trois corpus. Aussi bien la période avant l'arrivée des Portugais en Afrique et en Amérique que la période après les indépendances sont sous-représentées. Quand ces périodes sont, exceptionnellement, évoquées, le mot-clé *Histoire Nationale* a été attribué à l'extrait en question. La grande majorité des extraits traitent de l'époque coloniale, elles sont donc pour la plupart indexées comme des exemples de ce que j'ai appelé l'*Histoire Commune*. Voici un tableau avec les différentes thématiques historiques et le nombre d'extraits par corpus portant sur ces thématiques.

Thématiques	Corpus africain	Corpus américain	Corpus européen
Histoire	2	0	1
Histoire – Commune	58	40	16
Histoire – Nationale	1	1	0
Histoire – Migration	1	4	7

Tableau 9. L'histoire dans les manuels de PLNM. Nombre d'extraits par thématique

Cela veut dire que les renvois d'ordre historique au Portugal traitent, dans leur écrasante majorité, dans les manuels africains (93%) et brésiliens (88%), de l'époque sous domination portugaise et du rapport colonial. Les exceptions du corpus brésilien se résument à quelques rappels aux immigrants portugais venus au Brésil après son indépendance – où même quelques

⁴⁵³ Le dernier chapitre de cette thèse est entièrement consacré aux représentations de la langue (cf. infra, p. 380).

propositions où les colons sont présentés comme migrants⁴⁵⁴ – et une présentation du quartier du Chiado à Lisbonne dans les années 1960⁴⁵⁵. Dans le corpus africain, on peut trouver une évocation de l’émigration de Capverdiens au Portugal et des renseignements sur les grandes inventions faites par des Portugais au cours de l’histoire. Les manuels portugais, d’un autre côté, consacrent un peu moins de place à la période coloniale (66%). Ces manuels sont, par ailleurs, ceux qui évoquent le plus d’autres formes de circulation contemporaine quand il s’agit de l’autre lusophone, notamment les collaborations transnationales, les voyages (bourses d’études, tourisme, affaires) et les parcours individuels des personnages dans des romans et des écrivains lusophones – en favorisant ainsi une perspective micro sur les États et les territoires.

Thématiques	Corpus africain	Corpus américain	Corpus européen
Circulation	9	1	20

Tableau 10. La circulation dans les manuels de PLNM. Nombre d’extraits par thématique

Ce n’est pas invraisemblable que l’évocation de la colonisation soit en quelque sorte gênante pour l’image favorable que ces manuels portugais pourraient vouloir accorder au Portugal. Dans ce cas, la solution pour contourner ce passé embarrassant peut être de renvoyer à des sujets relativement plus neutres, comme la culture et la géographie, ainsi que de favoriser les représentations des expériences individuelles en dépit des expériences collectives. De même, le regard macro, qui permet de mettre en évidence des causes extérieures pour une situation défavorable (MOSCOVICI, 2000), est une stratégie de valorisation de soi-même. L’évocation de la colonisation, dans le discours des colonisés, permet de justifier les problèmes actuels tout en nuancant les responsabilités individuelles.

3.3.2.2 Indexation des références culturelles : noms propres et implicites objectivés

Par références culturelles j’entends ici surtout ce qui est désigné dans l’univers consensuel comme « culture générale ». Elles ont ceci d’intéressant que, supposées par le locuteur comme communes à une grande partie de la population, elles émergent dans le discours rarement accompagnées d’explicitation ou de contextualisation complémentaires. Constituant parfois l’objectif principal de l’enseignement de la culture (PUREN, 2002) – notamment en contexte

⁴⁵⁴ Les disjonctions entre mes catégories et celles des auteurs – comme lors de l’analyse de textes où les esclaves ou les colons sont désignés comme migrants – en sont un exemple des déclencheurs de réflexion rendus possibles par l’indexation de différentes formes de circulation.

⁴⁵⁵ À savoir, l’extrait AME_1976_BRA_PBE-05.

universitaire (CAMPOS, HIGMAN, MENDELSON, NAGY, 1988) – les manuels de langue en sont souvent saupoudrés.

Les références culturelles ont été répertoriées ici selon quatre types : 1) les groupes sociaux, 2) les lieux, 3) les personnes et 4) les autres références culturelles partagées, qui peuvent aller d'un plat typique ou d'une manifestation artistique à un événement historique ou à un animal particulièrement significatif. Quelques statistiques relatives à ces indexations ne font pas objet d'analyse approfondie, la raison étant la prolifération de données qui en est le résultat.

L'indexation de groupes sociaux (1) est le résultat d'une activité interprétative des séquences, faite a posteriori, en essayant de mieux cerner les objets. Elle s'est basée sur la notion d'identité ethnique traité précédemment (cf. supra, p. 255) et s'est faite pendant la lecture et relecture des extraits où j'essayais d'identifier les possibles groupes sociaux concernés. L'indexation des lieux et des personnes (2 et 3) est plus simple. Facilement repérables lors de la lecture flottante, elle ne consiste en fait qu'en un repérage de noms propres. L'identification d'autres manifestations culturelles (4), finalement, dans la mesure où elles peuvent être très variées et émergent sous la forme d'implicite (ZARATE, 1986), peut être bien plus laborieuse. La relative facilité avec laquelle cette activité a pu être menée à bien s'explique pour deux raisons, qui concernent l'une mon regard et l'autre le texte. D'un côté, ayant vécu la plus grande partie de ma vie scolaire et académique au Brésil et étant issu d'une famille de migrants portugais, le repérage d'une certaine parcelle de thématiques culturelles devient en quelque sorte automatique. D'un autre côté, certains manuels ne se contentent pas d'un enseignement implicite de la culture, ils attirent le regard de l'apprenant vers les données culturelles dans les documents par le moyen des exercices de repérage textuel. Il s'agit d'exercices qui après la lecture interrogent l'apprenant – « Quel produit était cultivé par les paysans ? », « Quels sont les plats cuisinés par le personnage ? ». Ces mots ou expressions révélateurs de culture, glissés dans les manuels comme si de rien n'était, font ainsi objet d'un enseignement explicite. Faute d'un dictionnaire de la lexiculture partagée, comme le proposait Robert Galisson (1991), nous trouverons dans les séquences didactiques – et parfois dans les guides pédagogiques – des textes explicatifs de la « charge culturelle partagée » de ces items lexicaux. Puisque l'enseignement de la culture a souvent consisté à « élucider la signification du mot en articulant définition lexicographique et information de nature encyclopédique » (BEACCO, 2001, p. 99), ces élucidations sont nombreuses à avoir contribué à l'activité d'indexation.

Cette relative facilité de repérage ne signifie pas l'inexistence de difficultés méthodologiques d'analyse et d'interprétation. Il sera question plus loin du flou statuaire des personnages historiques et des groupes sociaux cités, car il n'est pas toujours clair si, du point de vue du texte, ce sont des *étrangers* ou non (cf. infra, p. 344).

3.3.2.3 Indexation des textes authentiques et adaptés

J'ai pu évoquer le caractère profondément polyphonique des manuels. C'est le lieu d'une sorte de chorale composée de voix diverses – celles des élaborateurs (les auteurs, les éditeurs, les réviseurs, les directeurs d'ouvrage, les illustrateurs...) ainsi que des littéraires, journalistes, chanteurs, etc. auxquels on emprunte les textes. Il n'est donc pas toujours facile, dans ce discours polyphonique, d'y trouver une cohérence.

Entre les prises de parole des auteurs sous la forme d'explications ciblées (appelées couramment *textes pédagogiques*⁴⁵⁶) jusqu'à des documents retirés de leur contexte original et transcrits dans les pages des manuels (dits *documents authentiques*), en passant par les discours modifiés par les auteurs pour mieux être insérés dans l'acte pédagogique (ou *documents adaptés*) et ceux qui simulent les discours du quotidien (ou *documents fabriqués*), on a parfois du mal à distinguer ceux qui parlent de ceux qui prêtent leur voix, ce qui est filtré de ce qui est ajouté, ce qui est dit au nom d'autres de ce qui est dit en nom propre. Les distinctions entre les textes des manuels, les noms qu'on leur attribue et les valeurs selon lesquelles on le fait sont bien entendu discutables⁴⁵⁷. Il n'en reste pas moins que l'interrogation sur l'origine des textes est prolifique pour la description d'un corpus dont la recherche a pour cadre l'histoire connectée : qui prend la parole, et depuis où ?

Cette préoccupation a donc mené à l'indexation des extraits⁴⁵⁸ en fonction des voix retrouvées. Cela s'est fait primordialement à partir des sources présentes dans les ouvrages mêmes. Elles apparaissent soit dans les paratextes, soit accompagnant les textes déclencheurs, soit dans les exercices qui suivent les textes. Le tableau qui suit contient les mots-clés (en général des noms d'auteurs) attribués à chaque document authentique ou adapté. Ces statistiques sont présentées ici sous forme simplifiée pour favoriser la visualisation des

⁴⁵⁶ Forme spécifique de ce que Corinne Cordier-Gauthier (2002) appelle un *texte analytique* (cf. infra, p. 395).

⁴⁵⁷ La notion de document authentique, par exemple, a fait couler beaucoup d'encre. Pour une réflexion sur l'authenticité et l'altérité, voir Véronique Castellotti (2015), Pour des questionnements variés sur la notion d'authenticité en FLE voir l'ouvrage organisé par Margaret Bento et Estelle Riquois (2024 à paraître).

⁴⁵⁸ Il est important de rappeler que cette indexation ne concerne pas tous les documents authentiques des manuels, mais seulement ceux originaires d'autres pôles de la lusophonie ou qui contiennent des informations sur eux.

tendances générales plutôt que celle des apparitions ponctuelles. En conséquence, les auteurs qui ne figurent qu'une seule fois dans les corpus ont été omis, ainsi que les noms spécifiques des journaux, magazines ou partis politiques d'où les reportages ou les discours ont été tirés, ceux-ci étant regroupés dans une mention générale (*Presse portugaise, Partis politiques...*). Enfin, des drapeaux ont été ajoutés, à titre informatif, à côté des auteurs/institutions pour illustrer leur origine/domicile/nationalité. On remarquera, comme je m'efforcerais de détailler par la suite, que pour certains auteurs – notamment les Africains, à qui j'ai attribué non un, mais plusieurs drapeaux – la catégorisation est moins aisée que pour d'autres...

Auteur/champ/institution à l'origine des textes	Corpus européen	Corpus américain	Corpus africain	Total
Presse portugaise 	6	0	10	16
Cecília Meireles 	5	0	3	8
Vinicius de Moraes 	1	0	6	7
Témoignages divers	3	0	3	6
Presse africaine	0	0	6	6
Presse brésilienne 	0	4	1	5
José Mauro de Vasconcelos 	2	0	2	4
Jorge Amado 	2	0	2	4
Amílcar Cabral  	0	0	4	4
Castro Soromenho     	1	0	2	3
Luis Bernardo Honwana  	1	1	1	3
Unesco	3	0	0	3
Manuel Bandeira 	1	0	2	3
Agostinho Neto  	1	0	2	3
Baltasar Lopes  	0	0	3	3
Pepetela  	0	0	3	3
Carlos Drummond de Andrade 	2	0	0	2
Malangatana  	2	0	0	2
Abreu de Castro 	0	2	0	2
Aroldo Azevedo 	0	2	0	2
Partis politiques  	0	0	2	2
Leonel Neves 	0	0	2	2
Teófilo Braga 	0	0	2	2
Eça de Queiroz 	0	0	2	2
António Jacinto   	0	0	2	2

Tableau 11. Nombre d'extraits évoquant la lusophonie selon l'origine des textes

Ces chiffres révèlent quelques régularités dans l'usage du document authentique qui peuvent être intéressantes pour distinguer les trois corpus. Par exemple, les quatre écrivains les plus fréquents dans la liste – Cecília Meireles (1901-1964), Vinicius de Moraes (1913-1980), José Mauro de Vasconcelos (1920-1984) et Jorge Amado (1912-2001) sont à la fois brésiliens et font l'objet d'occurrences exclusives aux manuels portugais et africains. Ces textes sont dans leur écrasante majorité des œuvres dédiées aux enfants et à la jeunesse. On renvoie à des

animaux et à des plantes dans des poèmes courts⁴⁵⁹ On traite de l'amitié entre un écolier brésilien et un immigré portugais dans le roman classique de José Mauro de Vasconcelos, *Mon bel oranger* (1968)⁴⁶⁰. On renvoie bien évidemment aux activités ludiques et aux objets de la maison...⁴⁶¹ La place importante de ce genre textuel peut s'expliquer par les configurations sociales des manuels de PALS et de PELE, où le contexte scolaire prend une part importante (langue de scolarisation pour les africains et langue d'héritage aux enfants d'émigrants portugais). La raison de la préférence des auteurs brésiliens est moins facile à entrevoir.

D'autres régularités révélées par l'indexation d'auteurs réveillent des questionnements intéressants – comme le grand nombre, dans les manuels africains, de discours des partis politiques et, dans les manuels brésiliens, de textes tirés de manuels scolaires d'histoire et de géographie⁴⁶² – qui seront traités le moment venu (cf. infra, p. 345).

3.3.2.4 Indexation de l'origine des auteurs. Les limites d'une analyse de la posture face à l'autre

L'indexation des noms des institutions, des auteurs, des œuvres ou même des poèmes a été accompagnée de celle de leur origine géographique. La lecture flottante, lors de l'exploration des archives, s'était en effet intercalée avec des recherches biographiques ponctuelles sur les auteurs de textes transcrits et adaptés dans les manuels. Cela veut dire que, pour chaque extrait littéraire, il a fallu vérifier si son auteur était originaire d'un autre pôle de la lusophonie, condition sine qua non pour son incorporation au corpus. Je montre dans les prochains paragraphes en quoi l'indexation de l'origine des auteurs est problématique tout en profitant pour mettre au jour quelques spécificités des discours des manuels.

Parmi les raisons qui m'avaient motivé à opérer cette classification d'auteurs, la principale est celle d'accéder à la facette épistémologique de l'altérité, plus spécifiquement celle du rapport (totalisant ou responsable) à l'autre. Je comptais utiliser les données quantitatives relatives à l'origine des textes – en distinguant, grosso modo, les textes autochtones des textes lusophones, mais aussi les textes authentiques des textes fabriqués –

⁴⁵⁹ À savoir les poèmes « Le moustique » de Cecília Meireles (EUR_1981_POR_TIP-02), « Le canard » et « Le chat » de Vinícius de Moraes (AFR_1986_CV_CA01-07), « Le chat tigré » de Jorge Amado (EUR_1996_POR_P-06) et « Anchières dans le jardin » de Cecília Meireles (AFR_1986_CV_CA01-06).

⁴⁶⁰ Extraits EUR_1980_POR_JFP-01 et EUR_1981_POR_TIP-06.

⁴⁶¹ Dans des textes comme *La porte* de Vinícius de Moraes (AFR_1989_MOZ_P06-05), *Jeu de ballon* et *La ballerine* de Cecília Meireles (AFR_1989_MOZ_P07-02).

⁴⁶² Il est intéressant de remarquer ce facteur commun dans la diffusion/promotion du portugais dans le monde. Que ce soit pour le portugais langue étrangère, tout comme pour le portugais langue seconde, une place privilégiée est accordée aux textes conçus originellement pour les enfants.

pour savoir dans quelle mesure chaque corpus parle *de l'autre* ou, au contraire, parle *avec l'autre*.

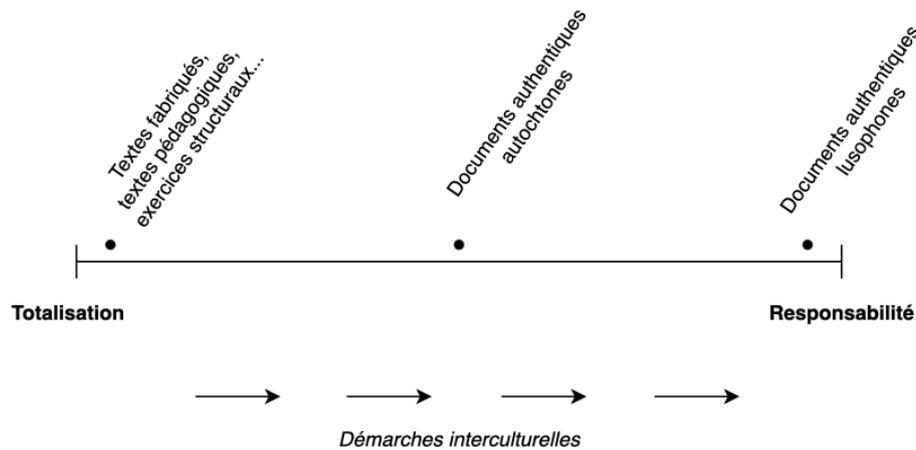


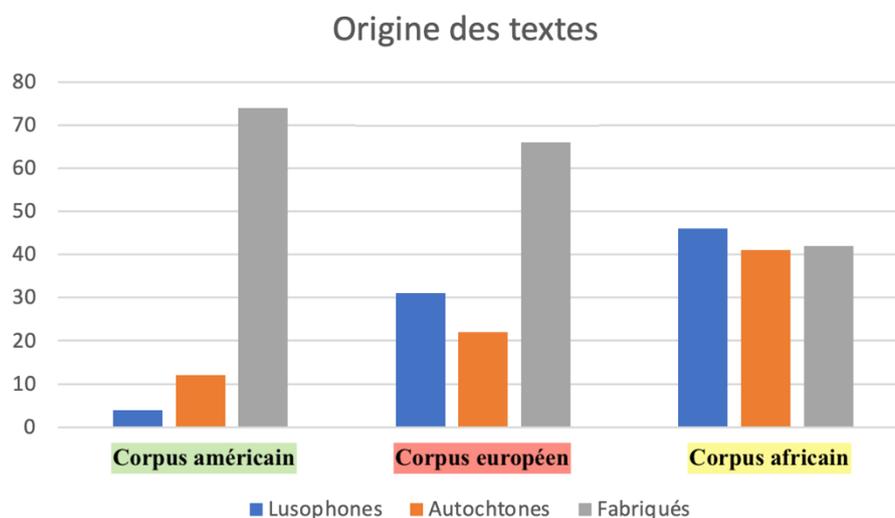
Schéma 11. Inférer une posture à travers l'origine et le traitement des textes ?

On aura compris à l'aide du schéma, j'imaginai pouvoir inférer une posture totalisante dans le cas d'une prédominance des textes où ceux qui prennent la parole sont les auteurs des manuels (on parle *de l'autre*), ou, à l'inverse, une posture de responsabilité avec la constatation d'une grande présence de textes authentiques lusophones (on parle *avec l'autre*, on lui accorde la parole). Les documents authentiques originaires de la même région où le manuel a été édité occuperaient ainsi une position intermédiaire.

Je comptais ensuite répertorier les démarches interculturelles dans les extraits, car « l'auteur de manuel donne sa représentation de la vérité sans donner à l'apprenant, à moins de s'inscrire dans une démarche interculturelle, la possibilité de relativiser les contenus auxquels il est exposé » (AUGER, 2011, p. 314). La voix organisatrice du manuel – que ce soit sous la forme de textes pédagogiques, d'exercices structuraux et leurs réponses ou de textes fabriqués – a certes une puissance démesurée en raison de son insertion dans un ouvrage de référence. C'est un discours doté à la fois d'autorité-*potestas*, l'autorité attribuée par les instances officielles de pouvoir (ici l'institution de l'enseignement et le professeur), et d'autorité-*auctoritas* (WEBER, 1971), l'autorité en quelque sorte naturelle, acquise en fonction de certains attributs de celui qui prend la parole (ici la fonction organisatrice, systématisatrice, explicative, et le ton catégorique du discours). Il s'agit, dans cet ordre d'idées, d'un discours d'autorité comparable à celui de l'enseignant. Cela dit, le repérage de démarches pédagogiques interculturelles permet de nuancer les propos et les ramener vers l'extrême de l'échelle signifiant une posture responsable. Ce sont, par exemple, les activités qui interrogent les

conditions de production des discours, celles qui s'intéressent aux liens entre l'informateur et l'information, ou encore celles qui mettent au jour les subjectivités propres aux discours.

Les démarches interculturelles étant presque inexistantes dans les trois corpus, retenons-nous aux résultats des classifications des textes selon leur origine :



Graphique 3. Nombre d'extraits par corpus selon l'origine des textes

Selon cette répartition des textes, les manuels de PBLE sont ceux qui donnent le moins la parole aux autres lusophones. L'écrasante majorité des textes relève de la responsabilité des élaborateurs et, parmi le nombre réduit d'extraits comprenant des textes authentiques, ceux d'origine lusophone représentent un tiers des textes autochtones.

Le corpus de manuels de PELE favorise également les textes « signés auteurs » aux dépens des textes authentiques. Le discours d'autorité sur la lusophonie ici semble toujours prévaloir, mais quand il est question d'incorporer d'autres voix au discours des manuels, ce corpus préfère les textes lusophones aux textes autochtones.

Les manuels de PALS, quant à eux, subvertissent complètement la proportion authentique-fabriqué. Ici la voix des auteurs semble s'abstraire face aux autres voix qui peuplent le monde social. Il se peut que la raison de ce renversement soit liée au contexte scolaire. L'importance de la discipline Littérature peut faire disparaître les nombreux exercices structuraux des manuels de langue étrangère au profit des voix des canons littéraires. Enfin, si on se focalise sur les textes authentiques, le corpus africain, comme le corpus portugais, préfère les discours lusophones aux discours autochtones.

Mais nombreux sont les problèmes de la catégorisation autochtone vs lusophone.

Tout d'abord, certes, on peut attribuer les textes pédagogiques et les discours fabriqués aux prises de position des élaborateurs. Mais certains manuels, plus spécifiquement ceux du corpus africain (cf. supra, p. 197), sont le produit d'interdépendance entre agents de plusieurs origines. Faut-il les considérer comme des discours endogènes ou exogènes ?

Les textes authentiques ne sont pas, non plus, facilement indexables. Comment classer des poètes comme Jorge Barbosa (1902-1971)⁴⁶³, qui est né au Cap-Vert à l'époque coloniale et a vécu la fin de sa vie au Portugal ? Comment gérer le phénomène de circulation postcoloniale et, par conséquent, le discours des nombreux auteurs rentrés au Portugal après l'indépendance ? Quelques-uns d'entre eux – comme Castro Soromenho, très présent dans les manuels africains – ont pris position pour l'auto-détermination des colonies africaines et ont connu l'exil en raison de leur militantisme. Des notions comme celle de « système littéraire » (CANDIDO, 1959) ont souvent été évoquées dans les débats sur l'existence d'une littérature essentiellement africaine pendant la période coloniale (BUENO DE SOUZA, 2019) et ont, par conséquent, été retenues pour procéder à la classification des auteurs⁴⁶⁴. Mais cette activité de distinction de systèmes littéraires a elle-même produit des catégories intermédiaires comme celle des *poètes de frontière* (SPINUZZA, 2013), qui se situeraient entre la « littérature portugaise ultramarine » et la « littérature africaine ». Cela étant dit, les statistiques ici en disent peut-être plus sur le chercheur que sur les manuels⁴⁶⁵. Il est intéressant de rappeler que ces zones d'ombre sont assez caractéristiques des manuels africains de portugais langue seconde postindépendance. On soulignera par ailleurs que le caractère international de la configuration sociale africaine des manuels de PLNM ne touche pas seulement aux expériences d'élaboration, mais aussi aux parcours des auteurs dits africains.

Même la distinction authentique/fabriquée est problématique. La distinction entre ce qui est intérieur au manuel et ce qui lui est extérieur – à savoir la distinction des voix d'agents impliqués dans l'élaboration des manuels de celles d'agents d'autres champs – suscite de nombreux questionnements. Le corpus africain est, ici encore, le meilleur exemple de ces points d'ombre. Dans le cadre de l'étude de ces manuels on ne peut pas ne pas garder une

⁴⁶³ Ses textes figurent dans le manuel AFR_1986_CV_CA03.

⁴⁶⁴ La question est centrale pour la construction des canons africains, surtout pour distinguer les littératures nationales, c'est-à-dire les textes d'auteurs qui revendiquaient une certaine africanité, et les exemplaires de ce qu'on appelle en Afrique lusophone la « littérature coloniale », c'est-à-dire des textes écrits dans leur écrasante majorité par des Portugais blancs, aussi bien des colons que des voyageurs, et qui adoptaient le point de vue du colonisateur (SIQUEIRA, 2016).

⁴⁶⁵ La solution, qui ne fait en fait que différer le problème, avait été de considérer tout auteur ayant vécu une partie considérable de sa vie dans un autre pôle de la lusophonie comme relevant d'un discours lusophone.

certaine réserve à l'égard des sources explicitées au sein des paratextes, dans la mesure où il s'agit souvent de sources orales et donc pas aisément vérifiables. Car même si quelques textes donnent le nom des informateurs⁴⁶⁶, ce qui assure une certaine traçabilité du texte, la plupart se contentent de renvois vagues tels que « un guérillero du MPLA » ou « un paysan associé au parti ». Y a-t-il vraiment eu un travail d'enquête sur les difficultés de la vie à la campagne ou sur la violence de la guerre coloniale, ou bien ces textes ont-ils été fabriqués sur mesure, pour être ensuite attribués à autrui de manière à donner du corps, des illustrations expérientielles, à l'Histoire nationale (ou officielle) ? Dans ces séquences didactiques, ce sont les auteurs qui parlent ou donnent-ils la parole ? Si cela ne suffisait pas, la catégorisation intérieur-extérieur est complexe même quand il s'agit de sources écrites et vérifiables. Le fait que la conception des manuels africains est réalisée au sein même du Parti, une institution tentaculaire dans la période qui suit les indépendances, est au fondement de cette difficulté. Par exemple, aucune trace du texte *Kingandu*⁴⁶⁷ – attribué à Antônio Jacinto dans un manuel angolais élaboré par le ministère de l'Éducation – n'a été trouvée. Des recherches biographiques dévoilent que l'auteur en question est ni plus ni moins que le premier ministre de l'Éducation angolaise (1975-1976), devenu ensuite co-secrétaire de la Culture, aux côtés du célèbre écrivain Pepetela, lui aussi présent dans plusieurs manuels. Jusqu'à quel point peut-on considérer qu'il s'agit d'un agent directement impliqué dans l'élaboration de l'ouvrage et que ces textes se rangent plutôt du côté des documents « non authentiques » ? Comment classer les textes d'Agostinho Neto, de Jofre Rocha et de Boaventura Cardoso, tous affiliés au MPLA au moment de la parution des premiers manuels publiés dans l'Angola postindépendance ? L'affiliation au parti pour des auteurs angolais – comme il sera question d'en montrer les implications ultérieurement (cf. infra, p. 345) – était une condition sine qua non pour l'usage de leurs textes (KEBANGUILAKO, 2016). Ces manuels, dont l'attribution de responsabilité dans les paratextes se résument à l'indication *ministério da Educação et República Popular de Angola* ne sont pas clairs quant au le niveau d'implication des différents agents.

Ces questions ne concernent que la préparation du corpus pour le regroupement et la confrontation de séquences et des données statistiques, l'étape d'analyse proprement dite fait, quant à elle, apparaître de nouvelles entraves. La superposition entre les indices relevés grâce

⁴⁶⁶ Je pense notamment à la séquence AFR_1994_GB_CP06-01 où les auteurs ajoutent, à la suite d'un texte sur l'invention du téléphone tiré d'une encyclopédie portugaise, les résultats d'une enquête auprès d'un spécialiste bissau-guinéen.

⁴⁶⁷ Texte déclencheur de l'extrait AFR_1986_ANG_LEB2N-09.

à l'activité catégorielle et le cadre conceptuel construit pour rendre compte de la posture face à l'autre révèle des disjonctions dès que l'on passe à l'exploration qualitative des textes. Ainsi, de nombreux textes classés comme lusophones, et donc censés montrer une certaine responsabilité face à l'autre de la part des élaborateurs, suggèrent précisément l'inverse. On a dès lors le sentiment d'avoir affaire à des manuels qui, plus que de *parler avec* l'autre, *font parler* l'autre ou, encore mieux, *font dire à l'autre ce qu'on veut qu'il dise*.

Voyons à quel point il est facile de faire passer un document adapté pour un document authentique. Le texte intitulé Esclavage⁴⁶⁸, extrait du roman *Chiquinho*, œuvre majeure de Baltasar Lopes publiée pour la première fois en 1947, entend illustrer la traite des noirs. Il fait suite à une explication sommaire du commerce triangulaire entre l'Europe, l'Amérique et l'Afrique et décrit les cruautés de Nhô Maninho, un négrier qui a intégré la tradition populaire. Comme j'ai la chance d'avoir ce livre, assez rare, dans ma bibliothèque personnelle, j'ai repéré, d'emblée, une non-correspondance entre l'extrait qui figure dans le manuel et mon édition. Vérification faite, j'ai pu constater que, dans la version portugaise de 1961, ainsi que dans celles capverdienne de 1947 et portugaise de 1982, on peut lire :

Nhô Maninho Bento était un grand marchand d'esclaves, capitaine négrier. Il allait chercher les Noirs sur la côte africaine pour les conduire au Cap-Vert, au Brésil et aux Indes occidentales. Les esclaves voyageaient entassés sur des trois-mâts et on disait que beaucoup d'entre eux mouraient pendant la traversée et qu'on les jetait à l'eau. (LOPES, 1990, p. 37)⁴⁶⁹

L'extrait qui apparaît dans le manuel AFR_1986_CV_CA03 contient un ajout qui ne change pas fondamentalement l'interprétation, mais qui a pourtant son importance, car il rend explicite ce qui n'était qu'implicite :

Nhô Maninho Bento était un grand marchand d'esclaves, capitaine négrier. Il allait chercher les Noirs sur la côte africaine et les envoyait au Cap-Vert, au Brésil et aux Indes occidentales. Les esclaves voyageaient entassés sur des trois-mâts et on disait que beaucoup d'entre eux mouraient pendant la traversée et que **les blancs** les jetaient à l'eau.⁴⁷⁰

⁴⁶⁸ En portugais *Escravidura*. Il se trouve dans le manuel AFR_1986_CV_CA03-05.

⁴⁶⁹ En portugais : *Grande Negreiro era Nhô Maninho Bento, capitão de navios de escravatura. Ia buscar negros à costa da África para Cabo-Verde, Brasil e Oeste-Índia. Os escravos vinham em três mastros a monte, e dizia-se que em uma viagem muitos morriam e os botavam ao mar.* (LOPES, 1961, p. 38).

⁴⁷⁰ Relevé en gras par moi. En portugais : *Grande Negreiro era Nhô Maninho Bento, capitão de navios de escravatura. Ia buscar negros à costa da África para Cabo-Verde, Brasil e Oeste-Índia. Os escravos vinham em três mastros a monte, e dizia-se que em uma viagem muitos morriam, e os brancos os botavam ao mar.* (AFR_1986_CV_CA03-05).

Cette explicitation, dans le manuel, de l'agent des atrocités de l'esclavage, en désaccord avec les éditions publiées soulève des questions non seulement sur l'existence, du point de vue africain, d'une altérité ethnique (plutôt que d'une altérité nationale ou politique, par exemple), mais aussi sur la perméabilité, au sein des manuels en général, des discours des auteurs et de ceux qui leur prêtent leur voix. Dans quelle mesure manipule-t-on le discours de l'autre pour l'accorder aux orientations idéologiques de l'ouvrage ?

On trouve en outre, dans cette même séquence, des formes plus subtiles de l'usage utilitaire du discours « authentique ». L'histoire de Nho Maninho Bento est suivie de celle de Nho Quimquim Soares, un autre colon cruel à l'égard des esclaves.

Il les enchaînait aux pieds pour travailler. Sous n'importe quel prétexte il les fouettait et versait du sel et du poivre sur les plaies. Il eut une triste fin, Nhô Quimdim. Un jour, par simple plaisir, il taillada à deux reprises le visage d'un esclave de Guinée, un garçon digne et courageux. Le nègre supporta l'affront en silence, mais, la nuit venue, en compagnie d'autres esclaves, il bondit comme un fauve dans la chambre du maître et le ligota. Nhô Quimdim fut ensuite traîné jusqu'au ravin de Tabuga. Là, un grand trou fut creusé où on l'enterra vivant. (AFR_1986_CV_CA03-05)⁴⁷¹

C'est la fin du texte déclencheur. Cette histoire est, elle aussi, en harmonie avec le propos général de la séquence didactique construite dans le manuel capverdien. Elle se destine à donner des exemples concrets de ce qui est annoncé dans le titre (Esclavage) et de ce qui est représenté comme une réalité structurelle sous la forme de la carte du commerce triangulaire d'esclaves. On passe d'une dynamique sociétale coloniale à l'expérience des individus.

Jusqu'ici, rien de surprenant. Mais si on revient au texte original de ce vieux livre de Baltasar Lopes, on comprend que le choix de couper l'extrait juste après les termes « *o enterraram vivo* » (on l'enterra vivant) n'est pas, non plus, anodin. Car la suite du paragraphe contredit le propos général de la séquence.

...où l'on l'enterra vivant. En général, pourtant, les esclaves étaient traités quasiment comme des membres de la famille. Ils avaient leurs fêtes et c'était un plaisir de les voir danser. La plus grande de ces fêtes était Pâques du Saint-Esprit et, ce jour-là, on leur laissait la liberté. Ils sortaient en procession et tout se passait en ordre : il y avait des rois, des reines et des pages avançant derrière un dais surmonté d'une bannière ondulante au vent et retenue par une cordelette que l'on utilisait comme une écoute.

⁴⁷¹ Traduction par Michel Laban (LOPES, 1990, p. 37). En portugais : *Botava-lhes correntes nos pés para o trabalho. Por qualquer coisa dava-lhes de rebém e nas cortaduras punha sal e pimenta. Teve um triste fim, Nho Quimquim. Certo dia. Só por desaforo, deu dois lanhos na cara de um escravo da Guiné, rapaz brioso e decidido. O negro suportou a afronta em silêncio, mas à noite, em companhia de outros negros, entrou feito um leão no quarto do senhor e amarrou-o. Levaram Nhô Quimquim para o fundo da Tabuga, abriam uma grande cova e ali o enterraram vivo.*

Le soir, les Noirs allaient s'amuser à Ladeira, chez *nhô* João Tomé, où ils dansaient le *lundu* et d'autres danses de la côte d'Afrique (LOPES, 1990, pp. 37-38).⁴⁷²

Comme quoi il n'y a pas vraiment besoin d'ajouter ou d'effacer des mots pour donner une orientation spécifique à un texte. Un découpage bien ajusté est plus subtil et tout aussi efficace.

Mon présupposé initial selon lequel l'usage des documents dits authentiques – et, dans ce même sens, des documents authentiques lusophones – peut signifier une posture responsable vis-à-vis de l'autre se révèle donc contestable. Même s'ils ne subissent pas de falsifications questionnables, le choix des textes et leur découpage sont toujours en quelque sorte utilitaires pour le propos général des séquences didactiques. On aura l'occasion de se pencher ultérieurement (cf. infra, p. 440) sur les discours officiels faisant l'éloge de l'intégration lusophone dans les manuels européens – notamment celui de l'ambassadeur brésilien qui exprime le plaisir de retrouver, en sol portugais, des mots de son enfance, des mots qui vivent dans la mémoire de ses grands-parents (EUR_1996_POR_P-12), ainsi que celui du ministre de l'Éducation brésilien qui rappelle que « il n'y a qu'une seule langue portugaise dans le monde ; [...] dans sa splendide unité, la langue du Portugal et du Brésil » (EUR_1945_RU_TYP, p. 172)⁴⁷³. Plus que de *donner la parole à l'autre*, l'appel aux discours lusophones peut être la meilleure manière de se fournir un garant pour soutenir ses propres idées.

On observe que, même si elle ne servira finalement pas pour les explorations initialement prévues lors de la construction de dispositif d'analyse, l'indexation des origines des auteurs a été utile pour faire apparaître non seulement des dynamiques courantes dans les manuels, mais aussi des dynamiques propres aux corpus. On observe que les auteurs « africains » auxquels on fait appel sont profondément marqués par des questions de mobilité transfrontalière. On constate que les frontières de l'œuvre même, entre contributions extérieures (auteurs littéraires) et intérieures (auteurs des manuels), est floue. Ce sont des allers-retours de cette sorte que je compte exploiter dans les prochains chapitres à travers les confrontations entre le cadre d'analyse et le discours des manuels.

⁴⁷² Traduction de Michel Laban. En portugais : *...o enterraram vivo. Mas, de uma maneira geral, os escravos eram tratados quase como família. Tinham suas festas e era um gosto vê-los nas danças. Sua grande festa era a Páscoa do Espírito Santo. Nesse dia tinham liberdade. Saíam em procissão, mas tudo com governo: havia reis, rainhas e pajens. À frente ia o meirão com a vela encruzada ao vento, segura por uma linha a servir a escota. À noite os negros iam foliar para casa de Nhô João Tomé, na Ladeira. Onde dançavam lundum e outras danças trazidas da costa de África.* (LOPES, 1956. pp. 38-39).

⁴⁷³ L'Afrique lusophone n'est pas mentionnée ici car, le manuel datant de 1945, les territoires africains étaient encore sous domination portugaise.

Synthèse du chapitre 3

L'altérité, telle que je la développe ici, est avant tout une posture. Elle comprend des pulsions, des émotions, des savoirs... *L'autre* constitue l'objet auquel se réfère cette économie affective. Le rapport à l'autre étant moins le résultat des attributs de l'objet que de phénomènes intersubjectifs, je propose d'approcher les altérités au sein de la lusophonie à partir d'un cadre conceptuel interdisciplinaire, sans pour autant dissimuler l'historicité, revendicative de la pluralité, que peut porter la notion d'altérité. Les représentations sociales – connaissances et prises de position de l'homme par rapport au monde – sont au cœur de ces problématiques. Elles sont liées à sa conscience historique et aux configurations sociales où il s'insère.

Trois dimensions de l'altérité ont été retenues pour analyser le corpus de mentions de la lusophonie dans les manuels de PLNM. La dimension évaluative de l'altérité peut être décomposée en deux échelles. La première, celle de la xénité, est un continuum entre l'universel et le particulier, concernant donc le degré de différence selon lequel on interprète l'autre. La deuxième échelle, celle de l'estime, s'étend de la valorisation à la dépréciation de l'autre. Dans quelle mesure on l'aime ou on ne l'aime pas ? La dimension épistémologique de l'altérité se décline également en deux échelles. La première s'étend de la posture totalisante jusqu'à la posture responsable face à l'autre. Dans le premier de ces extrêmes, face à l'autre, la pulsion de compréhension réifiante prévaut, dans le second, prévalent le respect de la distance, l'apprentissage et la remise en question. La seconde échelle concerne les contours que l'on attribue à l'autre. Elle s'étend des représentations homogènes jusqu'aux représentations plurielles et complexes que l'on peut avoir de l'autre. La dimension historique de l'altérité, finalement, s'organise sous la forme de relation dialectique. L'autre est partie prenante dans les horizons d'attente (le futur présent) et dans les champs d'expérience (le passé présent) tels qu'ils sont vécus par les hommes. La mémoire, ainsi que le sens que nous donnons à nos expériences et à celles des autres influent sur nos engagements, nos anxiétés et nos espoirs – et vice-versa. Toutes ces dimensions de l'altérité se répondent les unes aux autres, bien entendu.

Les connections entre les discours des manuels de PLNM et l'altérité lusophone se construiront par le biais d'une analyse interdisciplinaire de contenu, basée sur le cadre conceptuel construit jusqu'ici. L'aperçu de la lusophonie proposé ici est aussi le résultat du découpage, de l'échantillonnage et de l'indexation des extraits. Cette dernière permet à la fois les confrontations qualitative et quantitative d'extraits, et la description des spécificités des corpus à travers les disjonctions entre les grilles d'analyse et les textes.

Chapitre 4

Représentations de la lusophonie dans les manuels de PLNM. Les altérités lusophones en question

Dans ce chapitre je propose une incursion dans le corpus d'extraits guidée essentiellement par le travail d'indexation qui vient d'être présenté. Cette incursion est entreprise grâce à trois sous-chapitres. Il s'agit tout d'abord d'exploiter des données quantitatives de manière à faire apparaître les premières orientations des trois corpus. Il est question ensuite des extraits qui représentent les territoires des autres pôles de la lusophonie. Ce chapitre se conclut sur une étude de la dimension historique du rapport à l'autre.

Le portrait quantitatif de l'altérité lusophone est brossé en trois étapes. Je commence par comptabiliser, dans chaque corpus, le nombre d'extraits portant sur la lusophonie de sorte à mesurer l'intérêt (ou le désintérêt) de chaque pôle sur les autres. Pour ce faire, je propose aussi un repérage et un écartement des extraits stériles en matière d'informations culturelles. Je me concentre ensuite sur les statistiques relatives aux pôles les plus représentés. Cela me permet d'analyser les extraits représentant plus d'un pôle à la fois, tout en interrogeant les facteurs qui servent d'articulateurs de cette co-présence (langue, histoire commune, orientations politiques...).

La question des territoires est abordée en deux temps. Premièrement, ce sont les enseignements de la géographie qui sont concernés. L'analyse, d'une part, des facettes physiques et sociales de la géographie et, d'autre part, du niveau d'objectivation des descriptions permet d'approcher le niveau d'engagement des discours et, par conséquent, les représentations valorisantes ou dévalorisantes diffusées. Dans un second temps, les lieux cités, plus spécifiquement la capitale portugaise, permettent de confronter les corpus africain et brésilien au sujet des flux humains, culturels et économiques dans le monde lusophone. Les rapports d'interdépendance et les inégalités de capital symbolique servent d'outils de réflexion.

La place des Portugais dans les historicités africaine et américaine est étudiée à travers les dynamiques d'éloignement et de rapprochement dans les mises en récit de l'histoire commune. Dans un premier moment, les documents authentiques originaires du champ politique et de manuels d'Histoire-Géographie servent de matériau pour une évaluation des champs d'expérience et des horizons d'attente (dé)coloniaux dans les manuels de PBLE et de PALS. Dans un deuxième moment, le lexique utilisé pour désigner le pôle portugais, le rôle de la race et des Indépendances comme facteur de distinction et, finalement, les représentations des autres puissances coloniales contribuent à cette même réflexion. Ce chapitre se clôt sur une analyse des mentions de la réalité coloniale dans les manuels de PELE. Les représentations de l'Amérique et de l'Afrique sont confrontées entre elles sous la perspective de la préservation de la face.

4.1 Les lusophonies représentantes et les lusophonies représentées. Un triangle équilatéral ?

Résumé du sous-chapitre 4.1

Dans ce sous-chapitre un aperçu général des corpus est le résultat d'une présentation quantitative, tout d'abord, des moments où chaque corpus représente l'autre et, ensuite, des moments où chaque pôle est représenté.

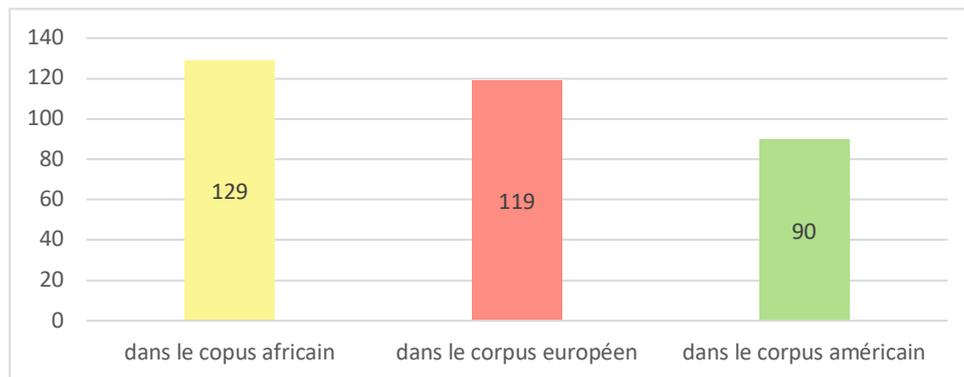
La comptabilisation et le croisement des extraits représentant les autres pôles de la lusophonie montrent que le corpus africain est le plus susceptible de donner à voir les autres pôles, alors que le corpus brésilien est le plus autocentré. Ces tendances sont encore plus prononcées une fois repérées et écartées les mentions stériles (celles dépourvues d'informations culturelles, historiques...). L'autocentration brésilienne peut être liée à la fois à l'orientation générale de ces manuels – à savoir l'enseignement du portugais aux étrangers sur le territoire national – et à l'ancrage de la configuration sociale des manuels de PBLE à l'échelle des individus.

Dès lors que l'on considère les corpus selon les pôles les plus représentés, on observe une prépondérance d'extraits sur la lusophonie européenne. La pénurie et l'imprécision des représentations de l'Afrique lusophone dans les manuels brésiliens et le traitement décontextualisé des textes littéraires brésiliens dans les manuels africains rendent opaques les représentations mutuelles⁴⁷⁴. Les évocations exclusives de l'Afrique lusophone dans les manuels de PBLE se résument à quelques références vagues aux contributions africaines dans les formes culturelles brésiliennes. Lorsque l'inverse se produit, il s'agit surtout de renvois aux produits médiatiques brésiliens courants dans le quotidien des populations africaines. On observe également un intérêt particulier du pôle européen pour la lusophonie en tant que groupe. L'opérateur principal de ce rassemblement, si l'on se fie au lexique utilisé pour le désigner, est la langue portugaise.

⁴⁷⁴ Cela explique l'attention spéciale portée dans ce travail sur les représentations des Portugais dans les corpus africain et américain et le peu d'analyses consacrées aux inter-représentations dans ces deux corpus.

4.1.1 L'intérêt porté à l'autre. Ouverture africaine et autocentrage brésilienne

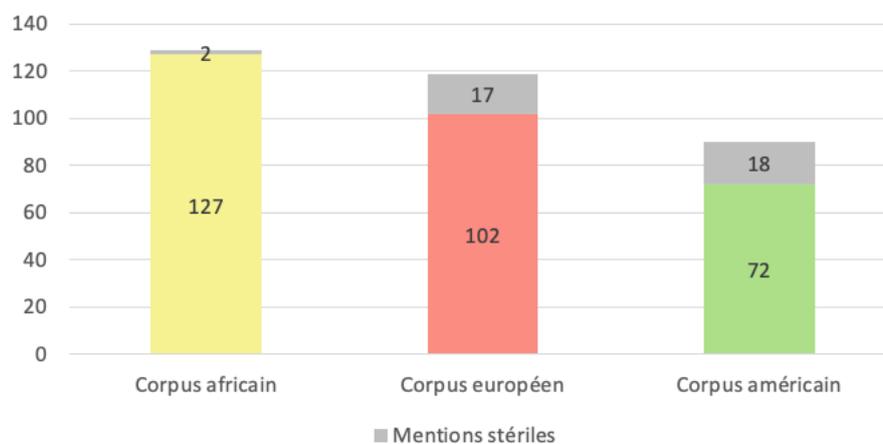
On peut se douter que les 338 extraits portant sur la lusophonie dans les 45 manuels retenus pour composer le corpus de travail ne sont pas répartis équitablement. Si on envisage chaque corpus séparément, les mentions de la lusophonie sont au nombre de 129 dans le corpus africain, de 119 dans le corpus européen et de 90 dans le corpus brésilien.



Graphique 4. Mentions de la lusophonie par corpus

Ces statistiques permettent déjà de mesurer l'attention portée à la lusophonie dans chaque pôle. C'est-à-dire une place plus importante des autres pôles de la lusophonie dans les manuels de PALS que dans les manuels de PELE et, par la suite, une place plus importante de la lusophonie dans ces derniers que dans les manuels de PBLE.

Mais on peut en avoir une idée encore plus précise si on écarte les extraits stériles en matière d'informations culturelles.



Graphique 5. Mentions stériles par corpus

Ce que j'ai indexé sous le nom de « mentions stériles » (en opposition aux « mentions prolifiques ») ce sont les mentions qui, ayant un objectif purement linguistique, comme l'enrichissement du vocabulaire ou l'entraînement à l'usage d'une structure syntaxique, présentent les toponymes et les ethnonymes relatifs à d'autres pôles de la lusophonie sans pour autant donner des informations sur les pays ou les populations. Des exercices à trous du type « Complétez la phrase : João est allé _____ Portugal » ou des listes de nationalités contenant les binômes « Angolais/Angolaise, Autrichien/Autrichienne, Brésilien/Brésilienne » en sont quelques exemples. Le repérage de ce genre de mentions met au jour une certaine *représentativité lusophone d'apparat* dans les corpus. On identifie les séquences qui font grossir les chiffres des renvois à la lusophonie sans pour autant s'y intéresser. Dans ces mentions, les toponymes/ethnonymes lusophones sont, par ailleurs, souvent interchangeables. Dans un exercice structural destiné à pratiquer la conjugaison du verbe aller, par exemple, on peut remplacer « João ___ au Brésil » par « João ___ au Canada » et la proposition resterait aussi *vraie* que *réussie*, si on s'amuse à emprunter à la pragmatique sa terminologie (AUSTIN, 1970). La phrase, hypothétique et sans contexte, reste vraisemblable et l'apprenant s'exerce toujours sur le verbe aller.

Il est intéressant de remarquer comme en écartant les mentions stériles, les tendances des trois corpus en matière d'attention aux autres pôles de la lusophonie s'accroissent.

En effet, d'une part, les manuels africains ont moins tendance aux renvois stériles. Parmi les deux seuls extraits du genre, l'un porte sur des questions de graphie – l'écriture en majuscule pour les noms des populations, comme « *o Portugues* » – et l'autre contient « *Lisboa* » dans un enchaînement de noms de villes⁴⁷⁵. Les exercices structuraux et les listes de nationalités, si courantes dans les manuels de PELE et de PBLE, n'y apparaissent pas, ce qui soulève des questions sur la pertinence de ce genre de texte dans les manuels africains. De même, si le corpus africain semblait alors le plus riche en matière de mentions de l'autre, il s'écarte désormais nettement des deux autres.

D'autre part, il est vrai que le nombre de mentions stériles dans les manuels brésiliens (18) et portugais (17) est sensiblement le même. Mais pour peu qu'on s'intéresse aux valeurs relatives au nombre total d'extraits, on constate que les manuels brésiliens ont plus tendance à intégrer une *représentativité d'apparat* : les mentions stériles représentent 15% des extraits

⁴⁷⁵ Respectivement, les extraits AFR_1994_GB_CP06-04 et AFR_1989_STP_MLP05-06.

portugais et 20% des extraits brésiliens. Étant donné que le corpus brésilien est celui qui présente le moins de renvois à la lusophonie, la mise à l'écart d'un extrait sur cinq répertoriés non seulement réduit le matériau de travail sur l'altérité lusophone depuis le pôle brésilien, mais renforce aussi son caractère autocentré.

J'avais déjà constaté cette caractéristique des manuels de PBLE (cf. supra, p. 9), en les comparant non avec d'autres manuels lusophones, mais avec des manuels de FLE (BOMILCAR, 2017). Les ouvrages brésiliens montraient une ouverture plus réduite que les manuels français à leurs respectives phonies.⁴⁷⁶ Concrètement, alors que pour chaque manuel de FLE, il était possible de trouver des unités didactiques tout entières consacrées à d'autres pays de la francophonie, dans les manuels de PBLE quelques plats mentionnés ici et là, quelques personnages représentés dans des dialogues ponctuels, une carte à l'introduction de l'ouvrage et un ou deux renvois vers l'histoire commune des différents pôles de la lusophonie étaient à peu près tout ce que l'on pouvait remarquer dans la plupart des manuels de PBLE qu'il m'a été donné de consulter. Le même déficit d'intérêt pour la lusophonie dans un échantillon bien plus large et en comparaison avec des manuels européens et africains est un fait qui ne manque pas d'éveiller la curiosité.

Cette absence, on peut le supposer après l'analyse des configurations sociales de PBLE, est certainement liée aux contextes d'enseignement visés par les institutions qui sont à l'origine des manuels – le territoire national. On peut, aussi, relier ce phénomène à l'échelle ou s'ancrent ces institutions, celle des individus. Si on compare, dans tous les cas, à ce qui a lieu dans les autres corpus et leurs configurations sociales, c'est une hypothèse qui tient la route.

En guise de récapitulatif comparatif : L'analyse des institutions mentionnées dans les paratextes des manuels de PBLE a relevé, d'un côté, leur rôle de terrain d'enseignement de la langue au Brésil, que ce soit en matière de remise à niveau du public universitaire international ou d'enseignement du « portugais d'affaires » aux étrangers expatriés au Brésil. Ces institutions proposaient des cours de portugais et qui ont besoin de supports, devenant ainsi des terrains d'élaboration pour des contextes précis. Les paratextes, d'un autre côté, focalisent l'échelle des personnes, les échelles institutionnelles et des États apparaissant exceptionnellement. Le paysage institutionnel décrit dans les paratextes des manuels de PELE est, quant à lui, riche, varié et complexe, les ministères portugais y prenant une place très

⁴⁷⁶ La recherche portait sur l'enseignement de la culture (plus spécifiquement celui relatif à l'alimentation), dans des manuels plus récents : un corpus de 10 manuels publiés entre 2008 et 2016.

importante. Ces institutions sont reliées à l'enseignement de la langue portugaise aux étrangers sur le territoire national, mais elles sont en grande partie tournées vers l'enseignement à l'étranger, à savoir le réseau d'universités à l'étranger lié à l'ICALP, les écoles diffusant le portugais aux émigrants, ou encore la maison d'édition LIDEL en voie d'internationalisation.

Ces spécificités changent considérablement les situations de communication⁴⁷⁷ des contextes dans et pour lesquels ces manuels sont produits. Chaque individu est mené, à un moment donné, consciemment ou non, à exprimer son appartenance. En ce qui concerne les groupes sociaux, « les catégorisations s'opèrent en fonction de la relation à l'autre » (CANUT, 2001, p. 455). Ces expressions ont une logique pragmatique. Devant un français, je suis brésilien ; entre Brésiliens, je me définis en tant que paulistano ; à São Paulo, je suis un habitant de Moema, ce qui devient plus un indicateur social que géographique... Au Brésil, l'identité ethnique « brésilien » sera difficilement évoquée pour comme trait distinctif, vu qu'elle est sous-entendue, partagée par la plupart des participants du groupe. Les discours brésiliens n'ont donc pas (ou ont très peu) besoin de se positionner par rapport au pôle portugais, puisque l'enseignement des référents brésiliens est une évidence dans cette configuration centrée sur le territoire national. À l'inverse, là où l'on adresse ou élabore des manuels de PELE, c'est-à-dire les universités ou les écoles étrangères, on sera probablement amené à prendre position, d'autant plus si on compte enseigner le portugais européen dans un monde où, en termes populationnels, territoriaux et économiques, le Brésil occupe une place non négligeable. Le fait que la configuration de PBLE soit ancrée à l'échelle des personnes, alors que celle de PELE se retrouve reliée à des politiques et des planifications développées par l'État, a certainement un effet sur ces prises de position. Erving Goffman (1973) montre l'importance des gestes de reconnaissance que l'on accorde à autrui, du simple regard jusqu'aux activités réparatrices complexes (excuses, justifications...), pour préserver sa face et celles des autres. À l'échelle des auteurs, le fait d'accorder une place aux langues et cultures lusophones dans un manuel, peut ne pas être un impératif. À l'échelle des États – où les agents (l'ICALP, les ministères de l'Éducation africains...) représentent des sociétés tout entières, ces normes sociales prennent une dimension plus importante. En contexte géopolitique, on peut moins se passer de se positionner vis-à-vis des autres, même s'il suffit d'une simple reconnaissance furtive⁴⁷⁸.

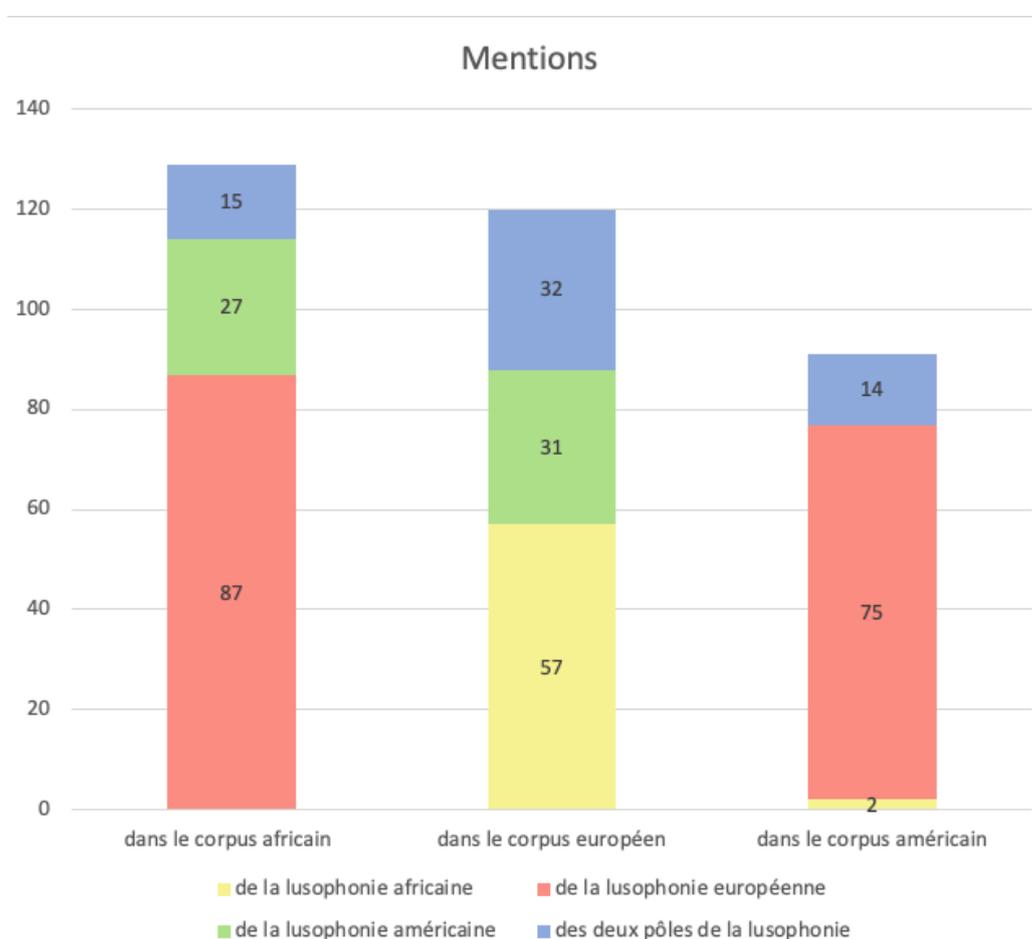
⁴⁷⁷ Voir Dell Hymes (1972) (1974), sur la centralité de la situation dans l'analyse des communications.

⁴⁷⁸ Dans le manuel *Lusofonia* (EUR_1989_POR_L), élaboré avec le soutien de l'ICALP, les mentions se résument aux nationalités de quelques personnages et à une carte du monde des pays où on parle portugais, par exemple.

L'importance donnée par les manuels africains à la lusophonie peut, dans cet ordre d'idée, être liée à leur configuration ancrée à l'échelle étatique, voir supra étatique.

4.1.2 Les pôles représentés. Lacune africaine et surplus européen

Chaque mention de la lusophonie a également été indexée en fonction des pôles représentés. Autrement dit, pour chaque extrait les questions posées étaient : de quel autre pôle de la lusophonie s'agit-il ici ? Ou bien : s'agit-il d'une représentation des deux autres pôles simultanément ? Cette activité de classification permet de mesurer non seulement la surreprésentation d'un pôle par rapport aux autres, mais aussi l'attention portée, dans chaque corpus, sur un pôle de la lusophonie plutôt qu'un autre.



Graphique 6. Mentions de chaque pôle de la lusophonie

L'inégalité d'attention portée aux autres lusophones est frappante dans cette mise en image. Le pôle européen est de loin le plus représenté, et concerne plus de la moitié des extraits (191 sur 338). Cela peut être dû aux représentations de l'histoire commune, c'est-à-dire de

l'histoire coloniale, qui sont bien plus nombreuses dans les corpus brésilien et africain que dans le corpus de l'ancienne métropole (cf. supra, p. 287), sans compter les nombreux facteurs qui seront avancés tout au long du présent chapitre.

Si on prend en compte la totalité des extraits, le pôle africain et le pôle brésilien sont représentés exactement le même nombre de fois (105 sur 338 chacun)⁴⁷⁹. Mais si on ne s'en tient qu'aux corpus africain et brésilien, peut observer un flagrant désintérêt des manuels de PBLE vis-à-vis de la lusophonie africaine. Deux extraits, seulement, dans ce corpus se réfèrent exclusivement à l'Afrique lusophone, contre 75 évoquant exclusivement la lusophonie européenne. Les manuels de PALS, quant à eux, s'intéressent à l'Amérique lusophone à 27 reprises, contre 87 à la lusophonie européenne.

La population africaine était la base sur laquelle reposait l'économie coloniale, comme il a été question de le présenter plus haut (cf. supra p. 61). Elle a, par conséquent, laissé une trace importante dans les formes culturelles brésiliennes. Les approximations entre le portugais du Brésil et les langues africaines ont fait couler beaucoup d'encre, dans le domaine de la philologie, tout au long du XX^e siècle (TEYSSIER, 1982). De même, dans un certain univers consensuel, les cultures africaines ont leur place dans la représentation de l'origine de la cuisine (*feijoada, moqueca, farofa...*), de la musique (*samba, maxixe...*), de la danse (*capoeira, lundu...*), et de la religion (*umbanda, candomblé...*) brésiliennes.

Les deux seuls extraits brésiliens où on évoque le pôle africain sont justement des textes sur les formes d'expression culturelle brésiliennes vis-à-vis desquelles on retrouve des explications d'éventuelles origines africaines. Un texte sur de nombreuses fêtes religieuses au Brésil⁴⁸⁰ mentionne la fête du Bonfim, « qui est liée à la fois au catholicisme et au candomblé », et renvoie à une note explicative définissant le candomblé comme « religion des noirs yoruba ». Un texte sur la capoeira⁴⁸¹ la décrit comme un lute « d'origine africaine (Angola) » que l'on joue avec un berimbau, et renvoie, également, à une note explicative définissant cet instrument comme « d'origine africaine ».

Cela dit, il semble prévaloir un manque d'intérêt général vis-à-vis des actuelles formes culturelles africaines, dans ce corpus. On verra ultérieurement (cf. infra, p. 346) que les

⁴⁷⁹ Les références aux deux pôles de la lusophonie dans un seul extrait ont également été prises en compte, ce qui explique la non-correspondance entre la somme des mentions de chaque pôle et le total des extraits.

⁴⁸⁰ Extrait AME_1992_BRA_APB-01.

⁴⁸¹ Extrait AME_1992_BRA_APB-03.

Africains peuvent aussi être cités dans les histoires de la formation ethnique et culturelle brésilienne. Mais comme ce qui a lieu dans ces deux extraits, leur origine précise – qu'elle soit ethnique ou géographique – n'est pas toujours spécifiée. La plupart les désignent sous les termes « les esclaves africains » et « les noirs »⁴⁸². L'évocation du continent africain dans ce corpus se résume, essentiellement, à un renvoi à un passé, à un territoire, à une ethnie, plus ou moins flous et assez rapides. Dans ce désintérêt des manuels brésiliens pour l'Afrique lusophone, on peut comprendre pourquoi il a fallu créer des lois pour que la « culture afro-brésilienne » devienne un sujet obligatoire dans les programmes de l'éducation nationale brésilienne à partir des années 1980 (CARVALHO & SIQUEIRA, 2019).

De l'autre côté de l'Atlantique, on se préoccupe davantage de nommer et détailler les acteurs dans le discours des origines culturelles. Selon un manuel santoméen⁴⁸³, c'est la *massemba*, style musical angolais, qui est à l'origine de la samba. Selon un manuel angolais :

Ce sont les noirs du Mozambique, emmenés par des Portugais et des Espagnols en Amérique Centrale, qui y ont introduit le xylophone [...]. Et ce seraient ces xylophones, de concert avec les guitares espagnole et portugaise, qui seraient au fondement de la création des musiques célèbres de Cuba et du Brésil, telles que la rumba, la conga et la samba.⁴⁸⁴

Quel que soit le sens mis en avant de l'influence en question⁴⁸⁵, des mentions narcissiques à l'autre, c'est-à-dire des mentions qui servent surtout pour l'autocélébration, sont fréquentes dans les manuels. On peut se féliciter aussi bien d'avoir diffusé efficacement une partie de sa culture que d'être le produit original d'un jeu d'influences. Ces mentions sont ambiguës dans la mesure où, derrière une couche évidente d'auto-affirmation, se cache une forme d'instabilité identitaire qui est tributaire d'une dépendance démesurée de la reconnaissance des autres (NAMIAN & KIROUAC, 2015). Si on prend en considération la tendance à l'auto-affirmation des manuels édités dans certains pays après leur indépendance (ZARATE, 1993) – encore dépendants (économiquement, culturellement, politiquement) dans le paysage géopolitique – on peut supposer que les plans psychique et social soient bien liés.

⁴⁸² Apparus souvent sous les termes *os escravos africanos* et *os negros*.

⁴⁸³ Dans le catalogue : AFR_1989_STP_MLP08.

⁴⁸⁴ En portugais : *Foram os negros de Moçambique, de lá levados por portugueses e espanhóis para a América central, que ali introduziram o xilofone [...]. E teriam sido esses xilofones, aliados às guitarras espanhola e portuguesa, que estiveram na base de criação de músicas famosas de Cuba e do Brasil, tais como a rumba, a conga e o samba.* (AFR_1991_MOZ_P09, p. 72).

⁴⁸⁵ Ces deux exemples ne font pas partie du corpus échantillonné. Mais j'ai vécu 25 ans de ma vie au Brésil et je suis une preuve vive de la connaissance vague et imprécise de la part africaine de la samba. Je ne saurais donc faire abstraction de ces documents qui proposent des généalogies à ce rythme souvent présenté comme la fierté nationale brésilienne.

Cela peut être dû à la situation médiatique des PALOP vis-à-vis du pôle américain. En effet, parmi les cinq mentions furtives à des références culturelles brésiliennes, trois sont des feuillets brésiliens largement diffusés dans ces pays (cf. supra, p. 140)⁴⁸⁶. Parmi les 27 extraits où j'ai pu repérer des renvois au pôle brésilien, 16 relèvent de la littérature de jeunesse brésilienne. Ces extraits, par ailleurs, ne révèlent pas la nationalité des auteurs et ne travaillent pas les informations culturelles dans les textes, comme il sera question de l'approfondir ultérieurement (cf. infra, p. 393).

L'inégalité de l'attention portée aux autres pôles de la lusophonie dans les manuels de PELE sert, elle aussi, de déclencheur pour la réflexion (cf. supra, Graphique 6, p. 308). Les mentions des deux autres pôles de la lusophonie simultanément (en bleu) y sont deux fois plus nombreuses que dans les autres corpus (32 dans le corpus européen contre 14 dans le corpus américain et 15 dans le corpus africain).

Parmi les nombreux facteurs qui peuvent favoriser cet écart significatif, on peut citer le caractère méso/macro et tourné vers le territoire étranger des configurations du PELE, ainsi que la relative popularité de l'identité ethnique *lusophones* au Portugal (cf. supra, p. 71). Ceci dit, il est important de relever que ces occurrences ont, d'une manière générale, en ligne de mire un même facteur de rassemblement : la langue.

Expressions désignant les deux autres pôles de la lusophonie	Expressions désignant tous les trois pôles de la lusophonie
<p><i>Possessões portuguesas</i> (1)⁴⁸⁷ <i>Colônias portuguesas</i> (1) <i>Domínios portuguesas</i> (1) <i>Territórios portuguesas</i> (1) <i>Descobertas portuguesas</i> (1)⁴⁸⁸ <i>Feitorias portuguesas</i> (1)⁴⁸⁹</p>	<p><i>Locutores do português</i> (5)⁴⁹⁰ <i>Países de língua oficial portuguesa</i> (4) <i>Países de expressão portuguesa</i> (3) <i>Lugares onde fala-se português</i> (1)⁴⁹¹ <i>Territórios onde fala-se português</i> (1) <i>Países onde fala-se português</i> (1) <i>A Comunidade da Língua Portuguesa</i> (1) <i>O português no mundo</i> (1)⁴⁹² <i>Países et locutores lusófonos</i> (1)</p>

Tableau 12. Expressions désignant la lusophonie dans les manuels de PELE

⁴⁸⁶ Deux dans des textes de Pepetela (AFR_1989_MOZ_P07-07 et AFR_1989_STP_MLP07-10) et une autre dans un programme de télévision (AFR_1992_CV_LP05a-08).

⁴⁸⁷ Mais aussi *posses*. Que l'on traduit comme possessions aussi.

⁴⁸⁸ En français : Découvertes portugaises.

⁴⁸⁹ En français : Comptoirs portugais.

⁴⁹⁰ Parfois on le tournera plus simplement, comme « personnes qui parlent portugais »

⁴⁹¹ En français : Endroits où l'on parle le portugais.

⁴⁹² En français : Le portugais dans le monde.

Il est vrai que, quand on évoque les lusophonies américaine et africaine dans les manuels de PELE par un seul terme ou expression, ce sont des renvois au passé colonial. C'est le cas des séquences portant sur de grands moments de l'histoire portugaise, dont l'expansion maritime⁴⁹³, ou de grands personnages historiques⁴⁹⁴. Ils apparaissent, dans ces extraits, sous des termes comme « les colonies » ou « les découvertes ». Mais si on écarte ces quelques renvois ponctuels, c'est la langue portugaise comme facteur commun qui articule la présence des trois pôles de la lusophonie dans une représentation commune en tant que groupe. Ils réunissent les trois pôles de la lusophonie sous une seule bannière. Il n'est pas question d'un *moi* et d'un *eux*, mais d'un *nous* qui comprend tous les pays lusophones. D'autres sujets provoquent l'éloignement de l'objectif pour cadrer la totalité des pays (lusophones ou non). Il s'agit de renvois à l'immigration portugaise dans le monde⁴⁹⁵, la circulation des auteurs portugais dans le monde⁴⁹⁶ et les origines/impacts des manifestations culturelles portugaises à l'étranger⁴⁹⁷. Mais là aussi, il y a une scission de la lusophonie en deux espaces : d'un côté les pays d'accueil et de l'autre côté pays de départ, d'un côté les territoires et les populations influentes et de l'autre côté les territoires et les populations influencées. Ces différents extraits seront analysés plus profondément dans le chapitre consacré à l'altérité linguistique (cf. infra, p. 401). Retenons pour l'instant que c'est la langue qui rapproche l'autre et le même dans l'échelle de la xénité.

S'il arrive que les manuels de PBLE mentionnent les deux autres pôles de la lusophonie dans un même extrait, la langue portugaise est très rarement⁴⁹⁸ le facteur qui sert à articuler le propos. On y dessine surtout le portrait de la réalité coloniale brésilienne, présentée comme le carrefour ethnique et culturel entre trois continents – l'Europe, l'Amérique et l'Afrique – à partir des groupes sociaux – les Blancs, les Indigènes et les Noirs. Autrement dit, c'est la « formation raciale » du peuple brésilien qui est proposée à la réflexion. Cela consiste aussi en

⁴⁹³ Plus spécifiquement l'extrait EUR_1993_POR_FA-02 et l'extrait EUR_1994_POR_PV3-01.

⁴⁹⁴ Notamment l'extrait EUR_1996_POR_P-19, la traditionnelle séquence sur les pionniers de l'exploration du monde. Mais cette thématique peut parfois porter sur des périodes contemporaines. C'est notamment le cas des renvois à la traversée de l'Atlantique, via le Cap-Vert et Fernando de Noronha, par les pilotes Gago Coutinho et Sacadura Cabral, (EUR_1981_POR_TIP-09 ; EUR_1982_POR_PC-23).

⁴⁹⁵ Extrait EUR_1993_POR_FA-04.

⁴⁹⁶ Extrait EUR_1982_POR_PC-09.

⁴⁹⁷ Extrait EUR_1994_POR_PV3-03.

⁴⁹⁸ Les mentions où l'on peut le voir se résument à un exercice où il faut trouver sur une carte « *onde a língua portuguesa é falada* » (où la langue portugaise est parlée) (AME_1992_BRA_APB-07) et une séquence – intitulée « *O Português pelo mundo* » (Le portugais dans le monde) – où l'on présente sommairement chaque pays lusophone (carte, capitale, drapeau, nombre d'habitants et surface) et les dimensions totales de ce groupe (200 millions de personnes) (AME_1991_BRA_AB2-02).

une représentation d'un certain *nous*. Les autres pôles de la lusophonie deviennent des composantes de la nation brésilienne – ou, à vrai dire, une petite parcelle de ces pôles, plus spécifiquement les Portugais et les Africains du passé. Les termes vagues « africains » ou « noirs » ne matérialisent que dans une mesure très limitée ce que l'on nommerait aujourd'hui une lusophonie africaine. De même, les Portugais qui n'ont jamais foulé le sol brésilien sont-ils exclus de ce rassemblement. Si l'autre lusophone a une place au sein de la représentation de l'identité brésilienne, c'est surtout sous la forme d'une trace de son ethnicité. Quand on observe le phénomène du point de vue du spectre de la xénité, celui qui permet de voir dans quelle mesure l'autre me ressemble ou non, Portugais, Brésiliens et Africains se rapprochent par le biais du critère des liens généalogiques.

Les mentions des deux autres pôles à la fois dans les manuels de PALS sont très hétérogènes. Quelques-unes d'entre elles renvoient aux passerelles entre l'Afrique, l'Amérique et l'Europe au temps de la colonisation⁴⁹⁹, d'autres renvoient à la langue⁵⁰⁰. Ce qui les distingue des autres corpus, c'est la frontière conflictuelle entre l'espace national et un espace étranger vague et large. Cette entité floue à laquelle les nouveaux pays africains s'opposent apparaît sous des formules comme *os imperialistas*, *o neocolonialismo*⁵⁰¹, *o jugo estrangeiro* (le joug étranger)⁵⁰² et *o ocidente*⁵⁰³. Il ne semble être ici question, ni de langue, ni de race, mais de rapports de force propres à la décolonisation. Ce travail lexicométrique reste, bien entendu, insuffisant. Mais il révèle que les frontières et les contours de la lusophonie peuvent avoir des natures très variées. Cela reste, j'espère, une bonne introduction à l'analyse qualitative des textes.

⁴⁹⁹ On parlera de l'implémentation du cacao brésilien à São Tomé et Príncipe par les portugais (AFR_1989_STP_MLP05-05) et du commerce triangulaire d'esclaves (AFR_1986_CV_CA03-05), par exemple.

⁵⁰⁰ Ils seront donc aussi traités dans le chapitre consacré à l'altérité linguistique (cf. infra, p. 423).

⁵⁰¹ Extrait AFR_1986_ANG_LEB2N-13.

⁵⁰² Extrait AFR_1982_GB_ONLL03-01.

⁵⁰³ Extrait AFR_1989_MOZ_P06-08. Le nombre des représentations de la lusophonie où il y a une frontière entre le *nous* et le *eux* peut être vérifié dans le tableau relatif aux groupes sociaux cités (cf. Tome II, annexes, p. 232).

4.2 Incursion en territoire étranger

Résumé du sous-chapitre 4.2

Il est question dans ce sous-chapitre des extraits portant sur les territoires des autres pôles de la lusophonie. Je compare, dans un premier moment, les descriptions de l'environnement physique dans les corpus européen et africain et, dans un deuxième moment, les mentions de Lisbonne et des modes de circulation des populations dans les corpus brésilien et africain.

1) On observe une préférence, dans les manuels européens, pour les représentations de la géographie physique et, dans les manuels africains, de la géographie sociale. Les extraits du corpus portugais ont comme décor, majoritairement, l'aventure coloniale. Les descriptions sont émotionnellement engagées et se focalisent sur l'échelle micro, c'est-à-dire sur l'expérience des individus. La lusophonie devient soit un lieu idéalisé de contemplation de la nature, soit le théâtre de la confrontation entre l'homme et la nature, d'où le Portugais ressortira valorisé.

Les manuels africains, à l'inverse, favorisent des descriptions distancées de la nature en lusophonie. Ce sont l'enseignement objectivé des données hydrographiques et sur le relief, ainsi que l'interprétation matérialiste du rapport de l'homme à la nature qui y prévalent. L'engagement émotionnel émerge dans les extraits où la nature est l'enjeu des conflits humains. Les territoires et leurs attributs sont parfois sollicités pour faire apparaître les rapports de domination, notamment ceux propres aux sociétés capitalistes et aux sociétés coloniales, favorisant ainsi des représentations ancrées sur l'échelle macro.

2) Le peu de renvois au territoire portugais dans le corpus brésilien suggère un relatif détachement des manuels de PBLE vis-à-vis du Portugal. La ville de Lisbonne, mentionnée très ponctuellement, constitue, soit un élément de la culture générale à enseigner (le nom des capitales), soit un élément du décor du processus de l'indépendance brésilienne – en se focalisant plus spécifiquement sur le départ de la famille royale au Brésil en 1808.

Les extraits africains sont reconnaissables, tout d'abord, au grand nombre de textes d'origine portugaise proposant des portraits variés de Lisbonne. Les textes abordant les rapports entre la capitale portugaise et les PALOP mettent au jour plusieurs modes de circulation. En contexte colonial, les flux humains obéissent à un rapport de dépendance (sanitaire, éducative...) vis-à-vis de la métropole. Après les indépendances, Lisbonne garde une place privilégiée dans les réseaux connectant les pays africains au monde dit développé. C'est une escale fondamentale dans le parcours de légitimation des populations africaines.

4.2.1 La géographie : confrontations à la nature, confrontations sociales

L’arborescence des thématiques les plus traitées (cf. supra, Schéma 10, p. 285) est ambivalente comme porte d’entrée pour l’exploitation des extraits. Les curiosités éveillées par le travail statistique⁵⁰⁴ sont très stimulantes, mais elles sont trop nombreuses pour être toutes explorées. Prenons l’indexation thématique donc, non comme une porte d’entrée, mais comme une invitation. Si j’opte ici pour faire l’incursion dans l’analyse des extraits par une confrontation du traitement de la géographie dans les manuels plutôt que de celui de la culture, c’est plus pour des raisons de progression textuelle que de méthodologie de travail. L’analyse proprement dite s’est faite dans un constant aller-retour entre des indices de plusieurs ordres.

Thématiques	Corpus africain	Corpus américain	Corpus européen
Géographie – Physique	1	0	1
Géographie – Physique – Nature	3	0	11
Géographie – Physique – Climat	2	0	3
Géographie – Physique – Hydrographie	5	1	1
Géographie – Physique – Relief	1	0	0
Géographie – Société – Économie	8	1	6
Géographie – Société – Politique	8	1	2

Tableau 13. Nombre d’extraits évoquant la lusophonie selon l’aspect géographique traité

On peut observer que les manuels de PELE favorisent des informations concernant la nature des pays lusophones. Les manuels africains, sans négliger des questions d’environnement physique (relief, fleuves...), penchent plutôt vers l’univers économique-politique des pays lusophones.

Ainsi qu’il l’a été stipulé précédemment (cf. supra, p. 249), les étendues géographiques ne prennent un sens qu’à travers l’attention et les discours que l’homme leur accorde ainsi que l’énergie qu’il dépense pour les modifier. Quelques kilomètres carrés ne font pas un royaume, mais les représentations de ceux qui y habitent, qui le gouvernement, qui l’envahissent... Georg Simmel l’illustre par cette réplique d’un bostonien sur l’idée d’un bombardement de sa ville.

Bombard Boston! You talk as though Boston were a locality. Boston is not a place; Boston is a state of mind. You can no more shoot it with a gun than you could shoot wisdom, or justice, or magnanimity. (SIMMEL, 1999 [1908], p. 496)

⁵⁰⁴ Tableau complet des statistiques dans les annexes (cf. Tome II, p. 230). Tous les mots-clés n’apparaissent pas ici pour des raisons de lisibilité.

C'est le cas, par ailleurs, de toute réalité géographique. Le millier de kilomètres qui s'étend entre Vienne et Gênes, avec une ampleur allant jusqu'à 400 kilomètres et qui fait partie de la ceinture téthysienne (CARON, 2004), ne devient « Alpes » que grâce à l'économie affective d'une multitude de personnes. Ce sont les représentations de cette étendue géographique en tant que lieu d'enracinements familiaux, en tant que frontière plus ou moins franchissable entre des villages, des départements et des États, en tant qu'endroit expérimenté ou fantasmé, qui en font ce qu'on appelle les Alpes. Et pourtant on peut voir dans le tableau ci-dessus – et dans l'arborescence qui en était à l'origine (détail reproduit ci-dessous) – que l'ancienne distinction entre l'homme (indexé Géographie – Société) et le monde qu'il habite (indexé Géographie – Physique) a été adoptée pour organiser les extraits.

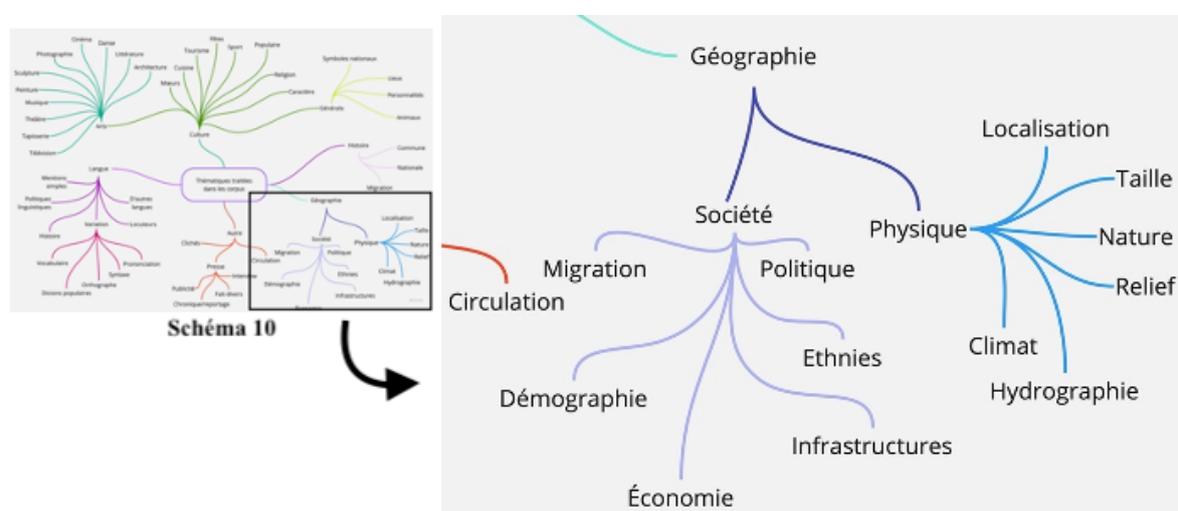


Schéma 12. Arborescence de l'indexation thématique. Détail sur la géographie

Il en a été décidé ainsi car c'est une distinction encore prégnante dans l'ontologie occidentale, malgré la constante contestation de la représentation de la nature comme entité séparée des êtres humains (DESCOLA, 2005). Il est vrai, l'homme est partie intégrante de ce qu'on appelle la nature : en lui donnant du sens, en interagissant avec elle et, on l'oublie souvent, en étant lui-même un organisme « naturel ». Mais la nature fait partie des catégories très fréquentes, même si plus ou moins opérationnelles, dans l'univers consensuel et scientifique depuis les Lumières (CUCHE, 2016). L'opposition entre nature et culture est centrale dans l'œuvre de Claude Lévi-Strauss⁵⁰⁵ tout comme dans la popularisation du discours écologique. La distinction est aussi contestable qu'elle me paraît encore incontournable pour

⁵⁰⁵ Ce qui ne l'empêche pas de la questionner.

commencer à penser le monde. En somme, c'est un bon point de départ qui demande à être complexifié et problématisé en permanence.

Dans le schéma ci-dessus, si on s'aventure à l'intérieur des sous-divisions de ces deux grands groupes, le lecteur sera peut-être surpris de retrouver (encore !) le mot-clé Nature au sein de ce que j'ai appelé la Géographie physique. Ce mot-clé est le résultat d'un dépliement de la dichotomie nature vs culture, mais appliquée aux modes de description de l'environnement physique dans les discours mêmes des manuels. Quitte à distinguer la nature de la culture dans le point de vue du chercheur, pourquoi ne pas les distinguer dans le traitement des informations par les auteurs ? C'est la force de travailler avec des catégories autochtones. Elles peuvent être contestables dans l'univers scientifique, mais elles restent opérationnelles pour les sujets étudiés. Ainsi, le mot-clé Nature a été attribué aux mentions moins objectivées, parfois idéalisées, des plantes, des animaux, des montagnes, du soleil, etc. au sein de la lusophonie. À l'opposé, des mots-clés comme Relief et Hydrographie concernent des descriptions systématiques de l'environnement physique – à l'aide de données plus précises, de chiffres... Ce sont des extraits qui donnent des informations sur l'environnement naturel, mais présentées de façon analytique, scientifique, rationalisée. Concrètement, alors que les tableaux sur l'étendue et la température du plateau brésilien ont été indexés sous les mots-clés Relief et Climat, les bossas-novas de Tom Jobim⁵⁰⁶ contemplant la baie de Rio sous le soleil tropical relèvent de ce que j'ai codé sous le terme Nature.

4.2.1.1 Le regard européen. *Afetos* et *desafetos* dans le monde colonial

Dans les manuels européens, ces nombreux renvois à la nature sont souvent rattachés aux sujets de l'expansion maritime et de la colonisation.

Les anciennes colonies comme lieu de confrontation

Dans l'extrait EUR_1993_POR_FA-03, l'environnement physique des territoires coloniaux s'actualise dans les souvenirs du personnage Luís Anes, chargé de la construction des voiles pour les caravelles qui partent en quête des épices en 1494.

Luís Anes connaissait Bartolomeu Dias⁵⁰⁷ ; il avait navigué sur sa caravelle en 1481 et en 1482, quand celui-ci était allé en Guinée [...]. Il n'oublierait jamais ces jours difficiles, mais extraordinaires, vécus dans un climat maladif, qui, au terme du périple, lui avait valu de fortes fièvres et avait causé la mort de son neveu [...]. Après le dîner, Luís Anes a rencontré son ami Pêro

⁵⁰⁶ Antônio Carlos Jobim (1927 à Rio de Janeiro - 1994 à New York), musicien à l'origine de la Bossa Nova.

⁵⁰⁷ Bartolomeu Dias, explorateur portugais, connu pour avoir franchi le Cap de la Bonne-Espérance.

Lopes [...]. Ensemble, [...] ils se remémoraient leurs aventures dans les terres distantes de la Guinée. Les images qu'ils avaient retenues des forêts, d'étranges animaux et des hommes de ces contrées leur venaient de nouveau à l'esprit ; les yeux fermés, c'était comme s'ils sentaient une fois encore les senteurs tropicales, sensation interrompue par la recrudescence de la tempête dans la rue et le souvenir brusque des vagues gigantesques au milieu de l'océan, de la peur du naufrage, des nuits de veille, à la merci des vents et des courants. (EUR_1993_POR_FA-03)⁵⁰⁸

La nature en Guinée⁵⁰⁹ – évoquée à l'aide de sensations, de sentiments et d'anecdotes liés à d'anciennes « aventures » en Afrique – constitue le décor d'un récit romanesque ayant pour cadre la traversée tumultueuse des mers et l'incursion en terres inconnues lors de la recherche de la route maritime des Indes. Les différents aspects de cette nature – climat, intempéries, animaux, forêts – constituent autant d'obstacles illustrant la confrontation de l'homme à l'élément naturel, inconnu et hostile. C'est une expérience dont le navigateur aventurier sortira valorisé, à l'instar des figures héroïques dont les exploits sont consignés dans les chroniques.

Cette confrontation est représentée aussi dans l'extrait EUR_1982_POR_PC-02, qui transcrit un extrait du roman *Primeira Viagem* (Premier voyage), de Maria da Graça Freire, publié en 1952.

La chaleur était intense ; mon premier geste a été d'ouvrir la fenêtre sur le champ de hautes herbes. / Un, deux, trois, une dizaine de grands criquets ont fait irruption dans la pièce. Je me souviens de l'avoir refermée paralysée par la surprise et par la peur. [...] / Saparalo, qui était sorti pour couper du bois dans le jardin, est rentré, pris de frayeur. / – Les criquets, madame. / [...] Une tache noire lointaine, qui se détachait dans le bleu du ciel avec des éclats de nacre solaire, s'approchait. Le ciel s'est couvert. Le paysage coloré a plongé dans l'obscurité des jours les plus gris. C'était le noir, la confusion, le chaos. [...] nous avons assisté au spectacle épouvantable de millions, de milliards de criquets tombant à pic sur les champs verts. [...] ils nous frappaient au visage et leurs corps rigides nous faisaient mal. [...] L'espace à perte de vue était une effroyable et épaisse tâche de mandibules voraces en action [...]. Une mer monstrueuse, inquiète, agitée d'un frissonnement sauvage qui donne la chair de poule [...]. Sarapalo et Augustinho se vengeaient de

⁵⁰⁸ En portugais: *Luis Anes conhecia Bartolomeu Dias; navegara na sua caravela em 1481 e 1482, quando este fora à Guiné [...]. Ele nunca esqueceria esses dias difíceis mas extraordinários, passados num clima doentio, que, no fim, lhe provocara grandes febres e fora responsável pela morte de seu sobrinho [...]. Depois da ceia, Luis Anes encontrou-se com seu compadre Pêro Lopes [...]. Juntos, [...] recordavam as suas aventuras nas terras remotas da Guiné. Pelo seu espírito passavam de novo as imagens que haviam retido das florestas, de estranhos animais e dos homens daquelas partes; de olhos cerrados, parecia-lhes sentir uma vez mais os odores tropicais, sensação interrompida pelo recrudescer da tempestade na rua e a lembrança súbita das vagas alterosas no oceano, do medo do naufrágio, das noites de vigília, enquanto venciam ventos e correntes.*

⁵⁰⁹ Il s'agit ici de ce que l'on appelle « la côte de Guinée », région mal définie en Afrique occidentale, s'étendant grosso modo de la presqu'île du Cap-Vert jusqu'au mont Cameroun. Le territoire de l'actuelle Guinée-Bissao se trouve dans cette région. Dans les manuels brésiliens, en revanche, l'expression « *Negro da Guiné* » ne se réfère sans doute ni au territoire qui correspond au pays actuel, ni à cette région plus large. Des études montrent qu'il s'agissait de la formule commune pour traiter, au XVII^e siècle, tous les esclaves africains. D'où l'existence des désignations contradictoires comme « *escravo da Guiné de Angola* » (esclave de la Guinée d'Angola) (SCHWARTZ, 2001, p. 188).

nos ennemis, en en saisissant un par-ci par-là, qu'ils épluchaient et mangeaient comme s'il s'agissait de crevettes. (EUR_1982_POR_PC-02)⁵¹⁰

Après la lecture, la première consigne permet aux apprenants de situer les personnages dans le monde : « Quels éléments du texte montrent que l'épisode a lieu en Afrique ? » On peut se demander quels sont les indices présentés par le texte. Le prénom étranger du domestique (Saparalo) ? Le fait qu'on mange des criquets en ces lieux ? Le climat chaud et la végétation dense⁵¹¹ ? Étant donné que le manuel est dépourvu d'une section *Corrigés des exercices*, on ne saura pas exactement ce qu'on considère, dans ce manuel, comme distinctif de la représentation de l'Afrique lusophone. En revanche, la section *Notices biographiques des auteurs*, dans les dernières pages du manuel, permet de situer l'action dans une colonie précise. La courte biographie de Maria da Graça Freire dévoile les inspirations du roman – « Elle est née à Porto de Muge (Ribatejo) et a vécu quelques années en Angola. [...] L'expérience acquise en Afrique est à l'origine de deux de ses œuvres les plus connues ». La biographie propose également une approche pour sa lecture – « Elle [l'auteur] y révèle les contrastes observés au fil du temps dans un environnement inhospitalier ». Lesdits contrastes peuvent concerner, bien entendu, l'ensemble de phénomènes naturels perçus comme contradictoires. Mais la tension dans l'action du texte, ainsi que le renvoi à « l'environnement inhospitalier » suggèrent que ce contraste se situe plutôt entre le regard du personnage-narrateur (portugais) et l'environnement (angolais). Le lexique du texte littéraire (où l'on parle de chaos, d'ennemis, de peur et d'effroi, d'une mer monstrueuse, d'un frissonnement sauvage...), ainsi que la grille de lecture proposée dans la biographie de l'auteure rendent claire la représentation de l'environnement physique comme élément perturbateur de l'expérience portugaise en outre-mer, ou de l'expérience humaine tout court. L'apprenant peut aborder le texte comme le choc entre les attentes (orientées par le vécu en métropole) et l'expérience dans la colonie.

⁵¹⁰ En portugais : *O calor era muito; o meu primeiro gesto foi abrir a janela sobre o capinzal. / Um, dois, três, uma dezena de grandes gafanhotos irrompeu. Recordo-me de a ter fechado, tolhida de espanto e de temor. [...] / Saparalo, que saíra a partir lenha no quintal, voltou para dentro assustado. / – Os gafanhotos, senhora. / [...] Um longínquo borrão negro, que se destacava no céu azul com cintilações nacaradas de sol, aproximava-se. O céu toldou-se. A paisagem colorida mergulhou na penumbra do dia mais cinzento. Era escuro, a confusão, o caos. [...] assistimos ao espetáculo espantoso de milhões, de bilhões de gafanhotos caindo a pique sobre a extensão do verde [...] batiam-nos na cara, e os seus corpos rijos nos magoavam. [...] Todo o espaço que a vista abrangia era uma espessa mancha arrepiante de mandíbulas que se moviam vorazmente [...]. Um mar monstruoso, inquieto, animado de estremecer selvagem que provoca calafrios [...] / Saparalo e Augustinho vingavam-se dos nossos inimigos apanhando um ou outro que descascavam e comiam como se fossem camarões.*

⁵¹¹ J'ai traduit *capinzal* par « le champ de hautes herbes » mais, il s'agit d'une espèce précise de plantes hautes herbacées propres aux tropiques.

Le long extrait du roman *Terra Morta* (1949) de Castro Soromenho (EUR_1982_POR_PC-21) propose aussi une représentation du paysage angolais. L'Angola est le cadre pour une aventure en milieu « sauvage » – le terme renvoyant tout à la fois au milieu naturel, la forêt, *silva*, et l'antithèse de la civilisation (CUCHE, 2016). Le décor est ainsi planté : selon cette conception, ce récit d'une chasse au lion non seulement situe l'action *dans la jungle*, mais pourrait être lu comme une représentation de la confrontation entre l'homme et l'environnement, entre la culture et la nature.

Les anciennes colonies comme lieu de contemplation

D'autres extraits du corpus portugais présentent, au contraire, l'environnement physique sous un angle positif. Dans le dialogue fabriqué de EUR_1980_POR_JFP-02, son évocation rappelle le passé des grandes navigations. On met en scène un adulte portugais expliquant à un enfant brésilien émerveillé par les odeurs des acacias que cet arbre pousse aujourd'hui en Europe grâce aux Portugais : « Comme ça, tu ne sais pas que les Portugais ont apporté du Brésil et de l'Orient des produits inconnus qui ont épaté l'Europe ? » Le Brésil apparaît aussi dans l'extrait EUR_1980_POR_JFP-03, où un texte fabriqué évoque les poumons du monde, ses serpents et ses oiseaux-mouches⁵¹², ainsi que dans EUR_1996_POR_P-13, où le poème « *Brasil* » est accompagné d'une photo d'un homme et d'une pirogue dans une forêt. Dans ce poème, les noms qui avaient été donnés par les Portugais aux possessions en Amérique – tout d'abord *Ilha de Vera Cruz*, car ils pensaient s'agir d'une île et, ensuite, *Brasil* – entament une louange des beautés particulières du territoire brésilien :

<p>Brésil Parce qu'il s'agit d'une île, on l'a nommée Île de Vera Cruz Île pleine de grâce Île pleine d'oiseaux Île pleine de lumière (...) Mais comme il y avait, en abondance, un certain bois couleur de sang, couleur de braise et comme le feu du matin sauvage était un brasier</p>	<p>dans le charbon nocturne du paysage, et comme la terre, porteuse d'arbres rouges, s'était déjà montrée généreuse on lui a donné le nom Brésil. Brésil plein de grâce. Brésil plein d'oiseaux. Brésil plein de lumière. Cassiano Ricardo⁵¹³ (EUR_1996_POR_P-13)</p>
--	---

⁵¹² Ce texte, traduit intégralement plus loin (cf. infra, p. 433), fera l'objet d'une analyse plus détaillée dans le chapitre consacré à l'exploration de l'altérité linguistique dans les manuels (cf. infra, p. 440).

⁵¹³ En portugais : *Brasil / Por se tratar de uma ilha deram-lhe o nome / de ilha de Vera Cruz. / Ilha cheia de graça. / Ilha cheia de pássaros. / Ilha cheia de luz. / (...) / Mas como houvesse, em abundância, certa madeira cor de sangue, cor de brasa / e como o fogo da manhã selvagem fosse um brasido no carvão noturno da paisagem, / e como a terra fosse de árvores vermelhas / se houvesse mostrado assaz gentil, / deram-lhe o nome de Brasil / Brasil cheio de graça. / Brasil cheio de pássaros. / Brasil cheio de luz. / Cassiano Ricardo*

Ce n'est pas le conflit mais l'émerveillement devant la nature du « Nouveau monde » qui est mis en évidence. Cette même séquence didactique propose des descriptions contemplatives de l'Afrique à partir de divers poèmes :

<p>Angola Champs verts, longues chaînes de montagnes, lacs tendres harmonieux, à perte de vue sur la terre... où les yeux endorment des vagues effrayantes allumés de nouveau sous la pluie d'argile (...)</p> <p>Agostinho Neto (Angola), <i>Sacrée Espérance</i> (EUR_1996_POR_P-15)</p> <p>S. Tomé e Príncipe (...) Où le soleil bien jaune bien rond enflamme le dos des hommes des femmes, agitant leurs nerfs dans un rythme magique mais humain : désherber, rêver, planter !</p> <p>Francisco José Tenreiro, <i>Île avec un nom de saint</i>, in <i>Coeur en Afrique</i> (EUR_1996_POR_P-18)</p>	<p>Mozambique Ce lieu est le lieu du soleil, des fleuves infatigables et des montagnes claires, la terre où des semis de sueur naissent des moissons libres le lieu où l'espoir des chants brûle dans les mains des hommes qui travaillent et défendent la joie du moment où leurs enfants n'auront plus à attendre la liberté.</p> <p>Leite de Vasconcelos, Inédit (EUR_1996_POR_P-16)</p> <p>Cap-Vert Tous mes jours j'aurais aimé les avoir vécus à ma porte dans mon village en regardant silencieusement la mer (...)</p> <p>Valentinous, <i>Éclairs</i> (EUR_1996_POR_P-17)⁵¹⁴</p>
--	---

Tous ces textes, où percent pourtant quelques indices d'un passé commun et d'une relation non exempte de conflit⁵¹⁵, ne sont pas exploités sous cet angle. Ils ne sont, à vrai dire, pas exploités tout court. Ils ne sont accompagnés d'aucune démarche pédagogique de compréhension ou d'exploitation des thématiques abordées. Ils sont, en revanche, assortis de cinq photos contenant des paysages qui renvoient à la beauté d'une nature grandiose et apaisante – des plages, des champs, des montagnes... – sans exclure les avancées urbaines – comme la photo de grands bâtiments au bord de la plage de Luanda.

⁵¹⁴ En portugais : **Angola** / *Os campos verdes, longas serras, ternos lagos / estendem-se harmoniosos na terra... / onde os olhos adormecem temerosas vagas / acesos novamente sob a chuva de argila (...)* Agostinho Neto (Angola), *Sagrada Esperança* // **S. Tomé e Príncipe** / (...) *Onde o sol bem amarelo bem redondo incendeia as costas / dos homens das mulheres agitando-lhes os nervos / num cadenciar mágico mas humano: capinar, sonhar, plantar!* Francisco José Tenreiro, *Ilha de nome santo*, in *Coração em África* // **Moçambique** / *Este é o lugar do sol, / dos rios sem cansaço e das montanhas claras, / a terra em que das sementeiras de suor nascem searas livres / o lugar onde a esperança dos cantos / arde nas mãos dos homens que trabalham / e defendem a alegria / quando os seus filhos não precisarem de esperar pela liberdade. / Leite de Vasconcelos, Inédito* // **Cabo Verde** / *Todos os meus dias gostava eu / de os ter vivido à minha porta / na minha aldeia, / olhando mudamente para o mar (...)* / Valentinous, *Relâmpagos*.

⁵¹⁵ C'est surtout le cas du texte mozambicain qui évoque la lutte pour la liberté, mais peut-être aussi du texte santoméen. Ce dernier peut être interprété comme une référence au travail dans les latifundiums.

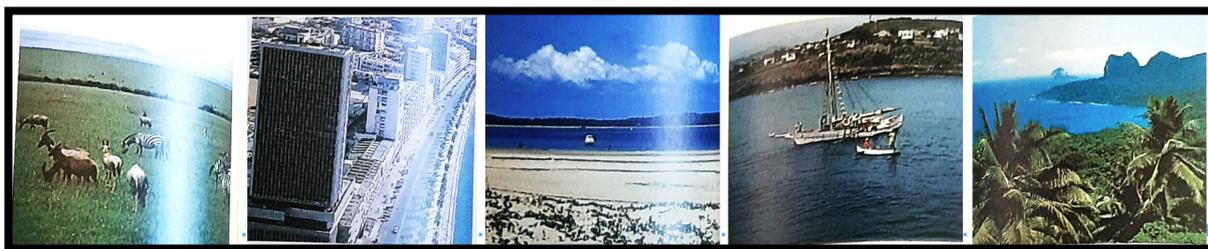


Image 14. Photos accompagnant des poèmes sur la lusophonie dans un manuel de PELE

L'engagement émotionnel comme condition d'une échelle de l'estime

S'il est un trait commun à tous les fragments du corpus portugais, c'est le regard *émotionnellement engagé* porté sur l'environnement physique. D'un côté, le climat est « maladif », la chaleur « intense », les vagues « gigantesques », les animaux « étranges », la mer de criquets « monstrueuse, inquiète, agitée d'un frissonnement sauvage qui donne la chair de poule », le spectacle « épouvantable », la vue « effroyable ». D'un autre côté, l'odeur de l'acacia est appréciée comme tant de produits « épatants » apportés par les Portugais, le Brésil est loué pour sa grâce, pour ses oiseaux, pour sa lumière, ainsi que pour son bois rouge comme le sang, comme la braise, comme le feu, comme la terre et comme le lever du soleil au « matin sauvage » ; l'Angola est associée aux champs verts, aux chaînes de montagnes, à la douceur des lacs qui s'étendent à perte de vue sur le territoire ... ; le Mozambique aux fleuves agités, au soleil et aux montagnes claires ; Le Cap-Vert à la vue paisible de la mer ; São Tomé et Príncipe au soleil, à la baie et aux montagnes vertes de la *Roça do Homem Velho*⁵¹⁶... Les textes, tantôt prodigues d'appréciations émerveillées, tantôt féconds en dépréciations de la nature, ne sont jamais neutres.

Norbert Elias (1993) nomme *engagement* le niveau de subjectivité et, par conséquent, d'emprise émotionnelle par rapport à une connaissance. Il nomme, à l'inverse, *distanciation* le niveau d'objectivité et, par conséquent, d'une prétendue rationalité par rapport à une connaissance. L'historien-sociologue allemand donne, par ailleurs, comme exemple le rapport de l'homme à la nature, pour développer sa pensée. La maîtrise croissante du monde naturel, entraînée par le développement de la science, a été accompagnée d'une transformation dans l'économie affective des populations. L'incapacité de l'homme au cours de l'histoire à comprendre et à gérer les phénomènes naturels qui le dépassent (fortes pluies, tremblements de terre, éruptions volcaniques, sécheresses...) impliquait une attitude excessivement affective

⁵¹⁶ Dernière photo de l'Image 14.

envers eux, provoquant leur déification, la prolifération de mythes et de rituels pour les expliquer et les administrer, ainsi que les croyances en des rapports de causalité entre des catastrophes naturelles et la vie morale des sociétés... L'avancement de la science a permis à l'homme de se débarrasser d'une grande partie de cette emprise émotionnelle. Les discours scientifiques, qui visent aussi à comprendre et à contrôler les phénomènes du monde, sont censés représenter un haut degré de distanciation. Moins celui qui décrit un phénomène – qu'il s'agisse d'un phénomène naturel ou social – est engagé émotionnellement vis-à-vis de son objet, mieux il sera capable de le faire. D'où la « neutralité factuelle » recherchée dans le discours pédagogique, scientifique et parfois journalistique.

Ces notions forment ensemble une échelle ou gradation qui caractérise le rapport de l'observateur à un phénomène. Si on applique cette échelle proposée au spectre de l'estime de l'altérité (cf. supra, p. 259), on pourrait dire que plus un discours est engagé, plus les jugements de valeur vont amener une représentation vers la valorisation ou la dévalorisation – la nature est bonne ou mauvaise. À l'inverse, plus un discours est distancié, plus la représentation de l'objet (ici, la nature) s'éloignera des extrêmes et penchera vers la neutralité.

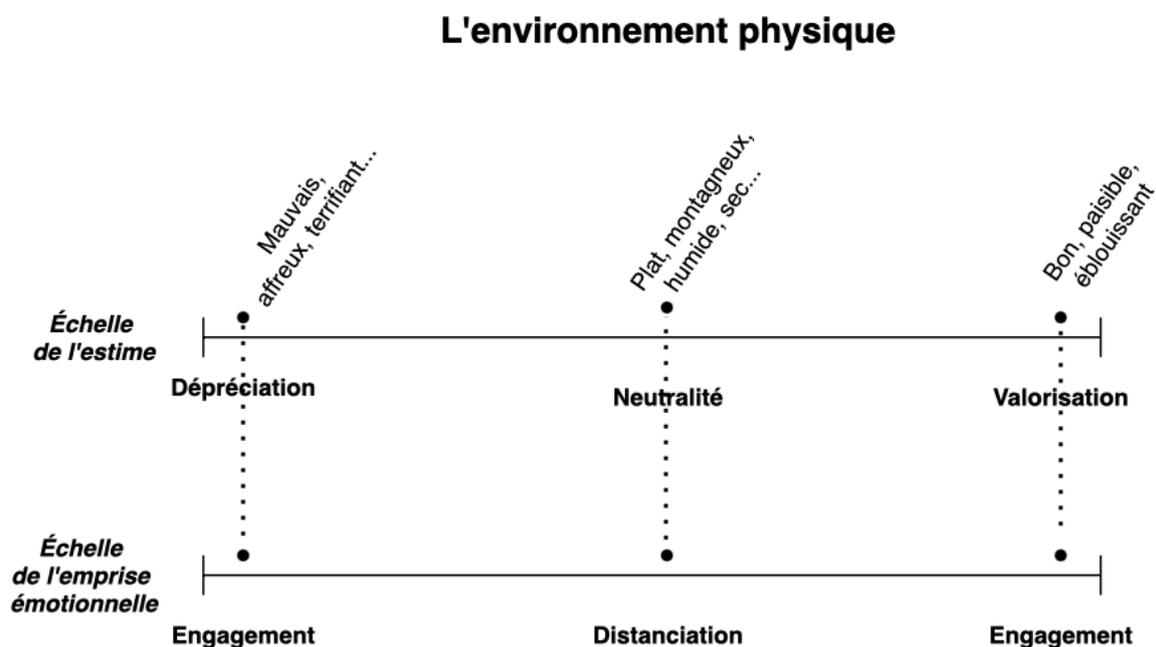


Schéma 13. Le rapport entre l'estime et l'emprise émotionnelle

La nature dans les manuels européens n'est jamais traitée avec la distanciation propre à la discipline que l'on appelle Géographie et aux genres textuels produits dans cette sphère. Les textes, pour la plupart des poèmes et des extraits de romans, montrent, au contraire, l'engagement émotionnel auquel on associe généralement le genre littéraire. Selon le spectre

de l'estime, ces textes sont toujours placés dans l'un ou l'autre des extrêmes : soit la nature est présentée sous un angle positif, soit sous un angle négatif ; elle est soit dangereuse soit bienveillante, soit monstrueuse soit gracieuse... L'absence totale de démarches pédagogiques ou la restriction des séquences à des exercices de compréhension linguistique sont autant de faits qui empêchent une prise de recul vis-à-vis des textes et accentuent ainsi l'importance des états d'âme du narrateur ou des personnages. Les manuels brillent en effet par l'absence d'analyses, de contextualisations historiques ou encore de problématisations sociales, par une certaine transparence du « discours organisateur », en somme.

4.2.1.2 Les discours africains. De la distanciation à l'engagement social

S'agissant à présent des manuels africains, on constate que, quand il leur arrive d'évoquer l'environnement naturel, ils le font surtout sous la forme de descriptions objectivées propres aux activités hydrographique et topographique. L'Amazone est présenté dans des exemplaires bissaoguinéens comme un des fleuves les plus longs au monde (AFR_1994_GB_CP06-07 et 10). Le Tage est mentionné dans un extrait de presse (AFR_1989_CV_PUT-11) figurant dans un ouvrage capverdien. Le plateau brésilien et l'Amazone sont mis en relation avec le relief de São Tomé-et-Principe, à titre de comparaison, dans un livre santoméen (AFR_1989_STP_MLP07-06). Ces différents éléments pourraient suggérer une vocation de ces manuels pour une approche interdisciplinaire entre Langue portugaise et Géographie ou une volonté de développer la culture générale des élèves. En effet, les extraits africains proviennent tous de livres scolaires, alors que les exemples « littéraires » du corpus portugais ont été tirés des manuels destinés aux étrangers et souvent en contexte universitaire. De ce point de vue, l'enseignement formel et institutionnel de la langue portugaise peut être à l'origine de ces prises de position distanciées vis-à-vis de l'environnement physique lusophone.

Si je parle ici de prises de position c'est parce qu'elles semblent être, parfois, de l'ordre de l'assumé et du conscient. On peut observer que même les extraits littéraires sur la nature peuvent être traités selon le principe de la distanciation. L'extrait AFR_1986_ANG_LEB2N-15, même s'il ne porte pas sur les territoires des autres pôles de la lusophonie, peut servir d'exemple. Il propose un texte de Castro Soromenho (1910-1968), *O Rio Maldito* (Le fleuve maudit), qui porte justement sur la confrontation de l'homme avec la nature, une confrontation où cette dernière est interprétée selon une vision mystique et mythique, une confrontation où l'engagement émotionnel de l'homme est celui décrit par Norbert Elias.

Au crépuscule, le village des pêcheurs s'est rempli de monde. Des gens sont venus de très loin, des rives du Cuango et de ses affluents. Tous les villages ont envoyé leurs meilleurs joueurs de

tambour, car le peuple du fleuve voulait que la fête de son défunt soit grandiose [...]. Murique est entré dans le village, a traversé la ronde des tambours et [...] a proféré des injures contre le fleuve "maudit" qui "a bu le sang de son fils" [...] Ruanda. Le pêcheur a chanté l'amour des hommes pour le grand fleuve plein de secrets et de mystères, tantôt bénéfique pour le peuple qui en vivait, tantôt explosant de colère contre l'homme et la terre. Il a parlé de naufrages et d'inondations, tout en criant le nom des pêcheurs et des bateliers que le Cuango avait conduit à la mort. S'adressant au fleuve, l'appelant "notre père Cuango", il l'a supplié de ne plus se mettre en colère [...]. Et, comme pour l'apaiser, il a retiré ses injures [...] et a attribué les malheurs à la cruelle volonté de Cassone, le dieu de la tempête. (AFR_1986_ANG_LEB2N-15)⁵¹⁷

Et pourtant, les exercices qui suivent le texte en proposent une interprétation matérialiste. Ils guident tout d'abord l'apprenant dans l'objectivation des mythes – « Dans une société traditionnelle, l'homme mythifie les forces de la nature. Pourquoi ? » et ensuite « Le jeune pêcheur a-t-il raison dans son attitude pour expliquer la mort de Ruanda ? Pourquoi ? » – pour proposer comme solution, non les pratiques traditionnelles, mais des techniques d'ingénierie

Cette exploitation du texte a ceci d'intéressant qu'elle ne manque pas d'inculper les colonisateurs à propos de la situation des populations colonisées (appelées « sociétés traditionnelles » dans ce manuel). Les exercices suivants diront « Même si la société coloniale possédait les techniques de maîtrise de la nature, elle a empêché qu'elles soient transmises aux sociétés traditionnelles. Pourquoi ? » ou encore « Comment expliquez-vous que des croyances et des cérémonies traditionnelles soient encore présentes, même dans une société coloniale ? ». C'est aux structures sociales imposées par les colonisateurs, en somme, que le manuel attribue le retard de la situation sociale des populations autochtones (manque d'infrastructures, situation précaire et dangereuse) et de leur situation culturelle (superstitions, absence de regard critique sur la nature).

La facette sociale de la nature comme condition pour un regard engagé

Si on se penche sur les extraits des manuels de PALS qui portent sur le territoire étranger, on observe que le genre textuel dans lequel les informations s'actualisent — à savoir la littérature

⁵¹⁷ En portugais: *Ao anoitecer, a aldeia dos pescadores encheu-se de povo. Veio gente de muito longe, das margens do Cuango e seus afluentes. Todas as aldeias mandaram os seus melhores tocadores de atabaque, porque o povo do rio queria que a festa do seu morto fosse grande [...] Murique entrou na aldeia, cortou a roda do batuque e [...] gritou injúrias contra o rio "maldito" que "bebeu o sangue do seu filho" [...] Ruanda. O pescador cantou o amor dos homens pelo grande rio cheio de segredos e mistérios, ora bom para o povo que dele vivia, ora levantando em cólera contra o homem e a terra. Falou de naufrágios e de inundações, gritando o nome dos pescadores e barqueiros que o Cuango levava para a morte. Dirigindo-se ao rio, chamou-lhe "nosso pai Cuango" e implorou-lhe que não se zangasse mais. [...] E, como para o abrandar, retirou as injúrias, [...] atribuindo as desgraças à cruel vontade de Cassone, o deus da tempestade.*

– et l'évocation de la facette « sociale » des territoires contribuent à faire apparaître l'engagement émotionnel dans les discours.

Considérons, tout d'abord, cette discussion entre deux personnages capverdiens (AFR_1992_CV_LP05a-07). Dans une unité portant sur la sécheresse, thématique fréquente dans les manuels capverdiens, ce passage du roman *Chuva Braba* (Pluie Battante) de Manuel Lopes (1907-2005) compare la pluie et les fleuves en Amazonie et au Cap-Vert.

Que pouvait bien valoir l'eau qui tombait sur l'île ? [...] C'étaient les sources débordant comme des pis de vache qui vient juste de mettre bas, c'était le maïs qui germait à la lisière des maisons et dans les immenses fermes du Nord⁵¹⁸, c'était l'herbe nouvelle renaissant dans les champs... [...] – Là où je veux t'emmenner il pleut à satiété. [...] C'est au fin fond du monde. Mais on s'y habitue. Il y a là un fleuve, affluent de l'Amazone [...], eh bien, les mois où il ne pleut pas, ce fleuve a quand même cinq kilomètres de large. [...]. C'est de l'eau partout, de l'eau qui coule, de l'eau douce, de l'eau pour arroser les plantes ! Quand vient la saison des pluies, ce fleuve se met à grossir, à grossir, jusqu'à atteindre vingt-cinq kilomètres de large, beaucoup plus que cette mer qui sépare Santo Antão de S. Vicente. [...] Je veux juste te dire que, dans le monde, il n'y a pas de justice. Côté pluies, côté plein de choses, le monde est mal partagé. En Amazonie c'est trop, ici c'est rien. [...] la pluie cesse, les torrents se taisent, les ruisseaux tarissent à nouveau, la terre redevient brûlante, et tout sera comme avant. (AFR_1992_CV_LP05a-07)⁵¹⁹

Ici aussi, il est question des « contrastes dans un environnement inhospitalier », pour emprunter la formule du manuel portugais analysé précédemment (cf. supra, p. 319), ainsi que des confrontations entre l'homme et la nature. Mais, dans *Chuva Braba*, le contraste se donne entre un territoire étranger idéalisé et un territoire national déprécié. L'abondance d'eau au Brésil est comparée à son manque au Cap-Vert. La distance entre les marges du Negro, un fleuve, est mise en parallèle avec celle qui sépare les îles de São Vicente et Santo Antão, la mer.

Le caractère tragique du texte n'advient pas, bien entendu, d'un désir de paysage plus beau et verdoyant. Les flots d'eau douce brésilienne sont valorisés parce qu'ils permettent d'« arroser les plantes », contrairement, bien entendu, à l'eau salée entre les îles capverdiennes qui servent peu au développement de l'agriculture locale. La sécheresse au Cap-Vert est

⁵¹⁸ Les *serqueiros*, traduits ici « fermes », sont des terres non irriguées, une forme d'agriculture pluviale.

⁵¹⁹ En portugais: *Que valor tinha a água que estava caindo sobre a ilha?! [...] Eram as nascentes a transbordar como mamas de vaca parida de fresco, era o milho a despontar na ourela das casas e nos imensos sequeiros do Norte, era a erva nova nos campos...[...] – Lá para onde te quero levar chove de fartar. [...] É no fim do mundo. Mas a gente se habitua. Há lá um rio, afluente do Amazonas [...] pois esse rio, nos meses que não chove, chega a ter cinco quilómetros de largura [...]. É tudo água a correr, água doce, água de regar as plantas! Quando chega a época das chuvas, põe-se aquele mesmo rio a engrossar, a engrossar, até apanhar vinte e cinco quilómetros de largo, muito mais que este mar que separa Santo Antão de S. Vicente. [...] Só te quero dizer que no mundo não há justiça. Quanto a chuvas, como também quanto a muita coisa, o mundo está mal dividido. No Amazonas é demais, cá é nada. [...] a chuva acaba, as enxurradas calam a boca, os ribeiros voltam a secar, a terra a escaldar, e tudo virará como dantes.*

l'origine de nombreuses périodes de détresse de la population locale pour sa subsistance au cours de l'histoire. Le manque de pluies renvoie régulièrement, dans la littérature capverdienne, à la famine⁵²⁰ – ce qui expliquerait l'association entre les sources d'eau avec les « pis de vache qui vient juste de mettre bas » et avec « le maïs qui germait à la lisière des maisons ». De ce point de vue, le regard sur l'environnement naturel devient profondément politique. L'eau est ce qui permet la survie et le développement de la population locale. Si « le monde est mal partagé », si « dans le monde, il y a pas de justice » c'est parce que l'environnement physique, où vivent les hommes, est interprété à partir de sa valeur sociale. En effet, *la justice* est un concept qui n'a de pertinence que dans le cadre des rapports entre les hommes.

Le texte fait état d'une réalité vécue et retrace une facette, douloureuse, de cette réalité où tout renaît pour mourir aussitôt, une réalité qui ne laisse pas d'autre issue que celle du rêve d'un ailleurs plus clément. L'émigration est ainsi envisagée comme une solution à la confrontation violente de l'homme à la nature sur le territoire national : « Là où je veux t'emmener... ». Et là aussi le texte touche à quelque chose d'à la fois universel et particulier à la réalité capverdienne. J'ai pu mentionner qu'après l'indépendance la moitié de la population capverdienne vivait à l'étranger (cf. supra, p. 145). On estime qu'entre 1900 et 1970, environ 80 000 Cap-Verdiens ont été envoyés dans les plantations de Sao Tomé-et-Principe, et plus de 7 000 en Angola et au Mozambique (BROOKS, 2006). On aura plus loin l'occasion de revenir (cf. infra, p. 376) sur ce genre d'émigration forcée organisée par le gouvernement colonial portugais en Afrique afin de fournir une main-d'œuvre pour les latifundiums tropicaux. En ce qui concerne la migration en quelque sorte « libre » :

More than 18 000 Cabo Verdeans entered the United States between 1900 and 1920, when restrictive legislation curtailed immigration. During the same period, over 9 000 Cabo Verdeans departed for Portugal, Latin America, and Africa, followed by another 10 000 during the 1920s-1940s. More than 130 000 people left the archipelago between 1950 and 1973, principally for Portugal, where men filled the jobs of conscripts dispatched to Guine, Angola, and Mozambique, and a few to Cabo Verde, in futile wars against liberation movements; and replaced Portuguese who avoided the draft by becoming migrant laborers in France and other European countries (ibid, p. 134).

⁵²⁰ Les épisodes de 1920 et 1922, où la sécheresse a coïncidé avec une période instable de politique portugaise et une crise économique au Portugal (AIRES OLIVEIRA, 2022), ou ceux au cours du XIX^e siècle tuant quelques milliers de personnes, servent d'exemple. On estime qu'autour de 25 000 personnes sont mortes pendant la sécheresse de 1863-1866. On peut aussi citer les périodes de famine vécues dans les années 1940 provoquant la mort de la moitié de la population de l'île du Fogo (BROOKS, 2006).

Le passage de *Chuva Braba* dépasse ainsi la sphère individuelle des personnages pour conclure, sinon sur une facette emblématique de la réalité sociale capverdienne, du moins sur une règle générale de la condition humaine sur terre. L'eau, essentielle à la vie, est ici porteuse de l'absurdité de l'organisation du monde et de l'irréversible auquel conduit cette injustice, le drame des personnes tenues de quitter leur milieu naturel pour survivre.

L'extrait AFR_1986_ANG_LEB2N-02 entremêle également les représentations de la nature avec des significations politiques. Le document authentique qui y est exploité, *A Caatinga* (La Garrigue), de l'auteur brésilien Jorge Amado, a comme décor le paysage sec, typique du *Nordeste* du Brésil, qui donne son titre au passage. Le contenu du texte, mais surtout son traitement par les démarches pédagogiques de ce manuel angolais, montre à quel point la nature n'est jamais dépourvue de signification sociale.

LA CAATINGA / Sur des lieues et des lieues, à travers tout le *Nordeste*, s'étend le désert de la *caatinga*. Impossible à traverser, sans routes, sans chemins, sans sentiers, sans nourriture et sans eau, sans ombre et sans ruisseaux. Serpents et lézards se glissent entre les pierres, sous le soleil brûlant de midi. La *caatinga* du *Nordeste*. Et à travers ce désert, le sillonnant dans tous les sens, une foule innombrable de paysans voyage. Des hommes chassés de chez eux par le latifundium et par la sécheresse, expulsés de leurs maisons, sans travail dans les grandes propriétés, marchent vers São Paulo. Ils viennent de toutes les régions du *Nordeste*. Ils coupent la *caatinga*, se frayent un chemin à travers les épines, triomphent des serpents perfides, surmontent la soif et la faim, dans leurs sandales de cuir, les mains écorchées, les visages déchirés, les cœurs au désespoir. Ils sont des milliers et des milliers, se succédant sans trêve. / C'est un voyage qui a commencé il y a bien longtemps et nul ne sait quand il prendra fin, car tous les ans, ceux qui ont perdu leur terre, les travailleurs exploités, les victimes de la sécheresse et des « colonels » rassemblent leurs guenilles, leurs enfants, leurs dernières forces et commencent leur marche. (AFR_1986_ANG_LEB2N-02)⁵²¹

La garrigue brésilienne – le désert, le soleil, le manque de ruisseaux et d'ombre, les serpents et les lézards sous les pierres – cède au fur et à mesure la place à la réalité dramatique des *retirantes*⁵²², souvent dénoncée dans la littérature brésilienne de cette époque. La violence de l'environnement à laquelle sont confrontés les personnages est doublée de la violence de la

⁵²¹ Traduction du texte adapté inspirée de celle de Violante do Canto (AMADO, 1951). L'extrait est tiré du roman *Seara Vermelha*, publié en 1946. En portugais : *A CAATINGA / Por léguas e léguas, através de todo o Nordeste, o deserto da caatinga. Impossível de atravessar sem estradas, sem caminhos, sem picadas, sem comida e sem água, sem sombra e sem regatos. Cobras e lagartos arrastam-se por entre as pedras, sob o sol do meio dia. A caatinga nordestina. / E através da caatinga, cortando-a de todos os lados, viaja uma inumerável multidão de camponeses. São homens jogados fora da terra pelo latifúndio e pela seca, expulsos de suas casas, sem trabalho nas fazendas, que descem em busca de S. Paulo. Vêm de todas as partes do Nordeste. Cortam a caatinga, abrindo passo pelos espinhos vencendo as cobras traiçoeiras, vencendo a sede e a fome, os pés calçados nas alparcadas de couro, as mãos rasgadas, os rostos feridos, os corações em desespero. São milhares e milhares se sucedendo sem parar. / É uma viagem que há muito começou e ninguém sabe quando vai terminar porque todos os anos os que perderam a terra, os trabalhadores explorados, as vítimas da seca e dos coronéis juntam os seus trapos, os seus filhos e as suas últimas forças e iniciam a marcha.*

⁵²² Habitants du *Nordeste* qui fuient la sécheresse pour se réfugier dans les grandes villes.

relation inégale des groupes sociaux aux territoires. Ayant le territoire comme enjeu, il est question ici de différents rapports : générationnels (entre les différentes lignées de *retirantes*), régionaux (centre-périphérie, São Paulo-*Nordeste*), hiérarchiques (propriétaires des terres vs travailleurs exploités)...

Le texte laisse entrevoir les mêmes orientations éthiques que *Chuva Braba* – la condition humaine est peuplée d'inégalités et d'injustices – sauf qu'ici les démarches pédagogiques nomment en toutes lettres, d'une part, les rapports de domination entre les hommes et, d'autre part, la réalité idéologico-économico-politique au fondement de leur condition. Les exercices de compréhension commencent par identifier le Brésil comme décor : « Dans quel pays a lieu le fait décrit ? ». On poursuit en guidant le repérage des différentes épreuves que les personnages doivent affronter : « Cherchez dans le texte des expressions qui indiquent l'état dans lequel se trouvent les paysans ». On attire l'attention sur les causes de ces épreuves : « Pour quelle raison ces paysans ont-ils été obligés de quitter le *Nordeste* ? ». Et la voie est maintenant tracée pour nommer la source des rapports conflictuels qui, en apparence, concernent l'homme et la nature et pour en fournir l'explication :

Dans les pays capitalistes, on constate que les habitants des zones rurales fuient vers les zones urbaines. Comment justifies-tu cet abandon ? [...]

Comme tu peux l'observer dans le texte, l'exploitation de l'homme par l'homme n'a pas existé qu'en Angola pendant la période coloniale ; elle continue d'exister dans les pays dominés par le capitalisme. Dis, en quelques mots, comment le socialisme est capable d'en finir avec tous les genres d'exploitation. (AFR_1986_ANG_LEB05-06)⁵²³

Si les exercices de compréhension s'efforcent de révéler à l'apprenant la présence de dynamiques d'oppression dans le texte, ils ne le font pas par le biais d'une mise en lumière des nombreux termes qui, dans le texte même, renvoient aux modes d'exploitation héritées de la période coloniale brésilienne (cf. supra, p. 61), comme le nom de ceux qui occupent le haut de la hiérarchie (les colonels) ou celui de l'organisation économique qui prévaut dans la colonie (le latifundium). On s'intéresse peu aux spécificités de la réalité brésilienne. Ces exercices abandonnent l'échelle micro qui touche aux personnages pour atteindre la réalité structurelle qui sous-tend – selon l'idéologie promue par le ministère de l'Éducation angolais à l'époque –

⁵²³ En portugais : *Nos países capitalistas, verifica-se que os habitantes das áreas rurais fogem para as áreas urbanas. Como justificas este abandono? [...] Como podes observar no texto, a exploração do homem pelo homem não existiu só em Angola durante o período colonial, mas continua a existir nos países dominados pelo capitalismo. Em poucas palavras, diz como o socialismo é capaz de acabar com todo o tipo de exploração ?*

leur condition sociale. Le capitalisme, et non la sécheresse ou les modes d'organisation sociale au Nord-Est brésilien, devient la raison principale de leur souffrance, même s'il n'est jamais nommé explicitement dans le corps du texte littéraire.

Le monde capitaliste comme arène de confrontations

On remarquera, par ailleurs, que non seulement ce dernier exercice influence l'interprétation du texte, mais établit un lien entre l'époque coloniale et le monde capitaliste contemporain : « l'exploitation de l'homme par l'homme » continue d'avoir lieu dans le monde même après l'indépendance. Si on s'oppose au pôle européen en raison du modèle politique colonialiste adopté dans le passé, cette opposition s'étend à la lusophonie américaine en raison du modèle capitaliste contemporain.

Après avoir porté le regard de l'apprenant sur ce qui a lieu à l'échelle des personnages (leur confrontation avec la nature et l'oppression) et avoir proposé une interprétation des événements selon une perspective structurale (les symptômes du capitalisme), le discours régisseur du manuel peut réorienter son attention sur son propre contexte :

Comme tu le sais, une des grandes préoccupations de notre Parti et de notre Gouvernement est d'en finir avec les différences existantes entre la ville et la campagne. En quoi ces mesures sont-elles importantes pour notre pays ? (AFR_1986_ANG_LEB05-06)⁵²⁴

Ce qu'il faut qu'il retienne, c'est que dans la société où il vit, ses gouvernants font ce qu'ils peuvent pour éviter les conflits sociaux qui ont pour enjeu l'environnement physique.

Prenons encore, comme point de comparaison, le poème « *Operário em construção* » (Ouvrier en construction) du poète brésilien Vinícius de Moraes (AFR_1986_ANG_LEB2N-04), même s'il n'a pas pour objet l'environnement physique naturel. Dans ce texte, qui figure plusieurs fois dans les manuels africains⁵²⁵, on trouve un traitement similaire à celui que l'on vient de considérer. Les exercices d'interprétation alertent d'emblée « N'oublie pas qu'il s'agit d'une société capitaliste » et donnent la perspective qui devra être employée.

⁵²⁴ En portugais : *Como sabes, uma das grandes preocupações do nosso Partido e do nosso Governo é acabar com as diferenças existentes entre o campo e a cidade. Qual é a importância desta medida para o nosso país??*

⁵²⁵ Dans AFR_1986_ANG_LEB2N-04 mais aussi dans AFR_1986_CV_CA03-01 et AFR_1989_MOZ_P07.

<p>Ouvrier en construction</p> <p>C'était lui qui construisait les maisons Là où auparavant il n'y avait que de la terre. Comme un oiseau sans ailes Il s'élevait avec les maisons qui fleurissaient sous sa main. Et ainsi l'ouvrier allait Avec la sueur et le ciment Construisant là une maison Et là un appartement Plus loin une église, en face Une caserne et une prison : Prison dont il aurait à souffrir S'il n'était, éventuellement, Un ouvrier en construction. Mais il ignorait Ce fait extraordinaire : Que l'ouvrier fait la chose Et la chose fait l'ouvrier.</p>	<p>De sorte qu'un jour À table, en coupant le pain L'ouvrier fut pris D'une soudaine émotion en constatant surpris que tout sur la table - bouteille, assiette, couteau - C'est lui qui les faisait Lui, un humble ouvrier, Un ouvrier en construction. Il regarda autour de lui : la gamelle, le banc, la paillasse, la marmite La vitre, le mur, la fenêtre la maison, la ville, la nation ! Tout, tout ce qui existait C'était lui qui le faisait Lui, un humble ouvrier Un ouvrier qui savait Exercer sa profession. (AFR_1986_ANG_LEB2N-04)⁵²⁶</p>
---	--

Ce texte complexe développe, en mettant en scène la prise de conscience en quelque sorte épiphanique d'un ouvrier vis-à-vis de tout ce qu'il crée, deux dialectiques à la fois – celle, hégélienne, du maître et de l'esclave, et celle, marxiste, de l'opresseur et de l'opprimé. L'ouvrier, qui construit tout autour de lui, en le faisant se construit lui-même en tant que créateur du monde où il vit. Il devient symboliquement possesseur de sa création. Il prend conscience des écarts non seulement entre son patron et lui-même, mais aussi entre ce qu'il crée et le salaire qu'il perçoit pour cela. Les exercices guident progressivement l'apprenant dans l'identification de chacune des prises de conscience de l'ouvrier, le but étant de déclencher ces mêmes prises de conscience chez l'apprenant, créateur, lui aussi, de la nation et du socialisme.

Le traitement des textes dans le corpus africain – où les conflits sont présentés comme structurels et sont ramenés à l'échelle macro – contraste avec celui opéré dans le corpus

⁵²⁶ Traduction proposée par la comédienne et chanteuse Odile Bertotto (<https://www.etoile-secrete.fr/Vinicius>). En portugais : *Era ele que erguia casas / Onde antes havia chão. / Como um pássaro sem asas / Ele subia com as casas / Que lhe brotavam na mão. / E assim o operário ia / Com suor e cimento / Erguendo uma casa aqui / Adiante um apartamento / Além uma igreja à frente / Um quartel e uma prisão: / Prisão que sofreria / Não fosse eventualmente / Um operário em construção. / Mas ele desconhecia / Esse facto extraordinário: Que o operário faz as coisas / E a coisa faz o operário. / De forma que, certo dia, / À mesa, ao cortar o pão / O operário foi tomado / de súbita emoção / Ao constatar assombrado / Que tudo naquela mesa / Garrafa, prato, facão, / Era ele quem fazia / Ele, um humilde operário / Um operário em construção. / Olhou em torno: gamela, / Banco, enxerga, caldeirão, / Vidro, parede, janela, / Casa, cidade, nação! / Tudo, tudo o que existia / Era ele quem o fazia / Ele um humilde operário / Um operário que sabia / Exercer a profissão. / Vinicius de Moraes (sic)*

portugais – où les conflits se situent à l'échelle des personnes, entre l'homme et la nature, les organisations sociales restant au second plan.

Les deux groupes de manuels analysés valorisent ainsi les pôles de la lusophonie où ils ont respectivement été publiés en contrôlant le champ de vision sur les scènes construites. Un plan d'ensemble (cf. supra, p. 254) fait apparaître les causalités extérieures de la condition des sujets auxquels on s'intéresse, alors qu'un plan rapproché focalise les causalités intérieures (MOSCOVICI, 2000). La situation tragique des personnages dans les manuels africains – les pêcheurs mozambicains morts dans le fleuve, les paysans et les ouvriers exploités au Brésil, les Capverdiens qui souffrent de la sécheresse – ne s'explique pas par leur propre agir, mais elle est conditionnée par des facteurs plus larges qu'eux – la structure inégale de la société coloniale portugaise, celle de la société capitaliste brésilienne, ou encore l'injustice dans le monde. On peut supposer que l'impératif de la valorisation de soi favorise soit une distanciation des représentations (descriptions objectivées) soit l'évocation des conflits géopolitiques lusophones. Les manuels européens, quant à eux, ne décrivent jamais l'environnement physique lusophone de façon neutre. Parmi les représentations, toujours émotionnellement engagées, prévalent les représentations idéalisées. Et quand ce n'est pas le cas, les conflits représentés se résument à ceux entre l'homme et la nature. Pour les personnages européens – des navigateurs jusqu'aux colons, résistant (voir défaisant) les adversités en territoire colonial – le regard micro est celui qui les mettra le mieux en valeur. Les causes de leur réussite pourront ainsi être trouvées dans leurs propres forces.

Voici une représentation sous forme de tableau comparatif et récapitulatif.

	Types de texte		Estime	Posture	Échelle	Rapport
Corpus portugais	Littérature	Prose	Dévalorisation (la nature est dangereuse)	Engagée	Micro	Conflictuel : homme vs nature
		Poésie	Valorisation (la nature est belle)			Absence de conflit : contemplation
Corpus africain	Informatif		Neutralité	Distanciée	Macro	Absence de conflit : objectivation
	Littérature		Valorisation et dévalorisation	Engagée		Conflictuel : rapports géopolitiques

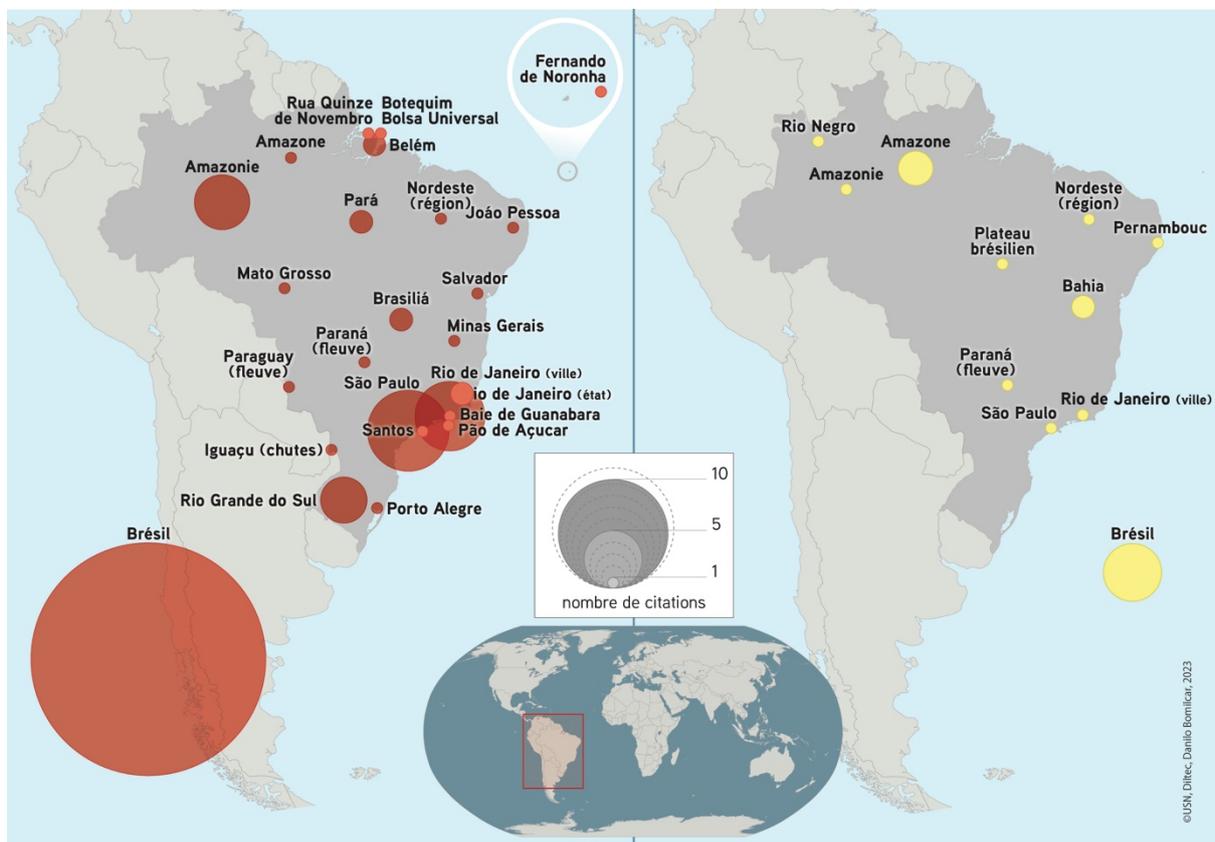
Tableau 14. L'environnement physique de la lusophonie dans les manuels

Une autre façon d’approcher le rapport à soi et aux autres à travers les mentions des territoires lusophones est à partir de l’indexation des références culturelles citées.

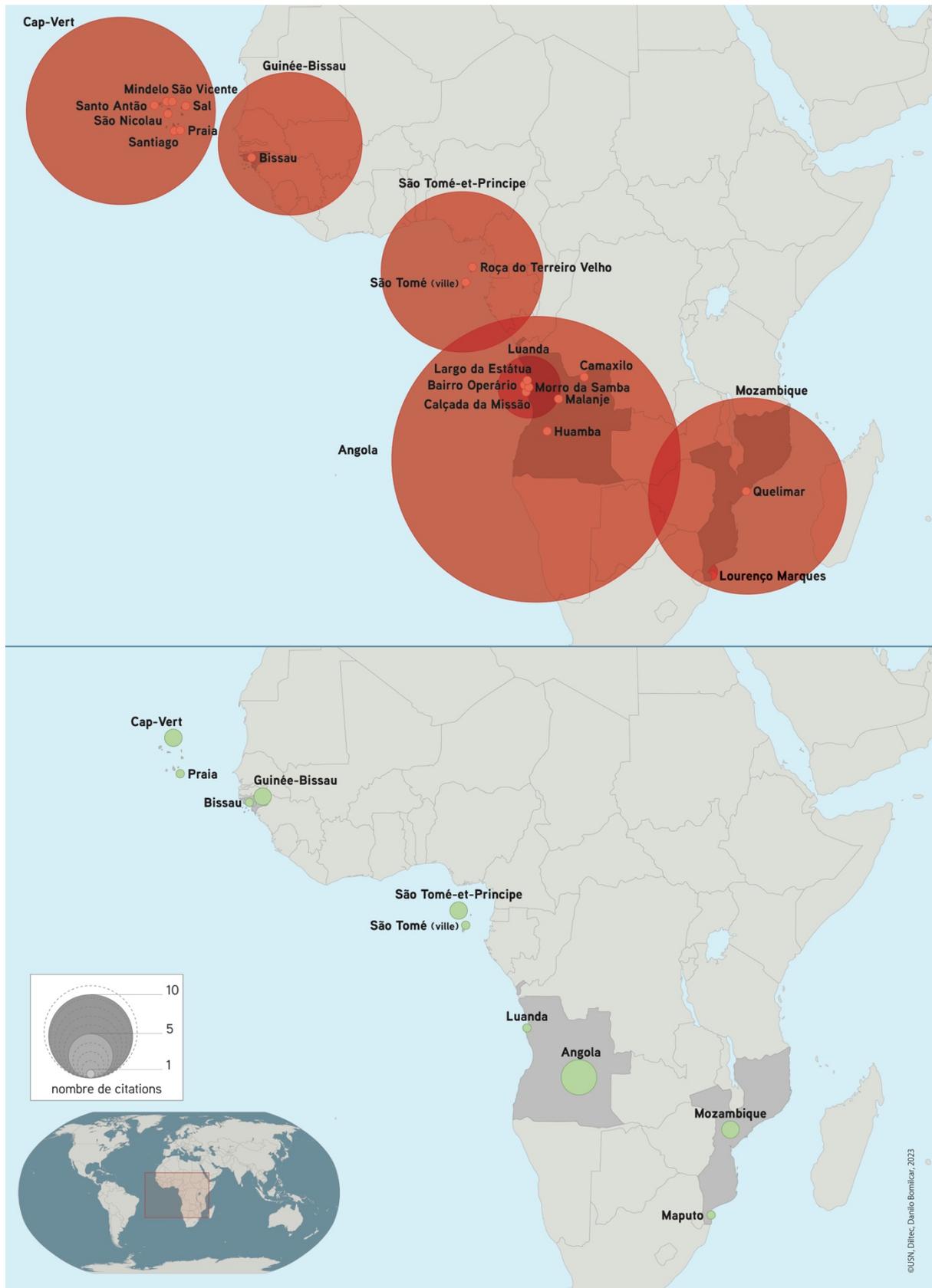
4.2.2 Circulations dans le monde lusophone. L’exemple de Lisbonne

Le repérage, l’indexation et l’activité statistique concernant les lieux cités dans les manuels ont été, dans la mesure où elle permet une meilleure visualisation de la complexité des renvois à l’espace, suivis de l’illustration des résultats sous forme cartographique.

Les cartes suivantes ont été agencées de manière à faciliter la confrontation entre les lieux cités dans le corpus portugais (cercles rouges) et les lieux cités dans les autres corpus (cercles jaunes pour le corpus africain, et cercles verts pour le corpus brésilien).



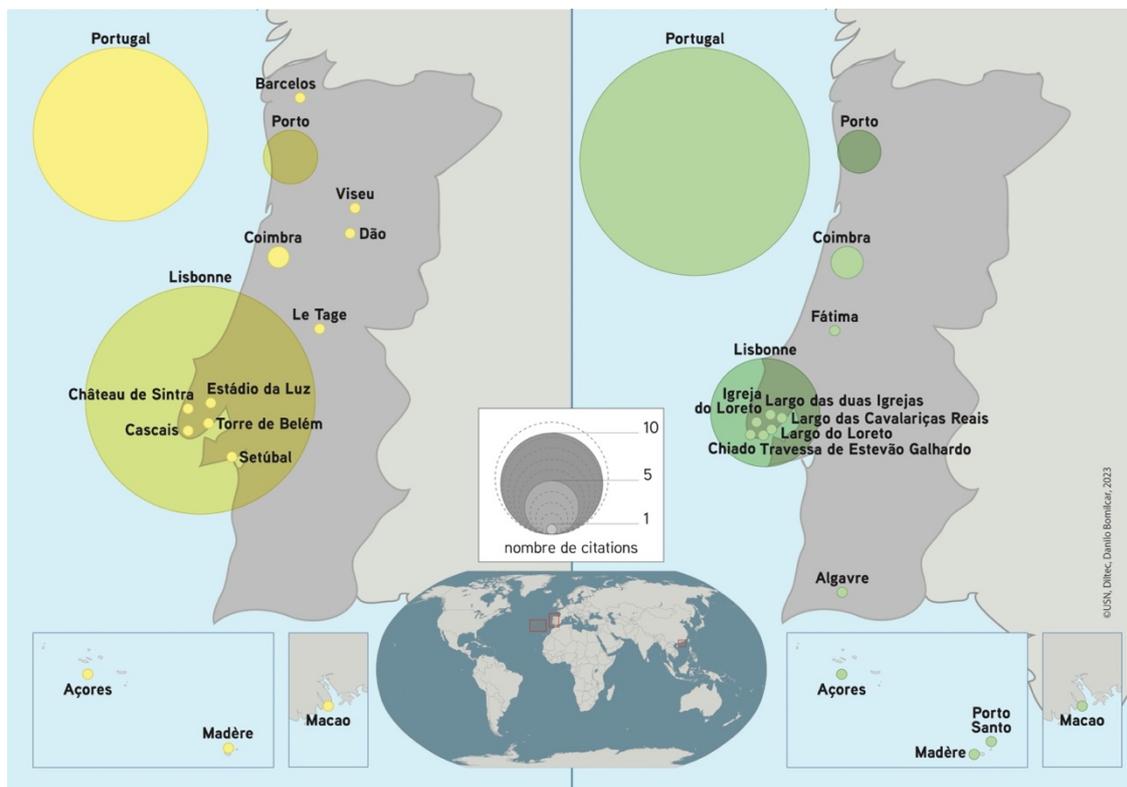
Carte 21. Lieux du territoire brésilien cités dans les manuels de PELE et de PALS



Carte 22. Lieux des PALOP cités dans les manuels de PELE et de PBLE

Si on prend comme base de comparaison le nombre et la variété des lieux brésiliens et africains cités dans les manuels européens, on remarque une relative pauvreté dans les interreprésentations entre Afrique et Amérique lusophones⁵²⁷. Le regard européen sur les anciennes colonies pose les repères géographiques nécessaires pour qu'un portrait complexe de la lusophonie puisse être brossé. Les toponymes de l'intérieur – tout comme la mention de sous-groupes – permet une augmentation du nombre d'identités, une représentation non d'*un autre*, mais *des autres*, une altérité accueillant à la fois diversité, pluralité et hétérogénéité (CASTELLOTTI, 2009). Le corpus des manuels européens est, par exemple, le seul qui mentionne la diversité linguistique dans un autre pôle⁵²⁸ – ce qui peut être la conséquence de cette pluralité de points de repère.

Pour ce qui est de la représentation du territoire portugais dans les manuels brésiliens et africains, comme on peut l'observer sur les cartes suivantes, le contraste est moins frappant :



Carte 23. Lieux sur le territoire portugais cités dans les manuels de PALS et de PBLE⁵²⁹

⁵²⁷ Le nombre de renvois au territoire brésilien comme un tout est de 34 dans les manuels portugais et de cinq dans les manuels africains. Les renvois aux noms des pays africains sont, en moyenne, au nombre de 22 par pays dans les manuels portugais contre 2,5 dans les manuels brésiliens.

⁵²⁸ Extrait EUR_1988_POR_VAP2-11, traduit intégralement plus loin (cf. infra, p. 432).

⁵²⁹ Dans un manuel du corpus africain (AFR_1994_GB_CP06-02), on peut trouver une carte assez exhaustive du Portugal et de ses villes. Pour des raisons de lisibilité, mais aussi de l'exceptionnalité du fait, je n'ai pas fait figurer

Les deux corpus montrent, l'un comme l'autre, un intérêt tempéré pour les régions ultramarines portugaises (listées en bas et à gauche) ainsi que pour les villes de l'intérieur du pays. Ce qui attire l'œil, ce sont les évocations – deux fois plus nombreuses dans le corpus africain – de la capitale du pays. Si on s'aventure à les passer en revue, on s'aperçoit qu'elles sont significatives des rapports luso-africains et luso-brésiliens.

4.2.2.1 Lisbonne dans les manuels brésiliens. Entre culture générale et souvenir colonial

Les évocations de la capitale portugaise dans les manuels brésiliens sont essentiellement de deux sortes. Elles constituent soit des mentions stériles – notamment les exercices à trous avec des phrases comme « Nous _____ habiter à Lisbonne. »⁵³⁰ et les énumérations de villes pour exemplifier l'usage des prépositions, des articles et de gentilés⁵³¹ – soit des mentions de la fuite de la cour et de la famille royale portugaises pour s'installer à Rio de Janeiro, un épisode central de l'histoire de l'Indépendance brésilienne⁵³². On la cite comme lieu de départ dans le continent européen, sans autre élucidation.

Les seuls extraits qui échappent à cette règle générale et vont plus loin dans la description sont deux propositions⁵³³ aux finalités géopolitiques – indiquant plus ou moins précisément la localisation et/ou le statut de capitale de Lisbonne – ainsi que la séquence⁵³⁴ contenant le texte de Mário Costa *O Chiado pitoresco e elegante* (Chiado pittoresque et élégant). Ce texte présente une fresque du quartier touristique dans les années 1960 et met l'accent sur son histoire et son caractère dynamique. Y sont également mentionnés d'autres lieux significatifs de la ville (*Largo das Cavalariças Reais ; Largo do Loreto ; Largo das Duas Igrejas ; Igreja do Loreto ; Travessa de Estevão Galhardo*) figurant dans la carte ci-dessus.

Mais, à l'exception de ces deux extraits visant le développement de la culture générale des apprenants (capitales, géographie, monuments historiques...) ou, pourquoi pas aussi, de

les villes présentes dans cette carte, sauf si elles apparaissent dans d'autres extraits. Les voici : Valência ; Viana do Castelo ; Braga ; Barca de Alva ; Aveiro ; Guarda ; Vilar Formoso ; Covilhã ; Castelo Branco ; Abrantes ; Entroncamento ; Santarém ; Castelo da Rainha ; Leiria ; Figueira da Foz ; Alfarelos ; Barreiro ; Évora ; Elvas ; Portalegre ; Beja ; Faro ; Vila Real Santo António.

⁵³⁰ Extrait AME_1969_BRA_PCG-02.

⁵³¹ Extraits AME_1976_BRA_PBE-02 ; AME_1990_BRA_PSL-02 ; AME_1988_BRA_MP-01 et AME_1976_BRA_PBE-04.

⁵³² Extraits AME_1969_BRA_PCG-09 ; AME_1981_BRA_FLE-02 et AME_1991_BRA_PC-06.

⁵³³ Extraits AME_1991_BRA_AB2-03 et AME_1969_BRA_PCG-03.

⁵³⁴ Extrait AME_1976_BRA_PBE-05.

leur sensibilité littéraire⁵³⁵, la ville de Lisbonne dans les manuels brésiliens semble l'indice soit d'une préoccupation purement linguistique (temps verbaux, lexique...) soit d'une légère trace dans le champ d'expérience colonial. Ses apparitions fugaces composent le décor de l'Indépendance comme lieu de mémoire de la nation (NORA, 1992). C'est pourquoi la capitale, la cour et la famille royale portugaises figurent, non pas au titre d'objets à explorer pour permettre la découverte de l'autre, mais en tant qu'objets indispensables pour la caractérisation du même.

4.2.2.2 Lisbonne dans les manuels africains. Circulations et (inter)dépendances (post)coloniales

Lisbonne dans les manuels africains occupe différents rôles. Dans l'ensemble des 23 mentions de la capitale et de ses alentours, une seule a été qualifiée de stérile⁵³⁶. Les autres peuvent être classées en deux grands groupes : celles relatives à une réalité exclusivement portugaise et celles relatives aux rapports entre l'Afrique lusophone et la capitale portugaise. Ces dernières traitent à leur tour de la réalité coloniale, ainsi que des rapports contemporains, après l'indépendance. En voici une modélisation à vocation illustrative :

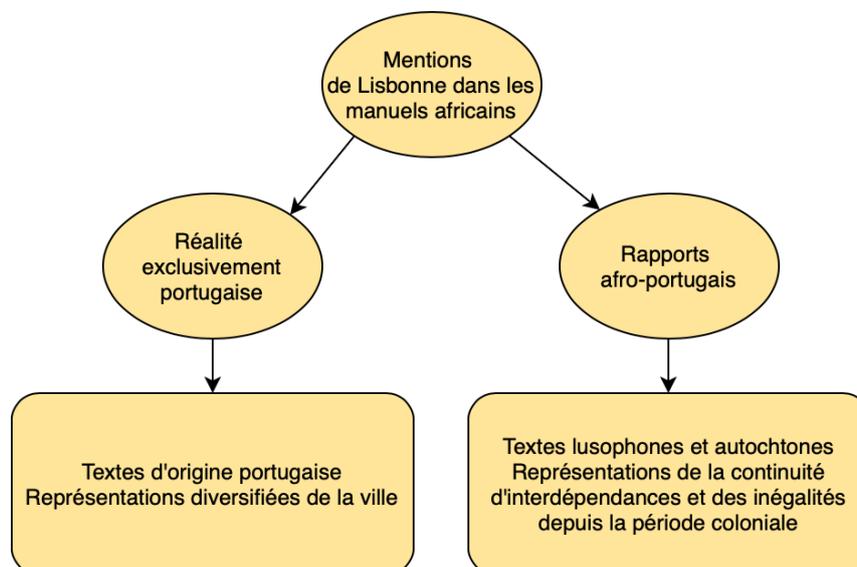


Schéma 14. Lisbonne dans les manuels de PALS

⁵³⁵ Parmi les objectifs de l'enseignement de la littérature on pourrait citer le développement d'une sensibilité esthétique, ainsi que l'apprentissage de l'histoire littéraire et de réalités contextuelles et sociales qui sous-tendent l'action ou l'écriture.

⁵³⁶ L'extrait AFR_1989_CV_PUT-07 contient un extrait du texte original de la version portugaise de *Un niveau Seuil*. Les exemples des phrases qui exemplifient les actes de parole contiennent des références au Portugal. « Je pense que Lisbonne est une belle ville », « Quelle est votre actrice portugaise préférée ? ».

Des textes portugais sur la réalité portugaise

Le premier grand groupe est composé, comme il en va de soi, de textes littéraires, d'extraits de presse et d'œuvres de référence d'origine portugaise. C'est sans surprise que l'écrasante majorité se retrouve dans les manuels élaborés au sein de collaborations afro-portugaises (cf. supra, p. 202). Ainsi, le poème « *A caminho de Coimbra* » (Sur la route de Coimbra) de Graciete Branco est accompagné de la localisation des villes les plus importantes (dont Lisbonne)⁵³⁷, un extrait du roman *Viagens na minha terra* (Voyages dans mon pays) d'Almeida Garrett (2018 [1846]) est suivi d'une petite biographie signalant le décès de l'auteur dans cette ville⁵³⁸, un reportage sur les difficultés de la jeunesse portugaise se fonde sur l'interview d'une fille qui vit dans la capitale⁵³⁹, une publicité porte sur une entreprise à Caiscais⁵⁴⁰, une autre sur la pollution maritime à Setúbal⁵⁴¹, les mots fléchés d'un journal portugais citent le centre-ville détérioré et la nuit lisboète agitée⁵⁴² et l'extrait de l'encyclopédie portugaise *Enciclopédia verbo juvenil* mentionne les premières villes (dont Lisbonne) desservies au Portugal par le téléphone⁵⁴³. Contrairement à ce qui se produit dans le corpus brésilien – où les portraits sont d'une pauvreté remarquable⁵⁴⁴ – ces mentions construisent une représentation complexe de la capitale portugaise.

Le deuxième grand groupe de mentions est plus varié du point de vue de ses origines.

Dépendances à l'époque coloniale : santé et éducation

Quatre séquences font de la capitale portugaise un point d'intersection de circulation des personnes entre l'Europe et l'Afrique à l'époque coloniale :

- L'une entre elles, déjà citée (cf. supra, p. 297), concerne le commerce triangulaire d'esclaves et de marchandises reliant les continents européen, africain et américain. Lisbonne y apparaît comme une des villes organisatrices de cette économie.⁵⁴⁵

⁵³⁷ Extrait AFR_1994_GB_CP06-02.

⁵³⁸ Extrait AFR_1989_CV_PUT-03.

⁵³⁹ Extrait AFR_1989_CV_PUT-06.

⁵⁴⁰ Extrait AFR_1989_CV_PUT-09.

⁵⁴¹ Extrait AFR_1994_GB_CP06-11.

⁵⁴² Extrait AFR_1989_CV_PUT-11.

⁵⁴³ Extrait AFR_1994_GB_CP06-01.

⁵⁴⁴ À l'exception de celle brossée dans le texte sur le quartier du Chiado (AME_1976_BRA_PBE-05).

⁵⁴⁵ Extrait AFR_1986_CV_CA03-05.

- Deux autres évoquent la situation de dépendance des colonies insulaires vis-à-vis de la métropole. Le texte « Petite momie »⁵⁴⁶ de Baltasar Lopes (1960 [1952]) décrit une scène où des enfants jouent dans la cour d'une école capverdienne. L'un d'eux, surnommé Petite Momie en raison de son apparence physique, partira sur un bateau pour être soigné dans un hôpital à Lisbonne. « Le dernier regard sur les îles »⁵⁴⁷, de Luis Cajão (1973), raconte les aventures d'un colon récemment arrivé de Lisbonne à São Tomé-et-Principe qui, à défaut de dentiste sur l'île, se transforme en « dentiste amateur », ce qui se traduit concrètement par le fait qu'un de ses amis et lui-même s'arrachent les dents mutuellement si besoin est.

- Dans la quatrième séquence, c'est l'accès, non à la santé, mais aux formations académique et professionnelle, qui contraint au passage par Lisbonne dans le monde colonial. La capitale portugaise apparaît comme le lieu de formation d'Agostinho Neto en médecine, et d'Amílcar Cabral en agronomie. Ces mentions figurent dans les biographies composant l'unité thématique « Hommes qui sont restés dans l'histoire de l'Afrique »⁵⁴⁸.

Il est intéressant d'observer que même dans des textes censés valoriser l'identité africaine, l'Europe – ce centre dont on dépend économiquement – s'éclipse difficilement des parcours. Ce procédé, presque contradictoire, où on loue des symboles africains dans le cadre des constructions nationales, tout en valorisant leurs histoires par leur passage en métropole, est encore courant dans les manuels africains. Dans un manuel angolais de 2007⁵⁴⁹, par exemple, l'élève apprendra qu'Agostinho André Mendes de Carvalho a été envoyé au camp de travail de Tarrafal, que Manuel Rui « a été diplômé en droit par l'université de Coimbra (Portugal) » que Marcelino dos Santos a à la fois « étudié à l'Institut Industriel de Lisbonne » et « a été un des fondateurs la FRELIMO » et ainsi de suite. Il semblerait que la participation de ces figures emblématiques aux mouvements de libération (affiliations aux partis, actions concrètes, mises en prison, exposition à des tortures, des déportations, des exécutions...) et leur formation académique (quasi-systématiquement au Portugal, mais aussi dans d'autres pays du Nord) soient les deux informations indispensables dans la biographie de tout écrivain auquel les manuels empruntent les textes. Ces informations sont l'illustration des nombreuses passerelles (économiques, idéologiques, technologiques, ethniques...) entre les mondes dits

⁵⁴⁶ Extrait AFR_1989_CV_PUT-14.

⁵⁴⁷ Extrait AFR_1989_STP_MLP07-11.

⁵⁴⁸ Extrait AFR_1994_GB_CP06-05.

⁵⁴⁹ Dans le catalogue AFR_2007_ANG_LP07. Les biographies se trouvent aux pages 58, 79 et 81.

développé et sous-développé composant *l'économie globale unique* propre au monde colonial (HOBBSAWM, 1989) et rappellent la difficulté d'en faire abstraction dans le discours.

Dépendances postindépendances. Lisbonne comme parcours de légitimation

Enfin, les extraits qui mettent au jour le rapport entre les populations des PALOP et le Portugal dans le monde postcolonial sont variés. Ils peuvent être fictifs et documentaires, signés par des autochtones ou par des Portugais, très riches ou très pauvres en données (inter)culturelles... Ils sont au nombre de onze.

Dans les textes fabriqués, nous avons affaire à des mentions de la ville de Lisbonne comme origine de personnages (touristes, travailleurs...), ainsi que comme destination et lieu de provenance des lettres qui peuplent la traditionnelle unité dédiée aux genres épistolaires. Tous enseignent peu ou rien à l'apprenant sur la capitale portugaise. Dans les textes authentiques, la capitale portugaise apparaît encore sous la forme d'un centre économique-culturel, ce qui veut dire qu'elle garde, même après l'indépendance, son statut privilégié dans les passerelles qui relient les différents mondes imaginés. En voici quelques exemples :

- Trois séquences concernent le paysage géopolitique sportif. Le texte *Felismino*⁵⁵⁰, tiré du recueil de nouvelles *São Nicolau* d'Orlando de Albuquerque, évoque un joueur de football capverdien, Ben David, qui a été membre de l'équipe portugaise *Atlético de Lisboa* ainsi que de l'équipe nationale portugaise. Le père du personnage principal jouait, selon le texte, aussi bien, sinon mieux, que le célèbre Ben David, mais un accident l'aurait empêché d'intégrer un club à Lisbonne. Le texte « Le grand défi »⁵⁵¹ présente également Lisbonne comme le lieu pour un débouché professionnel s'offrant à un garçon mozambicain qui est un joueur de talent. Finalement, une séquence didactique⁵⁵² tirée d'un manuel santoméen contient deux articles de journal sur le football : l'un, tiré d'un journal portugais, relate la visite d'écoliers de Lisbonne au stade de l'équipe portugaise *Benfica* ; l'autre parle d'une collaboration entre le ministère des Sports de São Tomé-et-Principe et l'équipe lisboète *Sporting Clube* visant « le développement sociosportif et l'amélioration technique de leurs équipes ».

- Deux séquences sont dédiées au paysage académique. La première a pour support un texte tiré du journal *Expresso*⁵⁵³ évoquant un colloque qui a lieu à Lisbonne pour traiter des

⁵⁵⁰ Extrait AFR_1992_CV_LP05a-05.

⁵⁵¹ Extrait AFR_1989_MOZ_P07-01.

⁵⁵² Extrait AFR_1989_STP_MLP05-02.

⁵⁵³ Extrait AFR_1986_CV_CA01-01.

problèmes linguistiques et socioculturels de la langue portugaise dans le monde. Des enseignants de chaque pays africain lusophone y participent. La seconde présente une notice biographique consacrée au poète José Craveirinha qui suit rigoureusement le script, évoqué plus haut, des parcours des symboles nationaux.

José Craveirinha est né le 28 mai 1922, dans l'ancienne Lourenço Marques, actuelle Maputo, dans le quartier Mafalala. Il est le fils de José João Craveirinha, originaire de l'Algarve, et d'une Mozambicaine, Mangachane. Il a travaillé comme réviseur aux Presses Nationales, puis au journal « *Notícias* ». Dans celui-ci il est passé de réviseur à rédacteur. [...] / En 1964, il a été arrêté par la PIDE/DGS (police secrète portugaise). Il est resté cinq ans dans la Prison Centrale de Machava. [...]. Parmi ses ouvrages publiés, on peut citer *Xigubo* (1964), *Cantico a um dio de Catrame* (1966), *Karingana ua Karingana* (1974), *Cela 1* (1981) et *Maria* (1988). Son œuvre lui a valu les prix suivants : « *Prémio Alexandre Dáskalos* », Lisbonne, 1960 ; « *Prêmio da cidade de Lourenço Marques* » ; « *Prémio Reinaldo Ferreira* » ; « *Prémio Nacional de Poesia* », Italie ; « *Medalhade Ouro da Cidade de Bréscia* ». Parmi tous les prix obtenus, on soulignera le « *Prémio Luís de Camões* », Lisbonne, 1991. (AFR_1989_MOZ_P07-05)⁵⁵⁴

Après avoir fait état des origines luso-mozambicaines de l'écrivain et des débuts de sa carrière, la notice évoque son arrestation par la police secrète portugaise (PIDE/GDS) et les cinq années d'incarcération dans une prison locale. L'énumération de ses publications est suivie de celle des distinctions à l'étranger. Dans le cas présent, ce ne sont pas les études au sein d'une université lisboète qui sont mises en valeur, mais les prix littéraires reçus dans cette ville : les prix Alexandre Dáskalos en 1960 et Luís de Camões en 1991. Et puisque cette biographie ne manque pas de souligner ce dernier, accordons-lui une courte parenthèse.

Le Prix Camões est connu dans le monde lusophone comme la plus grande récompense littéraire de langue portugaise. Bien qu'il porte le nom du poète portugais, la création a été une initiative du même homme politique brésilien qui a porté le projet de la CPLP, José Aparecido de Oliveira. Institutionnalisé dans un décret signé entre les États portugais et brésilien à la fin des années 1980, les financements, l'organisation des candidatures, le choix du jury restent à la charge d'institutions de ces deux nationalités, ce qui fait de ce prix une institution essentiellement luso-brésilienne. Le jury, à l'origine composé de trois Brésiliens et de trois Portugais n'a été officiellement modifié pour accueillir le pôle africain qu'en 1999. Depuis

⁵⁵⁴ En portugais : *José Craveirinha nasceu a 28 de Maio de 1922, na então Lourenço Marques, hoje Maputo, no bairro Mafalala. É filho de pai algarvio José João Craveirinha, e Mangachane, moçambicana. Trabalhou como revisor na Imprensa Nacional e depois no Jornal "Notícias". Nessa última de revisor passou a redactor. [...] / Em 1964 foi preso pela PIDE/DGS (polícia secreta portuguesa). Permaneceu na cadeia Central da Machava cinco anos. [...] De sua obra estão publicados os livros Xigubo (1964), Cantico a um dio de Catrame (1966), Karingana ua Karingana (1974), Cela 1 (1981) e Maria (1988). Pelo trabalho que realizou, recebeu os seguintes prêmios: "Prémio Alexandre Dáskalos", Lisboa, 1960; "Prêmio da cidade de Lourenço Marques"; "Prémio Reinaldo Ferreira"; "Prémio Nacional de Poesia", Itália; "Medalha de Ouro da Cidade de Bréscia". No conjunto de prêmios recebidos é de destacar o "Prémio Luís de Camões", Lisboa, 1991.*

lors, il est composé de deux Brésiliens, deux Portugais et deux Africains des PALOP, mais la cérémonie d'attribution a toujours lieu au Brésil ou au Portugal.⁵⁵⁵

Qu'on évoque le paysage sportif ou académique, la position centrale que Lisbonne maintient dans ces flux ethniques est claire. Le terme *paysage* (*scape*) est emprunté à la terminologie d'Arjun Appadurai pour traiter les flux (de personnes, de capital...) propres au monde postcolonial et à la globalisation (cf. supra, 158), mais on pourrait également parler dans le cas présent de *champ*, si on prend comme référence le cadre conceptuel bourdieusien. C'est parce que Lisbonne occupe une position privilégiée dans un espace dynamique et hiérarchisé composé de positions, d'agents, d'enjeux et de produits spécifiques (autrement dit, dans un champ), que cette ville est un point d'intersection incontournable dans le flux des personnes. La capitale portugaise est le carrefour de flux humains parce que les institutions qui y sont établies sont devenues au cours de l'histoire des *instances de légitimation*.

Nous avons pu considérer les moyens par lesquels les rapports de force (les agents se disputent pour des positions sociales) sont reliés aux rapports de lutte (ils se disputent pour faire valoir des représentations du monde) (cf. supra, p. 46). Ainsi, une position sociale privilégiée dans la hiérarchie des rapports de force (un contrat avec une équipe de football ou avec une maison d'édition renommées) n'est convoitée que parce que, dans la hiérarchie des représentations sociales, on lui attribue plus de valeur par rapport à d'autres (un poste dans une équipe de football ou dans un journal locaux). Le domaine des représentations sociales, où des croyances sont affirmées et diffusées, acceptées ou contestées permettant la hiérarchisation des positions sociales et des personnes qui les occupent, est en partie régi par des instances de légitimation. Les prix littéraires légitiment l'activité d'un écrivain et lui permettent d'accéder à une série de positions privilégiées dans le champ académique et éditorial. Le processus est similaire pour les diplômes universitaires. Un titre accordé constitue un capital symbolique qui peut être évalué en fonction de la reconnaissance que leur accordent les instances de légitimation du champ académique (le HCERES en France ou les rankings d'universités faits par des universités américaines, par exemple). Il est possible même que la position sociale en soi, comme une place dans une équipe de football, soit dotée d'un capital symbolique. Un agent est reconnu comme un bon joueur parce qu'il a été légitimé par une grande équipe. Un poste à l'université légitime la personne qui l'occupe et lui accorde une capacité de légitimer d'autres individus. Le prix littéraire, qui légitime les personnes tout en étant légitimé (en tant

⁵⁵⁵ Sources : files.dre.pt/1s/1988/11/27700/47474748.pdf et files.dre.pt/1s/1999/11/258a00/76677669.pdf.

qu'institution légitimatrice) par l'action qu'il opère est peut-être l'exemple le plus abouti du caractère rétroactif de la distinction (BOURDIEU, 1979).

Dans tous ces extraits où Lisbonne apparaît en contexte sportif, académique ou artistique⁵⁵⁶, on peut percevoir son rôle légitimateur. Dans les biographies où on rappelle les grands moments des parcours personnels des auteurs, bien qu'on insiste sur leur implication dans la lutte contre la métropole, on n'en affiche pas moins leur distinction par les instances de légitimation de la métropole. Les universités de Lisbonne et de Coimbra, le prix Camões, l'équipe *Atlético de Lisboa* ou le fait même de jouer au Portugal, sont présentés comme signes de prestige. D'autant plus que – à l'exception du Prix Camões dont on prend le temps de souligner l'importance à l'apprenant – ce prestige apparaît comme *implicite* et donc difficile à contester. L'implicite repose sur le consensus social, il fonctionne sur le principe de l'économie, signalant son existence mais ne pas l'explicitant : « de ce fait, l'implicite culturel est avant tout échange, complicité, œillade » (ZARATE, 1986, p. 16). Nous avons ici un bon exemple du phénomène appelé par Pierre Bourdieu *illusio* (cf. supra, p. 243), cette adhésion tacite aux règles du jeu, même si on veut les renverser. Dans ces extraits, plus précisément ceux qui concernent les écrivains, les textes s'opposent explicitement à la domination exercée par l'ancienne métropole, mais ils se servent encore des instances de légitimation de cette partie du monde et, de ce fait, accordent toujours une légitimité à ces instances.

Pour revenir aux flux ethniques qui constituent la base des réflexions, nous avons devant nous une réalité semblable à la situation antillaise décrite par Frantz Fanon en 1952 pendant la décolonisation française. Cet auteur évoquait déjà une sorte de « circulation légitimatrice » quand il attirait l'attention sur l'état de « demi-dieu » des Antillais qui rentraient après un séjour en métropole. « Ils reviennent littéralement pleins d'eux-mêmes », ils « donnent l'impression d'avoir achevé un cycle, de s'être ajouté quelque chose qui leur manquait » (FANON, 2015 [1952], p. 17). Ce qui leur manquait, dans la terminologie bourdieusienne (cf. supra, p. 47), c'était le capital symbolique. Moins efficaces que les évocations de Lisbonne dans les manuels brésiliens, celles des manuels africains, quand bien même elles se trouvent dans des séquences censées valoriser les identités nationales, révèlent les inégalités et les interdépendances entre l'Afrique lusophone et le Portugal.

⁵⁵⁶ Pour citer une séquence qui renvoie aux champs de l'art et du sport à la fois, le manuel AFR_1989_MOZ_P08a intègre un texte du *Diário de Lisboa* sur le joueur de football Eusébio, qui est né au Mozambique et qui a connu un grand succès en Europe. Les auteurs proposent ensuite une interview avec Hilário Matusse, musicien mozambicain qui vit à Lisbonne.

4.3 Les altérités du passé. Sémantisation des rapports coloniaux

Résumé du sous-chapitre 4.3

Ce sous-chapitre s'intéresse aux représentations des rapports coloniaux dans les manuels, plus précisément à la place de l'ancienne métropole dans les corpus de PALS et de PBLE (1 et 2) et des anciennes colonies dans le corpus de PELE (3). Je relie la dimension historique de l'altérité, tout d'abord, à celle de la xénité – dans quelle mesure l'ancien colonisateur est-il un *autre* dans les régimes d'historicité brésilien et africain ? – et, ensuite, aux mécanismes de déculpabilisation par rapport au passé colonial utilisés dans les manuels européens.

1) Les documents authentiques originaires des manuels d'histoire et de géographie dans les manuels de PBLE représentent les moyens de colonisation portugais comme légitimes, l'action coloniale étant ensuite reproduite par les populations brésiliennes. Les textes revendiquent une continuité ethnique, à travers le métissage, entre les anciens colonisateurs et les populations contemporaines. Cette continuité est remarquée aussi dans le champ politique, l'Indépendance n'étant pas un marqueur temporel clair. Dans les manuels de PALS, l'action colonisatrice européenne est dénoncée sans équivoque et la représentation des Indépendances est une rupture fondamentale. La résistance contre l'étranger (le colon avant 1975 ; le néocolonialiste après) est une des seules continuités remarquées. Sur l'échelle du progrès des civilisations, l'Europe est représentée comme un stade plus avancé en PBLE et moins avancé en PALS.

2) Les difficultés d'indexation des populations citées dans les manuels confirment ces mêmes tendances. Dans les manuels de PALS la couleur de la peau peut être un signe distinctif des populations locales et étrangères. Le lexique désignant le pôle portugais – évoquant souvent la domination, l'usurpation du territoire et le conflit armé – renforce les distinctions. Les mentions d'autres puissances colonisatrices montrent que, dans les manuels brésiliens, les colons portugais ont une place privilégiée dans les représentations du *nous*, alors que, dans les manuels africains, les Portugais, comme tout étranger, relèvent du domaine du *eux*.

3) Les quelques mentions de la réalité coloniale dans le corpus de PELE révèlent un traitement différencié selon le continent concerné. L'Amérique portugaise est présentée sous son meilleur jour. Les idéologies colonisatrices, perceptibles dans les discours, permettent de contourner les représentations dévalorisantes. Les représentations de l'Afrique coloniale sont dysphoriques et impliquent d'autres stratégies, telles que la sémantisation du passé colonial, une dissociation du passé ou encore l'octroi de la parole aux colonisés.

On a pu observer, dans le sous-chapitre précédent, à quel point, même si on choisit d'exploiter le corpus à partir d'une thématique a priori « neutre » comme la nature, les représentations de la lusophonie renvoient constamment à une réalité sociale inscrite historiquement, en grande partie dans celle de la colonisation. De même, l'indexation thématique suggère que ce phénomène est plus caractéristique du point de vue des anciennes colonies que celui de l'ancienne métropole (cf. supra, p. 287). Il en résulte que les extraits du corpus brésilien et du corpus africain, en raison de leur grand nombre, offrent les conditions pour une confrontation de la place des Portugais dans l'histoire de ces deux pôles séparés par l'Atlantique sud.

4.3.1 Les Portugais dans les histoires nationales. Le même ou l'autre ?

L'indexation des auteurs des textes authentiques (cf. supra, p. 290) avait montré la présence, dans les manuels brésiliens, d'extraits de manuels scolaires, comme les best-sellers d'Abreu de Castro et d'Aroldo Azevedo pour l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie⁵⁵⁷.

Le corpus africain, en revanche, se distingue par la présence de textes originaires du champ politique. On y trouve des publications officielles de trois partis politiques – les mêmes structures, par ailleurs, qui sont issues victorieuses des guerres coloniales – ainsi que des discours des hommes à leur tête. On peut y voir des textes aussi d'écrivains qui occupaient un poste dans un ministère des nouveaux États, ou encore de ceux qui étaient affiliés aux Partis.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">-le Mouvement Populaire Pour la Libération d'Angola - MPLA-le Front de Libération du Mozambique - FRELIMO-le Parti Africain pour l'Indépendance de la Guinée et du Cap-Vert - PAIGC-Agostinho Neto - premier président angolais représentant le MPLA-Amilcar Cabral - fondateur du PAIGC-Pepetela - nommé ministre adjoint de l'Éducation angolais en 1976-Luis Bernardo Honwana - cabinet de la présidence mozambicaine (1975) et secrétaire de la Culture (1981)-Antonio Jacinto - ministre de l'Éducation angolais (1975-1976), devenu ensuite secrétaire de la Culture-Jofre Rocha et Boaventura Cardoso - affiliés au MPLA |
|---|

Tableau 15. Discours du champ politique dans les manuels africains

Des énumérations de cette nature montrent non seulement l'effectivité de l'obligation d'affiliation au MPLA pour l'incorporation des auteurs nationaux dans les manuels angolais

⁵⁵⁷ Aroldo de Azevedo (1910-1974), jusqu'à son décès, a vendu un total estimé de douze millions de manuels. La défense de la doctrine libérale et de l'impérialisme, le préjugé racial et la vision élitiste de la société ont été dénoncés dans ces livres (CAMPOS, 2000). Les manuels de Julierme Abreu de Castro ont atteint un grand succès en raison d'innovations en termes d'impression en couleurs et d'usage de la BD (NEVES, 2005).

produits immédiatement après la guerre (cf. supra p. 292), mais aussi la perméabilité entre le champ politique et le champ scolaire au Mozambique et au Cap-Vert à la fin des années 1980⁵⁵⁸. Pour en avoir une idée, alors que les discours originaires du champ politique dans le corpus africain sont au nombre de quatorze⁵⁵⁹, les extraits qui représentent la lusophonie dans les corpus portugais et brésilien ne comportent aucun discours d’hommes ou de partis politiques au pouvoir, même dans les manuels élaborés au sein des ministères.

On peut mettre en parallèle les extraits de manuels scolaires d’Histoire-Géographie présents dans le corpus de PBLE et les extraits de discours officiels du champ politique présents dans le corpus de PALS en raison des dispositions civiques et idéologiques qu’ils possèdent. Parmi les finalités du champ scolaire, on peut compter celle du développement de l’apprenant à une appartenance nationale ou régionale à travers la transmission de valeurs et de référents en théorie communs. Au Brésil, des années 1930 jusqu’à la création du PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*) dans les années 1980, l’élaboration, l’adoption et la distribution des manuels scolaires ont été légiférées de manière à ce que les contenus soient mieux contrôlés par l’État. Ces politiques publiques ont été, depuis leur création, contestées dans le champ académique parce qu’elles avaient une fonction de contrôle plus politico-idéologique que didactique (MANTOVANI, 2009). Que leur visée soit évidente et assumée, comme c’est le cas pour les discours des hommes politiques, ou qu’elle se faufile dans les entrelignes des enseignements, comme c’est le cas pour les discours scolaires de géographie et d’histoire, ces textes ont ceci d’intéressant qu’ils laissent entrevoir une orientation précise pour les citoyens.

4.3.1.1 Les discours scolaires brésiliens. Prolongations dans le temps et dans l’espace

Les deux séquences d’Abreu de Castro se proposent d’enseigner aux apprenants le processus de peuplement et d’occupation du Brésil, présentant ainsi une vision particulière des droits et des projets sur le territoire. Il va de soi qu’ils ne sont pas les mêmes si on est portugais, indigènes, français, hollandais...

Après la découverte du Brésil, les Portugais ont dû occuper le territoire, du moins la côte, pour éviter sa conquête par les Français, les Anglais et les Hollandais. La grande étendue du littoral attirait les pirates qui coupaient le bois-brésil dans les forêts et repartaient sans être importunés. À partir de 1530, le Portugal a décidé l’occupation du territoire brésilien et stimulé la fondation de

⁵⁵⁸Les manuels en question sont AFR_1986_ANG_LEB2N, AFR_1986_CV_CA01, AFR_1986_CV_CA03, AFR_1989_MOZ_P06-01.

⁵⁵⁹ Si on ne se réfère qu’au tableau des auteurs les plus fréquents. Quand on prend en compte la totalité des extraits, ce chiffre est encore plus important.

nombreux villages, de comptoirs et de forts. [...] Dans la région correspondant à l'actuel Sud-Est, les premiers bourgs qui virent le jour furent Cabo Frio (où l'on peut encore voir le fort, en ruines, qui défendait le pays contre les pirates), Rio de Janeiro, Vitória, São Vicente et Itanhaém. [...] À partir du XVII^e siècle, les *bandeirantes paulistas* parviennent dans la haute vallée du São Francisco et y découvrent or et diamants [...]. L'or a vite fait de le peupler. (AME_1964_BRA_PE2-01)⁵⁶⁰

Le lexique choisi est révélateur des partis-pris. On adhère avec un certain naturel au droit et aux moyens de colonisation du territoire de la part des Portugais. Ceux-ci, après la « découverte » du Brésil en 1500, « ont dû » occuper la côte pour empêcher sa conquête par les Français, les Hollandais et les Anglais. Tous ces *autres* qui exploitent la forêt sont en effet qualifiés de « pirates ». Les colons portugais et les métis du siècle suivant – ici désignés par les termes « *bandeirantes* »⁵⁶¹, qui renvoie à l'activité exercée, et « *paulistas* »⁵⁶², qui renvoie à l'appartenance régionale à l'une des provinces du territoire brésilien – prennent le relais dans le processus d'occupation du territoire.

Le récit de l'occupation de l'Amazonie présente les mêmes sous-entendus :

Les missions religieuses, instituées aux XVII^e et XVIII^e siècles, ont été un atout dans la conquête de l'indigène et dans l'établissement de nombreux noyaux de population à l'intérieur. L'environnement naturel propre à la région a cependant fait que le peuplement de l'Amazonie s'est effectué sur les rives des fleuves, entre les eaux et la forêt, ce qui a engendré un habitat linéaire et dispersé. Les difficultés de pénétration dans la forêt ont constitué un obstacle, qui perdure aujourd'hui encore, à une occupation plus efficace du territoire. Fort heureusement, grâce à l'inauguration des routes Belém-Brasília et Brasília-Acre, de nombreux noyaux de population s'établissent le long de ces voies, libérées de la dépendance du fleuve. Le même phénomène se produira avec l'inauguration de la Transamazonienne. (AME_1964_BRA_PE2-08)⁵⁶³

⁵⁶⁰ En portugais : *Após a descoberta do Brasil os portugueses tiveram de ocupar o território, pelo menos a costa, para evitar sua conquista pelos franceses, ingleses e holandeses. A grande extensão do litoral era uma atração para os piratas que cortavam o pau-brasil nas matas e partiam sem ser incomodados. A partir de 1530, Portugal determinou a ocupação do território brasileiro e estimulou a fundação de numerosas vilas, feitorias e fortes. [...] Na atual região sudeste, as primeiras povoações a serem criadas foram Cabo Frio (onde ainda existe, em ruínas, o forte que defendia a terra contra os piratas), Rio de Janeiro, Vitória, São Vicente, Santos e Itanhaém. [...] A partir do século XVII, os bandeirantes paulistas atingem o alto vale do São Francisco e lá descobrem ouro e diamantes [...]. O ouro a fez povoar depressa.*

⁵⁶¹ Les *bandeirantes*, rappelons au passage, sont les aventuriers qui faisaient des incursions, soit d'ordre privé soit d'ordre officiel, sur le territoire brésilien.

⁵⁶² *Paulista* est l'adjectif relatif à la région de São Paulo, au sud du Brésil.

⁵⁶³ En portugais : *As missões religiosas, instituídas nos séculos XVII e XVIII, foram de grande valia na conquista do indígena e no estabelecimento de muitos núcleos populacionais do interior. A natureza da região, porém, fez com que o povoamento da Amazônia se efetivasse às margens dos rios, entre as águas e a floresta, dando origem a um habitat linear e disperso. As dificuldades de penetração na floresta têm impedido, até hoje, uma ocupação mais efetiva do território. Felizmente, com a abertura das estradas Belém-Brasília e Brasília-Acre, numerosos núcleos de população estão se estabelecendo às suas margens, libertando-as das dependências do rio. O mesmo acontecerá com a Transamazônica.*

Bien que de nombreux indices dans ce texte fassent apparaître des entités qui peuplaient et/ou occupaient l'espace précédemment, ce qui oriente plutôt l'interprétation vers un phénomène de *remplacement*, il est explicitement question de « peuplement » et d'« occupation ». Les missions, par exemple, étaient « un atout » pour la « conquête de l'indigène » et l'établissement de « noyaux de population ». De son côté, la forêt constitue une entrave à l'occupation, même aujourd'hui. Mais « fort heureusement », l'inauguration récente de grandes routes permet la création d'autres villages. Cette conclusion présente la nature comme un occupant gênant (et donc en quelque sorte non légitime) du territoire, et valorise du même coup de manière très explicite (modulation par l'adverbe heureusement) le processus de destruction et de remplacement de cette même nature.

Dans les textes d'Aroldo Azevedo, c'est la formation ethnique de la population brésilienne qui est le sujet principal.

Au sein de la population blanche majoritaire, les troncs européens sont indubitablement prédominants [...] à savoir : a) les Atlanto-méditerranéens ; b) les Germaniques ; c) les Slaves. Pendant la période coloniale, outre les Portugais, qui se sont fixés dans nos territoires, nous avons reçu beaucoup d'autres éléments : Espagnols [...]. Italiens, [...] Flamands ou Hollandais, [...] Français et Anglais [...], Allemands et Autrichiens, Polonais et Ukrainiens [...] (AME_1964_BRA_PE2-02).⁵⁶⁴

La robustesse physique du *mulato* ne saurait être comparée à celle d'aucun de ses géniteurs – le Portugais et le Noir Africain ; mais ce désavantage semble être accentué dans les grandes villes [...] Il n'a pas de disposition pour les travaux physiques, ni d'inclination pour le commerce ou l'industrie [...]. En revanche, on ne peut pas nier son irrésistible penchant pour la littérature, pour la politique et pour les arts. (AME_1964_BRA_PE2-03)⁵⁶⁵

Dans leurs grandes lignes, ces deux derniers textes attirent l'attention sur deux points. En premier lieu, ils confirment l'écart, évoqué précédemment (cf. supra, p. 309), entre la précision avec laquelle on remonte aux ascendances européennes et le flou dont on se contente dans le cas des ascendances africaines. La population blanche brésilienne a comme origine de nombreuses ethnies et nationalités européennes, dont les Portugais, alors que les *mulatos*, terme

⁵⁶⁴ En portugais : *Dentro da população majoritária de cor branca, sem a menor dúvida, predominam os troncos europeus [...] a saber: a) os atlanto-mediterrâneos; b) os germânicos; c) os eslavos. Durante o período colonial, além dos portugueses, que se fixaram em nossas terras, ainda recebemos muitos outros elementos: espanhóis [...], italianos, [...], flamengos ou holandeses, [...] franceses e ingleses [...], alemães e austríacos, poloneses e ucranianos [...].*

⁵⁶⁵ En portugais : *A robustez física do mulato não pode ser comparada com a de nenhum de seus formadores – o português e o negro africano; mas essa desvantagem, parece ser acentuada nas grandes cidades [...]. Não possui disposição para os trabalhos pesados, nem inclinação para o comércio ou a indústria [...]. Em compensação, não se lhe pode negar o irresistível pendor para a literatura, para a política, para as artes.*

utilisé en d'autres temps au Brésil pour désigner les personnes résultant d'un métissage entre populations noires et blanches, ont comme géniteurs « le Portugais et le Noir Africain ». En second lieu, ces textes abordent, comme ceux d'Abreu de Castro, le sujet de la rencontre d'un peuple (on l'occurrence, les Portugais) avec l'*autre*, mais sous une autre perspective. Les textes d'Abreu de Castro s'intéressent aux contacts physiques. Ceux d'Aroldo de Azevedo s'intéressent à cette rencontre du point de vue génétique, au métissage entre des populations sur un temps long. D'un focus à l'échelle des vies des personnes, on passe à un focus à l'échelle de plusieurs générations. Chez l'un, il est question du déplacement géographique des populations portugaises vers les terres occupées par la population native et la flore locale, chez l'autre, il est question du mouvement (génétique, ethnique...) au cours duquel cette population, pendant ces déplacements, se mélange à d'autres groupes.

Dans ce processus, il n'est guère aisé de distinguer où s'arrêtent les Portugais, leur culture et leurs projets, et où commencent les Brésiliens. À côté des peuples amérindiens et africains, les Portugais occupent une place privilégiée dans la formation ethnique de la nation. L'occupation du territoire brésilien et la conquête des peuples indigènes, présentée comme justifiée et positive, est poursuivie naturellement par les *bandeirantes* – un groupe qui, avec toute l'ambivalence de son ethnicité⁵⁶⁶, est présenté par le biais d'appartenances locales, ce qui lui confère un certain statut de *brésilianité*. Les Brésiliens d'aujourd'hui sont présentés, du point de vue de leur formation ethnique et de leur vocation colonisatrice/civilisatrice, comme une forme d'extension des Portugais du passé. Entre les Portugais qui ont dominé les côtes, les *bandeirantes* qui ont dominé les terres et les Brésiliens qui dominent l'Amazonie, la transition des acteurs et des appartenances est proposée en douceur sous une même orientation historique : l'occupation/le développement du territoire et le métissage.

4.3.1.2 Les discours politiques africains. L'évidence des ruptures

Parmi les hommes politiques dont les textes intègrent le corpus africain, si nombreux que je ne les évoquerai ici que dans les grandes lignes, Amílcar Cabral est l'un des auteurs les plus présents. Tué pendant la guerre coloniale par des agents de la police secrète de l'État Nouveau portugais (information qui est souvent donnée dans les paratextes), il traite dans ses écrits de la réalité socio-politique d'une colonie qui se projette comme nation autodéterminée. Il y

⁵⁶⁶ Même s'ils sont souvent représentés comme blancs, la plupart des *bandeirantes* étaient des métis (RIBEIRO, 1995).

aborde des thématiques aussi variées que les différentes modalités de guérillas contre les Portugais (AFR_1986_ANG_LEB2N-12), le choix de la langue officielle (AFR_1986_CV_CA01-01), la valorisation des traditions, des mœurs et des manifestations culturelles locales (AFR_1986_CV_CA03-03) et le développement de l'unité nationale comme résultat en quelque sorte positif de la guerre contre les Portugais (AFR_1986_CV_CA03-06). Les passages empruntés au président angolais Agostinho Neto élucident l'histoire des mouvements de résistance des autochtones contre les Portugais (AFR_1986_ANG_LEB2N-06) et l'importance de travailler assidument à la construction du socialisme – en opposition à l'époque où l'on travaillait « pour les colonialistes » (AFR_1986_ANG_LEB2N-11). Pour terminer, le texte de Pepetela et celui d'Antonio Jacinto, dans un registre romancé, renvoient, l'un comme l'autre, aux dynamiques coloniales. Le premier (AFR_1989_MOZ_P06-01) partage les personnages entre, d'un côté, les guérilleros, désignés comme « les camarades », et, de l'autre côté, les colonialistes, désignés comme « les ennemis ». Le second (AFR_1986_ANG_LEB2N-09) raconte une légende populaire qui sert à la fois de mythe et de parabole promouvant une attitude de contre-acculturation. Les troupes coloniales, associées à l'image des crocodiles, ne peuvent pas faire peur aux autochtones, car ceux-ci ont l'habitude de chasser ces animaux. Il postule que c'est dans la culture locale qu'on trouve la force de combattre l'envahisseur. Et pour renforcer le lien de la parabole avec la réalité du pays, ce texte est associé, dans les exercices, au discours d'Agostinho Neto sur les mouvements de résistance à la colonisation portugaise, avant la date officielle du début du conflit armé (AFR_1986_ANG_LEB2N-06).

Dans ces textes d'hommes politiques présents dans le corpus africain, comme dans les extraits de manuels scolaires d'Histoire-Géographie présents dans le corpus brésilien, il est question d'assumer et de promouvoir une historicité où l'*autre* (en l'occurrence, le Portugais) occupe une place précise. Mais, à l'opposé de ce qui advient dans les manuels de PBLE, la rupture avec l'élément portugais est claire et évidente. La formation ethnique de la population locale n'est tout simplement pas une question dans ces textes. Les éventuels métissages ne sont pas évoqués. Le droit au territoire ne se situe pas du côté des Européens – désignés comme « *eles* » (eux), « *os colonos* », « *os inimigos* » (les ennemis) ... – mais des populations locales – « *nós* » (nous), « *os africanos* », « *os camaradas* »...⁵⁶⁷ Si on interprète ces textes en tant que l'histoire du déplacement de la population blanche sur le sol africain, cette rencontre est

⁵⁶⁷ Le lexique utilisé pour parler des étrangers est traité de façon plus approfondie plus loin (cf. infra, p. 360).

marquée par le conflit – la négativité et la responsabilité des malheurs du champ d’expérience colonial étant attribuées aux Portugais.

L’Indépendance, dans les manuels africains, apparaît, elle aussi, comme un marqueur temporel clair. Le fait a son importance dans la mesure où cette date symbolise bien plus qu’un point précis dans le *temps cosmologique* (c’est-à-dire le temps comme fait de la nature, comme phénomène qui a lieu indépendamment des hommes). L’Indépendance est un point de repère dans le *temps historique*, médiateur entre le temps cosmologique et le temps vécu par les hommes (RICOEUR, 1991). L’Indépendance en tant que repère intellectuellement construit, constitue, comme autant de fêtes et de dates, ces lieux qui échappent à l’oubli parce qu’ils apportent des significations à la collectivité. C’est ce que l’on appelle un lieu de mémoire (NORA, 1992), et c’en est un qui n’est pas négligeable dans les histoires nationales.

Dans les manuels africains, c’est à cette date qu’une seule entité politique (l’Empire colonial portugais) en devient deux (le pays indépendant et l’ancienne Métropole) et que l’oppression est présentée comme terminée. Il y a la vie d’avant (une vie d’exploitation, d’asservissement, de violence, de misère) et la vie d’après (où tout cela est censé être terminé). Observons ce chant patriotique à vocation d’être récité par les étudiants :

5 juillet
(Chœur parlé)
Tous : Le 5 juillet le peuple du Cap-Vert a pris son indépendance.
1. Les hommes sont devenus libres et indépendants.
2. Pendant 500 ans nous étions sous la domination des colonialistes.
3. Les colonialistes nous considéraient comme leurs esclaves.
Tous : Le 5 juillet le peuple du Cap-Vert a pris son indépendance.
1. Le jour de l’indépendance le peuple entier a pris sa liberté.
2. Le seul héritage laissé a été la langue.
3. La langue que nous avons déjà adoptée.
Tous : Le 5 juillet le peuple du Cap-Vert a pris son indépendance. [...] (AFR_1986_CV_CA01-09)⁵⁶⁸

Dans cet extrait où l’usage non seulement de la deixis – d’un côté le *nous*, d’un autre le *eux* – mais aussi de la dialectique de la domination – d’un côté les esclaves et de l’autre les maîtres – s’applique à établir la distinction des deux camps ; l’Indépendance constitue une frontière aussi tranchante que celle qui sépare les deux populations coloniales. La classe étant

⁵⁶⁸ Gras dans le texte original. En portugais : *5 de julho / (coro falado) / Todos: No dia 5 de julho o povo de Cabo Verde tomou a sua independência. / 1. Os homens tornaram-se livres e independentes. / 2. Durante os 500 anos estávamos no poder dos colonialistas. / 3. Os colonialistas consideravam-nos como seus escravos. / Todos: No dia 5 de julho o povo do Cabo-Verde tomou a sua independência. / 1. No dia da independência o povo tomou a sua liberdade. / 2. A única herança foi a língua. / 3. Língua que nós já adotamos. / Todos: No dia 5 de julho o povo do Cabo-Verde tomou a sua independência.*

partagées en trois groupes pour la déclamation des répliques qui racontent en détail le contexte historique (indiqués par les chiffres 1, 2 et 3), la date de l'Indépendance constitue le refrain à mémoriser. La consigne propose qu'il soit chanté en cœur par tous et répété plusieurs fois. À l'instar de ce qui s'est déroulé dans les faits – l'indépendance de l'Afrique portugaise ayant été marquée par un changement gouvernemental brusque, par le retour en Europe de la population portugaise et, en ce qui concerne les colonies continentales, par une scission violente, à travers une longue guerre coloniale et civile (cf. supra, p. 64) – l'orientation de la vie politique pose l'Indépendance comme rupture sans équivoque.

Une des seules continuités postulées par cette orientation politique est la valeur du travail : ne pas revenir à la domination implique de continuer à lutter pour reconstruire le pays, construire le socialisme et résister aux nouveaux ennemis. Cette permanence ne s'établit pas à partir des horizons d'attente des colonisateurs, comme c'est le cas dans les manuels brésiliens, mais de ceux des résistants. Les exercices qui accompagnent la pièce « *Neocolonialismo* »⁵⁶⁹, signée MPLA, où il est question des pays indépendants « contrôlés par les impérialistes nord-américains », affirment que « le système néocolonial est pire que le colonialisme à l'ancienne ». Un autre discours, signé FRELIMO, rappelle la situation de soumission face aux colons et les dangers des ennemis de la nation :

Notre territoire nous avait été volé. Notre peuple était esclave des colons, des êtres étranges qui n'existaient que pour s'en mettre plein les poches. [...] Alors nous avons construit une aurore de fusils, nous nous sommes transformés en un immense océan incandescent. Et, à partir du feu, notre rêve a pris forme. Le peuple humilié en est sorti victorieux. / Aujourd'hui, que nous avons eu raison de la guerre, pendant la pause au travail, il nous arrive de poser notre visage contre la terre amie et d'écouter le silence de ceux qui dorment en son sein. Beaucoup d'enfants du peuple sont tombés dans la bataille [...]. / La liberté nous a coûté beaucoup d'efforts. Il nous en coûtera plus encore pour la conserver : les nouveaux colons, ceux qui ne vivent que pour s'en mettre plein les poches, se lancent à nouveau contre le peuple. (AFR_1989_MOZ_P06-02)⁵⁷⁰

La lutte continue contre un « étrange » étranger, les nouveaux colons se situent à l'extrême opposée de l'échelle de la xénité (il relève du domaine du *eux*) et de celle de l'estime (il est connoté négativement).

⁵⁶⁹ Extrait AFR_1986_ANG_LEB2N-13.

⁵⁷⁰ En portugais : *A nossa terra fora-nos roubada. O nosso povo era escravo dos colonos, seres estranhos que existiam apenas p'ra cobrar. [...] / Construímos então uma aurora de espingardas, torna-mo-nos num mar enorme incandescente. E do fogo o nosso anseio tomou forma. O povo humilhado saiu vitorioso. / Hoje, vencida a guerra, na pausa dos trabalhos, às vezes, pomos o rosto sobre a terra amiga e escutamos o silêncio dos que nela dormem. Muitos filhos do povo caíram na batalha [...]. / Custou esforço a Liberdade. Custará mais esforço conservá-la: já os novos colonos, os que só vivem para cobrar, se lançam de novo contra o povo.*

Si on part à la recherche des chronologies dans le corpus brésilien, l'Indépendance constitue un marqueur beaucoup moins tranchant. Non seulement la distinction entre deux entités politiques – Le Brésil et le Portugal – est floue, mais la date de la séparation en soi ne fait pas l'unanimité. Dans le manuel *Prata da Casa : Vida e cultura brasileira 1-1* (AME_1991_BRA_PC-01) un glossaire sur l'histoire du Brésil marque la période coloniale comme allant de 1500, année de l'arrivée des Portugais, jusqu'en 1822, année de la déclaration officielle de l'Indépendance. Il n'y a rien de plus habituel au sein des histoires nationales. Pourtant, le texte déclencheur de cette même séquence contredit cette périodisation en faisant coïncider la fin de l'époque coloniale avec la proclamation de la République, 67 ans plus tard, le 15 novembre 1889, date à laquelle le Brésil cesse d'être un Empire et les descendants de la famille royale portugaise quittent le pouvoir. L'extrait AME_1991_BRA_PC-06 parle de l'indépendance comme un *processus* qui commence avec l'installation forcée de la famille royale portugaise au Brésil, en 1808, et se poursuit avec le changement de statut brésilien, en 1815, de colonie pour une composante importante d'un Royaume ultra-marin, le *Reino Unido de Portugal, Brésil e Algarves*. L'élévation du statut de la ville de Rio de Janeiro à celui de capitale de l'Empire et, par voie de conséquence, celle du territoire brésilien à celui de métropole⁵⁷¹ est un de ces faits qui contribue à rendre moins claire la distinction entre les entités politiques. Un autre extrait (AME_1981_BRA_FLE-02) exploitera cette imprécision en termes d'appartenance identitaire en adoptant le point de vue du prince portugais : « D'un côté il aurait dû protéger les intérêts de Portugal, qui ne voulait pas notre liberté. D'un autre côté, parce qu'il se sentait aussi brésilien, il comprenait le désir d'indépendance du pays ». Si même le prince portugais est représenté dans cette posture ambivalente, de qui on ne sait pas où commence sa *brésilianité* et où s'achève sa *lusitanité*, que dire de l'ensemble de la population coloniale brésilienne en général, et d'entités comme les jésuites, les *bandeirantes* et les gouverneurs en particulier, que dire des entités politiques et des dates officielles, et, dans un autre ordre, que dire des horizons d'attente et des champs d'expérience propres à chaque pôle de la lusophonie ?

4.3.1.3 L'ancienne métropole dans l'échelle du progrès. Deux volets de l'historicité moderne

Les études de François Hartog permettent de rapprocher la perspective dans laquelle s'inscrivent les manuels de PBLE et celle dans laquelle s'inscrivent les manuels de PALS sous une seule forme d'expérience du temps historique. Il s'agit du régime moderne d'historicité,

⁵⁷¹ Rappelé, par ailleurs dans d'autres extraits comme AME_1969_BRA_PCG-09.

qui est caractérisé par une centralité de la notion de progrès, ce qui entraîne une prédominance du futur comme catégorie temporelle. Ce régime d'historicité a ceci d'intéressant qu'il permet de relier deux historicités au premier abord contradictoires, comme la brésilienne – qui se place en continuité avec les modalités de la colonisation, où l'on continue à avancer dans la domination et l'exploitation du territoire et de l'assimilation de l'autre – et l'africaine – qui se positionne expressément en rupture avec ces modalités.

« Le futur est le télos : le but. De lui vient la lumière qui éclaire le passé. Le temps n'est plus un simple principe de classement, mais l'acteur, l'opérateur d'une histoire processus, qui est l'autre nom, ou le véritable nom du Progrès. » (HARTOG, 2021, p. 49). Ainsi, c'est le progrès qui trace le chemin d'action et de prise de position face à soi et aux autres ; c'est le progrès qui donnera un mode d'interprétation du champ d'expérience et des pistes pour que ce qui reste à accomplir s'accomplisse plus vite. Les extraits brésiliens indiquent qu'on applique à la règle un mode de vivre (et d'exploiter) le monde déjà appliqué par le Nord dit développé. La construction des routes en Amazonie qui permettront la conquête plus rapide de l'environnement naturel et de l'indigène se trouve dans la continuité de l'exploitation du « Nouveau Monde » par les puissances européennes. On avance vers le développement économique et social comme les générations passées l'ont fait. Les Portugais font partie non seulement du passé du peuple brésilien, mais aussi et surtout du futur à atteindre dans la mesure où « le “déjà” est du côté de l'Europe (le centre) et le “pas encore” vaut pour le reste du monde (les périphéries) » (ibid, p. 51).

Dans les textes africains, le futur se dessine avec d'autres contours, mais toujours orienté par l'idée de progrès. Cette idée ne se concrétisera qu'avec l'implication active des écoliers. « Étudier est un devoir révolutionnaire » rappellent les couvertures de plusieurs manuels angolais (cf. infra, Image 21, p. 428). Il faut travailler assidument pour construire la nation, comme l'ouvrier qui construit la réalité (cf. supra, p. 331) autour de lui. Le discours d'Agostinho Neto (AFR_1986_ANG_LEB2N-11) le rappelle en toutes lettres :

Nous devons comprendre en profondeur les temps que nous vivons. Que devons-nous faire ? (Travailler, répond le peuple). Travailler, exactement. Nous devons produire. Notre économie doit être rétablie le plus rapidement possible pour atteindre le niveau qui était le sien au temps du colonialisme. Au moins ce niveau-là.⁵⁷²

⁵⁷² En portugais : *Nós temos que compreender muito bem este período em que estamos a viver. Nós temos que fazer o quê? (Trabalhar, responde o povo). Trabalhar, exatamente. Temos que produzir, A nossa economia deve*

Ce genre de discours est courant dans les pays du bloc soviétique. François Hartog le relève à travers une plaisanterie répandue de l'époque – « Dort plus vite, camarade ! » – critiquant par l'absurde les slogans « assurément nombreux incitant à aller toujours plus vite pour réaliser le socialisme » (HARTOG, 2021, p. 87). Car, en effet, le progrès, cette histoire processus, ce chemin parcouru et à parcourir, prend la forme de la construction du socialisme. C'est dans ce but qu'on rappellera souvent aux élèves les monstres du passé (les colons), du présent (les ennemis de la nation, les néocolonisateurs) et à venir, en les incitant au travail et la vigilance ardue et constante.

Le marxisme pouvait aider à chasser le colonisateur mais il était en même temps la pointe la plus avancée du régime moderne d'historicité. L'instaurer impliquait donc faire table rase du passé, de ses injustices et de ses superstitions (religieuses), et d'être prêt à sacrifier les générations présentes en débusquant sans cesse les contre-révolutionnaires, pour faire advenir l'avenir (radieux) au plus vite (ibid, 2021, p. 64).

Dans les manuels africains et selon ce modèle d'interprétation des régimes d'historicité, les Portugais – et par extension tout le monde colonialiste et capitaliste⁵⁷³ – représentent un modèle à ne pas suivre. Ils prennent, au contraire, le rôle d'un stade moins avancé dans leur conception du « bon » progrès. Ceux qui ont assassiné Amilcar Cabral sont « les ennemis de la paix et du progrès des peuples » (AFR_1986_CV_CA01-08). La résistance est à la fois belliqueuse, comme il ressort des nombreux textes sur la guerre, et symbolique, comme le donnent à entendre les textes sur la contre-acculturation et la valorisation des formes locales de culture.

Dans les manuels brésiliens, la difficulté de distinguer les entités politiques (le Brésil et le Portugal postindépendance), ainsi que les entités ethniques (les blancs-portugais et les métis-brésiliens) puisent certainement dans cette proximité avec les horizons d'attente coloniaux. Cette difficulté a été plusieurs fois une entrave pour l'indexation des personnes citées. Avançons donc vers cette dernière disjonction flagrante entre les catégories du chercheur et celles des textes, car elle est prolifique pour approfondir le rapport des pôles américain et africain à l'ancienne métropole.

ser reconstituída o mais rapidamente possível para atingir o nível que tinha durante o colonialismo. Pelo menos isso.

⁵⁷³ Voir le traitement des textes brésiliens dans les manuels scolaires africains (cf. supra, p. 329), distinguant radicalement les horizons d'attente africains de ceux du Brésil capitaliste.

4.3.2 Les différentes populations de la société coloniale. Flous et précisions

Si dans les manuels africains la représentation conflictuelle entre les populations étrangères et les populations autochtones permet de distinguer nettement le groupe auquel appartient chaque personnage (fictionnel ou historique), dans les manuels brésiliens, l'apparition de chaque personne ou groupe social, de l'arrivée des Portugais en 1500 jusqu'à l'indépendance en 1822 (voir jusqu'à la proclamation de la république en 1889), soulevait les questions : est-ce un Brésilien ou un Portugais, est-ce le même ou l'autre ? Comment classer les *bandeirantes*, les grands latifondiaires ou même les *inconfidentes*⁵⁷⁴ ? Comment classer le jésuite Anchieta, le navigateur Pedro Álvares Cabral – présentés comme des figures emblématiques de l'histoire brésilienne – ou encore D. Pedro I – ce prince partagé entre sa *brésilianité* et les intérêts portugais⁵⁷⁵ ? Ce sont autant de figures ambiguës évoquées en grand nombre dans le corpus brésilien dont la classification n'est pas aisée.

4.3.2.1 La race comme outil de distinction ou de rapprochement

L'analyse des textes authentiques empruntés aux manuels scolaires brésiliens a montré une représentation de la population brésilienne comme résultat d'un métissage entre les blancs, les noirs et les indigènes (cf. supra, p. 348). C'est aussi le cas pour ce qui concerne les nombreux textes élaborés par les auteurs. En voici un qui peut servir d'exemple :

LA POPULATION BRÉSILIENNE / Les blancs, les noirs, les indigènes et plusieurs types de métisses forment la population brésilienne. / Les noirs sont venus d'Afrique pour travailler comme esclaves. Quelques noirs sont allés à Bahia, d'autres vers des régions du Nordeste, de Rio de Janeiro, de São Paulo et de Minas Gerais. / Les blancs sont venus de plusieurs régions d'Europe – du Portugal, d'Italie, d'Espagne et d'Allemagne. / Les indigènes que les colonisateurs ont trouvés au Brésil appartenaient à deux grands groupes linguistiques : le tupi-guarani et le jê. / Les groupes de métisses les plus importants sont : / le *mulato* = noir + blanc / le *cafuzo* = noir + indigène / le *caboclo* = indigène + blanc (AME_1991_BRA_PC-08)⁵⁷⁶

⁵⁷⁴ Nom donné à quelques personnages – dont Tiradentes, le martyr de l'Indépendance – ayant conspiré contre la domination portugaise au XVIII^e siècle à Minas Gerais.

⁵⁷⁵ Séquence AME_1981_BRA_FLE-02.

⁵⁷⁶ En portugais : *POPULAÇÃO BRASILEIRA / Brancos, negros, índios e vários tipos de mestiços formam a população brasileira. / Os negros vieram da África para trabalhar como escravos. Alguns negros foram para a Bahia e outros para regiões do Nordeste, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. / Os brancos vieram de várias regiões da Europa – Portugal, Itália, Espanha e Alemanha. / Os indígenas que os colonizadores encontraram no Brasil pertenciam a dois grandes grupos linguísticos: tupi-guarani e jê. Os grupos mestiços mais importantes são: / mulato = negro + branco / cafuzo = negro + índio / caboclo = índio + branco.*



Image 15, Illustration accompagnant l'extrait sur la population brésilienne

L'apprenant a, dans le cas présent, accès à la réalité raciale nationale de façon on ne peut plus systématique. Les phrases courtes, l'économie lexicale, le recours aux opérations mathématiques et aux images sont autant de dispositifs qui contribuent à la démonstration de la dissolution de trois races originaires dans la population brésilienne actuelle. Le mythe de la formation raciale des Brésiliens place le Portugais non à l'extrême, mais très proche de l'extrême universaliste du spectre de la xénité (cf. supra, p. 255). Le Portugais d'autrefois est partie intégrante de l'ethnie brésilienne contemporaine. D'où la difficulté d'extraire du *tout* ce qui est considéré, à la base, comme intrinsèque. Les séquences portant sur ce sujet citent d'autres Européens de couleur blanche, mais les Portugais gardent toujours une place privilégiée, soit parce qu'on se soucie d'approfondir leur contribution, soit parce qu'on les détache des autres par des formules qui expriment leur importance. Dans le manuel *Falando... Lendo... Escrevendo...*, les auteurs, qui énumèrent les contributeurs à la population brésilienne, utilisent une formule intéressante : les Portugais, présentés comme des « migrants » plutôt que comme colonisateurs, se détachent des autres européens car ils « se confondent avec notre histoire »⁵⁷⁷.

Dans le corpus africain, ce genre de représentation existe, mais il est assez rare. On retrouve un poème de Geraldo Bessa Vitor selon lequel le Cap-Vert a été mis sur terre pour « fusionner l'Afrique et l'Europe » (AFR_1992_CV_LP05a-01) et, dans le même manuel, un texte fabriqué explicitant que le Capverdien est un mélange entre Européens et Africains (AFR_1992_CV_LP05a-09). Dans un manuel santoméen, une séquence consacrée aux

⁵⁷⁷ Dans le manuel AME_1981_BRA_FLE (p. 261).

données géographiques et économiques du pays indique que la population est composée d’Afro-Portugais et d’une minorité africaine – notamment les immigrants de l’Angola et du Mozambique (AFR_1989_STP_MLP05-03). Ce sont les deux seuls manuels où le métissage est évoqué comme phénomène propre à la formation raciale africaine, ce qui peut, par ailleurs, signifier une spécificité des colonies insulaires puisque, selon l’état actuel des connaissances, les Portugais ont débarqué sur des îles inhabitées (cf. supra, p. 61).

À l’inverse, ce que l’on trouve en général dans les manuels africains, c’est la présence de la race comme outil de distinction entre les populations. L’insertion par les auteurs du terme « blancs » dans l’extrait de *Chiquinho* de Castro Soromenho pour mieux identifier les agents des atrocités contre les Africains pendant la traite négrière (cf. supra, p. 297) n’est pas le seul exemple. Tout aussi éloquente est l’image qui accompagne le texte de Boaventura Cardoso « *O canto da fome* » (Le chant de la faim)⁵⁷⁸ dénonçant la situation sociale des « *contratados* » (contractés), désignation des personnes qui, victimes de contrats léonins, subissaient des travaux forcés dans des conditions insalubres en Afrique coloniale portugaise après l’abolition du droit à l’esclavage (NETO, 2017).

Le chant montait. Chaque fois que les houes creusaient la terre, les voix montaient en puissance. Les ouvriers contractés chantaient en défrichant la terre. Le fouet marquait le rythme du chant sur les dos noirs. [...] Chant. Force ! Force ! Travail ! Travail forcé ! Force ! Quand ils ont commencé à travailler, c’était le matin. Le soleil se levait à peine. Même s’il pleuvait, le temps était compté. Les ouvriers devaient travailler sans s’arrêter. [...] Maintenant ils faisaient la queue. Alignés. [...] En face d’eux, à une certaine distance, le patron, bedonnant, avec son cigare, continuait à faire les comptes. C’était toujours comme ça à la fin du mois. / – João Tomé ! [...] – Présent [...] / – Six repas à la cantine, plus la consultation chez le médecin, plus l’impôt indigène...décompte tout... il n’y a rien à percevoir. [...] Personne ne comprenait les comptes que le patron faisait. Les ouvriers ne savaient ni lire ni écrire. / Terre fleur, le café fleurissait. Le patron augmentait sa richesse.⁵⁷⁹

Remarquons que le patron, décrit dans le texte seulement comme un homme gros et riche, est colorié en blanc dans le dessin qui l’accompagne.

⁵⁷⁸ Extrait AFR_1986_ANG_LEB2N-20.

⁵⁷⁹ En portugais : [...] *O canto crescia. Cada vez que as enxadas cavavam a terra, as vozes eram mais fortes. Desbravando a terra, os contratados catavam. O chicote marcava o ritmo do canto nas costas negras. [...] Canto. Força! Força! Trabalho! Trabalho forçado! Força! Quando começaram a trabalhar era de manhã. Sol ainda nascente. Ainda que chovesse, o tempo estava marcado. Os contratados tinham de trabalhar sem parar. [...] / Agora estavam em fila. Alinhados. [...] À frente deles, a uma certa distância, o patrão, barrigudo, encharutado, continuava a fazer as contas [...]. No fim do mês era sempre assim. / - João Tomé! [...] / -Presente [...] / - Seis valas na cantina, mais a visita ao médico, mais o imposto indígena... desconta tudo..., não há nada a receber. [...] / Ninguém percebia as contas que o patrão fazia. Os contratados não sabiam ler, nem escrever. / Terra flor, o café florescia. O patrão aumentava sua riqueza.*

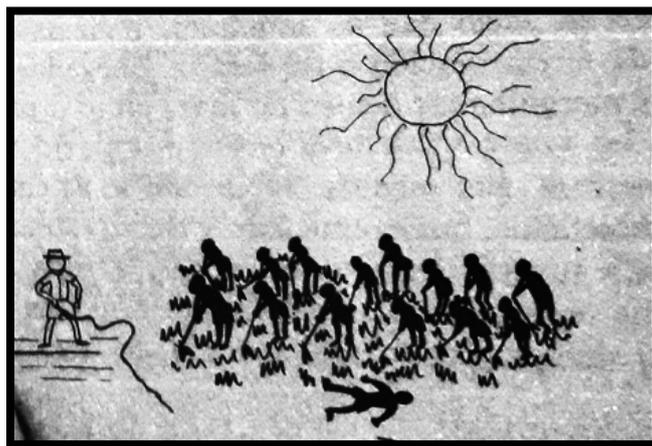


Image 16. Illustration du texte « Le chant de la faim » dans un manuel de PALS

Les exercices contextualisent la scène du point de vue de l'histoire du pays. Avant la lecture du texte, dans le volet « Ce qui aide à comprendre le texte » les apprenants sont invités à mentionner « quelques types de travaux inhumains auxquels les Angolais ont été assujettis pendant le système colonial ». De son côté, le dessin aide à la caractérisation des deux groupes par l'ajout de la couleur. Comme on s'emploiera de l'approfondir ultérieurement (cf. infra, p. 410), c'est dans le passage d'un mode d'expression de sens à un autre – dans les ajouts, les oublis et les transformations des représentations entre le texte et l'image, par exemple – que l'on est le plus à même d'observer les prises de position, la subjectivité, l'identité et l'affect (NEWFIELD, 2014). À tous ces mots que l'on pourrait utiliser pour décrire les deux conditions opposées élaborées dans le texte – la faim vs le ventre plein ; les blessures vs le fouet ; le travail vs l'oisiveté ; l'ignorance vs la science ; l'opprimé vs l'opresseur – s'ajoutent maintenant les oppositions Angolais vs Étranger, ainsi que Noirs vs Blanc. Alors que dans les manuels brésiliens le blanc des colons se mélange au noir des esclaves et au rouge des autochtones pour produire cette catégorie ambiguë qu'est la race brésilienne, ce qui provoque éventuellement une entrave à la classification des groupes, dans les manuels africains la couleur de la peau s'impose comme critère distinctif entre le même et l'autre.

4.3.2.2 Le lexique du colon en territoire africain. Un phénomène à combattre

Une autre façon d'approcher la question est la confrontation entre le regard micro et le regard macro. Ces deux points de vue peuvent être approchés par l'étude du lexique utilisé pour désigner l'autre, par exemple.

Quand ils ont pour sujet les groupes sociaux de l'époque coloniale, les manuels brésiliens renvoient à une diversité de rôles propres au paysage social de ce passé commun. Le

portrait de la vie coloniale contient des scènes de l'occupation et du peuplement du territoire, de l'arrivée de la « civilisation » avec les jésuites⁵⁸⁰, de la vie culturelle (la peinture, l'architecture, la sculpture et le théâtre portugais)⁵⁸¹, sans compter les luttes contre un ennemi commun, les autres Européens qui ont débarqué sur le territoire brésilien⁵⁸². Les rapports conflictuels – d'exploitation, de guerre et de libération – ne sont évoqués que dans 16% des séquences (deux fois de moins que dans les manuels africains).

Renvois au pôle européen dans le corpus de PBLE	Renvois au pôle européen, dans les manuels de PALS	
Toponymes ethnonymes <i>Portugal</i> (35) <i>os portugueses</i> (19)	Toponymes et ethnonymes <i>Portugal</i> (16) <i>os portugueses</i> (11) <i>os tugas</i> (4)	Conflit armé <i>tropa colonial/colonialista</i> (5) <i>os soldados</i> (1) <i>os colaboradores</i> (1) <i>os agentes do regime</i> (1) <i>as expedições militares</i> (1) <i>aqueles que te assassinaram</i> (2) <i>os inimigos</i> (6)
Rapport colonial <i>a colonização portuguesa</i> (3) <i>o período colonial</i> (2) <i>o Brasil colonial</i> (3) <i>os colonos</i> (1) <i>os colonizadores brancos</i> (2)	Rapport colonial <i>o colonialismo</i> (8) <i>os colonialistas</i> (5) <i>os colonos</i> (5) <i>os filhos dos colonos</i> (1) <i>o colonialismo</i> (4) <i>a dominação</i> <i>colonialista/colonial</i> (3) <i>a colonização portuguesa</i> (1) <i>o sistema colonial</i> (3) <i>a exploração colonial</i> (1) <i>a sociedade colonial</i> (2) <i>os imperialistas</i> (1) <i>os tiranos</i> (1) <i>os patrões</i> (3)	Usurpation du territoire <i>as invasões coloniais</i> (1) <i>a ocupação colonial</i> (1) <i>o invasor</i> (1) <i>o estrangeiro</i> (1) <i>seres estranhos</i> (1)

Tableau 16. Désignations du pôle européen dans les extraits sur la période coloniale⁵⁸³

On peut observer que dans les manuels brésiliens les termes relatifs au système politico-économique caractéristique de cette époque sont relativement rares. On parlera parfois (**11 occurrences**) de colonisation portugaise, de période coloniale, de Brésil colonial, de colons et

⁵⁸⁰ Extrait AME_1964_BRA_PE2-05.

⁵⁸¹ Extrait AME_1969_BRA_PCG-10.

⁵⁸² Extraits analysés en détail plus loin (cf. infra, p. 362).

⁵⁸³ Tous les termes sont traduits, dans l'ordre, dans les paragraphes suivants.

de colonisateurs blancs, contre une quasi-omniprésence (**54 occurrences**) du toponyme Portugal et de l’ethnonyme Portugais.

Dans les manuels africains, les mentions de l’ethnonyme ou du toponyme relatifs au pôle européen sont moins courantes que celles des formes du rapport colonial. Alors que les termes le colonialisme, les colonialistes, les colons, les enfants des colons, le colonialisme portugais, la domination colonialiste/coloniale, la colonisation portugaise, le système colonial, l’exploitation coloniale, la société coloniale, les impérialistes, les tyrans ou encore les patrons sont au nombre de **35**, les mentions du Portugal, des Portugais et des *Tugas* sont au nombre de **31**. Et là encore, ce dernier terme ne manque pas d’évoquer la période coloniale. Forme argotique abrégée de « portugais », utilisée dans les colonies africaines et popularisée dans les années 1960 après le début du conflit armé, cette expression était surtout utilisée par les indépendantistes africains. Elle avait pour contrepartie le terme *turra* (pour terroriste), utilisé par les Portugais pour désigner les guérilleros (TIMBANE, QUEBI, ABDULA, 2014). Si on ajoute les **11** expressions évoquant le conflit armé (la troupe coloniale/colonialiste, les soldats, les collaborateurs, les agents du régime, les expéditions militaires, ceux qui t’ont assassiné ou, tout simplement les ennemis) et les **12** qui désignent l’usurpation du territoire (les invasions coloniales, l’occupation coloniale, l’envahisseur, l’étranger, des êtres étranges) on peut dire que les représentations de l’autre selon une relation conflictuelle est à peu près représentée partout. Les dichotomies soulevées par le lexique – étranger vs autochtone, colonisateurs vs colonisés, collaborateurs vs résistants, exploiters vs exploités... – ont pour effet l’identification immédiate de la frontière entre les pôles et, par conséquent, une indexation des personnages historiques autres que les Africains.

On peut également s’intéresser aux différents suffixes employés. Alors que dans les manuels de PBLE la colonisation apparaît surtout sous la forme d’une chronologie (les temps coloniaux, le Brésil colonial, la période coloniale), d’un processus (la colonisation) et de ses agents (les colonisateurs), dans les manuels de PALS le colonialisme et les colonialistes semblent renvoyer plutôt à une idéologie et à ses adeptes. Cela peut être le signe des représentations, radicalement différentes, de la colonisation : comme un phénomène naturel à poursuivre en vue du progrès brésiliens, ou, au contraire, comme structure de pensée et d’organisation politique à combattre en vue du progrès africain.

4.3.2.3 Le Portugais en territoire brésilien. Un colon pas comme les autres

Il faut le rappeler que, en l'absence d'une longue guerre de libération, il est à peu près normal que le champ lexical du conflit armé soit absent des manuels brésiliens (cf. supra, p. 64). Si les événements s'étaient passés autrement et que l'indépendance brésilienne n'avait pas été le résultat surtout d'un accord entre les deux membres d'une famille royale, si le Brésil n'était pas devenu métropole avant l'Indépendance et s'il n'avait pas continué ensuite à être gouverné par le prince portugais, peut-être les frontières entre le *nous* et le *eux* seraient-elles aussi marquées que celles soulignées dans les manuels africains.

On peut s'étonner, en revanche, que la terminologie de l'appropriation conflictuelle ou illicite du territoire par les Portugais, si insistante dans les manuels africains, soit si peu fréquente dans l'ensemble des extraits brésiliens. Il y avait, en effet, des populations autochtones sur le territoire brésilien. On pourrait s'attendre à ce que, au vu de l'histoire de violence, de destruction de l'environnement, d'asservissement et de génocides des peuples autochtones, le conflit avec la population locale apparaisse dans le lexique utilisé.

Le caractère conflictuel et illicite de l'appropriation du territoire est pourtant bel et bien souligné ; il ne se réfère cependant pas aux Portugais, mais aux autres prétendants à la colonisation du territoire. J'ai vite évoqué un texte tiré d'un manuel scolaire d'histoire où ce phénomène a lieu (cf. supra, p. 346). Penchons-nous à présent sur quatre textes fabriqués issus du corpus brésilien.

1) Dans une présentation aux allures touristiques de l'île Fernando de Noronha, destination très prisée des Brésiliens dans l'État de Pernambouc, quelques informations portent sur l'histoire du territoire :

Fernando de Noronha, un noble portugais, a reçu l'île de la Couronne Portugaise en 1504. Mais il ne l'a jamais visitée. / Les Hollandais et les Français ont envahi l'île à plusieurs reprises. Au XVII^e siècle les Portugais ont expulsé les envahisseurs. (AME_1991_BRA_PC-09)⁵⁸⁴

Le droit de la Couronne portugaise d'*accorder* ce territoire n'est pas contesté. Cette île, ni occupée ni même visitée une seule fois par son propriétaire, est quand même *envahie* par les Français et les Hollandais. Les Portugais ont l'air de ne revenir que pour *expulser les envahisseurs*. Le discours semble donc adhérer aux conceptions juridiques,

⁵⁸⁴ En portugais : *Fernando de Noronha, um nobre português, recebeu a ilha da Coroa Portuguesa em 1504. Mas ele nunca a visitou. / Os holandeses e franceses invadiram a ilha muitas vezes. No século XVII os portugueses expulsaram os invasores.*

représentationnelles et idéologiques propres aux toutes premières phases de la colonisation en ce qui concerne le droit au sol (cf. supra, p. 61). La souveraineté sur le territoire reste à celui à qui le Pape l'avait accordée dans le Traité de Tordesillas (1494) ou, dans les meilleurs des cas, au premier européen arrivé⁵⁸⁵.

2) Pour une fois, dans un texte sur l'histoire de la monnaie au Brésil (AME_1991_BRA_PC-04), on renseigne le lecteur sur les apports des Hollandais sans pour autant leur reconnaître le droit au sol. On apprend ainsi que ce sont les Hollandais qui ont fabriqué les premières pièces de monnaie sur le sol brésilien, « pendant l'invasion ».

3) Dans un extrait tiré du manuel *Travessia*, la façon de désigner les Hollandais, les Français et les Anglais les situe explicitement en tant que *corps étranger*. Par déduction, les Portugais, *eux-mêmes* présents dans le texte, sont intégrés au territoire.

Vinrent alors les Hollandais et les Français, tentant d'occuper les terres découvertes par le Portugal, et les pirates anglais, pillant la côte. Les étrangers ont fini par être expulsés, laissant la colonie sous domination portugaise (AME_1989_EUA_T2, p. 492)⁵⁸⁶

Le terme « étrangers », réservé aux Hollandais, Français et Anglais, est un indice éloquent de cette absence en quelque sorte de xénité que les manuels brésiliens assignent au pôle européen de la lusophonie, ainsi que des difficultés de distinction qui en découlent. L'étrangéité ne s'applique pas aux Portugais qui semblent, à ce stade, parfaitement légitimes pour occuper et pour dominer le territoire brésilien, peut-être au même titre que les peuples autochtones.

4) Enfin, dans AME_1969_BRA_PCG-08, l'arrivée des Hollandais et des Français apparaît non seulement comme des « invasions étrangères », mais la guerre contre eux devient le cristallisateur de l'identité brésilienne, une identité métisse où les Portugais ont droit de cité.

ASPECTS HISTORIQUES DU BRESIL [...] / La colonisation était encore modérément limitée sur le littoral. Comme les noyaux de population étaient rares, la défense de la côte laissait à désirer. Une des conséquences de ce relatif abandon fut le succès des invasions étrangères, au XVII^e siècle : les

⁵⁸⁵ Le manuel *Prata de Casa* (AME_1991_BRA_PC), où figure ce texte, est pourtant l'un des seuls qui problématise les présupposés de l'action colonisatrice, mettant parfois les Européens dans la position d'antagonistes. Dans AME_1991_BRA_PC-15, la formation de la culture brésilienne (partagée aussi en trois races, le blanc, l'indigène et le noir) n'est pas exempte de rapports de pouvoir. L'Européen « a détruit la culture de l'indigène et a implanté ici ses langues, ses religions, ses coutumes, ses mythes, ses légendes, ses fêtes, ses danses et ses musiques. L'Européen est venu pour coloniser ». Ces représentations conflictuelles entre Portugais et Brésiliens sont exceptionnelles et ne figurent que dans les manuels les plus récents du corpus, ce qui est peut-être indicateur d'un début de transformation de la place de l'ancienne métropole dans le champ d'expérience brésilien.

⁵⁸⁶ En portugais : *Vieram então os holandeses e franceses, tentando ocupar as terras descobertas por Portugal, e os piratas ingleses saqueando a costa. Os estrangeiros acabaram sendo expulsos, ficando a colônia sob o domínio português.*

Français, qui se sont établis à Rio de Janeiro et dans le Maranhão, et les Hollandais qui se sont installés dans le Pernambouc pendant 24 ans. L'expulsion des envahisseurs a été une victoire, résultat d'une coopération étroite entre les races qui habitaient le Brésil – l'Indien, le Noir et le Portugais – et marque une sorte de prise de conscience de la nationalité en formation (AME_1969_BRA_PCG-08).⁵⁸⁷

Le terme « envahisseurs » ne s'appliquant comme d'habitude qu'aux Hollandais et aux Français, le fait à retenir dans ce texte est la représentation de leur expulsion comme une « victoire » de la coopération des trois races brésiliennes. La prise de conscience de la nouvelle nationalité en formation entre l'Indien, le Noir et le Portugais, présentée comme le résultat positif de cette mobilisation, attire l'œil, d'un côté, en raison de son caractère difficilement vérifiable⁵⁸⁸ et, de l'autre, parce qu'elle est affirmée en toutes lettres.

Je n'ai trouvé qu'une seule référence aux autres prétendants aux territoires portugais dans le corpus africain (AFR_1982_ANG_LEB04-04). La prise de position exprimée, diamétralement opposée à celle du corpus brésilien, constitue une bonne raison pour une dernière confrontation. Elle a lieu dans un texte relatant la rencontre entre Mandume, roi des Cunhama (Angola), et Fraga, chef d'expédition portugais en guerre contre ce peuple (SOROMENHO, 1943).

Mandume connaît bien Fraga. Depuis très longtemps. Bien qu'il s'agisse d'un ennemi, il l'aime bien. Il reconnaît qu'il est un homme de courage. Tout en ayant conscience que le Portugais vient sur ses terres pour espionner, le roi le reçoit avec le plus beau des sourires. / Ils discutent en cunhama. / - Ça me fait plaisir de te voir, Mandume. / - À moi aussi. Qu'est-ce que tu viens faire par ici ? / - Vendre. Comme d'habitude. J'ai là une belle cargaison de marchandises. / Le roi sourit devant le mensonge du Portugais.⁵⁸⁹

⁵⁸⁷ En portugais : *ASPECTOS HISTÓRICOS DO BRASIL / A colonização ainda se apegava ao litoral, timidamente. Como os núcleos de população eram raros, a defesa da costa deixava muito a desejar. Fruto desse relativo abandono foi o sucesso das invasões estrangeiras do século XVII: os franceses, que se estabeleceram no Rio de Janeiro e no Maranhão e os holandeses que se instalaram em Pernambuco por 24 anos. A expulsão dos invasores foi uma vitória alcançada como resultado de estreita cooperação entre as raças que habitavam o Brasil – o índio, o negro e o português – e marcou uma espécie de tomada de consciência da nacionalidade em formação.*

⁵⁸⁸ Pour donner quelques exemples de la complexité du paysage social brésilien, Boris Fausto (2006), tout d'abord, rappelle que les Hollandais se sont vus secondés par un bon nombre d'ethnies locales et par des esclaves africains. Deuxièmement, bien qu'il y ait des traces de confrontations des esclaves africains vivant au Brésil contre les Hollandais, les combats de ces populations contre le pouvoir portugais étaient tout aussi fréquents. Troisièmement, Rafael Marquese (2006) montre que la représentation que les Portugais avaient des esclaves enfuis pouvait être comparable à celle entretenue sur l'envahisseur hollandais. Les noirs de la communauté de Palmarès ont pu être désignés comme « des Hollandais d'une autre couleur » en raison de la menace qu'ils représentaient pour les autorités portugaises (MARQUESE, 2006, p. 108). Finalement, nombreuses sont les traces des recrutements, par le pouvoir portugais, d'indigènes pour des batailles contre des communautés d'esclaves africains enfuis ou encore des collaborations entre des groupes d'indigènes et des rebelles africains aussi bien contre des Hollandais que contre des Portugais (SCHWARTZ, 2001).

⁵⁸⁹ En portugais : *Mandume conhece bem o Fraga, De há muitos anos. Apesar de inimigo, gosta dele. Reconhece que é um homem destemido. Ainda que saiba que o português vem à sua terra espiar, o rei recebe-o com o melhor*

Suit une discussion où Fraga est démasqué par un autre personnage. Le Portugais assiste inquiet à une discussion entre le Roi et cet homme qui, l'accusant d'être un danger pour le peuple cunhama, demande son exécution. Mais Mandume décide d'épargner son ennemi et le laisse partir, car il lui reconnaît du courage. Pendant le chemin de retour, le militaire portugais se souvient d'une discussion qu'il a eue avec un Allemand en présence du roi africain.

Et Fraga a continué son chemin, en paix. Il se souvenait de cette fois où il était tombé sur un Allemand. / - Qu'est-ce que vous faites là ? – lui avait demandé Fraga – Vous ne savez pas qu'on est en territoire portugais ? / – Portugais ? Comment ça, portugais ? Tout ça appartient à l'Allemagne. / Et Mandume, qui écoutait la discussion, était venu les séparer en souriant. / - Allons. Ce n'est pas la peine de discuter. Cette terre n'est ni portugaise ni allemande. Elle est à moi.⁵⁹⁰

Alors que dans les manuels brésiliens, le colon est étiqueté comme jésuite, *bandeirante*, gouverneur, latifondiaire, musicien et poète⁵⁹¹, ici il est désigné, non par son rôle social, mais par son appartenance nationale. La scène se développe dans un évident jeu de pouvoir qui met en opposition deux groupes bien délimités. Le conflit, et parfois la dépréciation de l'autre, (le mensonge du militaire portugais vs la bienveillance du roi africain, par exemple), joue dans la construction des frontières. Le droit au territoire est loin d'être celui stipulé dans le Traité de Tordesillas en 1494. Les légitimités sont celles qui vont dans le sens de la décolonisation. Le sol appartient aux populations autochtones. Les Européens, quelle que soit leur origine, sont, invariablement, des *étrangers*.

4.3.3 Le champ d'expérience colonial dans les manuels de PELE

Les évocations de la réalité coloniale dans les manuels européens sont peu nombreuses. Cela réduit considérablement le corpus de travail, empêchant les mêmes regroupements thématiques que ceux qui ont été mobilisés dans les chapitres précédents. Par la même occasion, certaines méthodes d'analyse utilisées jusqu'ici – à savoir le travail de distinction des populations coloniales – sont moins intéressantes. La distinction entre les Portugais, d'un côté, les Africains et les Brésiliens, de l'autre, est bien visible dans les textes.

dos sorrisos. / Conversam em cunhama. / - Tenho prazer em ver-te, Mandume. / - Também, eu. Que vens fazer por cá ? / - Vender. Como costume. Trago ali um bom carregamento de mercadorias. / O rei sorri com a mentira do português.

⁵⁹⁰ En portugais : *E o Fraga seguiu em paz o seu caminho. Lembrava-se, daquela vez em que encontrara um alemão. / - Que vem aqui fazer? – perguntara-lhe Fraga. – Você não sabe que isto é um território português? / – Português? Qual português? Isto pertence à Alemanha. / E Mandume, que escutava a discussão, viera a sorrir separá-los. / - Vá. Não vale a pena discutir. Esta terra nem é portuguesa nem alemã. É minha.*

⁵⁹¹ Voir l'extrait où le jésuite José de Anchieta, qui est pourtant de nationalité espagnole, est présenté comme le premier représentant de la littérature brésilienne (cf. infra, p. 444).

Puisque la petite quantité de textes permet de considérer ceux-ci dans leur ensemble, je propose de poursuivre avec une réflexion sur les prises de position sur l'action coloniale. Elle demeure propice aussi bien à l'identification de représentations valorisantes et dévalorisantes de soi et de l'autre, qu'à l'étude de la place des lusophonies africaine et américaine dans le régime d'historicité européen. Autrement dit, l'identification des (dis)continuités avec l'action coloniale est une bonne porte d'entrée pour analyser le rôle de ces pôles à la fois dans le champ d'expérience et dans l'horizon d'attente portugais.

4.3.3.1 Le Brésil et la colonisation sous son meilleur jour. Réussites et actions pionnières

On trouve, dans certains renvois qui désignent l'Afrique et l'Amérique coloniales, le Portugal en position de force et un lexique valorisant de l'action colonisatrice. Dans un extrait contenant des mots fléchés sur « l'Histoire du Portugal » (EUR_1982_POR_PC-22), l'apprenant devra écrire : (1) le nom du « conquérant d'Angola et fondateur de Luanda » ; (2) le nom de celui qui a « découvert » le Brésil ; (3) l'île capverdienne « découverte par Cadamostro » en 1456 ; (4) le nom du « 3^e Gouverneur Général du Brésil » et (5) le nom du 1^{er} « Gouverneur Général du Brésil », qui a fondé la ville de Salvador. L'idée de « gouverner » des territoires peut être interprétée comme une description objective, donc neutre, des rapports sociaux hiérarchiques. Cependant, le fait que le Portugais occupe toujours la position dominante le met en valeur dans les territoires mentionnés. La même idée s'applique à l'évocation d'actions pionnières, telles que « fonder » des villes, « découvrir » des territoires et « conquérir » des pays. Il est difficile de placer ces verbes sur un spectre mesurant leur négativité ou positivité. Certains adjectifs (bon et mauvais, beau et laid, méchant et gentil...) se prêtent mieux à cette forme d'analyse. Néanmoins, l'apparition de ces actions dans un discours sur la colonisation n'est pas neutre. L'idée de conquête (plutôt que d'invasion) et de découverte (plutôt que d'arrivée) exprime un jugement positif de l'action colonisatrice.

La notion de *colonialisme de peuplement* permet de mettre en évidence le fait que le caractère pionnier accordé aux actions des colons exprime une idéologie enracinée dans les représentations sociales. De ce fait, on ne perçoit pas toujours certains termes comme révélateurs d'une historicité particulière. Le colonialisme de peuplement peut être défini comme une forme de domination à partir de laquelle des populations arrivent pour « peupler » durablement des territoires qui sont déjà habités (PILLET, 2019). Le texte d'Abreu de Castro (cf. supra, p. 346) l'illustre cet aspect et constitue la preuve tangible que cette représentation est également courante dans le corpus brésilien. Cette contradiction est analogue à celle

exprimée par la représentation d'une « découverte » des colonies. On a en effet pu « découvrir » ce qui avait déjà été découvert par les populations autochtones. Le même vaut encore pour les représentations d'un Nouveau Monde – nouveau pour qui ? – et d'une *Terra Nullius* – terre vide de quoi et de qui ? – selon lesquelles les territoires constituent des espaces vierges (FITZMAURICE, 2007), en quelque sorte des manifestations spontanées à l'arrivée des colonisateurs. Pour en donner un dernier exemple, j'ai évoqué précédemment (cf. supra, p. 256) les formes de l'altérité radicale, fondamentalement indifférentes à l'autre, menant certains colons à attribuer un nom aux peuples colonisés. C'est comme si le colon était toujours porteur de souveraineté, ce qui explique pourquoi il est rarement représenté comme un migrant ; quand il s'installe dans un autre territoire, ce nouveau sol et tout ce qui s'y trouve lui appartenaient, et ce bien avant son arrivée (PILLET, 2019). L'usage dans l'univers consensuel de termes comme « découverte », « peuplement » sont des exemples de ces cadres de pensée coloniaux devenus des habitus. Ils sont tributaires d'une conception de progrès propre au Nord colonisateur à l'époque moderne. Toute leur force réside dans le fait qu'ils peuvent être énoncés sans dénoter explicitement leur caractère profondément idéologique.

Contrairement aux mots-fléchés analysés, la séquence didactique intitulée « il y a de l'or au Brésil » (EUR_1981_POR_TIP-07) est celle qui dit le plus explicitement les rapports inégaux du colonialisme en territoire brésilien.

Les Portugais ont cherché, depuis leur arrivée au Brésil, des métaux et des pierres précieuses. Cependant, ce n'est que lorsque les "*bandeirantes*" ont exploré l'intérieur qu'ils en ont trouvé. / La découverte de l'or et des pierres précieuses a provoqué un grand émoi au Brésil et au Portugal, d'où affluaient d'innombrables personnes, dans l'espoir de s'enrichir. « Des gens de différentes origines, blancs, noirs et indigènes, affluaient des villes, des villages et des régions de l'intérieur ». La production d'or et de pierres précieuses a coïncidé avec le règne de D. João V, qui fut, pour cette raison, l'un des rois les plus riches du monde. Cependant, l'or et les pierres précieuses n'ont pas profité directement au Brésil car ils ont été principalement dépensés au Portugal. / D. João V a été celui qui a le plus bénéficié de cette immense richesse, vivant dans le luxe de sa cour – la vie dans le palais du roi était époustouflante, avec ses carrosses et ses innombrables œuvres d'art. Il a doté le pays de nombreux monuments tels que le Couvent de Mafra et l'Aqueduc des Águas Livres, etc. / Il nous a également donné des institutions culturelles telles que la Bibliothèque royale et l'Académie royale d'Histoire ; il a amélioré la Bibliothèque de l'Université de Coimbra. / Il a fait venir des artistes et des professeurs étrangers qui ont donné une impulsion puissante à notre art et à notre culture.⁵⁹²

⁵⁹² En portugais : *Os Portugueses procuraram, desde a sua chegada ao Brasil, metais e pedras preciosos. No entanto, só encontraram quando os "bandeirantes" foram direitos ao interior. / A descoberta do ouro e pedras preciosas causou um grande alvoroço, no Brasil e em Portugal, de onde acorriam imensas pessoas, na esperança de enriquecer. "Das cidades, das vilas, dos sertões, acorriam brancos, negros e índios". A produção coincidiu com o reinado de D. João V, que foi, por essa razão, um dos reis mais ricos do mundo. No entanto, o ouro e as pedras preciosas não aproveitaram diretamente o Brasil, porque foram gastos sobretudo em Portugal. D. João*

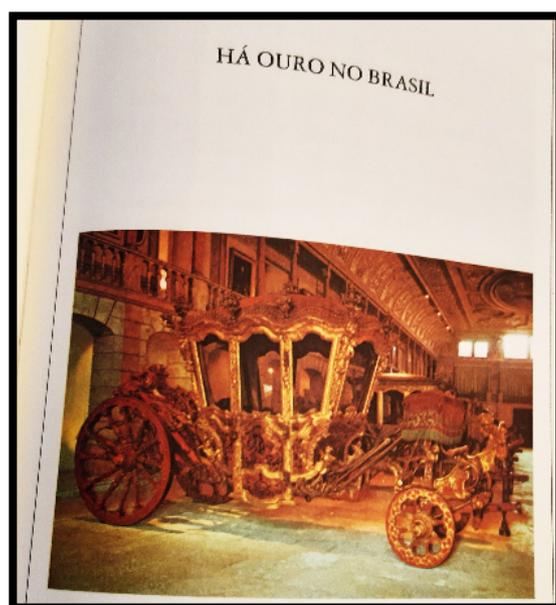


Image 17. Image de la séquence « Il y a de l'or au Brésil » dans un manuel de PELE

Bien que les trois populations coloniales, selon le texte, se soient ruées vers l'or, la découverte du métal précieux n'a pas profité aux Brésiliens. Les lignes suivantes vont plus loin dans la précision : le Roi portugais (et non pas la population portugaise) est le principal bénéficiaire. La structure qui relie le Brésil et le Portugal est présentée, pour une fois, avec ses aspects négatifs.

Mais ce texte reste une exception. Les représentations des rapports coloniaux luso-brésiliens dans les manuels européens font le portrait de soi et de l'autre sous un angle favorable, et les aspects problématiques des interdépendances sont évoqués de manière fugace. Le chapitre « Les Portugais arrivent au Nouveau Monde » (EUR_1981_POR_TIP-06), trop long pour être transcrit ici, en est le meilleur exemple. Il est entièrement consacré à l'aventure coloniale et mobilise plusieurs textes et photos. Une carte d'Amérique du Sud l'inaugure ; elle est suivie d'une adaptation de la première description de l'Amérique par les Portugais, rédigée en 1500 par Pero Vaz de Caminha. Le texte décrit la peau des indigènes, leurs chapeaux en plumes, leurs accessoires, leurs corps perforés de tiges (comparés par analogie avec les flèches de saint Sébastien) et leurs premières réactions face aux animaux européens. La séquence se poursuit avec un texte pédagogique portant sur le travail des jésuites à la christianisation et à

V foi quem mais aproveitou dessas imensas riquezas, no luxo de sua corte – era espantosa a vida no palácio do rei, os seus coches. As suas inúmeras obras de arte. Dotou o País de numerosos monumentos – Convento de Mafra, o Aqueduto das Águas Livres, etc. / Deu-nos instituições culturais como a Biblioteca Real, a Academia Real da História; melhorou a Biblioteca da Universidade de Coimbra. / Chamou artistas e professores estrangeiros que deram à nossa arte e cultura um poderoso impulso.

la protection des populations autochtones. Il exalte l'importance de l'activité des religieux arguant du fait que ceux-ci ont constitué un rempart contre les aspirations « des populations blanches » à soumettre les populations locales à l'esclavage.

La défense des indigènes / La catéchèse avait été mise en place par les jésuites à destination des indigènes du Brésil. D'autres ordres religieux sont venus s'y agréger plus tard, mais la Compagnie de Jésus les a tous surpassés par son action. Grâce à leur maîtrise des langues indigènes, à leur proximité avec les populations natives, à l'organisation des centres de catéchèse (les « villages ») et aux importantes ressources économiques investies, les Jésuites ont joué un rôle important dans la formation du pays. Pour défendre les indigènes, les Jésuites se sont également efforcés de les tenir éloignés des populations blanches, qui voulaient en faire leurs esclaves. (EUR_1981_POR_TIP-06)⁵⁹³

Le texte est accompagné d'une photo en couleurs d'enfants indigènes brésiliens en habits traditionnels (image ci-dessous, à gauche). Sur la même page, une légende rappelle le mythe de la formation raciale des Brésiliens : « Les Portugais, aux côtés des Indigènes et des Noirs, ont constitué la civilisation brésilienne ».



Image 18. Images d'une séquence sur l'histoire du Brésil dans un manuel de PELE

Le récit du parcours de cette civilisation se poursuit dans deux autres textes. Ce sont des extraits du roman *Meu pé de laranja lima* (1968) traitant du métissage et de l'amitié luso-brésilienne. La séquence didactique s'achève par une photo de l'église Candelária, dans le centre-ville de

⁵⁹³ En portugais : *A defesa dos índios / A catequese fora iniciada pelos jesuítas, entre os índios do Brasil. Outras ordens religiosas juntaram-se a eles mais tarde, mas a companhia de Jesus, pela sua actuação, a todas ultrapassou. Pelo domínio das línguas nativas, pela aproximação com os naturais, pela organização dos núcleos de catequese (as "aldeias") e pelos largos recursos económicos utilizados, os Jesuítas desempenharam um papel importante na formação do país. Ainda para defender os índios, os Jesuítas procuraram afastá-los dos moradores brancos, que os queriam transformar em escravos.*

Rio de Janeiro, entourée de grands bâtiments (image ci-dessus, à droite). La légende qui l'accompagne revient à la formation de la population brésilienne « Brésil, croisement de peuples et de civilisations ». C'est un récit on ne peut plus heureux de l'histoire du Brésil, depuis l'arrivée des Portugais jusqu'à nos jours. Le Brésil est valorisé et les Portugais, parce qu'ils occupent une place privilégiée dans son histoire, ne manquent pas de l'être aussi. Les quelques renvois à la violence des rapports coloniaux (associés aux « Blancs » et non pas aux Portugais) atténuent le caractère idéalisé de ce portrait. Tout comme l'idéologie coloniale du territoire vide est présente dans les manuels de PBLE, le mythe de la formation raciale brésilienne survit dans les représentations diffusées par les manuels de PELE.

Les séquences portant à la fois sur l'Afrique et l'Amérique signalent que les représentations positives sont spécifiques à la colonisation brésilienne. Un exercice sur l'histoire du Portugal (EUR_1982_POR_PC-23) évoque de nombreux événements du passé : la première traversée aérienne vers le Brésil en 1922, la « découverte » du Brésil par Pedro Álvares Cabral en 1500, la reconquête de Luanda, et la résistance indigène en Angola. Ici, comme dans l'exercice des mots fléchés mentionné plus haut (cf. supra, p. 366), le souvenir des exploits des pionniers émerge d'Amérique, alors que celui des conflits émerge d'Afrique.

Une page de journal servant de document déclencheur pour une séquence pédagogique (EUR_1988_POR_DD-05) présente un contraste comparable au précédent. Il contient un reportage sur deux films portant sur la guerre coloniale en Afrique, qui évaluent « à quoi se résume, dix ans plus tard, le souvenir des guerres coloniales ». Dans l'un, ce qui reste est « la tristesse au quotidien ». Dans l'autre,

une voix « off » énumère les noms, les professions, les états civils et les dates d'embarquement et de débarquement. De quoi parlent ces gens ? Des souffrances vécues dans la forêt ? Des compagnons disparus ? De rien de tout ça. Une douzaine d'années plus tard, les souvenirs sont filtrés et ne restent que le folklore et les anecdotes plus ou moins grossières (EUR_1988_POR_DD-05).⁵⁹⁴

Plus loin dans cette même page de journal, le pôle américain de la lusophonie a droit à une apparition discrète. Le nom du célèbre réalisateur brésilien Glauber Rocha se glisse dans la liste des prix accordés dans le Festival international de Cinéma de Figueira da Foz, dans le nord du Portugal. Le prix décerné au meilleur film en langue portugaise ou espagnole porte son nom.

⁵⁹⁴ En portugais : *uma voz « off » enumera nomes, profissões, estados civis e datas de embarque e desembarque. / De que fala esta gente? Dos sofrimentos vividos na mata? Dos companheiros desaparecidos? Nada disso. Uma dúzia de anos depois, as memórias são filtradas e ficam apenas o folclore e as anedotas mais ou menos brejeiras.*

Le Brésil n'est pas explicitement évoqué, mais cette représentation considérablement valorisante de l'auteur brésilien – un réalisateur qui, plus qu'être légitimé par un prix, devient symbole de légitimation en prêtant son nom à ce prix – contraste avec cette représentation particulièrement mélancolique⁵⁹⁵, du pôle africain, au sein d'une même page.

4.3.3.2 Histoires et mémoires de l'Afrique coloniale. La face et la faute

Les représentations de la guerre coloniale en Afrique émergent le plus souvent dans les séquences qui font référence à la Révolution des Œillets et à l'État Nouveau.

En 1933, l'État Nouveau a été instauré au Portugal. Durant cette période, les Portugais ont été privés de toute participation à la vie publique. Les partis politiques ont été supprimés, ainsi que d'autres libertés essentielles. Le Portugal n'a pas veillé, au fil du temps, à un développement significatif des territoires africains en sa possession depuis le XVI^e siècle. Bien que le gouvernement ait créé des établissements d'enseignement et de santé et ait permis aux missions religieuses de mener des actions similaires, les réalisations n'ont pas été suffisantes pour répondre aux besoins de ces immenses territoires. Ce sont autant de raisons qui expliquent l'émergence de mouvements autonomistes à l'origine de la guerre coloniale. (EUR_1981_POR_TIP-10)⁵⁹⁶

L'extrait ci-dessus représente à peu près la moitié du texte consacré à l'État Nouveau et est accompagné d'une photo d'une troupe portugaise en Angola. Ce document est suivi de plusieurs images et textes relatifs à la Révolution des Œillets, qui « a rendu aux Portugais le droit de voter ». Cette séquence didactique est aussi composée de textes sur la situation politique du Portugal après la révolution, plus spécifiquement sur son intégration dans l'Union européenne.

Un autre extrait (EUR_1982_POR_PC-05), plus précisément la biographie d'António Lobo Antunes (1942-), mentionne l'époque où il a été mobilisé pour les guerres coloniales en Angola. Cette biographie accompagne un texte de l'écrivain critiquant l'État Nouveau, ce qui influence certainement sur l'interprétation du passage. Les prises de position de l'écrivain à l'encontre de l'État Nouveau peuvent ainsi être comprises comme ayant été motivées par cette expérience de violence en Afrique qui lui a été imposée. Un dernier extrait

⁵⁹⁵ On pourrait aussi parler – si on adopte la terminologie développée par d'Algirdas Julius Greimas (2002) pour l'analyse sémiotique de textes – de « dysphorie ».

⁵⁹⁶ En portugais : *Em 1933 instaurou-se em Portugal o « Estado Novo ». [...] Durante este período, os Portugueses ficaram privados de participar da vida pública. Foram suprimidos os partidos políticos e outras liberdades essenciais. Portugal, com os territórios africanos desde o século XVI, não lhes proporcionou, ao longo dos tempos, um grande desenvolvimento. Embora o governo tivesse criado estabelecimentos de ensino e saúde e permitisse idêntica acção às obras missionárias, estas realizações não foram o suficiente para assegurar a necessidade daqueles imensos territórios. Por estas razões, surgiram movimentos autonomistas que deram origem à guerra colonial.*

(EUR_1993_POR_FA-06), portant sur la Révolution des Œillets, présente la solution du nouveau gouvernement pour les guerres en Afrique comme « politique et non militaire ».

Dans les manuels de langue, « si, par implicite pragmatique, le co-énonciateur peut toujours reconstruire que le même et l'autre ont un passé commun, l'énonciateur l'énonce avec un objectif de déculpabilisation des conflits passés » (AUGER, 2003-b, p. 58). Interprétés selon cet objectif, les discours sur l'expérience coloniale avancent des stratégies multiples.

Comme évoqué plus haut, la narration des grands exploits du passé (découvertes, peuplements, fondation de villes, gouvernances de territoires), puisqu'elle s'inscrit encore dans l'historicité coloniale, ne saurait attirer l'attention sur leur caractère polémique. Au contraire, ils constituent implicitement des actions positives. Quand les textes, par-dessus tout, insistent sur la « réussite » des colonies, comme c'est le cas pour les représentations du Brésil, les deux pôles en ressortent valorisés. C'est parce qu'une représentation de la colonisation comme un système d'oppression n'est pas unanime dans l'univers consensuel, que les personnes peuvent encore, dans une certaine mesure, l'évoquer en contournant ses aspects problématiques. Mais dès lors que la violence des rapports coloniaux émerge dans le discours, c'est-à-dire, à partir du moment où la *faute* est énoncée, les parties impliquées sont obligées de mettre en place un ensemble d'activités rituelles de manière à préserver leurs images positives. La faute est une atteinte à la face (cf. supra, p. 48) de celui contre qui elle est commise, mais son évocation est une atteinte à la face celui qui en est l'auteur. Ce dernier essaiera, dès lors que la faute est mise au grand jour, de sauver sa face. La focalisation sur l'aspect romanesque de l'aventure coloniale permet de dissimuler une éventuelle faute. La face des Portugais, dont le manuel constitue en quelque sorte un porte-parole, et la face des Brésiliens, également objets de ce discours, sont préservées par le biais de cette stratégie, vieille comme le monde, d'évitement des sujets compromettants. Dans ce cas, il s'agit d'une simple démarche où l'on agit comme si certains événements – des incidents potentiellement menaçants pour leurs valeurs sociales respectives – n'ont jamais eu lieu (GOFFMAN, 1955).

La situation africaine se prête moins à cette stratégie. Les conflits, nous l'avons vu, se dévoilent par le biais du lexique utilisé, même dans les séquences les plus succinctes. Mais prendre la parole c'est aussi raconter sa version de l'histoire :

dans le domaine de l'ordre public, la question centrale n'est pas l'obéissance, ni la désobéissance, mais plutôt les occasions qui donnent lieu à divers types d'activités réparatrices, dont les plus importantes sont les interprétations correctives destinées à montrer qu'un offenseur potentiel avait en fait une juste relation aux règles, ou que s'il avait paru ne pas l'avoir, on peut désormais se fier à lui pour cela (GOFFMAN, 1973, p. 112).

Les synopsis des films projetés au festival de Figueira da Foz évoquent quelques dégâts dans le camp portugais. Les textes sur l'État Nouveau, portant un regard critique sur le régime, rappellent l'oppression de la population. Ils attirent ainsi une certaine dose d'empathie envers le côté européen et désignent d'autres agents impliqués dans les rapports coloniaux. En évoquant l'absence de liberté politique de la population portugaise, ils opposent l'Afrique lusophone à l'État Nouveau et non pas aux Portugais, qu'ils déresponsabilisent ainsi de l'offense. C'est un dispositif qui peut être mis en parallèle avec la focalisation du récit de la découverte de l'or au Brésil sur le roi portugais. Les populations brésiliennes et portugaises sont rapprochées par le moyen du rôle – de victime – qu'elles occupent les unes et les autres. La présentation de la Révolution des Œillets en tant qu'évènement libérateur, non seulement des colonies africaines, mais de la population portugaise, peut être interprétée de la même manière.

On peut trouver aussi dans ces discours quelques signes d'une reconnaissance des torts du passé à partir d'un regard réflexif. C'est une voie, reconnue par ailleurs comme plus honorable, du parcours de déculpabilisation et une condition du pardon (RICOEUR, 2000). Au lieu de resémantiser l'évènement – en attribuant la responsabilité à un autre, en cherchant des conditions atténuantes... – l'énonciateur se resémantise lui-même (où, en ce qui nous concerne, le pays, la nation et la culture qu'il représente). Au niveau du texte, la critique de la structure politico-idéologique du passé, la reconnaissance de la négligence de l'État portugais envers les populations colonisées et la condamnation des actions militaires contre les mouvements d'indépendance sont autant de stratégies discursives qui contribuent à dessiner une nouvelle représentation des Portugais et du Portugal, les dissociant ainsi du passé colonial.

Les gestions des représentations embarrassantes du passé à travers la confection d'une nouvelle posture vis-à-vis des autres sont, au bout du compte, autant de manières de faire de l'*histoire*. Pour emprunter les mots de Pierre Nora, l'histoire est « un passé définitivement mort » (NORA, 1993, p XVIII), faire de l'histoire c'est « la reconstruction toujours problématique et incomplète de ce qui n'est plus » (ibid, p. XIX). Selon cet auteur, la société contemporaine est caractérisée par l'*accélération de l'histoire*. Nous avons de plus en plus le sentiment d'être considérablement éloignés d'évènements et de représentations du monde qui sont pourtant assez récents. Dans les manuels portugais, le fait de prendre du recul et de porter un regard critique sur la colonisation – notamment sur celle du continent africain, d'où les Portugais viennent tout juste d'être expulsés en tant que grands derniers – vient reléguer tout ce champ d'expérience au domaine de l'*autrefois*.

Mentionnons un dernier procédé – plus risqué dans le cadre d’une réhabilitation de la face – trouvé dans les manuels portugais. On dénonce les torts du passé non pas à partir d’un discours entièrement maîtrisé tel que celui des textes pédagogiques, mais à partir du point de vue des dominés. Un manuel en particulier, *Vamos Aprender Português 2* (1988)⁵⁹⁷, incorpore des textes littéraires africains qui mettent au grand jour la violence de l’oppression de la population colonisée. Nous sommes loin de l’usage de la voix de l’*autre* pour la célébration du *moi* ou la légitimation du *nous* (cf. supra, p. 299). Non seulement les offenses sont tout sauf valorisantes pour la représentation du pôle européen, mais une fois représentées – dans le sens de *rendre présent* –, elles ne sauraient laisser poursuivre les interactions de salle de classe sans une série d’actions (contextualisations, approfondissements, explications...) en quelque sorte réparatrices pour que l’équilibre du *nous* soit récupéré.

L’esclavage est le sujet traité dans la séquence didactique intitulée *São Tomé e Príncipe* (EUR_1988_POR_VAP2-18). Le poème « Nouvelle lyre, chanson » porte sur la souffrance et l’importance de l’homme noir dans l’histoire. L’agent de l’oppression n’est jamais nommé en toutes lettres, mais le renvoi explicite aux territoires sous domination portugaise et aux dates des guerres coloniales ouvre la voie pour que le texte soit interprété par les apprenants selon une expérience historiquement située et que l’enseignant aille plus loin en contextualisant la réalité coloniale africaine. Cela dit, il est clair que la représentation du pôle européen n’en sortira pas indemne.

Nouvelle lyre – Chanson

Qui donc a embarqué en fond de cale,
Enfermé à triple tour,
Écrasé entre les poutres,
Sans voir le soleil, sans voir la lune ?
C’est le noir !

Qui a quitté son pays,
En fils ingrat fuyant
Père et mère jamais revus,
Pour aller finir comme un chien ?
C’est le noir !

Qui a abattu la forêt,
Qui a creusé, qui a semé,
Qui, avec sa main de brute,
A arrosé puis récolté le fruit ?
C’est le noir !

Qui donc a fait le « seigneur » – le maître,
« L’a sorti de sa vie de misère »,
« Lui a donné une belle épouse »,
« Et une position d’importance » ?
C’est le noir !

Marcelo Veiga
in *Poetas de S. Tomé et Príncipe*, 1963⁵⁹⁸

L’homme noir a été enfermé, exilé, séparé de sa famille. En travaillant, il a libéré son exploiteur (dans lequel on ne peut guère que voir l’homme blanc, le colon, portugais...) des détresses de

⁵⁹⁷ Dans le catalogue : EUR_1988_POR_VAP2.

⁵⁹⁸ En portugais : *Nova lira – Canção /Quem embarcou no porão /Fechado a sete chaves /Apertado entre traves, /Sem ver o sol sem ver a lua? /Foi o preto! /Quem deixou a sua terra, /-Filho ingrato que fugiu / ao pai e à mãe*

la vie et lui a donné une vie confortable. Il « a fait le “seigneur” – le maître », tout en « finissant comme un chien » : condition de celui qui est déshumanisé.

La déshumanisation, forme radicale de mise en altérité, est également illustrée dans la séquence intitulée *Moçambique* (EUR_1988_POR_VAP2-17). Y figurent deux dessins de l'artiste mozambicain Malangatana, un extrait du recueil de nouvelles *Nous avons tué le chien teigneux* (traité infra, p. 458) et le poème « Rêve de la mère noire » de Marcelino dos Santos (1929-2020), dont la parution coïncide avec le début des conflits armés au Mozambique. Ce poème, sur une femme enceinte qui rêve d'une vie digne pour son bébé, parle d'un monde idéal où il pourra vivre avec *les hommes*. Ici non plus, l'« homme blanc » n'est pas énoncé, tout en étant présent partout. Suivent ci-dessous le poème et le dessin qui l'accompagne. Comme toute œuvre artistique, ils sont ouverts à interprétation et mes lectures seront toujours discutables. Mais dans la chaîne sémiotique qu'ils créent – des personnages par terre, les côtes apparentes, les chaînes en métal – on peut se risquer à dire que la déshumanisation subie par l'homme noir lors des rapports coloniaux devient une sorte de refrain.

Rêve de la mère noire À ma mère	Mère noire Berce son fils Et oublie
Mère noire Berce son fils Et dans sa tête noire Couverte de cheveux noirs Elle garde des rêves merveilleux	Ses frères bâtisseurs de villages et de villes, Cimentées avec leur sang. Elle rêve de mondes merveilleux Où son fils courrait sur la route Sur la route où circulent les hommes
Mère noire Berce son fils Et oublie Que le maïs a déjà asséché la terre Qu'il n'y a déjà plus d'arachide Elle rêve de mondes merveilleux Où son fils irait à l'école, À l'école où étudient les hommes	Mère noire berce son fils Et, en écoutant La voix lointaine Portée par les vents, Elle rêve de mondes merveilleux De mondes merveilleux Où son fils pourra vivre.
	Marcelino dos Santos In <i>Poetas de Moçambique</i> , 1960 ⁵⁹⁹

*que nunca mais viu, / P'ra ir acabar como um cão? / Foi o preto! / Quem a mata derrubou, / E cavou, e semeou, / E co'a sua mão de bruto / Cuidou, recolheu o fruto? / Foi preto! / Quem fez o « senhor » – o patrão, / « Lhe tirou a vida aflita », / « Lhe deu senhora bonita », / « E importância e situação » ? Foi o preto! / **Marcelo Veiga** / in *Poetas de S. Tomé e Príncipe*, 1963.*

⁵⁹⁹ En portugais : *Sonho da mãe negra / A minha mãe / Mãe negra embala o seu filho / E na sua cabeça negra / Coberta de cabelos negros / Ela guarda sonhos maravilhosos / Mãe negra / Embala o seu filho / E esquece / Que o milho já a terra secou / Que o amendoim já acabou / Ela sonha mundos maravilhosos / Onde o seu filho iria à escola / À escola onde estudam os homens / Mãe negra / Embala o seu filho / E esquece / Os seus irmãos*



Image 19. Image accompagnant le poème « Rêve de la mère noire »

Interprété selon le titre attribué à la séquence (*Moçambique*), plus précisément le Mozambique à la date affichée après le texte, ce poème, en mettant des mots sur l'espoir d'un meilleur avenir, prend les formes d'une dénonciation de la condition sociale des colonisés et d'une fresque du rêve de l'indépendance. On y entrevoit des problématiques ponctuelles de la réalité coloniale mozambicaine, telle que la ségrégation, la famine et les travaux forcés subis par la population noire. La terre sèche et l'épuisement des arachides annonçant les privations futures peuvent renvoyer à la situation d'abandon et de misère des populations autochtones. Les « frères » dans la pensée de la femme noire cessent d'être des membres de sa famille pour représenter la fraternité au sens large : les noirs, les Mozambicains, les vaincus, les exploités... Le fait qu'ils construisent « des villages et des villes cimentées avec leur sang » fait écho à la législation coloniale qui permettait que l'autochtone, à moins d'avoir le statut de civilisé, puisse être contraint au travail forcé dans des projets publics « d'intérêt général et collectif » (MENESES, 2018). Le travail punitif, déclencheur d'un intense flux migratoire des populations africaines au sein même des colonies portugaises (cf. infra, p. 327), n'est aboli qu'en 1962 avec la fin du statut de l'indigénat (ZAMPARONI, 2004)⁶⁰⁰.

*construindo vilas e cidades / cimentando-as com o seu sangue / Ela sonha mundos maravilhosos / Onde o seu filho correria / Na estrada onde passam os homens / Mãe negra / Embala o seu filho / E escutando / A voz que vem de longe / Trazida pelos ventos / Ela sonha mundos maravilhosos / Mundos maravilhosos / Onde o seu filho poderá viver. / **Marcelino dos Santos** / In Poetas de Moçambique, 1960.*

⁶⁰⁰ À propos de ces ethnoscapes, Valdemir Zamparoni (2004) raconte que les travaux forcés étaient courants au Mozambique colonial. La police de Lourenço Marques, à partir de 1913, avait le pouvoir de juger les petits délits tels que le vagabondage, l'ivresse, l'outrage à la pudeur, les petits vols ; les autochtones étaient condamnés à effectuer des travaux correctionnels non rémunérés d'une durée de quinze à quatre-vingt-dix jours. Ce système de sanction est devenu un mécanisme effectif de recrutement militaire et de main-d'œuvre souvent gratuite. Les rafles nocturnes dans les quartiers périphériques de Lourenço Marques à la recherche de *vadios* (vagabonds) est un exemple connu. À partir de 1916, la législation alourdit les peines, qui peuvent aller de trois jours à un an. Les

Dans cette perspective, la répétition qui rythme le poème prend un rôle important. Les moments où elle est employée – le rêve d’une vie « où son fils irait à l’école, à l’école où étudient les hommes » ; le rêve d’une vie « où son fils courrait sur la route, sur la route où circulent les hommes » – illustrent des situations représentatives de la ségrégation dans les colonies portugaise. Il a été question précédemment du système scolaire dans les colonies africaines (cf. supra, p. 64). Jusqu’aux réformes entreprises dans les années 1960, les enfants des colons étudiaient dans des institutions menant à des études supérieures, alors que ceux des populations locales étaient relégués à des parcours techniques visant à pourvoir aux nécessités élémentaires de l’administration et des colons portugais. Ces formes de ségrégation, tout comme la contrainte au travail, avaient trouvé des justifications dans une idéologie selon laquelle le progrès de la civilisation est porté par la race blanche (BEM, 2019). Comme l’exprime Antônio Francisco Nogueira dans son projet pour l’éducation dans l’Afrique portugaise à la fin du XIX^e siècle :

Le Noir est, pour nous, par la force des choses, l’instrument de travail actif, de même que le Blanc est l’élément nécessaire de direction et de progrès. Les deux races se rencontrent ainsi sur un terrain où leurs intérêts s’accordent à merveille ; au lieu de vivre dans l’hostilité, ils ont besoin de s’entraider. C’est ainsi que doit être comprise notre politique coloniale (NOGUEIRA, 1880, pp. 208-209)⁶⁰¹.

Sous cet angle, la répétition, dans le poème, plus qu’un simple artifice de style ou de soulignement d’une idée, constitue une manière de préciser une information donnée au vers précédent. Elle fonctionne comme l’ajout d’un détail important par rapport à la première proposition. La mère rêve d’un monde « où son enfant irait à l’école », mais pas à n’importe quelle école : « à l’école où étudient les hommes ». De même, la route évoquée dans le poème peut renvoyer aux quartiers auxquels, à partir d’une certaine heure, la population noire n’avait pas accès, car ils étaient réservés à la population blanche et *civilisée* (NASCIMENTO, 2016). Elle rêve d’un monde « où son enfant courrait sur la route », non pas sur la route des quartiers noirs, mais « sur la route où circulent les hommes », les « vrais », ceux qui n’ont pas subi un processus systématique de déshumanisation.

condamnés, travaillant en échange de nourriture et de vêtements, étaient généralement enchaînés autour de la taille, du cou ou du poignet gauche selon les époques (ZAMPARONI, 2004).

⁶⁰¹ En portugais : *O negro é para nós, pela força das circunstâncias, o instrumento activo de trabalho, como o branco o elemento necessário de direcção e de progresso. As duas raças encontram-se assim em um campo onde os seus interesses perfeitamente se combinam; em lugar de se hostilizarem precisam de se auxiliar mutuamente. Esta é que deve ser a compreensão da nossa política colonial* (NOGUEIRA, 1880, pp. 208-209).

Malgré toutes ces portes d'entrée, ces deux séquences du manuel *Vamos Falar Português 2* ne sont pas près de *faire de l'histoire*, cette activité au cours de laquelle on anéantit le passé à travers une opération intellectuelle. Les textes littéraires font émerger les événements d'autrefois en toute brutalité. Les images construites échappent aux procédés organisateurs et totalisants opérés par la pensée. Ce sont des sons, des mots, des rimes, des idées, des couleurs et des sensations qui construisent un récit difficile à cerner. L'apprenant a devant lui un discours qui se rapproche davantage de ce qui a été défini précédemment comme lieu de mémoire (cf. supra, p. 351). L'absence d'exercices de compréhension du texte, de propositions d'activités, de textes qui contextualisent les passages d'une part, et la profondeur polysémique des textes littéraires⁶⁰², d'autre part, sans oublier les lignes et les ombres dans le dessein de Malangatana, exposent la séquence didactique à des interprétations diverses. En effet, la mémoire, comme phénomène actuel, mais imprégné d'un lien émotionnel intemporel avec le passé, trouve sa force dans les détails et les implicites, se nourrit de souvenirs flous, à la fois universels et particuliers, expérientiels et symboliques. En opposition à l'histoire, elle se prête moins à l'objectivité, aux jugements raisonnés et aux circonstances atténuantes. Il est difficile d'imaginer l'effet que pourraient avoir ces textes sur les apprenants, tout comme il est risqué d'inférer les prises de position des auteurs du manuel. Mais la littérature, comme le militait Goethe avec la notion de littérature universelle (JURT, 2020) (TODOROV, 1986), invite le lecteur qui découvre la spécificité de l'autre, à reconnaître ce qu'il y a d'universel et, ensuite, à s'en nourrir. Elle rend donc présente son expérience particulière et implique une forme, quelle qu'elle soit, d'identification avec les événements racontés. Je suppose donc que la blessure de la violence des rapports coloniaux est affichée, dans ce manuel, comme orientation pour l'avenir. Ce serait, dans ce cas, parce que les auteurs reconnaissent ce qu'il y a d'universel dans cette altérité qui opprime et déshumanise l'autre, parce qu'ils ont identifié le risque, pour tout humain, de reproduire l'action destructrice, qu'ils privilégient le témoignage des vaincus et des opprimés. Mais là encore, il n'y a rien de certain, comme souvent lorsqu'il est question de mémoire : « en évolution permanente, ouverte à la dialectique du souvenir et de l'amnésie, inconsciente de ses déformations successives, vulnérable à toutes les utilisations et manipulations » (NORA, 1993, p. XIX).

⁶⁰² La façon dont la littérature est susceptible d'être exploitée en salle de classe reste floue si l'on se fie aux informations données par l'ouvrage. Le paratexte n'indique aucune institution – comme une université, un ministère ou un centre de formation – parmi ses mentions de responsabilité collective. L'introduction à l'ouvrage ne spécifie pas non plus le public cible.

Synthèse du chapitre 4

Le corpus de PBLE est, des trois, le plus autocentré. Le pôle africain, très peu représenté, est susceptible d'apparaître dans des descriptions des origines des formes culturelles brésiliennes ; mais il figure, principalement, soit dans les états des lieux de la lusophonie, soit dans le mythe de la formation raciale brésilienne. L'imprécision (d'ethnies, de localisations...) concernant les populations africaines par rapport aux européennes est fréquente. Les Portugais, relégués surtout aux mentions de l'histoire coloniale, se dissolvent dans la représentation du paysage colonial. On distingue difficilement le *même* et l'*autre*, que ce soit en matière de race, d'horizons d'attente, d'agents de la colonisation ou d'entités politiques. L'action du colon portugais, comparée à celle des autres puissances coloniales, est largement sanctionnée.

Le corpus de PALS est celui qui porte le plus d'attention aux autres pôles de la lusophonie. Sa spécificité est que, quand il scinde la lusophonie en deux, c'est à travers un regard macro, faisant apparaître la domination : d'un côté les étrangers (anciens et nouveaux colons) et d'un autre côté les Africains. Le Brésil, capitaliste, peut être, selon cette configuration, repoussé comme antagoniste, mais il apparaît surtout sous la forme de la littérature de jeunesse brésilienne, où sa brésilianité n'est pas révélée. Le Portugal y occupe une place aussi importante qu'ambivalente. La représentation de la circulation ayant Lisbonne comme escale illustre une continuité des dépendances africaines après l'éclatement de l'Empire colonial, valorisant ainsi le pôle européen. En revanche, dans la plupart des textes, la distinction conflictuelle des agents, selon leurs horizons politico-idéologiques (capitalisme/colonialisme vs socialisme/décolonisation), ethniques (blancs/étrangers vs noirs/autochtones) et temporels (vie coloniale vs vie après l'autodétermination), en donne une représentation dévalorisante.

Les manuels de PELE évoquent les territoires lusophones avec un remarquable engagement émotionnel. Plutôt axés sur l'échelle individuelle que sur les structures sociales, les représentations des agents portugais restent majoritairement valorisantes, alors que la nature dans la lusophonie constitue soit un paysage idéalisé, soit un lieu de confrontation. Le peu de mentions de la réalité coloniale présente l'Amérique portugaise sous un jour favorable en raison des idéologies coloniales implicites dans les discours. Les représentations de l'Afrique coloniale sont majoritairement dysphoriques. Les discours peuvent resémantiser le passé luso-africain, éloigner le passé à partir d'objectivations critiques, ou encore donner voix aux colonisés dans des textes littéraires. Ce dernier procédé est ambivalent car il désigne les blessures du passé tout en présentant le pôle portugais sous un angle défavorable.

Chapitre 5

L'altérité linguistique dans les manuels de PLNM. Regards croisés sur le portugais de l'autre

Je propose dans ce dernier chapitre une exploration de l'altérité linguistique lusophone, en mettant l'accent plus spécifiquement sur les mouvements de rapprochement et d'éloignement de l'autre à travers la langue. Pour ce faire, j'analyse tous les extraits qui concernent les langues utilisées dans d'autres régions de la lusophonie. La réflexion est organisée en trois parties. Dans la première sous-partie, je présente le cadre d'analyse tout en l'appliquant sommairement aux données quantitatives générales des trois corpus. La deuxième sous-partie s'intéresse aux discours universalistes sur la langue portugaise, tandis que la troisième examine ceux qui mettent en avant les différentes variétés de la langue portugaise dans le monde.

Le premier sous-chapitre s'organise en deux temps. La première partie focalise les discours portant sur la langue de l'autre. Je présente les thématiques évoquées (variation, politiques linguistiques, histoire de la langue...) et un cadre pour l'étude du rapport aux langues (l'hétérolinguisme et l'hétérogénéité marquée). La deuxième partie focalise l'incorporation des échantillons de la langue de l'autre dans les manuels. Les taux d'apparition des textes lusophones, ainsi que l'attribution des discours qu'ils portent à une autre partie du monde ou à une autre forme de la langue, constituent la matière première de l'analyse.

Le deuxième sous-chapitre est consacré à l'analyse qualitative des extraits présentant la langue portugaise dans le monde comme une seule et unique langue. Je m'intéresse aux représentations de ses locuteurs – sous la forme de textes fictionnels ou statistiques, par exemple – en mettant en évidence les différents dispositifs de valorisation de l'intégration de l'espace lusophone. Les dispositifs visuels tels que les cartes et les tableaux, ainsi que les représentations des langues étrangères, créoles et nationales, permettent ensuite d'aborder la question des frontières de la langue portugaise.

Le troisième sous-chapitre porte sur les extraits qui évoquent la variation linguistique au sein de l'espace lusophone. Ce sont ces extraits qui servent de matériau pour la réflexion sur les modalités de construction de la pluralité lusophone. Il s'agit, tout d'abord, de proposer une échelle qui permet de mesurer la xénité accordée à la langue de l'autre dans les manuels, à partir des mécanismes discursifs évoquant et enseignant la variation. Dans un deuxième temps, les renvois, explicites et implicites, à la norme du bon usage mènent à une réflexion sur la valorisation et la dévalorisation des uns et des autres.

5.1 Modes d'exploration des distances entre les langues. Identifier l'autre et ses langues

Résumé du sous-chapitre 5.1

Ce sous-chapitre présente, à la fois, des portraits quantitatifs de la xénité accordée, dans chaque corpus, à la langue portugaise dans la lusophonie et quelques outils d'analyse pour les étudier. La démarche s'organise en deux étapes, une première ayant comme matériau les discours *sur* les autres variétés de la langue portugaise dans le monde et une seconde dont les extraits qui incorporent ces variétés dans les séquences didactiques constituent le support.

1) Les statistiques relatives aux sujets traités quand il s'agit de la lusophonie montrent un intérêt modéré pour la langue. Le corpus brésilien se détache des deux autres en raison de la fréquence beaucoup plus prononcée des mentions de la variation linguistique. Ce genre de mentions est révélateur des frontières à l'intérieur de ce qu'on appelle la langue portugaise. Elles permettent l'étude des distances que l'on représente entre les langues et suggèrent une particularisation de l'autre, alors que celles qui attribuent à l'autre *la langue portugaise*, sans distinctions internes ou problématisation, suggèrent une posture universaliste. L'étude de l'hétérolinguisme – c'est-à-dire l'étude de la présence d'autres langues dans un texte et du rapport particulier que celui-ci construit avec elles – fait apparaître dans le texte les indices de l'altérité linguistique.

2) Le nombre d'apparitions concrètes des variétés de la langue portugaise propres aux autres pôles de la lusophonie est élevé dans le corpus africain, infime dans le corpus brésilien. La notion d'hétérogénéité marquée – c'est-à-dire l'attribution explicite, par un énonciateur, d'une partie de son énoncé à un autre – contribue aussi à l'étude de l'altérité, dans la mesure où elle permet d'identifier la présence dans le texte, non d'une *autre langue*, mais d'une *autre voix*, à savoir celle du lusophone. Les manuels de PBLE sont ceux qui désignent explicitement le plus souvent la présence dans le discours, non seulement des voix lusophones, mais aussi de leurs variétés linguistiques. Les manuels de PELE marquent souvent la présence des lusophones sans pour autant désigner la présence d'une autre variété. Les manuels de PALS, sans jamais désigner la présence d'une autre variété, marquent très peu la présence d'autres lusophones. Une spécificité des extraits africains est qu'une grande partie des discours exogènes sont des textes de référence, servant ainsi non à exemplifier la réalité linguistique dans la lusophonie, mais à analyser et à expliquer des faits généraux de langue et de culture. La non-désignation de l'autre dans ces manuels, dissimulant ainsi la surreprésentation lusophone, valorise l'espace national, mais risque de favoriser l'assimilation des formes linguistico-culturelles étrangères.

5.1.1 Les discours sur langue portugaise. Variation et xénité linguistique

Rappelons-nous, la catégorisation thématique des mentions des autres pôles de la lusophonie (cf. supra, p. 284) a permis de vérifier un intérêt limité pour des questions linguistiques. Dans le corpus européen, **15,96%** des extraits où il est question de la lusophonie évoquent les langues (portugaise ou autres). Ce pourcentage est de **13,33%** dans le corpus américain et de **6,2%** dans le corpus africain. Si on établit une comparaison avec les extraits relatifs à l’histoire, à la géographie et à la culture des autres pôles, les questions d’ordre linguistique ne constituent pas un sujet privilégié, comme l’atteste le tableau comparatif suivant :

Corpus	Langue	Histoire	Géographie	Culture	Stériles ⁶⁰³
Européen	15,96%	31,03%	36,13%	43,69%	14,28%
Américain	13,33%	51,11%	14,44%	32,22%	20%
Africain	6,2%	42,64%	20,93%	42,63%	2,32%

Tableau 17. Thématiques traitées dans les extraits sur la lusophonie. Focus sur la langue

Les extraits concernant les questions linguistiques, au nombre de 39, sont suffisants pour permettre de broser quelques portraits de la langue portugaise telle qu’elle est parlée dans les autres pôles de la lusophonie selon chaque corpus. Ils donnent un riche aperçu de la langue de l’autre. Ils sont hétérogènes en ce qui concerne leur modalité (composés d’un ou plusieurs textes, d’images, d’audios...), leur élaboration (documents authentiques, adaptés, fabriqués...), leur origine (littérature, presse, ouvrages techniques...) et leur contenu (lieux, personnes, références culturelles...).

5.1.1.1 L’échelle de la xénité comme point de départ. Les discours sur la langue comme matériau

Parmi les différentes possibilités qui s’offrent au chercheur pour étudier l’altérité, le spectre de la xénité (cf. supra, p. 255) s’avère être un bon point de départ. La première question à se poser est : y a-t-il bien *un autre* dans les langues de la lusophonie ? Autrement dit, dans quelle mesure est-il un semblable, dans quelle mesure est-il un étranger ? Ou bien, concrètement, quelle distance entre la norme prépondérante dans le livre et les autres ? Si la neutralité scientifique attendue d’un manuel aseptise autant que possible les appréciations et les jugements de

⁶⁰³ Je rappelle que les *mentions stériles* constituent les renvois à la lusophonie qui ne fournissent pas d’informations sur cet espace (cf. supra, p. 304). Des phrases telles que « João est allé au Brésil » ou « Je viens du Mozambique » au sein d’exercices structuraux, ou encore les binômes « portugais/portugaise » ou « angolais/angolaise » dans les listes de nationalités sont les exemples le plus courants.

valeur⁶⁰⁴, il ne va pas de même pour ce qui est des conventions concernant le degré de différence ou de ressemblance que l'on accorde au portugais de l'autre. Cela dit, les mécanismes selon lesquels on approche ou on éloigne l'autre lusophone par le biais des caractéristiques de son parler sont variés.

Pour mener à bien cette analyse, les données qui ont servi de point de départ sont celles recueillies lors de l'indexation des 39 « extraits linguistiques » en fonction des sous-thématiques traitées. Les mots-clés utilisés sont les suivants :

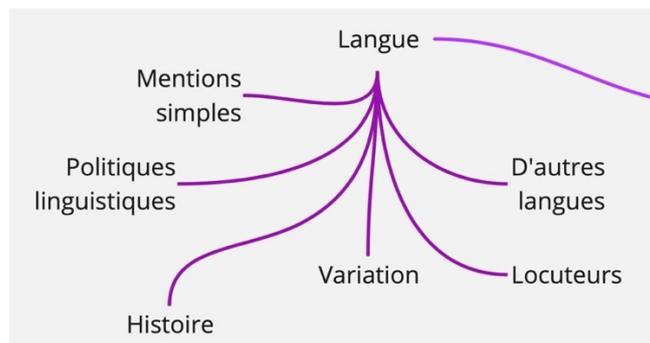


Schéma 15. Arborescence de l'indexation thématique. Détail sur la langue

- 1) la variation, c'est-à-dire toute évocation de la différence entre les normes d'usage, qu'elle touche aux expressions idiomatiques, au lexique, à la syntaxe, à la phonétique, ou à la prosodie... Cette catégorie est fondée sur une compréhension de la variation comme la diversification des pratiques linguistiques, résultat de l'interpénétration de contextes particuliers, mouvants et hétérogènes (BOYER, 2017)
- 2) les mentions d'autres langues parlées dans l'espace lusophone, comme les créoles, les langues minoritaires ou encore d'autres langues étrangères
- 3) l'histoire de la langue (références aux contacts entre les langues dans le cours de l'histoire, aux processus de déterritorialisation de la langue...)
- 4) les locuteurs (informations démographiques sur les lusophones, leur localisation...)
- 5) les politiques linguistiques au sens large – à savoir les législations et les actions collectives ayant pour objet les langues, les politiques et planifications linguistiques respectivement (cf.

⁶⁰⁴ L'appréciation positive ou négative explicite d'autres variétés constitue une rupture du contrat de parole (CHARAUDEAU, 1983, 1995) du manuel dans la mesure où ce genre textuel est caractérisé par l'absence de discours subjectif marqué (AUGER, 2003, 2009).

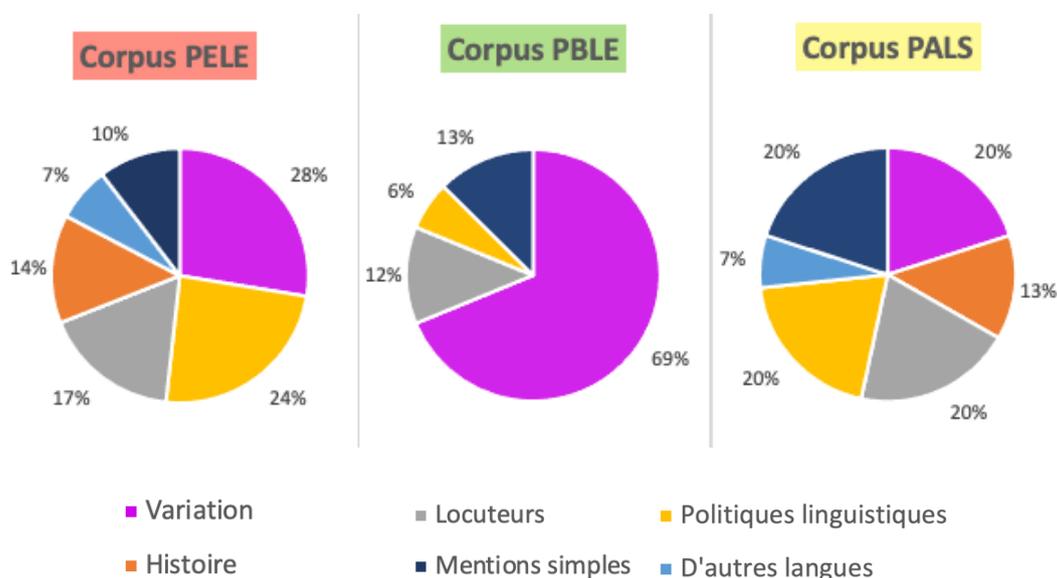
supra, p. 142). Dans les manuels, il s’agit surtout d’informations sur les statuts des langues (langue officielle, langue de scolarisation...)

6) les « mentions simples ». C’est ainsi que j’ai décidé de désigner tous les extraits mentionnant la langue portugaise comme étant parlée dans d’autres régions du monde sans développement supplémentaire. Elles ne sont pas à confondre, par ailleurs, avec les « mentions stériles » étudiées précédemment (cf. supra, p. 304) qui évoquent les autres lusophones sans pour autant donner des informations sur eux. Attribuer une langue à une personne ou un groupe, c’est déjà, en quelque sorte, les qualifier.

Le tableau et le graphique qui suivent, établis sur la base de ces catégories, permettent de comparer les trois corpus en fonction des thématiques privilégiées.

	PELE	PBLE	PALS
Variation	28%	69%	20%
Politiques linguistiques	24%	6%	20%
Locuteurs	17%	12%	20%
Mentions simples	10%	13%	20%
Histoire	14%	0%	13%
D’autres langues	7%	0%	7%

Tableau 18. Aspects de la langue traités dans les extraits sur la lusophonie.



Graphique 7. Aspects de la langue traités dans les extraits sur la lusophonie

Les appréciations sur les différences ou les similarités entre les formes du portugais, autrement dit, les allusions explicites à la variation lusophone, occupent une place non négligeable. La variation est évoquée à hauteur de 28% dans les manuels de PELE, de 20%

dans les manuels de PALS, de 69% dans les manuels de PBLE. Les manuels de PELE, bien qu'ayant la variation comme sujet le plus évoqué, sont bien en deçà des manuels de PBLE. Ceux-ci évoquent la variation dans deux tiers des mentions. Les manuels de PALS, où les thématiques apparaissent de la façon la plus équilibrée, sont ceux où elle se fait plus discrète.

5.1.1.2 Les mentions de la variation comme indice d'une posture particulariste

Ces mentions sont importantes dans le cadre de l'étude des problématiques de la xénité, car, dès qu'il y a une allusion à la variation – dès que la diversité de formes linguistiques apparaît – les « autres » de l'intérieur deviennent de plus en plus reconnaissables. Une distinction claire est posée dans le domaine de la langue entre différents participants du groupe. L'évocation de la variation rend l'hétérogénéité linguistique visible, et l'hétérogénéité linguistique affirme, à son tour, la différence (et donc un certain éloignement) vis-à-vis d'un « autre », un autre qui ne vit pas seulement ailleurs, mais qui parle autrement.

À l'inverse, ce que j'ai appelé « mention simple » se place dans une logique non de la différenciation, mais du rapprochement. Quand un exercice dans un manuel brésilien rappelle que « Le Portugal et le Brésil parlent la même langue »⁶⁰⁵, ou qu'un manuel capverdien présente une carte du monde avec des légendes au-dessous de plusieurs territoires indiquant « ici on parle portugais »⁶⁰⁶, l'*autre* n'est finalement pas si différent que l'on pensait. Si les mentions de la variation montrent que chez nous (les lusophones) il y a *un même* et *un autre*, les mentions simples rappellent que chez *les autres* (les autres nationalités) il y a *un même*.

Le fait que les langues aient des noms précis et que l'on en parle souvent au singulier accentue ces rapprochements. On entendra rarement des formules comme « au Brésil on parle *un des portugais* » ou « les pays *des langues portugaises* » pour parler de la lusophonie. Une carte accompagnée d'une consigne qui demande aux étudiants d'indiquer « où *la langue portugaise* est parlée »⁶⁰⁷ fera difficilement froncer les sourcils des lecteurs. Il est « redoutablement difficile d'échapper à la conception fixiste des langues » (SUCHET, 2014, p. 16). L'illusion, assez courante dans l'univers consensuel, d'une langue fixe et homogène est actualisée par la plupart de nos propos sur les langues et, par conséquent, dans la grande

⁶⁰⁵ Extrait : AME_1990_BRA_PSL-03.

⁶⁰⁶ Extrait : AFR_1989_CV_PUT-01.

⁶⁰⁷ Extrait : AME_1992_BRA_APB-07), C'est moi qui souligne.

majorité des mentions de la langue portugaise dans les manuels, par le fait même que l’on peut s’y référer à l’aide d’un nom. Comme l’a bien dit Patrick Sériot :

À partir du moment où une langue a un nom, elle devient objet homogène, non plus un ensemble dans un diasystème, mais objet de politique linguistique, d’éducation, enjeu de la constitution d’un État-nation. Elle devient aussi, et surtout, objet de discours, qu’il est si facile de confondre avec un objet du monde (SÉRIOT, 1997, p. 1).⁶⁰⁸

Les très courants appels à l’aide dans la presse au nom d’une langue « envahie » par des éléments étrangers⁶⁰⁹, « bousculée » par les jeunes⁶¹⁰ ou encore « à l’assaut » par les idéologies progressistes⁶¹¹ servent de rappels des présumés dangers de l’hétérogénéité face à un droit à l’immuabilité des langues. Le renvoi par les médias aux référents partagés, l’enseignement formel d’une norme standard présentée comme légitime et pure, les sanctions et les stigmatisations quotidiennes des formes moins valorisées d’une langue nationale sont autant de faits sociaux qui rendent moins risqué de dire que, au niveau des représentations, l’hétérogénéité linguistique se trouve absente, ou au moins en veille, tant que l’on n’a pas dit le contraire. Guy Rumelhard (2002) parle d’un « doublet pervers » pour désigner le couplet unité/ uniformité, « pervers car l’un attire immédiatement l’autre et ils se retrouvent étroitement liés » (p. 20). Quand on se réfère à « la langue », surtout si cette langue a un nom, le singulier suggère l’uniformité. L’idéologie dominante d’une homogénéité linguistique, d’un portugais unique, intercompréhensible et avec des formes interchangeable serait donc sous-entendue dans les « mentions simples », mais aussi dans les évocations à l’histoire de *la* langue portugaise, des statuts de *la* langue portugaise, des locuteurs de *la* langue portugaise.

Concrètement, cela signifie qu’un propos comme « rien qu’au Brésil, il y a près de 100 millions d’habitants qui parlent notre langue », tiré d’un manuel portugais⁶¹², ne présente a priori aucun signe de xénité en ce qui concerne la langue portugaise. On se situe dans le domaine de l’altérité-*autrui*, c’est-à-dire l’autre qui appartient au *nous*. Le portugais du Brésil est présenté sous le signe d’un universalisme total. Nous et les autres parlons la même langue. À l’inverse, un propos tel que « tous les enfants l’ont trouvé très amusant. Le garçon qui a lu

⁶⁰⁸ Une distinction entre objets du monde et objets du discours est proposée dans la page 275.

⁶⁰⁹ Source : <https://www.ladepeche.fr/2022/02/16/lacademie-francaise-tire-la-sonnette-dalarme-sur-lusage-du-franglais-10114149.php> (consulté le 18/12/2022).

⁶¹⁰ Source : https://www.la-croix.com/Famille/Parents-Enfants/Dossiers/Enfants-et-Adolescents/13-a-18-ans/Les-jeunes-bousculent-la-langue-francaise- NP_-2005-11-16-511385 (consulté le 18/08/2021).

⁶¹¹ Source : <https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/l-ideologie-woke-a-l-assaut-du-dictionnaire-le-robert-20211115> (consulté le 18/12/2022).

⁶¹² Séquence EUR_1976_POR_BDT2-01, extrait numéro 2 du corpus européen.

le texte parlait un portugais différent de celui auquel ils étaient habitués. Parfois il leur arrivait même de sourire lorsqu'ils entendaient cette façon de parler »⁶¹³ crée des frontières à l'intérieur de ce qu'on appelle la langue portugaise. Nous sommes, là encore, dans le domaine d'autrui (l'autre parle ma langue), mais cette frontière commence à pousser l'autre vers l'altérité-*alter* (il la parle autrement). L'autre fait à la fois partie d'un *nous* et d'un *eux*. Chaque renvoi à la variation dans un texte – que l'objectif de celui-ci soit d'atténuer ou de souligner ce phénomène – a pour effet de lever temporairement l'illusion d'une langue homogène.

5.1.1.3 Les textes et les rapports aux langues. L'étude de l'hétérolinguisme

Myriam Suchet montre, dans son étude sur des textes « à la croisée des langues », comment chaque texte construit son rapport à la langue. Le rapport aux langues – leur usage ou leur absence, ainsi que leur distinction et leur non distinction, ou encore les distances entre elles – relèvent d'une *mise en scène* (SUCHET, 2014) construite par chaque discours. Le portugais du Brésil et le portugais du Portugal sont-ils une seule et même langue ? Le galicien est-il une forme de portugais ou une langue à part ? Quant aux mots dits étrangers, où une langue termine-t-elle et où commence l'autre ? Les parlers des jeunes et les propositions progressistes (le langage inclusif, par exemple) sont-ils légitimes ou des dénaturations ? Ce sont autant de questions qui révèlent que le rapport aux langues ne saurait être donné. Les différentes mises en scène des langues et de leurs variétés⁶¹⁴ dans un texte permettent de repérer une prise de position, un contexte et une historicité précis. Savoir si une langue est une langue « étrangère » ou non « dépend moins de son étrangeté “réelle” que d'un travail gradué de différenciation. Ce travail de différenciation est opéré par chaque texte au moyen de dispositifs discursifs qui y tracent des lignes de partages spécifiques » (SUCHET, 2014, p. 19).

C'est à partir de l'étude de l'hétérolinguisme, c'est-à-dire l'étude de la mise en scène des différentes langues dans un texte, que je compte approcher les différentes mentions des langues dans la lusophonie. L'identification de ces « lignes de partages » entre les langues mène à une réflexion sur ce qui sépare, au niveau des représentations et des idéologies linguistiques, les différentes formes du portugais. C'est en ce sens que les statistiques relatives aux présentations de la langue portugaise dans la lusophonie – parfois comme des variétés

⁶¹³ Séquence EUR_1980_POR_JFP-01, extrait numéro 13 du corpus européen.

⁶¹⁴ La notion de variété est parfois utilisée « pour désigner des variations systématiques de variantes (géographiques, sociales, ou autres) d'un même idiome. » (CUQ & GRUCA, 2005, p. 78) Je l'utilise ici en relation de synonymie avec le terme « forme ».

distinctes, parfois comme une seule langue – permettent d’accéder aux distances posées entre le *même* et l’*autre* à partir de la représentation de la langue.

Nous avons vu que les manuels de PELE et de PALS – avec respectivement leurs 28% et 20% d’évocations à la variation quand il s’agit des formes de portugais parlées ailleurs – laissent donc supposer un rapport majoritairement universaliste face à la langue portugaise. Le fait que les formes du portugais en Afrique et au Portugal soient connues pour obéir aux mêmes standards légitimes (cf. supra, p. 140) peut jouer dans cette représentation des différentes variétés dans une sorte de continuité. Cela peut être dû aussi au fait que, même considérés ensemble, les lusophones européens et africains prennent moins de place numériquement, économiquement et territorialement que les locuteurs brésiliens. Le fait de se présenter, par conséquent, comme partie intégrante d’un groupe mis en valeur par le Brésil peut être une stratégie d’auto-valorisation. Léopold Sédar Senghor, par ailleurs, affirmait, pour expliquer les mesures de promotion de la langue portugaise au Sénégal, que « les États Unis du Brésil, par leurs dimensions continentales et par leur triple révolution, politique, industrielle et culturelle, portaient, avec honneur, le salut de la Lusophonie » (SENGHOR, 1977, p. 31). S’il en est ainsi, la représentation des normes brésiliennes et des normes luso-africaines à travers ce qui les rapproche et non pas ce qui les sépare, une promotion de la langue comme dénominateur commun plutôt que comme entité diverse et plurielle, semble être une stratégie efficace.

Ceci nous mène au corpus brésilien. Les statistiques indiquent que c’est celui qui renvoie le plus au phénomène de la variation linguistique en évoquant les autres lusophones. C’est, par conséquent celui qui met le plus en avant une forme de xénité linguistique face aux autres et, par conséquent, se particularise. Les mentions des frontières entre le portugais du Brésil et les autres portugais dans le monde, dans ce corpus, ne sont pas seulement plus fréquentes, mais elles sont majoritaires. Si on décide d’organiser les statistiques autrement, si on comptabilise, non pas le nombre d’informations données sur la langue, mais le nombre de séquences didactiques comportant des références à la variation, le taux de textes hétérolingues (c’est-à-dire le taux de textes où les variétés de la langue portugaise sont présentées comme des entités distinctes) s’élève à 84,61%.

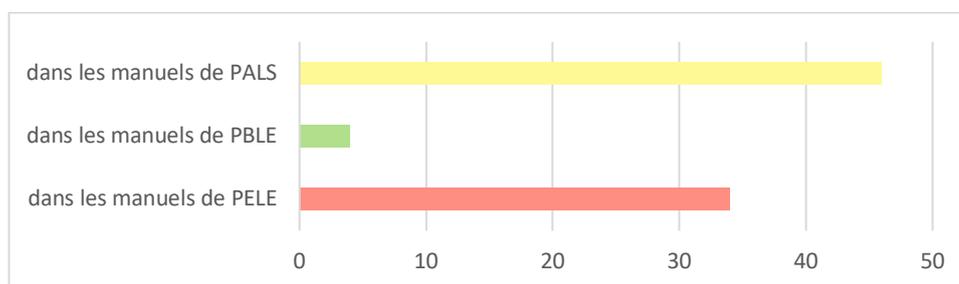
Avant d’analyser qualitativement ces discours portant sur la langue de l’autre pour comprendre les formes de l’universalisme afro-portugais et, à l’inverse, du particularisme brésilien, attaquons la question des frontières entre les langues sous un autre angle.

5.1.2 Quand le lusophone prend la parole. Désignation du discours de l'autre

Les statistiques présentées jusqu'à présent concernaient tout type d'évocation explicite à la langue, qu'il s'agisse d'un simple renseignement sur la langue officielle d'un autre pays, du nombre de locuteurs, de l'histoire de la langue et des contacts ou de l'enseignement proprement dit des variétés de la langue portugaise existant dans d'autres pôles de la lusophonie.

Mais qu'en est-il de l'apparition concrète de ces variétés ? Des exemples de la langue de l'autre sont susceptibles d'apparaître « tels quels » dans les manuels de langue étrangère. Le développement des moyens de communication lors du XX^e siècle a signifié pour les élaborateurs de manuels un plus grand accès à des textes originaux d'autres parties du globe. Autrefois, le renvoi aux autres formes de la langue dans la lusophonie semblait ne concerner que quelques textes littéraires qui avaient atteint un certain renom leur permettant d'être suffisamment connus à l'étranger. Aujourd'hui, à côté des extraits littéraires, figurent des extraits de presse, des publicités, des photos, des dessins, des transcriptions de discours et d'interviews télévisées, etc.

Voici les statistiques relatives à la présence de ces textes, authentiques et adaptés⁶¹⁵.



Graphique 8. Textes originaux d'autres pôles de la lusophonie : nombre total

Ces statistiques⁶¹⁶ mettent en évidence une présence plus importante des textes lusophones extra-africains dans les manuels de PALS que dans les autres corpus. On est également frappé par le nombre infime de textes lusophones extra-brésiliens dans les manuels de PBLE par rapport aux manuels de PELE.

⁶¹⁵ Les limites de cette distinction figurent supra, à la page 292.

⁶¹⁶ Quelques lecteurs remarqueront que ce graphique est légèrement différent de celui représenté à la page 294. En effet, dans le présent chapitre ont été pris en compte non le nombre d'extraits contenant des textes d'autres pôles de la lusophonie, mais le nombre exact de textes. C'est-à-dire que dans le présent graphique, un extrait qui met en relation plusieurs poèmes d'origine lusophone n'a pas été comptabilisé comme une seule occurrence. Chaque poème a été compté séparément.

5.1.2.1 L’hétérogénéité marquée comme indice des frontières avec l’autre

La question qui a orienté le travail statistique était : ces échantillons de langue lusophones sont-ils introduits comme des *discours autres* ou non ? En effet, toutes ces incursions textuelles identifiées *par le chercheur* comme un discours lusophone peuvent être accompagnées, ou pas, d’un marqueur *de la part des auteurs* qui met en évidence ce caractère *autre*.

Jaqueline Authier-Revuz montre que toute forme marquée de la présence de l’autre dans l’énoncé⁶¹⁷ – de la citation au discours rapporté, de l’ironie aux usages des mots d’une langue étrangère – crée un effet particulier. Ces marques servent à indiquer que, mis à part ces incursions ponctuelles, le discours reste homogène. Ces « éléments de la représentation – fantasmatique – que le locuteur (se) donne de son énonciation », ce « mécanisme de la distance dite, explicitée par le locuteur à l’égard d’une partie de son discours » (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 142)⁶¹⁸ sont autant de façons de montrer que chaque interférence est, en fait, maîtrisée par l’énonciateur, puisqu’il dénonce lui-même cette interférence. Chaque fois qu’il révèle la présence de l’autre, il délimite les frontières entre cet autre et le moi imaginé ou fantasmé. En ce qui nous concerne, il s’agit ici de distinguer la langue, la culture et la société principalement diffusées dans le manuel de celles des autres lusophones⁶¹⁹. Tout comme les opinions données sur les formes du portugais utilisées dans d’autres coins de la lusophonie (cf. supra, p. 384), la façon dont les manuels associent, ou non, à l’autre les différents textes étrangers permet de broser un portrait des altérités lusophones.

L’assignation d’un texte à l’espace lusophone peut se manifester discursivement de plusieurs manières. L’ajout d’un signe qui renvoie à la réalité étrangère (un titre, une photographie, un drapeau...) constitue l’un des modes les plus fréquents pour dénoter son caractère en quelque sorte excentré⁶²⁰. L’*origine autre* est exprimée aussi parfois dans le

⁶¹⁷ La notion d’*hétérogénéité constitutive* (l’hétérogénéité propre à tout discours) et celle d’*hétérogénéité montrée* (l’hétérogénéité que l’on désigne au sein même du discours) ont été forgées par cet autrice pour traiter du discours d’un locuteur unique. Je me sers de ses notions dans cette démonstration car elles mettent en exergue la volonté de cohérence des énonciateurs vis-à-vis de leurs discours. Même si le manuel est à la fois polyphonique et élaboré par plusieurs auteurs, le discours du manuel est construit de manière à présenter une certaine cohérence interne.

⁶¹⁸ C’est l’autrice qui souligne.

⁶¹⁹ La psychanalyse lacanienne démontre la polyphonie du discours à partir du fait que nos mots sont toujours peuplés par d’autres, la sémantique bakhtinienne pose le discours comme un dialogue inévitable avec d’autres discours (cf. supra, p. 274), la psychologie sociale invite à réfléchir à la construction collective des représentations.

⁶²⁰ Les séquences EUR_1988_POR_VAP2-13, 14, 15, 16, 17 et 18, par exemple, précédées d’un texte portant sur l’état de la langue portugaise dans le monde (EUR_1988_POR_VAP2-12), sont inaugurées chacune par un titre qui contient le nom des pays lusophones qui en constituent la thématique principale (cf. supra, p. 374). Celles consacrées au Brésil, au Cap-Vert et à l’Angola sont closes par des photos de plages connues de ces pays (cf. supra, p. 322) et celle consacrée au Mozambique par des tableaux de Malangatana (cf. supra, p. 376).

paratexte consacré aux informations contextuelles telles que l’auteur, la date, le titre du texte ou de l’ouvrage. Les élaborateurs du manuel peuvent juger nécessaire d’ajouter à ce paratexte le lieu d’édition ou d’origine de l’auteur, par exemple⁶²¹. Finalement, une biographie de l’auteur, plus ou moins développée, peut aussi accompagner le texte exogène ou apparaître dans les appendices pour marquer son origine étrangère⁶²².

Ce n’est qu’après avoir passé en revue toutes ces formes d’attribution d’un discours à un autre, qu’il convient de distinguer la désignation de ce discours ou non comme une autre langue. L’hétérolinguisme est ainsi une forme plus spécifique de l’hétérogénéité marquée. On observe la présence non seulement d’un autre, mais d’une autre forme de la langue quand dans un manuel portugais, un texte est accompagné d’une étiquette qui indique « portugais du Brésil » ou « portugais d’Afrique », attirant ainsi l’attention de l’apprenant sur la spécificité de la norme en question par rapport à celle majoritairement traitée dans l’ouvrage. Plus que d’indiquer la présence d’un autre locuteur, il est question de mettre en évidence la présence d’une *autre forme de la langue*. Ainsi, le texte intitulé « Pionniers des découvertes »⁶²³ tiré du corpus portugais, est accompagné d’une note de bas de page qui précise « Texte écrit en Portugais du Brésil ». Le contenu du texte propose un tour d’horizon de personnages historiques liés à l’expansion maritime portugaise tels que Diogo Cão et Vasco da Gama, mais la note sert de mise en garde : l’échantillon de langue auquel le lecteur aura affaire est différent de celui auquel il a été habitué tout au long de l’ouvrage.

L’altérité linguistique d’un texte peut également être exprimée par des tableaux dédiés aux correspondances de vocabulaire, par des exercices de sensibilisation aux différences syntaxiques⁶²⁴, ou encore par la mise en scène de personnages étrangers et la mise en avant de leurs parlars dans le texte. J’ai pu citer la réaction d’autres personnages (cf. supra, p. 388), mais on peut le faire aussi par des techniques plus subtiles comme le fait d’orthographier les mots à partir des modes de prononciation au lieu de l’écriture standard. Nous avons l’habitude de voir, aussi, dans les thèses, l’usage de l’italique posant une frontière entre le « français » et les

⁶²¹ L’extrait EUR_1996_POR_P-12 contient deux exemples d’association à la lusophonie à travers le paratexte. Le nom Germano de Almeida est suivi du nom de son pays d’origine, le Cap-Vert. Le nom d’Alberto Costa da Silva est suivi de son poste, ambassadeur brésilien.

⁶²² Comme c’est le cas pour tous les textes littéraires, lusophones ou non, présents dans le manuel EUR_1982_POR_PC.

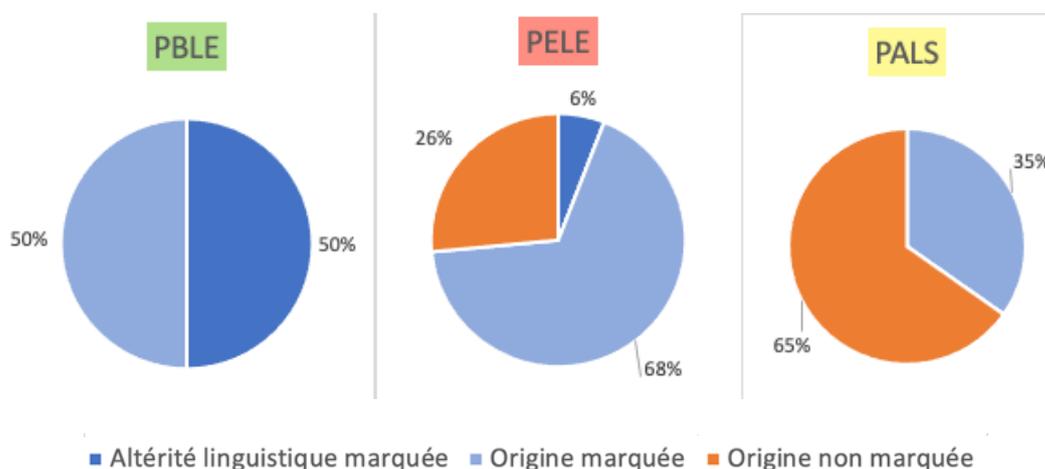
⁶²³ Extrait : EUR_1993_POR_FA-02.

⁶²⁴ Voir notamment l’extrait du corpus brésilien portant sur le fado portugais, accompagné d’un tableau de vocabulaire (AME_1991_BRA_AB2-05), ainsi que l’interview avec José Saramago suivie d’un exercice de repérage des différences vis-à-vis du portugais brésilien (AME_1991_BRA_AB2-03).

« anglicismes », ainsi qu’entre le « français » et des mots qui, malgré leur usage très répandu en milieu académique, sont encore considérés comme relevant du latin (comme si la plupart des mots français ne l’étaient pas). Tous ces indices font apparaître l’hétérolinguisme et, par conséquent, l’altérité linguistique, dans un texte.

5.1.2.2 Trois corpus, trois rapports aux frontières de la langue

L’identification et l’énumération des textes lusophones dont l’origine est marquée, de ceux dont ce n’est pas le cas et, enfin, de ceux qui marquent non seulement une origine autre, mais aussi l’existence d’une frontière linguistique, ont permis d’établir les graphiques suivants.



Graphique 9. Traitement des textes lusophones dans les manuels

Les quatre textes lusophones présents dans les manuels de PBLE sont contextualisés en fonction de leurs origines. Dans deux cas, l’altérité linguistique est marquée par des exercices qui enseignent les différences entre ces variétés de portugais et le portugais brésilien.

Même si l’échantillon d’extraits de ce corpus est assez réduit, les statistiques ayant trait au marquage de l’altérité linguistique vont dans le même sens que celles relevant du traitement de la variation. Elles pointent, les unes et les autres, vers un rapport particulariste face à la langue de l’autre. Le fait que les manuels brésiliens soient ceux qui marquent le plus les frontières linguistiques du portugais du Brésil, que ces manuels soient les moins indifférents à un amalgame de variétés, qu’ils jugent important de rappeler au lecteur la présence de l’autre, sont autant d’indices qui, comme la grande quantité de séquences didactiques traitant de la variation, confirment ce rapport.

Dans les manuels de PELE, sur les 31 textes lusophones, 25 (c’est-à-dire 68%) portent une ou plusieurs indications de leur origine. Deux d’entre eux seulement (6% du total) sont

présentés comme une autre variété de la langue portugaise. Les neuf textes restants (26%) ne comportent aucune indication textuelle ou visuelle informant sur leur origine étrangère.

La présence marquée de nombreux discours lusophones dans ces manuels oriente vers une représentation de la langue portugaise où sa pluricontinentalité est fréquemment affirmée. Quand une voix lusophone émerge, le discours organisateur des manuels rend explicite et, par conséquent, met en avant la lusophonie, ses pays, ses locuteurs, ses littératures... Cependant, à côté de ces procédés, les spécificités des différentes variétés du portugais restent dissimulées ou, tout au moins, implicites. Les frontières de la langue, si elles existent, demeurent peu visibles pour l'apprenant. Si on les compare aux frontières géopolitiques qui – comme l'attestent 25 sur 34 textes lusophones associés à une origine *autre* – sont souvent rappelées, les frontières de la langue sont nettement moins mises en lumière. Par conséquent, la langue portugaise apparaît comme une entité qui traverse de nombreuses frontières nationales tout en gardant son uniformité.

Les manuels de PALS sont ceux qui intègrent un plus grand nombre de textes originaires d'autres pôles de la lusophonie (1,35 fois plus que le corpus portugais et 11,5 fois plus que le corpus brésilien). En contrepartie, ce sont ceux qui indiquent le plus rarement leur origine. Quand on considère le total de textes authentiques lusophones, seulement 34% sont associés aux autres pôles de la lusophonie. La plupart d'entre eux se fondent indistinctement dans la masse sans que l'élève soit informé de leur origine étrangère. En ce qui concerne le marquage de l'altérité linguistique, il est totalement absent : à aucun moment les auteurs ne présentent ces textes comme des spécimens d'une variété différente.

Ces manuels sont donc les plus susceptibles de donner la parole à l'*autre*. Mais le fait de ne pas désigner leur origine a pour effet l'invisibilisation de leur identité étrangère. J'ai attiré l'attention sur ce procédé dans l'usage que font les manuels africains de la littérature jeunesse brésilienne, plus spécifiquement (cf. supra, p. 311). L'apprenant africain a affaire à la lusophonie à son insu. C'est curieux car si l'apprenant de portugais du Brésil ne voit pas la lusophonie en raison de son absence, l'apprenant africain ne la voit pas en raison de son caractère non marqué. L'omission de l'altérité linguistique ne peut être comprise, quant à elle, comme une posture universaliste vis-à-vis de la langue portugaise dans le monde, que dans les extraits où la lusophonie est explicitement désignée (35%). Car, tant que l'*autre* n'apparaît pas, les prises de position ne sont tout simplement pas une question. Dans la plupart des textes (65%), les différentes variétés de la langue portugaise dans le monde, qu'une distance des normes africaines soit ou non remarquée par les élèves, auront tendance à être interprétées

comme d’autres formes du portugais standard (africain) tel qu’il est enseigné par ces manuels. Plus que d’universalisme ou de particularisme vis-à-vis du portugais dans la lusophonie, nous devrions certainement parler d’invisibilisation.

5.1.2.3 Les discours exogènes dans les manuels africains. Textes de référence à visé analytique

Les raisons pour le grand nombre de textes étrangers dans les manuels africains peuvent être nombreuses, à commencer par le contexte scolaire de l’enseignement de la langue portugaise dans les pays africains. Celui-ci s’organise en fonction d’enjeux spécifiques : le rapport interdisciplinaire entre langues, histoire et littérature, par exemple, font que les manuels scolaires destinés aux locaux sont bien plus fournis en matière de textes littéraires que les manuels destinés aux étrangers, prépondérants dans les corpus brésilien et européen. Mais cela peut tout aussi bien être lié au caractère essentiellement international, largement décrit précédemment (cf. supra, p. 197), de la configuration sociale des manuels de PALS. Cette particularité du corpus africain peut encore s’expliquer par le contexte historique postindépendance des pays. Une période relativement courte pour la production de discours légitimes nationaux, ce qui implique la définition de canons littéraires et de textes officiels et même d’instances légitimes de légitimation (BOURDIEU, 1979) par exemple, réduit les possibilités de s’accrocher à des sources endogènes.

L’ensemble de textes d’origine lusophone dans le corpus africain a effectivement ceci d’intéressant qu’ils ne servent pas seulement pour *exemplifier* la langue ou la culture. *Les textes exemplificateurs*, en effet, sont ceux qui donnent vue sur la langue et la culture « en action ». Ils peuvent prendre la forme de reportages, de dialogues, de photos, de menus de restaurant... Ils se distinguent des *textes analytiques* qui ont le rôle, quant à eux, d’explicitier le fonctionnement, les causalités et les spécificités des structures. Ces derniers apparaissent sous forme de tableaux explicatifs, des listes de mots, des graphiques ou des textes où le « discours régisseur » du manuel prend le relais (CORDIER-GAUTHIER, 2002)⁶²⁵. De nombreux textes lusophones dans les manuels africains ne sont pas des extraits de presse ou de littérature, mais

⁶²⁵ Corinne Cordier-Gauthier (2002) distingue, finalement, les *textes déclencheurs*. Ce sont ceux qui impliquent l’apprenant dans une activité donnée, parfois pour la découverte guidée des textes exemplificateurs ou des textes analytiques, mais la plupart du temps pour mettre en pratique les structures apprises. Ils sont reconnaissables par l’interpellation explicite de l’interlocuteur et prennent la forme d’exercices structuraux, de propositions d’interaction entre les élèves, de consignes d’exploration textuelle...

des textes de référence⁶²⁶. Ce fait les rapproche bien plus de ceux qui, dans un manuel, servent à *analyser* et *expliquer* le savoir. Les cinq extraits suivants permettent de l'exemplifier.

- L'extrait AFR_1989_CV_PUT-12 transcrit un jeu proposé par « Aurelio Buarque de Holanda, de l'Académie Brésilienne des Lettres, auteur du *Vocabulaire Orthographique brésilien*, co-auteur et coordinateur du *Petit Dictionnaire Brésilien de la Langue Portugaise* ». Ce jeu, tiré d'un magazine brésilien, est proposé pour que le lecteur – et, par conséquent, l'apprenant – « agrandisse ses frontières lexicales » à partir d'une liste de mots insolites dont il faudra trouver le sens. Il va de soi que cet exercice, d'abord et avant tout conçu comme un défi pour les abonnés, cultivés et de langue maternelle portugaise brésilienne, ne sera pas une tâche facile pour les élèves allophones capverdiens. Ces derniers sont confrontés, sans contextualisation particulière, à deux distances simultanément par rapport au portugais qu'ils connaissent : la variation d'usagers (géographique, dans le cas présent) et d'usage (différents registres et domaines) de la langue (GADET, 2007). Non seulement le portugais présenté est un portugais d'une autre région du globe, mais c'est un portugais d'un contexte autre (soutenu et spécialisé) que celui qu'ils sont appelés à utiliser en salle de classe.

- Dans AFR_1989_CV_PUT-07 le livre propose « une adaptation de quelques pages d'*Un Niveau Seuil*⁶²⁷, produit par le Conseil de l'Europe et l'ICALP » pour l'enseignement concernant l'expression des opinions. Cette « adaptation » constitue cependant un résumé du texte original, et non pas des échanges de références portugaises contre des références locales, par exemple. Les élèves sont ainsi confrontés non seulement à des exemples de langue propres au standard européen, mais aussi à la culture générale portugaise dans des exemples comme « Je pense que Lisbonne est une belle ville », ou encore « Quelle est votre actrice portugaise préférée ? ».

- Dans AFR_1992_CV_LP05a-10, on se sert de l'encyclopédie *Manual do Peninha* (édition Walt Disney, Rio de Janeiro) pour présenter les politiques de généralisation des livres en braille par la Fondation Brésilienne pour l'Accès à la Lecture par les Aveugles.

- Dans AFR_1986_CV_CA01-02, l'histoire des inventions des alphabets est tirée d'une œuvre de Monteiro Lobato, auteur brésilien à l'origine d'une œuvre de grand succès éditorial

⁶²⁶ La présence de textes de références dans les corpus de PELE et de PBLE n'a pas été constatée.

⁶²⁷ Il s'agit de l'ouvrage de João Malaca Casteleiro (1988), c'est-à-dire l'adaptation d'*Un Niveau Seuil* (CONSEIL DE L'EUROPE, 1977) à l'enseignement du portugais.

qui entretient des liens avec, à la fois, la littérature pour la jeunesse, la littérature scolaire et les encyclopédies pour enfants.

- Dans AFR_1994_GB_CP06-06 et dans AFR_1994_GB_CP06-01, des encyclopédies portugaises sont utilisées pour évoquer des inventions importantes dans l’histoire. On trouve dans ce manuel, après des renseignements sur l’usage du premier téléphone en Europe, aux États-Unis et au Portugal, la seule occurrence d’une vraie adaptation à la réalité locale : la mention du premier usage du téléphone en Guinée-Bissao.

Le recours à des textes tirés d’ouvrages brésiliens et portugais, non pas pour servir d’exemples des langues et des cultures lusophones, mais pour expliquer des réalités sociales, culturelles et linguistiques d’ordre général, soulève effectivement la question de la disponibilité de discours légitimés endogènes à la période qui suit immédiatement les indépendances.

Si on prend comme exemple le processus de normalisation divergente entre le Portugal et le Brésil, nous avons vu que la grammatisation du portugais brésilien dans une orientation différente des normes européennes est un processus qui ne devient évident que plus de 50 ans après l’indépendance brésilienne en 1822 (cf. supra, p. 139). Et même si ce processus de normalisation divergente commence à la fin du XIX^e siècle, certains élaborateurs de manuels brésiliens constatent encore dans les années 1970 un difficile accès aux descriptions qui permettraient de développer des ouvrages fidèles au « portugais parlé » (GOMES DE MATOS, 1990). En somme, si on prend en considération la longue durée nécessaire au développement de tous ces outils de grammatisation au Brésil, la rareté des discours de référence endogènes en Afrique lusophone dans la période post-indépendance est on ne peut plus normale.

5.1.2.4 L’hétérogénéité non marqué comme valorisation l’espace national ?

L’exploitation décontextualisée des discours d’autorité étrangers pourrait, en ce sens, être une stratégie d’auto-valorisation, au vu de cette dépendance des références étrangères.

On peut comprendre que le constant renvoi à des voix étrangères est gênant durant la période postindépendance. La construction de l’unité nationale, la valorisation des référents locaux et le récit décolonial qui antagonise l’étranger (plus précisément l’ancienne métropole) ne sauraient cohabiter facilement, dans les manuels africains, avec la sur-représentation de la lusophonie sous forme de discours d’autorité. Cette sur-représentation va à l’encontre du discours de l’autodétermination promu sans cesse dans ces ouvrages et, si en effet elle résulte d’un manque de disponibilité (ou de légitimité) de discours africains pour parler du monde selon leurs points de vue, elle peut laisser transparaître cette carence.

L'absence de contextualisation⁶²⁸, qui a pour effet une indistinction de points de vue et de codes exogènes dans l'ensemble des textes, est analogue, donc, à l'effacement de la présence étrangère dans les mentions de responsabilité des manuels (cf. supra, p. 110). On ne précise pas la véritable origine des documents authentiques, pas plus que celle des auteurs, des coordinateurs, des éditeurs et des imprimeurs.... Ce sont autant de formes, pendant cette période de construction nationale, de donner aux apprenants l'impression que les normes ne viennent plus d'ailleurs et que l'on a enfin la maîtrise totale sur son propre discours.

Si – en prenant soin de mettre systématiquement au grand jour les auteurs lusophones extra-européens et en mettant l'accent sur la pluri-continentalité de la langue sans en spécifier les différences linguistiques – les manuels de PELE se servent de la lusophonie pour s'auto-valoriser et valoriser la langue portugaise, les manuels africains ne pourraient pas se le permettre. Ils obtiennent, finalement, à peu près le même résultat par le moyen du camouflage et des lusophones et de leurs spécificités linguistiques.

Il est important de noter que cette forme de valorisation de l'espace national est ambivalente, car le fait de ne pas désigner les discours lusophones comporte un risque pour les identités linguistiques et culturelles dans cet espace. Les réalités étrangères décrites sont susceptibles d'être interprétées comme des formes linguistiques et culturelles de référence – les apprenants prendraient l'*autre* pour le *même* – ce qui peut favoriser et intensifier un processus d'assimilation (cf. supra, p. 264). Nous sommes confrontés ici à un exemple concret et subtil des dynamiques propres à la colonialité du savoir (QUIJANO, 1992) et au processus de glottophagie à travers les outils de grammatisation (CALVET, 1974).

Il devient évident que la forme que prend l'universalisme dans les manuels de PELE et dans les manuels de PALS est loin d'être la même. Pareillement, les mécanismes à travers lesquels les manuels de PBLE construisent les frontières de la langue enseignée méritent une analyse détaillée. L'analyse qualitative des extraits permettra de mener à bien une description des conditions dans lesquelles l'altérité linguistique lusophone est construite.

⁶²⁸ Le seul extrait du corpus africain où la variation de la langue portugaise permet de poser de « vraies frontières », en opposition à ces frontières qui ne seraient que des formes moins développées d'une norme du bon usage et qui seraient appelées à disparaître tôt ou tard avec l'apprentissage du bon portugais, est l'extrait AFR_1989_CV_PUT-11. Et même ici les rapports de force avec des référents étrangers se faufilent entre les lignes. Cet exercice de mots fléchés indiquera explicitement que l'expression idiomatique « *mais vale só do que mal acompanhado* » (mieux vaut ... que mal accompagné) est une expression dite au Portugal et pour une fois nous avons une distinction, si courte soit-elle, entre les variétés locales et la variété portugaise.

5.2 Postures universalistes face au portugais. Cohésions dans le Nord, désaccords dans le Sud

Résumé du sous-chapitre 5.2

Ce sous-chapitre est consacré à analyse qualitative des extraits présentant la langue portugaise dans le monde comme *une*. L'analyse s'organise en deux parties, la première portant sur le corpus européen, où ces extraits sont majoritaires, la seconde sur les corpus africain et brésilien.

1) Les manuels de PELE sont analysés en deux temps. Je me concentre tout d'abord sur les extraits qui focalisent les locuteurs du portugais dans le monde pour ensuite me pencher sur les extraits qui font apparaître les frontières de l'espace lusophone. Les locuteurs apparaissent souvent sous la forme de renvois aux statistiques démographiques, telles que le nombre de lusophones ou d'habitants des pays de langue officielle portugaise. Ce dispositif permet, bien entendu, la valorisation de l'espace circonscrit par la langue, au moyen de ses dimensions, parfois exagérées. Il arrive que les discours sur les locuteurs mobilisent une sémantique des liens familiaux, ce qui favorise une représentation de l'unité du groupe à travers des liens fondamentaux qui s'imposent aux individus, et des liens d'amitié, avantageant le caractère actif et spontané des sujets impliqués. Les frontières du groupe peuvent apparaître sous la forme de cartes, de tableaux et de références aux autres langues (nationales et étrangères). L'usage de cartes du monde a pour effet une indistinction des différentes réalités de la langue, favorise l'unité et l'uniformité des représentations de la lusophonie, renforce les superpositions entre langues, cultures et territoires, ou encore, parfois, offre une représentation de l'espace lusophone plus étendue qu'elle ne l'est en réalité. Les représentations des langues « extérieures » à l'espace lusophone – dans des textes, des tableaux des palmarès des langues du monde, des arbres familiaux des langues, etc. – contribuent aussi à la représentation universaliste, concurrentielle et essentialisante de la lusophonie.

2) Les cartes et les données démographiques, dans le corpus de PBLE, affirment, quant à elles, la pluralité de la langue. Dans le corpus de PALS, ces dispositifs visuels présentent également un ton universaliste, mais les liens familiaux et amicaux ne sont pas présents. On constate le recours à une rhétorique du devoir révolutionnaire, ce qui est ambivalent dans la mesure où celle-ci renvoie aux conflits avec l'ancien colon, sa culture et l'espace étranger. La situation instable de la langue portugaise vis-à-vis des altérités internes (langues nationales) et externes (langues étrangères) est également visible dans les représentations des espaces et des locuteurs lusophones.

L'ensemble des 39 mentions de la langue portugaise présentes dans le corpus d'extraits sur la lusophonie a été traduit en vue de l'analyse et de la présentation qui suit. Ce n'est pas uniquement leur nombre réduit qui a motivé cette attention particulière. Il m'a paru souhaitable de donner un aperçu au lecteur des textes dans leur état semi-brut⁶²⁹, avant leur analyse. De cette manière, celui-ci ne sera pas confronté qu'à des phrases et à des citations incorporées dans le flux des arguments et des démonstrations, mais également à de longs extraits. J'espère, en procédant ainsi, être en mesure de postuler que, bien qu'une pensée organisatrice puisse s'emparer des textes pour leur trouver un sens, le langage reste complexe et polysémique. Le lecteur pourra revenir⁶³⁰ aux profondeurs des textes et, s'il le souhaite, vérifier la conformité avec l'original, intégralement transcrit dans les annexes (cf. Tome II, p. 108)⁶³¹. J'ai pris comme modèle pour ce chapitre l'ouvrage *La civilisation des mœurs*, de Norbert Elias (1973), dans lequel des extraits de manuels d'étiquette européens, précédant le commentaire de l'auteur sur l'économie affective des sociétés dont ils sont l'artefact, sont présentés de cette façon (cf. supra, p. 231). Le choix de cette organisation est, tout compte fait, une façon de retracer les généalogies de mes réflexions.

Dans les traductions, les suppressions, les résumés d'extraits et les informations complémentaires sur la disposition des éléments dans les pages des manuels apparaissent entre crochets, de la manière suivante : [...], [explication de la recette de la feijoadá], [en haut à gauche, en bleu, le titre :]. Les crochets sont utilisés aussi pour élucider le sens d'items lexicaux spécifiques en portugais (ex : Le verbe *estar* [être] est utilisé...). Les images qui font objet d'analyse sont reproduites dans leur intégralité, les autres sont évoquées entre crochets. Ainsi qu'il a été stipulé, les sauts de ligne sont représentés par une barre oblique (/) et les sauts de page sont représentés par deux barres obliques (//). Dans le cas des séquences multimodales complexes – textes accompagnés de titres en couleurs, d'images, de cartes ou de notes – les descriptions/traductions sont assorties d'une photo des pages.

⁶²⁹ Une traduction est déjà, en soit, une transposition de sens ; de leur côté, l'organisation et le découpage des discours influent sur leur interprétation – d'où le caractère *semi-brut* des textes mentionné ici.

⁶³⁰ Chaque mention d'extrait constitue, dans la version numérique de cette thèse, un hyperlien cliquable vers l'extrait en question.

⁶³¹ Comme j'ai pu l'évoquer précédemment (cf. supra, p. 24), la préservation des textes originaux en note de bas de page – procédé adopté jusqu'ici – a malheureusement induit de nombreux problèmes de lisibilité et de mise en page. Les textes sont, en effet, bien plus longs que les citations analysées auparavant. Pour faciliter la démarche de consultation ponctuelle des traductions, je fournis, pour chaque extrait, la page, dans les annexes, où la transcription peut être trouvée.

5.2.1 *Le portugais et la lusophonie. L’article au singulier à l’honneur dans les manuels de PELE*

Corpus européen :

extrait n° 1

Le touriste étranger qui se lève tôt et assiste au réveil de la ville de Lisbonne en ce beau matin de janvier, sous un soleil rayonnant et encore épargnée par les problèmes de trafic, sera peut-être jaloux de ceux qui vivent dans ce coin de l’Europe. [...] / Pour ceux qui disposent de peu de temps, la meilleure manière de se faire une idée de ce qu’est cette ville est peut-être de faire une visite guidée. C’est ce qu’ont décidé ces Brésiliens, qui se préparent à présent à se promener dans les différents endroits que tout touriste doit découvrir. [...] / La jeune guide est la dernière personne à monter dans le bus [...] ce matin, elle n’aura pas besoin de parler une langue étrangère, car les visiteurs viennent du “pays frère”. (EUR_1976_POR_BDT2-02) (cf. annexes, p. 186)

extrait n° 2

- Combien de langues est-ce qu’il y a dans le monde, papa ? / * On dit qu’il y en a autour de trois mille [...] / - L’anglais est la langue la plus parlée au monde, non ? / * Non, non, à la première place il y a le chinois. Beaucoup plus parlé que d’autres langues bien connues, comme l’anglais, l’espagnol, le russe ou l’allemand. / - J’espère que le portugais est une des langues les plus importantes... / - En effet, le portugais figure parmi les 10 langues les plus parlées. Rien qu’au Brésil, il y a près de 100 millions d’habitants qui parlent notre langue. (EUR_1976_POR_BDT2-01) (cf. annexes, p. 186)

extrait n° 3

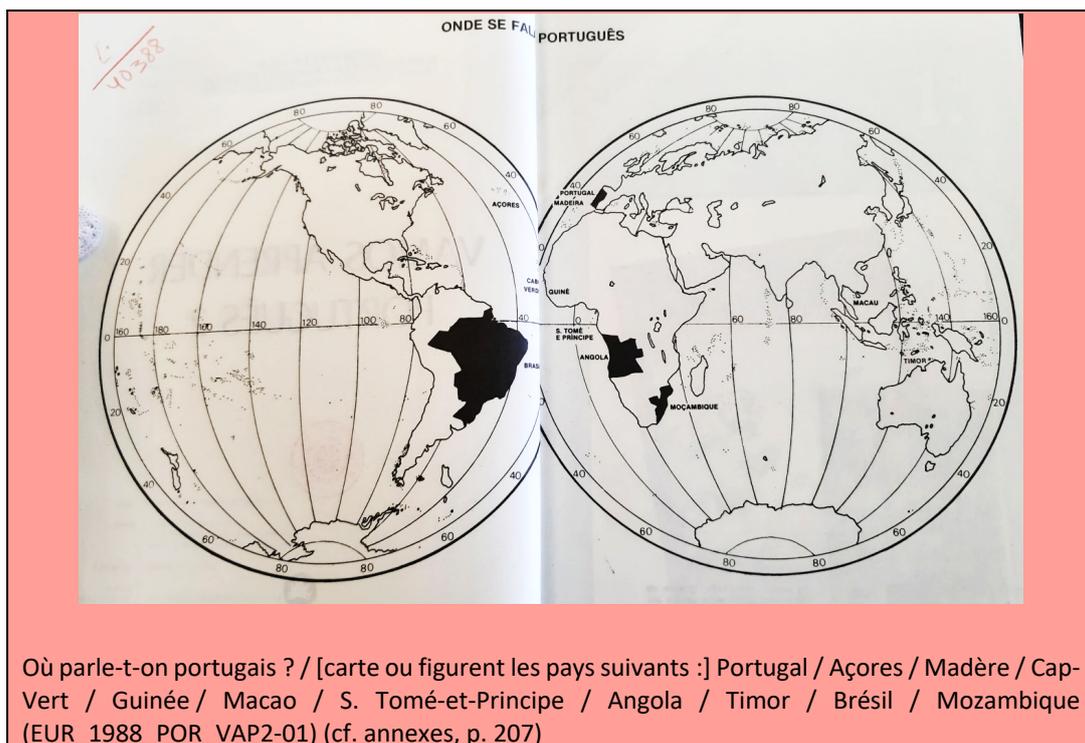
- Tu es né au Portugal, tu vis à l’étranger et tu vas à l’école dans ce pays où tu vis ? / - Tes parents sont nés au Portugal et tu es né dans un autre pays ? / - Quand tu viens au Portugal, tu veux comprendre les gens et parler avec eux ? / Tu veux lire des livres écrits en portugais ? / - Tu veux écrire des lettres en portugais à ta famille et à tes amis qui vivent au Portugal ? / - Tu aimes considérer le Portugal comme un pays qui t’appartient, un pays dont tu peux connaître non seulement la langue, mais aussi les coutumes, les fêtes et d’autres choses ? / Alors... Au travail ! / Un... deux... trois... Parlons portugais ! / À chaque fois que tu ouvriras ce livre, rappelle-toi que tu es un enfant de cette grande roue, la roue de ceux qui veulent apprendre la langue portugaise. À chaque fois que tu ouvriras ce livre, rappelle-toi que tu es un enfant de cette grande roue, la roue de ceux qui veulent apprendre la langue portugaise. Il y a aujourd’hui dans le monde 150 millions de personnes qui la parlent et tu en seras donc une de plus. (EUR_1982_POR_VFP-01) (cf. annexes, p. 201)

extrait n° 4



[cartes et drapeaux des pays lusophones suivis des noms des pays, des capitales, du nombre d'habitants et de la superficie] // [carte du monde avec localisation des pays en question, suivie de la légende suivante] Pays où le portugais est la langue officielle (EUR_1982_POR_VFP-03) (cf. annexes, p. 202)

extrait n° 5

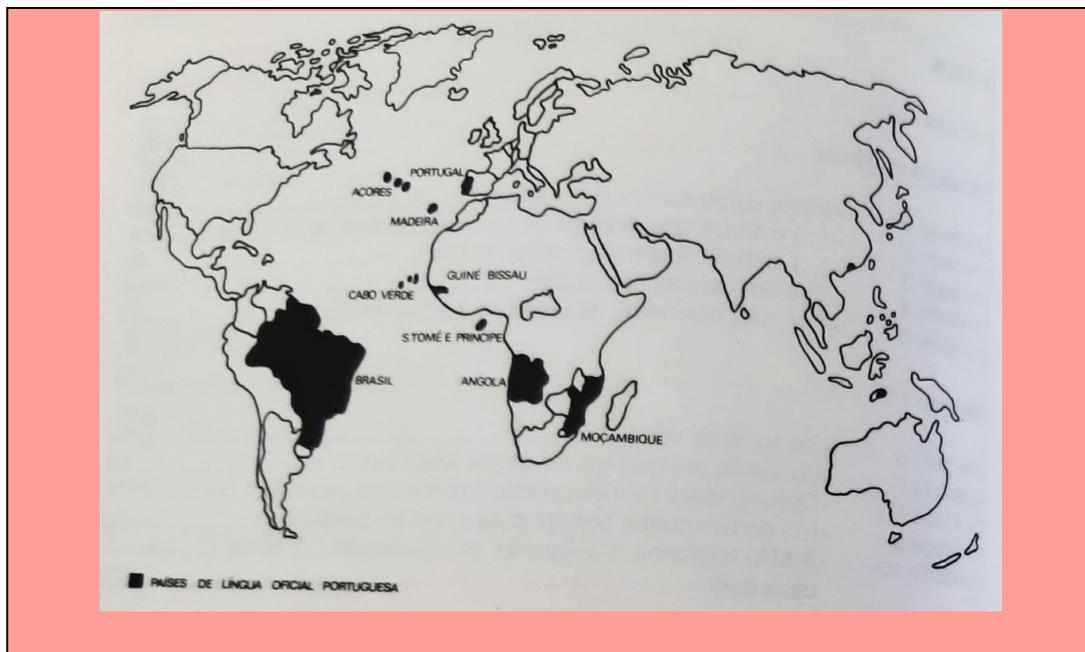


Où parle-t-on portugais ? / [carte où figurent les pays suivants :] Portugal / Açores / Madère / Cap-Vert / Guinée / Macao / S. Tomé-et-Príncipe / Angola / Timor / Brésil / Mozambique (EUR_1988_POR_VAP2-01) (cf. annexes, p. 207)

extrait n° 6



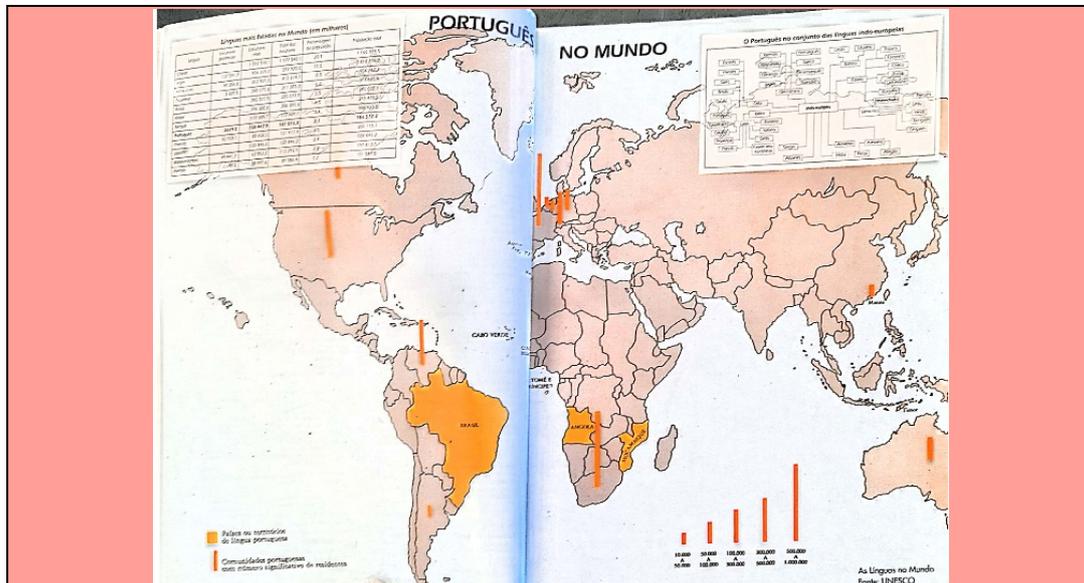
extrait n° 7



⁶³² Cette carte a été éliminée entre l'épreuve de contrôle (trouvée dans la Bibliothèque nationale portugaise) et la version finale, imprimée et distribuée dans les écoles.

[carte du monde contenant les pays et les noms suivants] Portugal / Açores / Madère / Cap-Vert / Guinée / S. Tomé-et-Principe / Angola / Brésil / Mozambique [Légende :] Pays de langue officielle portugaise (EUR_1991_POR_PSF3-01) (cf. annexes, p. 216)

extrait n° 8



[Titre suivant] Le portugais dans le monde / [carte du monde où les pays suivants sont coloriés et nommés] Portugal / Açores / Madère / Cap-Vert / Guinée / Macao / S. Tomé-et-Principe / Angola / Timor / Brésil / Mozambique / [première légende :] Pays ou territoires de langue portugaise / [seconde légende :] Communautés portugaises avec un nombre significatif de résidents. / [titre du premier tableau :] Les langues les plus parlées dans le monde / [titre du second tableau :] Le portugais dans l'ensemble des langues indo-européennes / [Mentions en bas à droite :] Les langues dans le monde / Source : UNESCO (EUR_1996_POR_P-02) (cf. annexes, p. 221)

extrait n° 9

Il n'est pas original d'affirmer que ce livre remplit une lacune ressentie depuis longtemps. Et pourtant il est bien vrai que l'on constate une triste carence d'œuvres à la disposition de ceux qui, ayant une connaissance non négligeable de la langue portugaise, désirent l'approfondir systématiquement [...]. Le phénomène de l'immigration, l'apparition de nouveaux pays d'expression portugaise et l'importance croissante que la langue acquiert au niveau international sont des facteurs qui rendent plus visible encore cette pénurie. (EUR_1982_POR_PC-01) (cf. annexes, p. 194)

extrait n° 10

[...] pour ce qui concerne les langues dites "de grande projection mondiale" – notamment le français et, bien évidemment, l'anglais – on voit apparaître, tous les jours, dans les vitrines des librairies spécialisées de nouveaux ouvrages bibliographiques relatifs à la didactique orale et écrite de ces langues. [...] Ce n'est pas le cas de la langue portugaise, malgré sa pluricontinentalité, le nombre significatif de ses locuteurs et sa culture multiséculaire. (EUR_1985_POR_PLV-01) (cf. annexes, p. 204)

extrait n° 11

La langue portugaise n’est pas seulement parlée dans son territoire d’origine, à savoir le Portugal continental et dans les Régions autonomes de Madère et des Açores ; mais elle a essaimé significativement aux quatre coins du Monde, grâce aux voyages des Découvertes et à l’établissement de colons dans des parties très diverses comme l’Afrique ou l’Amérique, en passant par l’Inde et par la Chine. / Alors que le territoire portugais est habité par près de 10 millions de personnes, on estime qu’au début du XXI^e siècle plus de 200 millions de personnes parleront le portugais dans le monde. / La communauté de langue portugaise englobe aussi le Brésil et lesdits PALOP (Pays Africains de Langue Officielle Portugaise) – Guinée, Cap-Vert, Mozambique, Angola, São Tomé-et-Principe. / Mais comment est apparue cette langue qui prend de plus en plus d’importance dans tous les domaines, de la diplomatie à l’économie ? / Le portugais est le fruit de l’évolution du latin populaire, parlé dans la pointe occidentale de la Péninsule Ibérique, la Lusitanie, par les soldats et les colons romains. [...] Son évolution s’est poursuivie sous l’influence des peuples qui, postérieurement aux Romains, ont envahi la péninsule, comme les Suèves, les Wisigoths et finalement les Arabes. [...] Les luttes politiques pour le maintien de l’indépendance sont également passées par la « guerre » à la langue castillane et, graduellement, le portugais a pris le statut d’idiome autonome. (EUR_1993_POR_FA-07) (cf. annexes, p. 220)

5.2.1.1 L’espace lusophone à travers les représentations des locuteurs

L’extrait n° 1, tiré du corpus européen, constitue un exemple de représentation de l’absence de xénité linguistique, à travers une visite guidée de la ville de Lisbonne. La présence de personnages brésiliens dans ce texte pourrait se résumer à l’évocation d’une nationalité comme c’est souvent le cas dans des séquences semblables. En l’espèce, le recours des auteurs à des personnages étrangers en visite dans un pays dont ils font la découverte, dans le but de présenter un aspect de la culture locale, est un procédé classique des manuels de langue⁶³³. L’intention première étant l’enseignement des informations de la culture cible, la nationalité des étrangers semble souvent choisie au hasard. Mais le choix qui en est fait peut aussi être significatif du point de vue altéritaie⁶³⁴. C’est le cas dans cet extrait où deux courtes phrases donnent un aperçu de l’altérité luso-brésilienne.

Le Brésil, d’un point de vue linguistique, se trouve du côté universaliste de l’échelle de la xénité, puisque pour s’adresser au groupe, le guide touristique « n’aura pas besoin de parler

⁶³³ Le tourisme reste, dans ce cas, loin de représenter un intérêt pour l’autre. Les apprenants découvrent les situations de communication propres aux voyages de loisir tout en se renseignant sur des données de la culture générale cible. Dans un manuel capverdien, la mise en scène de touristes lisbonnais dans des dialogues fabriqués (AFR_1992_CV_LP05a -06) permet aux apprenants de découvrir le Cap-Vert. La même situation a lieu dans une séquence tirée d’un manuel bissao-guinéen où Bigajos est décrit par un journaliste lisbonnais (AFR_1994_GB_CP06-12). La séquence vise la découverte de l’archipel « paradisiaque » bissao-guinéen tout en proposant des exercices sur l’orientation dans l’espace.

⁶³⁴ C’est ce que laissent supposer, par exemple, les substitutions de nationalités dans les différentes versions d’un seul manuel. Dans EUR_1988_POR_PSF1, le personnage principal des dialogues, Steve, est un étudiant anglophone au Portugal. Dans EUR_2009_POR_NPSF1, la nouvelle version publiée 20 ans plus tard, Steve est remplacé par une Angolaise, alors que les dialogues restent, pour la plupart, inchangés.

une langue étrangère ». La frontière de la langue, qui existe entre le guide touristique et les étrangers auxquels il a normalement affaire, n'existe pas ici. Cette phrase ramène les touristes brésiliens à la position d'autrui (cf. supra, p. 255). Dans les lignes qui suivent, quelques différences culturelles seront évoquées⁶³⁵, les repoussant vers la position d'alter. En ce qui concerne la langue, en revanche, l'intercompréhension sert de facteur unificateur. On ne peut pas dire que l'universalité est totale car le texte ne va pas jusqu'à affirmer que le guide et les touristes parleront *la même langue*, mais juste qu'une langue étrangère ne sera pas employée. Au bout du compte, le propos, par la négation de l'étrangéité, fonctionne comme une litote. Nous pouvons être certains que les Brésiliens et les Portugais, contrairement aux autres touristes, *se comprendront entre eux*, formant ainsi un groupe à part.

Représentations familiales et quantitatives des lusophones

L'allusion à un présumé rapport fraternel – le texte affirme que « les visiteurs viennent du “pays frère” » – accentue le rapprochement et l'appartenance à un même ensemble. En plus des rapports linguistiques affirmés par l'évocation de l'intercompréhension, les rapports génétiques et affectifs... sont affirmés par l'évocation de la famille. Dans sa thèse sur l'Hispanophonie, Mélanie Ribas étudie la rhétorique des liens familiaux comme facteur d'identification. Des formules telles que « nations sœurs », « peuples frères », « la grande famille » sont couramment employées lors des sommets de la *Comunidade Íbero Americana* pour la construction communautaire, par exemple.

Le but recherché par ces discours est la non-fragmentation de la communauté hispanophone et une adhésion à celle-ci qui s'imposerait aux nations hispano-américaines, sans remise en question envisageable. [...] Les discours promeuvent l'idée d'une communauté naturelle de la collectivité ibéro-américaine. C'est-à-dire une relation qui va de soi, qui s'impose aux nations ibéro-américaines par des éléments fondamentaux (RIBAS, 2012, p. 143).

L'adhésion imposée par le repère familial et qui se construit en faisant usage par ailleurs de l'article défini – les étrangers viennent *du* pays frère et non *d'un* pays frère – ne va pas de soi et amène à se poser des questions. Si le dénominateur commun est la langue, qu'en est-il des autres pays lusophones ? L'article défini advient ici peut-être d'une certaine habitude depuis plus d'un siècle d'évoquer les liens luso-brésiliens sous la forme d'une fratrie composée seulement de deux frères. Peut-être l'explication réside-t-elle dans la place de premier plan que le Brésil occupe sur la scène internationale.

⁶³⁵ À un moment donné, on dira que les Brésiliens n'aiment pas les corridas portugaises, par exemple.

Le Brésil est, comme il a été plusieurs fois relevé, un atout valorisant et difficilement contournable dès qu’il est question de la langue comme facteur d’intégration. Dans un dialogue entre un père et son fils (extrait n° 2) tiré du même manuel portugais, c’est ce pays qui sert d’exemple pour mettre en avant l’extension de la langue cible dans le monde. Interrogé par l’enfant sur l’importance de la langue portugaise, le père rappelle qu’elle « figure parmi les 10 langues les plus parlées [...] rien qu’au Brésil, il y a près de 100 millions d’habitants qui parlent notre langue ». La population brésilienne était d’environ 110 millions d’habitants en 1976⁶³⁶, année de publication de l’ouvrage. C’est un chiffre monumental comparé aux statistiques concernant la population portugaise qui approchait alors les 10 millions.

Les chiffres concernant la taille de la population brésilienne et de son territoire, tout comme les nombreuses mentions de l’ensemble de locuteurs de la langue portugaise dans le monde, mettent en valeur les dimensions de la lusophonie. L’extrait n° 4 illustre ce propos. Un exercice incitant les étudiants à lire à haute voix les chiffres indicateurs de la taille et de la démographie des pays « où le portugais est la langue officielle » les sensibilise aux dimensions de la lusophonie sous couvert d’enseignement des chiffres et des nombres en portugais.

Privilégier le nombre total d’habitants des pays permet de mieux valoriser l’espace circonscrit par la langue portugaise, mieux en tout cas que si on donnait le nombre total des locuteurs du portugais. On fait ainsi abstraction du fait que les locuteurs du portugais représentent une partie réduite de la population totale de certains pays (en Afrique, notamment – cf. supra, p 76). Cet artifice de discours est assez courant dans le monde lusophone. C’est, en outre, ainsi qu’il a déjà été dit, un des arguments utilisés pour justifier le rejet du terme lusophonie. Je rappelle ici la critique :

Ce qui est en cause, c’est le recours, relativement abusif, au terme lusophonie, pour identifier génériquement l’ensemble des pays de langue officielle portugaise, voire pour gonfler les statistiques, quand il s’agit de placer la langue portugaise parmi les langues les plus parlées dans le monde (GONÇALVES, 2018, p. 24)⁶³⁷.

Bien que couramment utilisés, ces artifices ne sont pourtant pas nécessaires au vu des statistiques. L’extrait n° 3, tiré d’un manuel destiné aux enfants des populations portugaises émigrantes au début des années 1980, élabore un espace d’identification tout aussi

⁶³⁶ Source : <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=BR> (consulté le 10/03/2022).

⁶³⁷ Texte source : *O que está em causa é o recurso, relativamente abusivo, à lusofonia, para identificar genericamente o conjunto dos países de língua oficial portuguesa, e até para engrossar as estatísticas, quando se trata de colocar a língua portuguesa entre as mais faladas do mundo.*

impressionnant en utilisant les chiffres totaux de la population lusophone. On observera que l'information a été soigneusement mise à jour. « À chaque fois que tu ouvriras ce livre, rappelle-toi que tu es un enfant de cette grande roue, la roue de ceux qui veulent apprendre la langue portugaise. Il y a dans le monde 150 millions de personnes qui la parlent et tu en seras donc une de plus ». Le Brésil n'est pas cité. L'ambiguïté prévaut dans ce texte qui renvoie plusieurs fois au Portugal sans pour autant indiquer le nombre de Portugais figurant parmi ces 150 millions de lusophones.

En donnant une vision d'ensemble de l'espace circonscrit par la langue portugaise, ces pages invitent les élèves à en faire partie. Le procédé peut être rapproché de l'extrait n° 1 en raison des liens familiaux invoqués. « Tes parents sont nés au Portugal [...] ? Veux-tu écrire des lettres en portugais à la famille et aux amis que tu as au Portugal ? »

Ce manuel, un exemple typique de la production destinée aux enfants et petits-enfants des milliers de Portugais qui ont migré dans la période finale de la dictature salazariste, vise à reconstruire des passerelles avec le pays d'origine (cf. supra, p. 181). Les liens familiaux des usagers sont utiles pour renforcer les liens avec le Portugal et, par extension, avec l'ensemble de la population lusophone. Ils permettent de relier le lusophone en puissance et le lusophone en acte (ARISTOTE, 2014 [IV siècle av. J.-C.]). L'un et l'autre sont ici représentés, d'un côté, par l'élève et, d'un autre côté, par les 150 millions de personnes qui parlent portugais.

Des liens familiaux aux rapports amicaux

Outre celle, aristotélicienne, de la puissance et de l'action, une autre dialectique aide à interpréter cet avant-propos : celle de l'activité et de la passivité du sujet. Elle peut servir de grille d'analyse pour les verbes utilisés dans ce portrait du public cible du manuel :

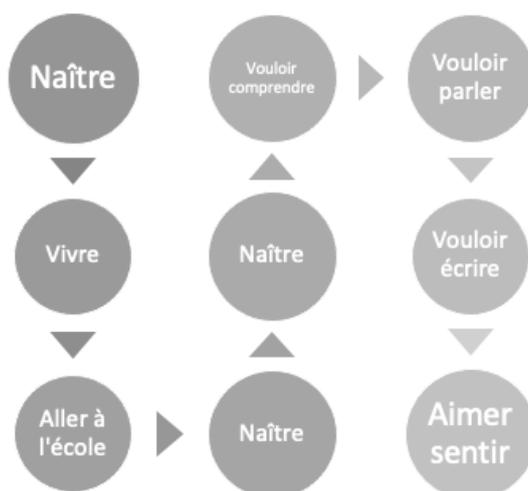


Schéma 16. Progression de l'implication de l'apprenant dans le choix de la langue

Il y a une gradation⁶³⁸ entre un paradigme qui – sous la forme de verbes comme *naître, vivre, aller à l’école* – est indépendant de l’intention de l’interlocuteur (surtout quand il s’agit d’un enfant) et un autre où – verbes *vouloir, aimer...* – l’interlocuteur est personnellement impliqué. Il y a une progression entre des actions qui sont imposées au sujet vers des actions où celui-ci est l’origine, un passage des phénomènes subis aux phénomènes agis.

Cette progression pourrait indiquer que les liens fondamentaux, tels que les liens familiaux, ne sont peut-être pas suffisants pour inciter l’élève à apprendre le portugais et à vouloir faire partie de cette grande roue lusophone. Quand Norbert Elias s’intéresse aux transformations de l’habitus social à travers les siècles – c’est-à-dire les transformations des mécanismes d’identification des individus aux différents groupes qui se présentent à lui (famille, clan, tribu, nation...) – il observe que :

beaucoup de relations familiales qui revêtaient jadis pour la plupart des individus un caractère obligatoire, définitif, et constituaient une contrainte extérieure prennent de plus en plus aujourd’hui l’aspect de relations délibérément choisies et révocables (ELIAS, 1991, pp. 264-265).

Ce groupe circonscrit par la langue portugaise, composé de « 150 millions de personnes qui la parlent » et dont l’élève « sera donc une de plus », ce même groupe qui s’offre aux apprenants comme une « grande roue, la roue de ceux qui veulent apprendre la langue portugaise », dépasse peu à peu l’idée de communauté naturelle pour devenir une communauté d’élection. La grande roue, représentation de la disposition des enfants lorsqu’ils jouent ensemble et chantent, illustre un environnement social aussi (voire plus) attirant que celui structuré par les liens familiaux. La relation amicale, non obligatoire et rattachée aux dispositions personnelles, renvoie davantage à l’idée de plaisir, de détente et d’épanouissement.

La version préliminaire⁶³⁹ de ce même manuel proposait un incipit qui, sous la forme d’une comptine d’enfant, traduisait de façon assez transparente cet aspect ludique des liens amicaux destinés à l’intégration dans l’espace lusophone :

Tant de monde avec qui jouer	Un, deux, trois...	Et Américains aussi.
Tant de choses à raconter [...]	Allez ! Tous ensemble !	Répétons encore une fois :
C’est si bon de communiquer	Africains	Un, deux, trois...
C’est si bon de pouvoir échanger	Européens et Brésiliens	Parlons portugais

⁶³⁸ Les verbes des phrases subordonnées et qui renvoient à des réalités hypothétiques, contextuelles, n’ont pas été retenus, cédant ainsi la place à seuls ceux des phrases principales qui impliquent directement le lecteur.

⁶³⁹ Disponible à la BNP.

Les liens d'amitié sont tout aussi présents dans les discours construisant les structures politiques organisées autour d'une langue commune comme la *Comunidade Íbero Americana* ou l'OIF (RIBAS, 2012). On parle souvent des peuples ou des nations « amies » pour faire référence aux rapports entre l'Espagne et l'Amérique hispanophone. L'amitié franco-belge ou franco-suisse est un topos courant dans les sommets de la francophonie. Le recours fréquent à la rhétorique des rapports amicaux semble avoir prouvé son efficacité dans les représentations des passerelles propres au monde globalisé.

On aura l'occasion de revenir sur l'évocation des liens interpersonnels⁶⁴¹ dans la construction de l'intégration lusophone. On peut d'ores et déjà retenir la fréquence non négligeable avec laquelle les manuels, surtout ceux de PELE, font appel à des liens autres que linguistiques (sept extraits sur 19)⁶⁴². Les lusophones y partagent donc autre chose que la langue, ils sont unis par des liens naturels et d'élection, des liens familiaux et d'amitié, sans compter – cela va de soi – des liens historiques⁶⁴³.

5.2.1.2 L'espace lusophone à travers les représentations de ses frontières

Les manuels d'aujourd'hui sont des supports profondément multimodaux. Si on se fonde sur la catégorisation des modes de représentation du sens proposée par les socio-sémioticiens Bill Cope et Mary Kalantzis (2008), le sens est construit non seulement par le biais du texte, mais aussi de l'image, du son, du discours...⁶⁴⁴ Ces différents modes ne sont pas employés indépendamment les uns des autres. Ils créent entre eux des chaînes sémiotiques (KRESS, 2010) où le sens prend de nouvelles formes, se transforme, se développe, s'élargit, se précise... Un dessin illustre un texte, une légende attire l'attention à certaines lignes d'un graphique, une

⁶⁴⁰ En portugais : *Tanta gente para brincar / Tanta coisa para contar [...] / É tão bom comunicar / É tão bom poder trocar / Um, dois, três... / Vamos todos! / Africanos / Europeus e Brasileiros / E mais os Americanos. / E digamos outra vez: / Um, dois, três... / Vamos falar Português.*

⁶⁴¹ L'extrait n° 14 et l'extrait n° 16 seront analysés de façon plus approfondie plus loin (cf. infra, p. 439).

⁶⁴² À savoir, les extraits numéro 1, 2, 3, 11, 12, 14, 16.

⁶⁴³ Parmi les nombreux exemples qu'on pourrait citer, le palmarès des langues contemporaines, qui fait l'objet de la page 206 du manuel EUR_1990_MAC_EDC, destiné au public macanais, est sans doute celui qui illustre le mieux cette rhétorique. Le *ranking* selon lequel la langue portugaise occupe la 2^e place parmi les langues romanes, la 3^e parmi les langues intercontinentales, la 4^e parmi les « langues de civilisation et commerciales » et la 6^e parmi toutes les langues du monde accompagne une image de caravelle. La présence de la langue portugaise dans le monde et l'expansion maritime de l'Empire portugais se trouvent associées par l'attribution de l'image au texte.

⁶⁴⁴ Je fais référence ici à leur seconde catégorisation, proposée en 2008, pour accueillir l'environnement du numérique. Les premières catégories – le linguistique, l'audio, le spatial, le gestuel et le visuel – construites en fonction du système sensoriel, cèdent la place à des catégories mieux adaptées aux moyens à la disposition des enseignants et des apprenants pour transmettre le sens : l'image, l'espace, l'objet, le corps, le son et le discours.

déclamation d’un poème sur les cassettes audio complémentaires éclaire d’un jour nouveau un texte écrit qui sera, à son tour, relié à des photos qui représentent le sujet, le portrait du poète en question... C’est dans cette chaîne de signes que le sens se construit, une chaîne particulièrement propice pour la représentation des frontières internes et externes de la langue.

Les contours internes de la lusophonie. La cartes, ses unités et ses uniformités

Les manuels de nos corpus, dans la mesure où ils ont été édités lors du dernier quart du XX^e siècle, sont contemporains de révolutions dans le développement des techniques d’impression/enregistrement/diffusion/interaction audio/vidéo/digitale et des pédagogies adaptées à ces transformations (comme les méthodes audio-orales et audiovisuelles). Ils proposent ainsi un bon nombre de séquences où la modalité « texte » est accompagnée d’images⁶⁴⁵. Et s’il est un genre de discours fondamentalement multimodal qui semble avoir droit de cité depuis longtemps⁶⁴⁶, c’est la carte. Dans les ouvrages consacrés à la langue portugaise, comme dans ceux diffusant d’autres langues déterritorialisées et reterritorialisées, les cartes prennent parfois des dimensions globales et peuvent avoir des degrés différents de complexité. Entre celles, plus élémentaires, qui se bornent à indiquer les dimensions et la localisation d’un pays lusophone par rapport à la région, au continent ou au monde et celles, plus complexes, qui présentent les villes et les départements principaux, le relief ou l’hydrographie du pays en question, un large spectre de représentations est possible⁶⁴⁷.

Apparemment simple à interpréter en raison de la familiarité avec laquelle on les repère, les cartes seront décrites ici de la façon la plus détaillée possible afin de montrer comment le sens se construit, non seulement dans les textes et les images mobilisées par les auteurs, mais également et surtout dans le passage d’un mode à l’autre⁶⁴⁸. Ce moment, que l’on appelle le moment transmodal, mérite une attention privilégiée, car il peut être révélateur de prises de position importantes, notamment des prises de position altéritaires. Comme le rappelle Denise Newfield, « *examining what happens in the transmodal moment enables insight into the way modal shifts bring about shifts in materiality, medium, genre as well as meaning, orientation, disposition, subjectivity, identity and affect* » (NEWFIELD, 2014, p. 6).

⁶⁴⁵ Les statistiques concernant l’usage des modes de construction de sens dans l’échantillon de 45 manuels et les critères selon lesquels elles sont fondées peuvent être vérifiées dans les annexes (cf. Tome II, p. 233).

⁶⁴⁶ Le manuel le plus ancien découvert lors du travail de terrain en vue d’établir ce corpus, à savoir *Portugiesische* (1910) de Louise Ey, s’ouvre avec une carte détaillée du Portugal et se clôt sur une carte détaillée du Brésil. Ce sont non seulement les seules images présentes dans ce manuel, mais les seules pages en couleur.

⁶⁴⁷ Le degré de complexité des cartes peut être vérifié en comparant les extraits 4, 5, 6, 7 et 8 du corpus européen.

⁶⁴⁸ Ici, entre l’image et le texte, entre le texte et l’image.

Les six exemples du corpus européen (extraits 4, 5, 6, 7, 8 et 12) consacrent jusqu'à deux pages à la reproduction des cartes mondiales, dans lesquelles des pays et des régions qui entretiennent un rapport privilégié avec la langue portugaise sont mis en relief par rapport au reste du monde, par le biais d'une couleur différente ou d'étiquettes contenant le nom intégral ou abrégé de ces territoires. Le lecteur voit donc son attention attirée par l'ensemble de ces pays/territoires et est amené à chercher dans les titres ou dans les légendes des informations pour comprendre ce qui relie cet ensemble, en l'occurrence ici, le rapport privilégié à la langue portugaise. Les formules sont variées :

- A)** « Pays où le portugais est la langue officielle »
- B)** « Pays de langue officielle portugaise »
- C)** « Où l'on parle portugais »
- D)** « Le portugais dans le monde »
- E)** « Pays ou territoires de langue portugaise »⁶⁴⁹

La confrontation de ces formules montre que les liens entre les territoires et la langue portugaise sont de natures diverses. Les deux premiers exemples mettent en avant le statut politique attribué à la langue par les États : le dénominateur commun est « la langue officielle » portugaise. Les deux exemples suivants présentent des tournures beaucoup plus vagues. Car si « où l'on parle portugais » ou « le portugais dans le monde » peut renvoyer à des pays comme le Cap-Vert où une minorité est concernée et le Brésil avec ses deux cents millions de locuteurs, ce serait aussi bien le cas de pays comme la France ou les États-Unis, qui ont connu de grandes vagues d'immigration portugaise. Le raccourci dont se servent les auteurs de la dernière formule, « Pays ou territoires de langue portugaise », rend le sens encore plus flou. Les territoires ne parlent pas des langues, mais des personnes qui y habitent. Dans ces conditions, renvoie-t-on à un statut que donnent à la langue les institutions qui ont la souveraineté sur ces territoires ou à l'usage réel qu'en font les habitants ?

À vrai dire, peu importe pour l'usager du manuel. La confusion entre les frontières territoriales et celles d'autres formes d'intégration comme la culture, la nation ou la langue ne semble pas poser problème dans l'univers consensuel (cf. supra, p. 240). Faire coïncider les contours de ce que l'on appelle la culture-civilisation française avec ceux du territoire français dans une carte ne fera guère froncer des sourcils, même si les dynamiques culturelles ne

⁶⁴⁹ **A)** Extrait n° 6 : légende ; extrait n° 4 : titre. **B)** Extrait n° 7 : légende. **C)** Extrait n° 5 et 6 : titre. **D)** Extraits n° 8 et 12 : titres. **E)** Extrait n° 8 : légende.

respectent que dans une certaine mesure ces lignes géopolitiques. De même, la superposition stricte entre les représentations de l’État, de la Nation et du territoire est un des grands phénomènes propres à l’époque moderne⁶⁵⁰, même si les paysages ethniques et culturels du monde globalisé, nous le savons aujourd’hui, se ressemblent beaucoup plus à des flux (cf. supra, p. 158) qu’aux propositions figées, précises et statiques des cartes. La manière dont les manuels de PLNM, et plus encore ceux de PELE, font coïncider, par le biais de formules parfois très vagues, les frontières de « la langue portugaise » avec celles de l’ensemble des États et des populations brésiliens, portugais, angolais, mozambicains, capverdiens, santoméens et bissaoguinéens, montre que ces phénomènes de construction de sens concernant les langues peuvent encore être assez courants.

La raison des disjonctions entre l’écrit et l’image, ici actualisées sous la forme d’imprécisions et de raccourcis, peut être approchée de plusieurs manières. Valérie Spaëth (2005) rappelle l’effet amplificateur qu’ont la mémoire et l’affection sur ce flou des frontières. Selon Marc Crépon, l’affection « perturbe les frontières. Elle ne permet plus de distinguer ce qui est linguistique, culturel, politique » (CREPON, 2000, p. 196). Benedict Anderson attirait l’attention sur le même phénomène dans l’affirmation de Johann Gottfried von Herder (1744-1803) quand celui-ci, faisant abstraction de plusieurs exemples extra européens, a déclaré, vers la fin du XVIII^e siècle que « Ainsi chaque peuple est un peuple. Il a sa formation nationale et sa langue »⁶⁵¹. Anderson, dans sa réflexion sur le rôle de l’imagination dans la sensation de communauté, affirme que

This splendidly eng-European conception of nation-ness as linked to a private-property language had wide influence in nineteenth-century Europe and, more narrowly, on subsequent theorizing about the nature of nationalism (ANDERSON, 1983, pp. 67-68).

L’évidence selon laquelle Herder a pu affirmer que chaque peuple est un peuple avec une formation nationale et une langue trouve donc ses racines dans une représentation sociale et une idéologie linguistique⁶⁵² propres au développement des nationalismes modernes, c’est-à-

⁶⁵⁰ Comme cela a été évoqué précédemment (cf. supra, p. 353), la modernité est comprise ici essentiellement comme un régime d’historicité lié à la notion de progrès. Elle se développe avec l’émergence d’une conscience nationale qui se substitue à une forme d’intégration religieuse propre au moyen âge (KOSELLECK, 1990). On peut la qualifier aussi par le phénomène de rétraction spatiale (l’Europe devient petite par rapport au reste du monde connu) et historique (la modernité attribue une contextualisation à l’antiquité et au moyen âge, s’en éloignant également). Ce phénomène est provoqué, entre autres, par la conscience d’autres civilisations (ANDERSON, 1983).

⁶⁵¹ En allemand : « *Denn jedes Volk ist Volk; es hat seine National Bildung wie seine Sprache.* »

⁶⁵² Benedict Anderson distingue des formes de nationalismes construits collectivement comme résultat du développement de la presse et des changements dans la circulation de personnes, de celles appliquées par certains

dire au moment du passage d'une communauté imaginée selon le critère de la religion à celles imaginées selon le critère de la nation. Que ces cartes et ces légendes renvoient à un ensemble de locuteurs ou à des politiques linguistiques, elles font émerger un espace linguistique précis. Cet espace est présenté comme homogène pareillement à la couleur employée pour s'étendre sur chacun des territoires relevés, il est séparé univoquement des autres territoires qui l'entourent au moyen de frontières méticuleusement tracées, il est aussi et surtout caractérisé par une superposition exacte entre des entités diverses : la langue, la population, le territoire et l'État... C'est l'effet des frontières et des étendues de terrain comme éléments organisateurs de l'espace social. Dans les mots de Georg Simmel :

même si des lignes purement idéelles séparent comme une ligne de partage des eaux des portions de terrain de même nature [...], nous appréhendons toujours l'espace qu'occupe [...] un groupe social comme une unité qui exprime et porte l'unité du groupe autant qu'elle est portée en lui (SIMMEL, 1999 [1908], p. 606).

Il est important de rappeler que les cartes, tout comme les statistiques, sont un outil tout aussi efficace pour gonfler les chiffres de la langue portugaise, valorisant ainsi davantage l'espace lusophone. La représentation de la Guinée-Bissau dans trois des six cartes du corpus de PELE, par exemple, est si disproportionnée avec la taille réelle du pays qu'il est difficile d'interpréter si elle est intentionnelle ou le résultat d'une confusion avec le pays voisin, la Guinée. La superficie du Brésil, cinquième pays le plus étendu du monde, semble ne pas être suffisante non plus, pouvant incorporer la Guyane, le Suriname et la Guyane française :



Image 20. Dimensions exagérées des pays lusophones dans des manuels de PELE

Alors que l'usage de cartes du monde fait coïncider territoires et langues à partir des frontières nationales, les images de familles des langues et les tableaux comparatifs sont autant

États selon des modèles déjà existants. D'où l'importance de différencier ici ce qui relève des représentations sociales et ce qui relève des idéologies (CHISS, 2019).

de cartographies qui présentent des frontières bien marquées entre ce qui est « du portugais » et ce qui ne l’est pas.

Les contours externes de la lusophonie. L’unité face aux concurrences

Dans les tableaux consacrés au nombre de locuteurs des langues les plus parlées au monde, comme celui présenté en haut à gauche de l’extrait n° 8, le lecteur est confronté visuellement à une mise en parallèle d’entités présentées comme comparables : les *autres* langues. Contrairement aux cartographies, qui ne font que baliser les espaces lusophones sur les cartes du monde, l’incursion de ce qui se trouve au-delà des frontières linguistiques permet, par contraste, de caractériser la langue portugaise par rapport à ses pairs. Les familles des langues – en haut à droite de l’extrait n° 8 – ont le même effet en reliant la langue portugaise à d’autres entités semblables par des rapports de filiation (le latin), de fraternité proche (les langues romanes) ou lointaine (les langues apparentées à l’indo-européen, par exemple). Il est intéressant de remarquer que ces deux tableaux (celui qui concerne la généalogie des langues et celui qui concerne le recensement de locuteurs) présentés côte à côte ne semblent pas – même si la « famille » des langues invoque un lexique familial – valoriser l’intégration entre les langues. S’il est une facette de la famille que le palmarès des langues est capable de mettre en évidence, c’est la compétition fraternelle. C’est d’autant plus le cas d’un classement comme celui de l’extrait n° 8 qui, à côté des locuteurs réels, indique les locuteurs potentiels. Non seulement la liste donne l’actualité des antagonismes, mais elle sous-entend de possibles remontées et redescentes dans le classement. Martine Pretceille, dans un des premiers numéros du *Français dans le monde* consacré à l’enseignement des cultures, rappelle la hiérarchisation et l’essentialisation de faits culturels comme deux des dangers de la comparaison :

La comparaison d’items culturels, du fait qu’elle ne permet pas la prise en compte du réseau de significations dans lequel s’inscrivent les faits culturels, cautionne un certain réductionnisme et une certaine schématisation [...]. En effet, chercher à établir un parallèle, vouloir trouver dans chaque culture les mêmes éléments, mais sous des formes différentes ou des degrés de maturité différente impliquent la croyance en l’existence d’un schéma culturel universel à partir duquel s’ordonneraient toutes les cultures (PRETECEILLE, 1983, p. 41).

Classé à la première place, l’anglais peut être considéré comme le champion incontesté et incontestable, comme modèle de succès à reproduire en matière de diffusion et de promotion dans le monde, ou encore comme un challenger redoutable... Des langues proches (et dans leurs structures internes et dans le classement) comme le français et l’espagnol peuvent jouer dans ces scores le rôle d’adversaires directs, donc également dangereux, en tant qu’aspirants à une meilleure position dans le palmarès des langues. Pour ce qui est de l’essentialisation, dans

tous ces exemples l'altérité linguistique est construite de façon monolithique par le biais de l'écriture et de la disposition des éléments sur la page. Dans les arbres généalogiques, chaque langue dite vivante est présentée comme un objet séparé et figé et non pas comme des relations entre systèmes changeants. Dans les tableaux des locuteurs, chaque langue a sa case et sa ligne, ce qui ne permet la confrontation des statistiques qualitatives et quantitatives qu'en termes d'actualité et de potentialité. Les différentes réalités des usages/statuts (langue grégaire vs langue véhiculaire ; langue première vs langue seconde ; langue nationale vs langue étrangère) et des relations entre les différentes normes de chacune d'entre elles ne sont pas soulevées. Si le nom des langues, comme il a été dit précédemment, a pour effet d'en donner une représentation fixiste et homogène, qu'en est-il de leur confrontation en tant qu'entités comparables ?

La comparaison – et par conséquent la mise en concurrence – entre le portugais et d'autres langues qui peuvent être apprises internationalement apparaît encore dans les deux préfaces qui opposent l'importance de la langue portugaise dans le monde à la relative pénurie des supports pour l'enseigner. Cette pénurie a lieu « malgré sa pluri-continentalité, sa grande quantité de locuteurs et sa culture multiséculaire » (extrait n° 10) et malgré « l'apparition de nouveaux pays d'expression portugaise et l'importance croissante que la langue acquiert au niveau international » (extrait n° 9). Le fait que la langue portugaise ait une telle projection mondiale est donc présenté comme incompatible avec l'offre réduite de manuels. De cette comparaison ressortent valorisés à la fois l'ouvrage qu'il est question d'introduire, la langue qu'il est question d'enseigner et l'espace circonscrit par cette langue. Dans l'extrait n° 10, la comparaison est déclenchée par une mise en parallèle avec d'autres « langues de grande projection mondiale, notamment le français et, bien évidemment, l'anglais ». Dans la confrontation avec d'autres langues, les autres pôles de la lusophonie sont donc présentés comme un atout. La « pluri-continentalité », « la grande quantité des locuteurs », les autres « pays d'expression portugaise », la relevance de la langue « au niveau international » sont les conditions de toute comparaison, c'est ce qui permet de mettre le portugais en concurrence explicite avec d'autres langues. Comme le rappelle Carlos Faraco (2016), à propos de l'époque de l'intégration portugaise à l'Union européenne (1986), son poids en Europe dépend aussi du fait qu'il s'agit d'un pays extra-européen par les liens qu'il établit avec ses anciennes colonies.

Il est un autre champ de bataille où la langue espagnole apparaît comme l'opposante de la langue portugaise : l'histoire de la légitimation de la langue portugaise en tant que langue de l'État portugais. L'extrait n° 11 rappelle que « les luttes politiques pour le maintien de

l’indépendance sont également passées par la “guerre” à la langue castillane et, graduellement, le portugais a pris le statut d’idiome autonome ». Par le biais de l’histoire de la langue, d’autres langues peuvent être sous-entendues, comme celles des « autres peuples qui, postérieurement aux Romains, ont envahi la péninsule, tels quels les Suèves, les Wisigoths et finalement les Arabes », car elles ont imprimé leur trace dans la langue portugaise.

Il n’en reste pas moins que, dans tous ces renvois faisant référence au nombre de locuteurs, aux représentations cartographiques, aux tableaux comparatifs avec d’autres langues et aux familles des langues, la représentation de « la langue portugaise » fait entièrement abstraction de ces frontières internes. Dans ce long texte sur l’histoire de la langue, par exemple, le fait que la langue portugaise « s’étend significativement autour du Monde » et qu’« au début du XXI^e siècle plus de 200 millions de personnes parleront le portugais » si l’on compte le Brésil et les PALOP, sont autant d’informations qui ne s’achèvent pas sur une réflexion sur l’hétérogénéité. La langue portugaise demeure *une* et, pour emprunter la formule de l’extrait n° 10, tout cela « malgré sa pluri-continentalité, sa grande quantité de locuteurs et sa culture multiséculaire ». C’est l’image qu’en donnent ces procédés particulièrement fréquents dans les manuels de PELE.

Que ce soit sous la forme de cartes, de tableaux comparatifs, d’arbres familiaux linguistiques, d’avertissements au lecteur sur l’offre des manuels, de discours sur l’histoire de la langue – en somme, de tous ces éloges de la langue portugaise – on peut retenir ici son essentialisation, mais aussi et surtout, en ce qui concerne l’altérité lusophone, son unité. Celle-ci est la condition même de ces confrontations avec les langues étrangères, c’est ce qui lui permet d’occuper une place privilégiée dans toutes ces représentations visuelles et discursives des frontières de la langue portugaise.

Rappelons qu’il ne s’agissait pas ici de relever chaque renvoi à l’altérité linguistique dans les manuels. Seules les références à d’autres langues rituellement attachées aux autres pôles de la lusophonie (les créoles, d’autres langues nationales, d’autres formes de la langue portugaise...) ont été méthodiquement documentées pour la construction du corpus. Si les mentions d’autres langues, comme l’anglais, le français ou l’espagnol sont objets de manière ponctuelle, c’est tout d’abord parce que ces langues sont apparues dans des séquences où il a été question également de la lusophonie, mais surtout parce que ces mentions contribuent à la construction de l’espace linguistique de la langue portugaise comme un espace concurrentiel. Soulignons donc, pour une recherche ultérieure, la richesse des mentions aux *altérités externes* de la lusophonie pour aborder le phénomène de mondialisation des langues.

5.2.2 La lusophonie et les langues. L'unité problématisée à la lusophonie tropicale

Corpus américain :

extrait n° 1

Exercices : [...] / Le Brésil et le Portugal parlent la même langue, _____ en Amérique, _____ en Europe. [...] (AME_1990_BRA_PSL-03) (cf. annexes, p. 169)

extrait n° 2

[carte du monde avec la légende suivante] Brésil, Portugal, Pays Africains de Langue Officielle Portugaise (PALOP) et Macao // [Titre suivant] Le portugais à travers le monde / [Texte suivant] Dans le monde entier, plus de 200 millions de personnes parlent portugais. Au-delà du Portugal (qui comprend les Açores, Madère et Macao, en Chine), la langue est parlée au Brésil et dans les anciennes colonies portugaises en Afrique, les Pays Africains de Langue Officielle Portugaise (PALOP) : Angola, Mozambique, Cap-Vert, Guinée-Bissau et São Tomé-et-Príncipe. Il y a des différences dans l'usage de la langue selon les différents pays, mais dernièrement une volonté d'unification se fait sentir. / [Image comportant des représentations des territoires et des drapeaux des pays africains de langue portugaise. Elles sont accompagnées du nom des pays et des capitales, des chiffres concernant leur population et leur taille] // [Exercices suivants] 1. Parle avec les autres élèves. Combien de personnes dans le monde parlent ta langue ? Quelles langues parles-tu ? Pourquoi ? Les éléments ci-dessous peuvent t'aider. / Par ailleurs... / Bon, j'aimerais... / Mais voyons, c'est plus important... / C'est vrai que... / Écoute, je trouve que l'anglais... / J'adorerais apprendre le suédois. / Mais voyons, l'espagnol est plus important ! (AME_1991_BRA_AB2-02) (cf. annexes, p. 170)

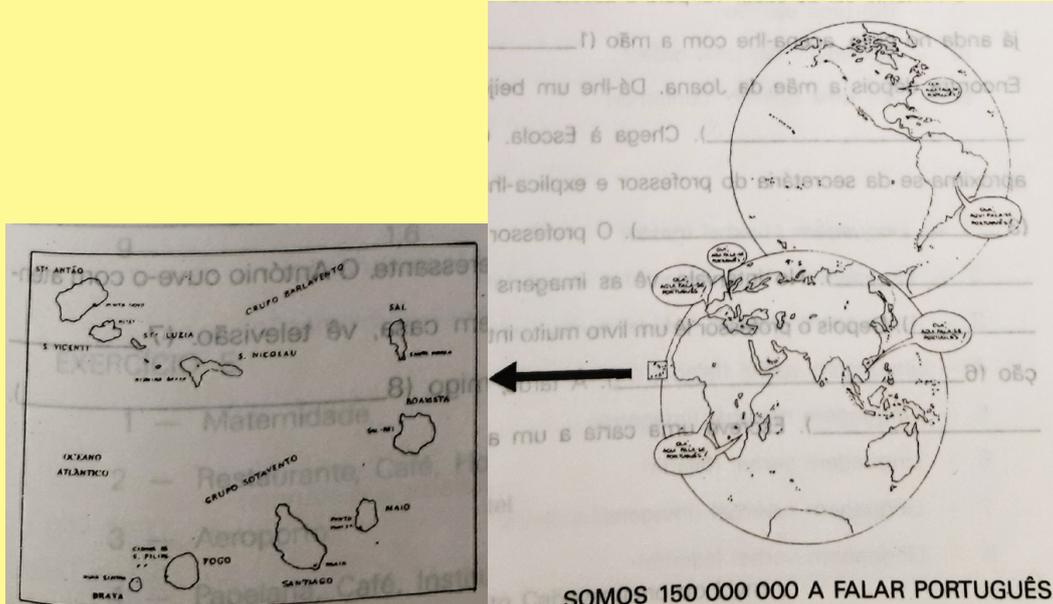
extrait n° 3



Vous venez de voir des expressions idiomatiques. Il y en a quelques-unes qui, parmi les peuples qui parlent la langue portugaise, ne sont utilisées que par les Brésiliens [...]. Voyez où la langue portugaise est parlée : / - En Europe – le Portugal continental, l'archipel des Açores, l'île de Madère ; / - en Afrique – l'archipel du Cap-Vert, les îles de São Tomé-et-Principe ; sur le continent, la Guinée-Bissau, le Mozambique et l'Angola ; - en Asie - Macao ; - en Océanie – la moitié occidentale de l'île de Timor ; - en Amérique - le Brésil. / Sur la carte du monde ci-dessous, repérez les endroits où la langue portugaise est parlée. / [carte du monde] (AME_1992_BRA_APB-07) (cf. annexes, p. 184)

Corpus africain :

extrait n° 1



SOMOS 150 000 000 A FALAR PORTUGUÊS

Nous pouvons agir sur les autres, car, quand nous parlons, nous faisons ; c'est-à-dire nous réalisons des actes de parole. Nous agissons et notre communication a des effets sur le comportement de nos interlocuteurs. / La communication nous permet de découvrir le monde. C'est à travers elle que nous pouvons faire connaître notre monde. / [image du monde avec des bulles de parole liées à certaines régions ; on y trouve la phrase suivante] ici on parle portugais/ [flèche indiquant la localisation du Cap-Vert dans le monde] / [Carte du Cap-Vert avec le nom des îles] / [inscription finale indiquant] Nous sommes plus de 150 000 000 qui parlent portugais. (AFR_1989_CV_PUT-01) (cf. annexes, p. 130)

extrait n° 2

L'espace de la langue portugaise / Le portugais est la langue nationale ou la langue officielle en Angola, au Brésil, au Cap-Vert, en Guinée-Bissao, au Mozambique, au Portugal et à São Tomé-et-Principe. C'est aujourd'hui encore la langue utilisée dans de grands centres populationnels dispersés dans les cinq continents. On comptabilise un nombre total qui approche les 180 millions de personnes qui parlent cette langue. On estime qu'au moment de l'entrée dans le XXI^e siècle, la langue portugaise entrera aussi dans ledit "club des 200 millions de locuteurs". / Le portugais est aussi, dans le monde, une des rares langues internationales. (AFR_1992_CV_LP05a-02) (cf. annexes, p. 147)

extrait n° 3

Pourquoi allons-nous à l'école ? / On y va pour apprendre à mieux connaître les autres pays où l'on parle la langue portugaise. / Au long des siècles, des générations la transforment et l'enrichissent ; des écrivains la rendent plus belle. / Aujourd'hui, le portugais est parlé sur tous les continents par plus de 150 millions de personnes. / in VIVA VOZ (AFR_1989_STP_MLP07-13) (cf. annexes, p. 145)

extrait n° 4

Volley / Luanda recevra des équipes de langue portugaise / Les pays de langue officielle portugaise se réuniront en avril lors d'un tournoi international de volley qui aura lieu à Luanda, la capitale angolaise. Outre les cinq pays africains qui utilisent la langue portugaise comme langue officielle de communication, seront aussi représentés le Brésil et le Portugal. (AFR_1989_STP_MLP07-03) (cf. annexes, p. 142)

extrait n° 5

Étudions le portugais / Nous devons combattre tout opportunisme, y compris en ce qui concerne la culture. Par exemple, il y a des camarades qui pensent que, pour enseigner sur notre pays, il est fondamental d'enseigner en créole dès aujourd'hui. D'autres pensent qu'il faut enseigner en *fula*, en *mandinga*, en *balanta*. Tout cela est très agréable à entendre ; les Balantas, s'ils l'entendent, sont très contents, mais de nos jours ce n'est pas possible. Comment écrivions-nous en balanta aujourd'hui ? Qui est-ce qui connaît la phonétique du balanta ? C'est trop tôt. Il faut l'étudier d'abord. C'est aussi le cas du créole. J'écris, par exemple, *n'ca na bai'*. Un autre peut écrire, par exemple, *n'ka na bai*. Oui, ça revient au même, mais on ne peut pas enseigner comme ça. Pour enseigner une langue écrite, il faut partager une même manière d'écrire, sinon c'est une confusion d'enfer. / Cependant, plusieurs camarades, aux motivations opportunistes, veulent progresser avec le créole. Nous allons le faire, mais après avoir bien étudié. Maintenant, notre langue pour écrire est le portugais. [...] / Il y a plein de choses qu'on ne peut pas dire dans notre langue, mais il y a des personnes qui veulent qu'on laisse de côté la langue portugaise, parce que nous sommes Africains et ne voulons pas de la langue étrangère. Ces gens-là veulent faire progresser leur tête, ce n'est pas leur peuple qu'ils veulent faire progresser. Nous, le Parti, si nous voulons faire progresser notre peuple, longtemps encore, pour qu'on écrive, pour qu'on avance en termes de science, notre langue doit être le portugais. Et ça, c'est un honneur. C'est la seule chose dont on peut remercier le *tuga* : d'avoir laissé sa langue, après avoir tant volé notre pays [...] / Pour nous, il nous est égal d'utiliser le portugais, comme le russe, comme le français, comme l'anglais, du moment que ça nous sert, comme il nous est égal d'utiliser des tracteurs russes, anglais, américains, etc. du moment qu'on est indépendant et qu'ils nous servent pour cultiver la terre. Parce que la langue, c'est un instrument, mais il arrive qu'on ait déjà une langue qui peut servir et que tout le monde comprend. Alors, on ne mettra pas tout le monde à l'apprentissage du russe, ce n'est pas la peine. Par ailleurs, nous avons une langue, le créole, qui ressemble au portugais. Si, dans nos écoles, on montre aux élèves que le créole vient du portugais et de l'africain, tout le

monde apprendra le portugais bien plus vite [...] / Amilcar Cabral (texte publié par le G.A.D.C.G. – Groupe d’action démocratique du Cap-Vert et de la Guinée – Octobre, 1974) (AFR_1986_CV_CA01-01a) (cf. annexes, p. 122)

extrait n° 6

La situation actuelle de la sixième langue la plus parlée au monde – le portugais – est le sujet de la rencontre, de mardi à vendredi, à Lisbonne, de près de 700 professeurs et chercheurs dans un colloque organisé par sept universités portugaises avec l’appui de l’UNESCO. / Lindley Cintra, président de la commission exécutive de la rencontre, a dit que les principaux objectifs de la réunion sont de dresser un bilan des communautés où l’on parle portugais et d’analyser leurs problèmes linguistiques et socioculturels. / Il s’agit du premier colloque sur ce sujet et il comptera sur la présence de professeurs du Cap-Vert, de Guinée-Bissao, de São Tomé-et-Principe, de l’Angola et du Mozambique. / Expresso, 25/06/1983 // La langue portugaise à l’UNESCO / Lors de la conférence générale de l’UNESCO, qui a lieu en ce moment à Paris, les représentants du Portugal, d’Angola, du Mozambique, de São Tomé-et-Principe, du Cap-Vert et de Guinée-Bissao feront leurs interventions en portugais pour défendre l’adoption de notre langue comme langue de travail dans cette organisation. / Hier, jeudi, le Président de la République du Cap-Vert, Aristide Pereira, a communiqué en portugais. Le porte-parole de la délégation portugaise, le ministre de l’Éducation, José Augusto Seabra, s’adressera à l’assemblée, le 8. Selon la délégation portugaise, le ministre portugais a contacté son homologue brésilien pour que celui-ci communique également en portugais, mais il a choisi de parler en français. Actuellement, au sein de l’UNESCO, les langues considérées comme langues de travail sont l’anglais, le français, l’espagnol, le russe, l’arabe et le chinois. / Source : presse. // Il importe d’étudier le portugais également pour... / ...développer notre capacité à communiquer. / ...comprendre ce que nous entendons et lisons. / ...savoir comment fonctionne la langue portugaise. / ...acquérir plus de connaissances dans tous les domaines. / ...développer / - notre esprit critique et d’observation. / - le plaisir de la découverte. / - notre imagination et notre sens esthétique. / - notre capacité d’agir sur le monde dans lequel nous vivons, pour en faire un monde meilleur. / Pour toutes ces raisons, COURAGE ! (AFR_1986_CV_CA01-01b) (cf. annexes, p. 123)

extrait n° 7

Cet extrait a été analysé plus haut. Sa transcription et sa traduction figurent dans la page 350.

5.2.2.1 Mêmes dispositifs, d’autres postures. Cartographies plurielles dans les manuels brésiliens

Les cartes dans les manuels de PBLE – qui ne sont qu’au nombre de deux – renvoient aussi dans une certaine mesure à l’unité linguistique par le biais des dispositifs mentionnés jusqu’ici tels que le recours au nom de la langue ou aux couleurs homogènes, mais elles n’aboutissent pas à la représentation catégorique d’une langue uniforme. Elles évoquent, l’une comme l’autre, la variation linguistique. Celle de l’extrait n° 3 est introduite par un texte mentionnant l’existence de différences d’usage d’expressions idiomatiques selon les pays. De même, celle de l’extrait n° 2 ouvre un chapitre qui, selon la table de matières, traitera « le portugais dans d’autres pays ; le portugais du Portugal ; les différences régionales du portugais au Brésil ». Elle est immédiatement suivie d’une indication stipulant qu’« il y a des différences dans l’usage

de la langue selon les différents pays ». Disons au passage que les renvois aux statistiques sur les locuteurs du portugais ne manquent pas non plus de rappeler l'existence de différentes variétés. Cet extrait comptabilise les 200 millions de lusophones dans le monde tout en distinguant le portugais du Brésil du portugais du Portugal, deux informations qui seront réitérées⁶⁵³ plus loin dans le manuel.

La confrontation avec le corpus portugais, où prime une représentation totale de la langue portugaise dans le monde, rend évidente la rareté des prises de position universalistes du corpus brésilien face à la langue. Une seule mention, dans le corpus brésilien, évoque la langue portugaise dans les autres pôles de la lusophonie en la présentant comme *la même*. L'extrait n° 1 attire l'attention, sans aller plus loin, sur la langue comme dénominateur commun entre les pays lusophones. Il dit, en toutes lettres, que « le Brésil et le Portugal parlent la même langue ». Et même ici, on pourrait penser que le ton concis et catégorique de l'affirmation est favorisé par le fait qu'elle se trouve dans un exercice structural, où le choix des phrases est orienté surtout sur leur structure simple et leur clarté. Combien de fois ne trouvons-nous pas des affirmations très génériques ou peu connectées avec la réalité⁶⁵⁴ dans des exercices à visée grammaticale ?

5.2.2.2 Rapprochements afro-portugais. Tensions avec les langues internationales

Les cartes et les démographies forment un dispositif qui peut également être vérifié dans le corpus africain. Mais les extraits africains renvoient à l'unité de la langue, tout comme ce qui a pu être observé dans le corpus portugais. La carte de l'extrait n° 1 indique, à travers des phylactères reliés à plusieurs régions de la terre, « ici on parle portugais ». Une phrase adressée au lecteur lui annonce qu'il fait partie des « 150 000 000 de personnes qui parlent portugais ». L'extrait n° 2 mentionne les 180 millions de locuteurs du portugais, « une des seules langues internationales », tout en prévoyant que ce chiffre sera bientôt dépassé, car « on estime que, lors du passage au XXI^e siècle, la langue portugaise entrera dans ledit "club des 200 millions de locuteurs" ». L'extrait n° 3 indique le chiffre de 150 000 000, tout en précisant que « aujourd'hui le portugais est parlé sur tous les continents ». Finalement, quelques extraits traitent d'autres sujets sans oublier de rappeler au lecteur les endroits où l'on parle portugais.

⁶⁵³ À savoir l'extrait n° 7 (cf. infra, p. 448).

⁶⁵⁴ À ce sujet, le théâtre de l'absurde d'Eugène Ionesco, notamment la pièce *La cantatrice chauve* (1998) [1950] inspirée des répliques des « méthodes Assimil », peut servir d'exemple.

C’est le cas de l’extrait n° 4 où les noms de tous les pays lusophones sont déclinés dans un extrait de presse sur un tournoi international de volleyball intitulé « Luanda recevra des équipes de langue portugaise ». Ce sont autant d’exemples de discours aux allures publicitaires – affichant l’extension de l’espace de la langue portugaise (parlée sur les cinq continents), ses statuts privilégiés (langue internationale) et le nombre spectaculaire de ses usagers présents et futurs – qui rapprochent sensiblement le corpus africain du corpus portugais.

Il y a d’autres variables qui rapprochent les extraits européens et africains. Comme il a été mentionné précédemment, les collaborations afro-brésiliennes touchent une partie réduite du corpus de PALS. Les collaborations afro-portugaises sont à l’origine de la grande majorité d’ouvrages, notamment ceux élaborés par l’ICALP ou la Fondation Calouste Gulbekian. Ce fait ne semble pas anodin, d’une part parce que la plupart des exemples donnés jusqu’ici se trouvent justement dans ces manuels où la participation portugaise est la plus marquée⁶⁵⁵ et, d’autre part, parce que l’ancrage de ces configurations à une échelle transnationale et le renvoi fréquent aux cartographie/démographies de la langue peuvent être reliés.

Une autre variable est à prendre en compte : tout comme les manuels africains, bon nombre de manuels portugais sont élaborés à des fins scolaires, notamment pour l’enseignement de « la langue d’héritage » aux enfants des populations émigrées et de leurs descendants. Le contexte scolaire implique souvent une interdisciplinarité entre les langues, l’histoire et la géographie, ce qui favorise l’usage de cartes et de données démographiques générales.

On ne peut finalement pas oublier le fait que dans ces deux contextes d’enseignement – aux émigrants portugais et aux populations africaines – la langue portugaise est en concurrence directe avec d’autres langues qui l’entourent. Sa situation est loin d’être stable face aux langues internationales et aux langues officielles des pays d’accueil dans le premier contexte et face aux « langues nationales » dans le second, surtout en la période qui suit immédiatement les indépendances. Louis-Jean Calvet, en listant différents modèles de tensions entre les langues, donne un exemple du terrain en quelque sorte inhospitalier où vivent les langues intermédiaires dans le contexte de la globalisation (CALVET, 1999-a) :

Il semblerait que, dans ce schéma à trois niveaux (langue internationale, langue de l’État, langue grégaire), la logique de la mondialisation suppose la disparition de la seconde de ces trois langues, la langue de l’État. [...] la mondialisation suppose la diffusion d’une culture de masse (cinéma, télévision, restauration de type

⁶⁵⁵ Les extraits 2, 3 et 4 ont été tirés des manuels élaborés par l’équipe de la Fondation Calouste Gulbenkian.

McDonald's, etc.) qui s'accommode de micro-cultures (et leur consacre des expositions, des musées), mais supporte mal l'exception culturelle, la résistance (le cinéma français, japonais, italien...), et que de la même façon elle accepte volontiers l'éclatement en micro communautés linguistiques, mais supporte mal les langues intermédiaires (CALVET, 2004, p. 1).

L'histoire et la situation contemporaine du Mozambique, où le portugais est en concurrence directe avec l'anglais, peuvent servir d'exemple des tensions entre les langues dans le processus de mondialisation. L'intégration du territoire mozambicain au flux de capital financier britannique lors de la découverte d'or, de diamants et de charbon minéral à la fin du XIX^e siècle dans les colonies voisines (WUYTS, 1980), la création de réseaux ferrés destinés à relier les ports mozambicains à ces mines plutôt qu'à l'intégration interne des territoires portugais (SERRA, 2000), ainsi que le développement d'une économie basée sur l'exportation de main-d'œuvre saisonnière vers des colonies anglophones⁶⁵⁶, sont autant de faits historiques qui, s'ils ont assuré le droit portugais au territoire, ont moins assuré l'implantation de la langue portugaise. La transformation du Mozambique en chaîne de transactions d'argent de biens et de personnes entre le centre (dans ce cas, la Grande-Bretagne) et les périphéries (ici, les colonies britanniques d'Afrique du Sud, la Rhodésie...) est l'illustration même de l'émergence de l'économie globale unique (HOBBSAWM, 1989). L'instabilité de la langue portugaise face à l'anglais, *langue hypercentrale* selon le modèle gravitationnel de Louis-Jean Calvet (2004), est l'illustration du volet linguistique de cette économie.

5.2.2.3 Les textes militants africains. Tensions avec le Portugal et les langues nationales

Les tensions, non pas avec une langue internationale, mais avec les langues nationales, sont visibles dans les extraits africains extrait n° 5 et extrait no 6. Le premier des deux dénonce les opportunistes « qui pensent que, pour enseigner dans notre pays, il est fondamental d'enseigner en créole », mais aussi ceux qui « pensent qu'il faut enseigner en fula, en mandinga, en balanta ». Ce texte d'Amilcar Cabral, daté de 1974 et intitulé « Étudions le portugais » par les auteurs du manuel, loin d'être incorporé à la séquence didactique comme un simple portrait de son époque, finit par avoir l'apprenant comme destinataire. En effet, à la fin de l'unité

⁶⁵⁶ La thème des *magaças*, les travailleurs mozambicains dans les mines de charbon situées dans les territoires britanniques, est un sujet courant dans la poésie mozambicaine. Il peut être illustré par le célèbre poème de Craveirinha « *Grito Negro* » (CRAVEIRINHA 2015 [1963], p. 27) fréquemment incorporé dans les manuels africains de notre corpus. De même, la vie des prostituées de la rue Araújo, à Maputo, liée au tourisme sexuel des blancs d'Afrique du Sud sous l'apartheid et des hommes d'affaires étrangers, est un sujet repris par de nombreux écrivains. Il peut être illustré par le poème « *Mulata Margarida* » (ibid, pp. 24-25).

pédagogique, l’apprenant sera guidé par les exercices en vue de repérer dans les textes qu’il a lus les différentes raisons pour lesquelles « il importe d’étudier le portugais ». D’un autre côté, le texte – faisant usage de l’impératif et du verbe devoir en incipit – ne laisse pas le choix à l’apprenant sur son rapport à la langue portugaise : « étudions le portugais », « nous devons combattre tout opportunisme ».

Les deux extraits de presse de l’extrait no 6 ont, en ce sens, un rôle important. Aussi concernés par les exercices destinés à lister les raisons pour l’étude du portugais, ils rappellent le nom de chaque pays ayant le portugais comme langue officielle et le rôle privilégié que cette langue pourrait occuper internationalement dans un futur proche – celui de « langue de travail » à l’UNESCO. Ils permettent de mettre au jour de nouveaux arguments contre le refus affectif de cette langue par une partie de la population – ceux qui « veulent qu’on laisse de côté la langue portugaise, parce que nous sommes africains et ne voulons pas la langue étrangère ». D’une part, Amilcar Cabral argumente, à la façon de son ami⁶⁵⁷ Léopold Sédar Senghor (1964)⁶⁵⁸ : les langues sont comme des tracteurs, peu importe si on utilise des tracteurs français, anglais, portugais ou russes « du moment qu’on est indépendant et qu’ils nous servent pour cultiver la terre ». La langue est le seul trésor laissé par le colonisateur : « C’est la seule chose dont on peut remercier le *tuga*⁶⁵⁹ : d’avoir laissé sa langue, après avoir tant volé notre territoire ». D’autre part, l’internationalité⁶⁶⁰ et la pluricontinentalité de la langue portugaise sont présentées comme un avantage par rapport aux autres langues nationales.

L’interprétation des textes militants sous cet angle, comme révélateurs de tensions, ne fait cependant pas unanimité des analyses. Silvio Elia (1989) par exemple, confronté à ce discours de l’indépendantiste bissau-guinéen, conclura qu’il n’y a pas d’animosité en Afrique lusophone envers la langue portugaise.

Nous avons ici encore une donnée importante pour la compréhension de la situation linguistique en Afrique portugaise et, par conséquent, en Guinée-Bissao. La langue portugaise n’est pas stigmatisée, elle n’est pas considérée comme un instrument de domination colonialiste que l’on se doit d’éliminer. Au contraire, elle est vue comme

⁶⁵⁷ L’amitié entre Amilcar Cabral et Léopold Sédar Senghor, évoquée par ce dernier dans l’ouvrage *La Poésie de l’action: conversations avec Mohamed Aziza* (SENGHOR, 1980), est peu surprenante quand on observe les nombreuses convergences dans leurs réflexions panafricaines, mais aussi quand on se penche sur l’implication de Senghor dans la quête d’autodétermination de ses voisins bissau-guinéens (cf. note de bas de page n° 67, p. 66).

⁶⁵⁸ Plus spécifiquement dans l’article « Le français, langue de culture », originairement publié dans la revue *Esprit*, pouvant être consulté dans *Liberté I* (SENGHOR, 1964).

⁶⁵⁹ La connotation péjorative et reliée à la guerre coloniale de cette désignation pour les portugais en Afrique a été traité précédemment (cf. supra, p. 360).

⁶⁶⁰ C’est-à-dire le statut de « langue internationale » que peuvent lui accorder les institutions (CALVET, 2004).

une bonne amie, comme un moyen d'accès à la culture, à la science, à la technologie moderne, comme forme de libération en somme. (ELIA, 1989, p. 40)⁶⁶¹

Les opinions d'Amilcar Cabral constituent pour cet auteur les indices, non seulement d'une absence de conflictualité linguistique « en Afrique portugaise », mais aussi d'une valorisation de la langue portugaise dans le spectre de l'estime, celle-ci étant dissociée des mauvais souvenirs de l'expérience coloniale et représentant un outil pour le progrès.

Il est vrai qu'Amilcar Cabral semble ne pas lui-même avoir de l'animosité contre la langue portugaise, mais si l'on veut s'aventurer sur une généralisation à « la situation linguistique en Afrique portugaise », c'est plutôt l'inverse qui doit être inféré. C'est le besoin qu'il ressent de soutenir la langue portugaise sous forme de discours militant qui doit servir d'indice. Dans son étude extensive sur les transformations dans les mœurs de la société européenne à partir des manuels d'étiquette (1973), Norbert Elias montre que tant qu'une pratique est objet d'enseignement et de promotion dans un document – exemple : ne crachez pas sur la table, voici pourquoi il ne faut pas cracher sur la table... ne touchez pas la nourriture avec les mains, voici pourquoi... – on peut considérer que cette pratique n'est pas (encore) unanime et coexiste avec d'autres. Les habitus sont encore en transformation et parfois loin d'être stabilisés. C'est la *disparition totale* de la publicité pour une pratique qui permettrait de commencer à inférer son adoption générale. Si donc Amilcar Cabral juge nécessaire de plaider pour l'usage de la langue portugaise en opposition à d'autres, ou encore de réhabiliter son image en la dissociant d'un groupe social perçu négativement (le *tuga*), ainsi que de lui ôter toute signification sociale pour la réduire à son caractère utilitaire, c'est justement parce que son statut de « bonne amie » n'est pas donné d'avance.

Les fréquents discours militants pour l'adoption de la langue portugaise peuvent révéler les tensions politiques, idéologiques, sociales au sein desquelles elle est insérée et son avenir incertain après les indépendances africaines. Ces discours donnent aussi des outils d'interprétation pour les discours « publicitaires » qui évoquent locuteurs, statuts et territorialité de la langue portugaise dans le monde et invitent à se méfier des affirmations comme celle de l'extrait no 7: « la langue que nous avons déjà adoptée ». Le fait de présenter directement et explicitement le statut de la langue portugaise comme un fait accompli relève

⁶⁶¹ En portugais : *Temos aqui mais um dado muito importante para compreensão da situação linguística da África portuguesa e, portanto, da Guiné Bissau. A língua portuguesa não é estigmatizada, não é havida como instrumento de dominação colonialista que cumpre eliminar. Ao contrário, vista como a boa amiga, meio de acesso à cultura, à ciência, à moderna tecnologia, como forma de libertação, enfim* (ELIA, 1989, p. 40).

ici de l’ordre de la prise de position, plus que de la description de la réalité. Ce texte rappelle, aussi, en dépit de « l’emprise des colonialistes » qui « nous considéraient comme leurs esclaves », la valeur de la langue portugaise : « Le seul héritage laissé a été la langue ».

Même s’ils ne font pas partie du corpus échantillonné de manuels, je ne pourrais pas passer sous silence le fait que certains textes consultés s’opposent à une vision universaliste de la langue portugaise d’une façon toute particulière. Si les manuels brésiliens, comme il sera question de le détailler, présentent les différences entre la variété brésilienne et les autres comme un fait accompli, certains textes militants africains évoquent un *projet de différenciation* pour la langue portugaise. Cela veut dire que, même en étant la seule manifestation culturelle européenne pour laquelle on remarque une volonté d’assimilation, une posture d’engagement est adoptée à la fois pour sa promotion et pour son adaptation à la réalité locale. « Il nous faut tropicaliser le portugais, de manière à ce que l’on y voie des baobabs et non pas des pins », dira le ministre de la Culture mozambicain dans un texte qui figure dans le livre du professeur d’un manuel mozambicain⁶⁶². Il faudrait que la langue portugaise « exprime notre réalité ». Des projets comme ceux-ci sont des illustrations tout aussi efficaces des rapports conflictuels de la langue portugaise en territoire africain. Ils semblent se retrouver à mi-chemin entre les pulsions « grégaires » des formes culturelles nationales et « véhiculaires » de la langue adoptée par l’État⁶⁶³. Disons, au passage, que la représentation de l’ancienne métropole – et, par extension, de tout le monde capitaliste – comme stade moins avancé du progrès (cf. supra, p. 353) implique, par voie de conséquence, un dépassement, voir une purge, des influences européennes. Un projet différencialiste pour la langue portugaise, c’est-à-dire une appropriation en quelque sorte subversive de l’héritage du colonisateur, prend tout son sens dans l’historicité africaine.

Cette proposition d’appropriation de la langue de l’autre en la modifiant pour qu’elle devienne sienne soulève la question des liens mobilisés pour renforcer le sentiment d’intégration dans le groupe circonscrit par la langue portugaise.

⁶⁶² Dans le catalogue : AFR_1989_MOZ_P08a (p. 134).

⁶⁶³ Encore selon le modèle gravitationnel de Louis-Jean Calvet (2004) (cf. supra, p. 424), les langues sont en concurrence, d’un côté, avec certaines langues qui permettent aux personnes d’augmenter leur cercle de communication, et, de l’autre, avec des langues qui permettent de limiter ce cercle. L’auteur parle d’une tension *véhiculaire* vs *grégaire*. L’anglais, qui a un taux de véhicularisation plus important que le portugais, devient donc une menace tout comme les langues nationales, ces langues, créoles ou non, qui permettent aux personnes de revendiquer leur appartenance et de marquer leur spécificité face à un groupe large. Le modèle de Louis-Jean Calvet met au jour la façon dont l’habitus social de l’homme (cf. supra, p. 258), qui est le produit de la tension entre ses nécessités d’intégration et d’individualisation, se manifeste dans son rapport aux langues.

Le champ lexical de la famille, du jeu ou de l'amitié, souvent mobilisé dans les manuels européens, n'a été observé ni dans le corpus africain ni dans le corpus brésilien. L'engagement face à la langue portugaise en Afrique lusophone semble, au contraire, une obligation patriotique. Ceux qui plaident pour d'autres langues « veulent faire progresser leur tête, ce n'est pas leur peuple qu'ils veulent faire progresser » (extrait n° 5). Dans les manuels africains, surtout ceux dans la période qui a suivi les indépendances sous la supervision des partis marxistes au pouvoir, il est régulièrement rappelé, y compris en quatrième de couverture, qu'étudier est un « devoir révolutionnaire ».

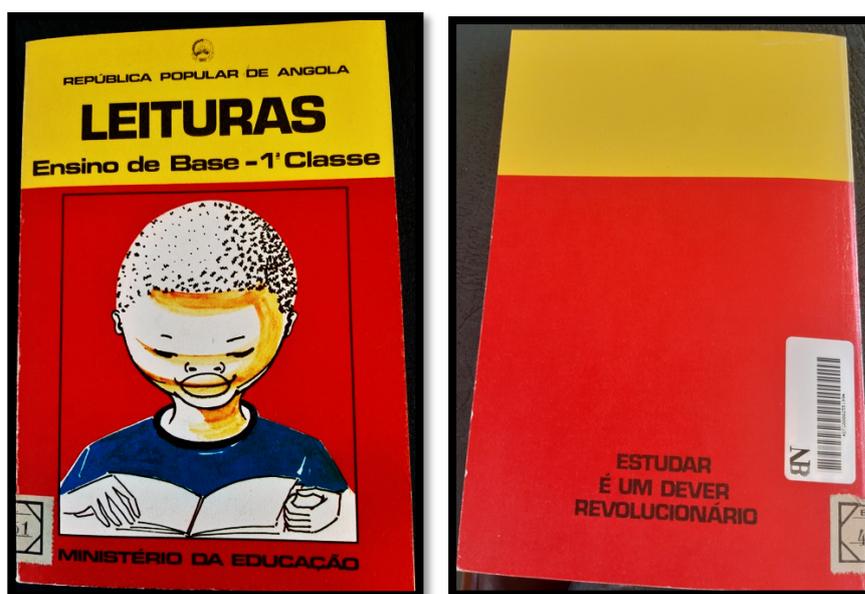


Image 21. Le devoir révolutionnaire d'étudier dans un manuel de PALS

L'association de la langue portugaise au devoir patriotique d'étudier est problématique dans la mesure où l'évocation de la patrie entraîne souvent celle de l'histoire sur laquelle la patrie est construite, en l'occurrence en opposition au Portugal, comme cela ressort des analyses (cf. supra, p. 349 et p. 359). Dans un extrait bissaoguinéen⁶⁶⁴ les apprenants sont invités à étudier (le portugais) pour continuer l'œuvre d'Amilcar Cabral, assassiné par les colonialistes (portugais). Dans un extrait angolais⁶⁶⁵, le témoignage d'un homme adulte qui va à l'école pour apprendre à écrire fait également apparaître les Portugais dans un rôle antagoniste. L'homme affirme qu'il apprendra à lire et à écrire (le portugais) pour connaître les vérités que lui ont été cachées par les colons (portugais). Selon lui, les colons ont donné « de

⁶⁶⁴ Extrait AFR_1980_GB_ONL01-03.

⁶⁶⁵ Extrait AFR_1986_ANG_LEB2N-07.

mauvais conseils » à ses parents, en leur disant qu’il valait mieux qu’il travaille dès l’enfance dans les exploitations agricoles. En somme, l’apprenant est confronté à la contradiction qu’est le devoir nationaliste d’étudier la langue de l’étranger, le devoir en quelque sorte rebelle de travailler pour apprendre la langue du colonisateur, le devoir révolutionnaire d’adopter la langue de l’opresseur.

Les renvois au contexte de la géopolitique et du sport – comme les conférences et les institutions internationales mises en avant dans l’extrait no 6, ainsi que les coopérations sportives dans l’extrait n° 4 – semblent, au premier abord, les artifices les moins ambivalents (et par là-même peut-être les plus efficaces) pour renforcer l’intégration lusophone à partir des références à la langue portugaise dans le monde. Mais comme l’analyse des évocations à la ville de Lisbonne ont pu le montrer (cf. supra, p. 340), ce genre d’extrait, à y regarder de plus près, dénotent aussi la dépendance et le manque de capital (économique, symbolique...) des PALOP. C’est par exemple le cas des trois extraits⁶⁶⁶ qui mettent en scène l’intégration des joueurs africains dans des équipes portugaises comme une consécration professionnelle, de celui⁶⁶⁷ qui présente les clubs portugais comme des acteurs de la coopération humanitaire au profit des pays africains, de celui⁶⁶⁸ qui loue les records battus par un nageur portugais ou encore de celui⁶⁶⁹ qui transcrit une interview avec un joueur de foot portugais qui donne des conseils pour ceux qui envisagent de s’engager dans la carrière de footballeur tout en parlant du style particulier du football portugais. Ces tensions peuvent toujours rester au deuxième plan, mais ces renvois à la lusophonie risquent tout autant de présenter la lusophonie sous un mauvais angle. Les deux seuls extraits où ce risque est contourné sont ceux qui incorporent des textes littéraires lusophones où il est question de football⁶⁷⁰ – justement parce que ce sont les seuls qui n’explicitent pas l’origine des textes.

Si les nombreux extraits où il est question de « la langue portugaise » – une seule langue comme facteur commun – offrent un portrait complexe des rapports entre les différents pôles lusophones, c’est encore plus le cas en ce qui concerne les représentations de la pluralité de la langue portugaise dans la lusophonie. La présence des *autres de l’intérieur*, chacun avec sa particularité, est révélatrice de rapports, eux aussi, divers.

⁶⁶⁶ Extraits AFR_1992_CV_LP05a-05 ; AFR_1989_MOZ_P07-01 ; AFR_1989_STP_MLP07-04.

⁶⁶⁷ Extrait AFR_1989_STP_MLP05-02.

⁶⁶⁸ Extrait AFR_1989_STP_MLP07-05.

⁶⁶⁹ Extrait AFR_1989_STP_MLP07-02.

⁶⁷⁰ Extraits AFR_1989_STP_MLP07-12 ; AFR_1989_STP_MLP07-01.

5.3 Particularismes de la langue portugaise. Les uns et les autres nuancés, méconnus ou dépréciés

Résumé du sous-chapitre 5.3

Ce sous-chapitre aborde, en trois étapes, dont chacune est consacrée à un corpus, les altérités linguistiques lusophones à travers les mentions de la pluralité du portugais dans le monde. Ces descriptions adviennent de l'application de l'échelle d'analyse de la xénité linguistique adaptée aux enseignements des *langues autres* dans les manuels.

1) Dans les manuels de PELE, l'évocation de la variation de la langue portugaise dans le monde construit des frontières à peine apparentes entre les variétés, désignées, mais jamais décrites. Une fois la pluralité signalée, les différences sont atténuées au profit d'une représentation de l'unité de la langue. Le renvoi à l'idéologie d'une plasticité inhérente à la langue portugaise, l'usage du discours des autres lusophones afin de légitimer les liens et la mise en valeur de la variété européenne sont quelques stratégies identifiées dans ce corpus.

2) Dans les manuels de PBLE, les représentations de la langue portugaise dans le monde accueillent majoritairement la pluralité linguistique. Les différences entre les variétés européenne et américaine font souvent objet d'enseignement explicite. Des maladresses dans les qualifications des normes d'usage et du bon usage du portugais européen suggèrent une certaine ignorance vis-à-vis de ces normes, ce qui pourrait être un facteur contribuant à la posture particulariste dans les manuels brésiliens. Les extraits, dans la mesure où ils portent sur des questions dites « internes » aux langues, offrent de celles-ci une représentation aseptisée. Les tensions sociales au cœur de la pluralité lusophone passent inaperçues.

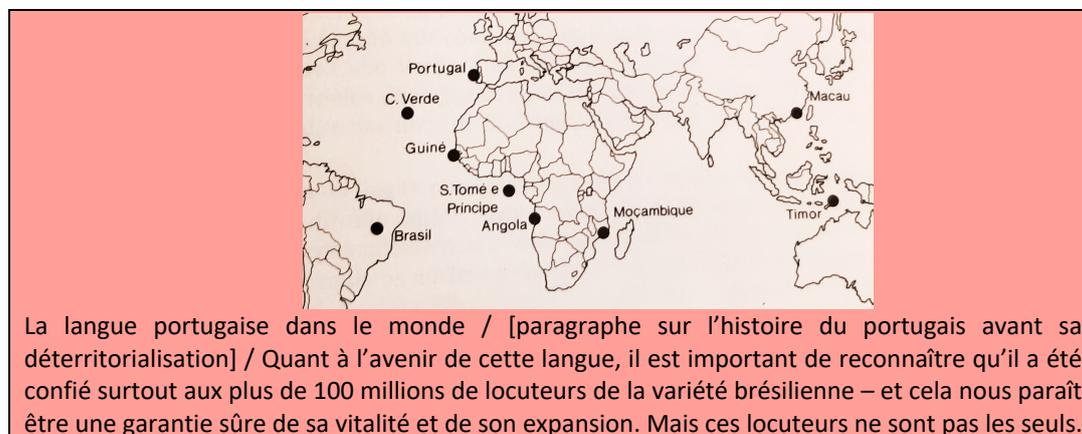
3) Les textes africains portant sur la variation, qu'ils se situent ou non dans des manuels de PALS, dévoilent la position dévalorisée des variétés africaines. Dans ces textes, la diversité n'est qu'apparente. Le renvoi à des degrés d'appropriation d'un code unique révèle une représentation de la langue comme quelque chose qui est, ou devrait être, une entité homogène. Le renvoi implicite et explicite à une norme du bon usage place les différentes formes de la langue dans un continuum évaluatif et évolutif qui a pour référence une (seule) norme standard omniprésente. Ce rapport asymétrique à la langue portugaise à l'étranger, un rapport tributaire des configurations coloniale et postcoloniale, semble être au cœur de l'ambivalence des manuels africains vis-à-vis de la lusophonie, dont il résulte que celle-ci est à la fois omniprésente et invisibilisée, valorisée et antagonisée.

Chaque mention de la variation renvoie à une configuration complexe des autres langues à l’intérieur de l’espace circonscrit par la langue portugaise. Myriam Suchet (2014) fait appel à la notion de scénographie, empruntée à Dominique Maingueneau, pour attirer l’attention sur la façon dont chaque texte construit, à l’interne, ses propres possibilités énonciatives. La façon dont apparaissent les langues permet de construire, tout comme les marqueurs « je », « tu », « ici », « ailleurs », « maintenant » et « après », la scène du discours en question, un processus en boucle dans lequel « la parole implique une certaine scène, laquelle, en fait, se valide progressivement à travers cette énonciation » (MAINGUENEAU, 2000, p. 111). Dans cet espace, chaque langue – même si on ne lui accorde pas ce statut⁶⁷¹ – occupera une place spécifique.

À partir de la scénographie, on peut s’interroger sur ce qui sépare les langues. Selon quels critères distingue-t-on telle langue d’une autre ? Quelle est la nature de la frontière entre telle et telle variété ? Qu’est-ce qui détermine le rapprochement ou l’éloignement entre la langue prédominante et celles qui l’entourent ?

5.3.1 La variation dans le corpus européen. Une pluralité nuancée

extrait n° 12



⁶⁷¹ Les discours tissent entre des langues des liens spécifiques qui ne sont pas forcément égalitaires. Ces langues peuvent avoir des rapports de rapprochement ou d’éloignement, et tout aussi bien entretenir des rapports d’opposition, d’exclusion, de circonscription... À la langue de l’autre, on peut accorder le statut de « parler », de « créole », de « variété »..., ce qui se fait, pour ainsi dire, rarement sans le flou qui accompagne ces définitions, que ce soit dans l’univers consensuel ou scientifique. *Le langage* (BLOOMFIELD, 1970), par exemple, imbrique réalités sociales et spatiales pour forger sa notion de langue non-standard, qu’il partage entre *dialectes locaux*, une langue comprise par tous et qui « appartient à la “classe moyenne la plus basse” – au plus ambitieux des petits commerçants, des mécaniciens ou des ouvriers urbains » (BLOOMFIELD, 1970, p. 52). On peut observer dans ces distinctions que, comme cela a déjà été affirmé dans le *Cours de linguistique générale* (SAUSSURE, 1997 [1916]) pour la distinction entre langue et dialecte, les étiquettes ne sont jamais posées sans prise de position politique. Si l’évocation du nom des langues constitue un terrain fertile pour l’étude de l’altérité linguistique, il ne pourrait en être autrement pour ce qui est de l’évocation des catégories dans lesquelles on les range.

Le fait que cinq États africains – anciennes colonies portugaises – aient récemment adopté le portugais comme langue officielle ou véhiculaire a une importance indéniable et contribuera sans aucun doute fortement à la détermination de cet avenir. Par ailleurs, le phénomène tout aussi récent de la consolidation de la variété galicienne – qui, malgré les différences nées et fixées au long de plusieurs siècles par la séparation politique, appartient au complexe linguistique galicien-portugais – est un autre fait pertinent à prendre en compte. / Et le Portugal, aujourd’hui réduit à son territoire européen et atlantique, mais point de départ et siège d’une littérature et d’une culture multiséculaires, peut encore avoir un rôle fondamental dans cet avenir. / En Afrique, comme en Asie, il est important, bien entendu, avant tout, de distinguer la présence de deux variantes fondamentalement différentes de la langue : le portugais proprement dit et les créoles de base portugaise mais profondément éloignés de la langue d’origine. / Le portugais est la langue officielle, parlée par une partie de la population – mais avec plus ou moins de fidélité à un standard qui demeure, pour l’heure, le portugais européen – dans les républiques du Cap-Vert, de la Guinée-Bissao, de São Tomé-et-Principe, de l’Angola et du Mozambique. On parle des créoles portugais au Cap-Vert, en Guinée-Bissao, dans une petite zone du Sénégal, et dans les îles de São Tomé, Principe et Ano Bom. / [énumération des régions où on parle le portugais ou le créole en Asie et en Océanie] / En Amérique, outre les créoles de base portugaise, comme le papiamentu de Curaçao, Aruba et Bonaire et le dialecte du Surinam, en Guyane, il y a l’espace colossal du portugais du Brésil avec ses variétés internes, mais surtout avec son unité essentielle, vraiment admirable pour un territoire aussi vaste. / Luis Filipe Lindley Cintra / Université de Lisbonne (EUR_1988_POR_VAP2-11) (cf. annexes, p. 210)

extrait n° 13

Dans une école de Johannesburg, il y a des cours de Langue et Culture Portugaises qui ont lieu le lundi, le mercredi et le vendredi de 17h à 19h. / La maîtresse entre en premier. Les élèves s’assoient à leur place et la maîtresse fait l’appel. / Ce jour-là, la maîtresse a apporté un dictaphone, elle a appuyé sur le bouton et a fait entendre une très belle petite voix qui disait : / [extrait (adapté) du roman *Mon bel oranger* (1968) de José Mauro de Vasconcelos] / Tous les enfants l’ont trouvé très amusant. Le garçon qui a lu le texte parlait un portugais différent de celui auquel ils étaient habitués. Parfois, il leur arrivait même de sourire lorsqu’ils entendaient cette façon de parler. Quand la petite voix s’est tue, la maîtresse a répondu à tous ceux qui ont voulu poser des questions. Parfois c’est Pedro qui répondait, parce qu’il avait un oncle au Brésil et savait des tas de choses sur ce pays. / Pedro : / - Alors, c’est un parler portugais, mais c’est différent. J’ai un oncle au Brésil et son fils, Joacyr, me raconte plein de choses sur son pays. Nous nous écrivons ; quelquefois il m’envoie même des photos. / [Un dessin représentant Pedro qui montre des photos d’attractions touristiques du Brésil]. (EUR_1980_POR_JFP-01) (cf. annexes, p. 187)

extrait n° 14



Le Brésil est mon frère. Je l’ai découvert un beau matin de mai, il y a presque 500 ans. / Je lui ai donné un nom, j’ai demandé à ce que des hommes de mon royaume le cultivent. / C’était un pays de sucre, un pays d’or et de pierres précieuses, un pays de café. Maintenant qu’il est devenu un

pays plus grand, c’est le pays de tout – c’est le pays des sept merveilles. Voulez-vous un tout petit oiseau, de la taille d’un orteil, avec des ailes de toutes les couleurs ? / Allez au Brésil et demandez un oiseau-mouche. / Voulez-vous un serpent qui avale un veau et qui se repose pendant un mois ? / Allez au Brésil et demandez un anaconda. / Voulez-vous le poumon du monde, avec plus de 2 millions de km carrés et tout vert ? / Allez au Brésil et demandez la forêt amazonienne. [...] Mais ce que j’aime le plus au Brésil c’est d’y retrouver la beauté de mon architecture – l’architecture baroque surtout – et la douceur de notre langue – la langue portugaise ! / Vous savez, au Brésil, il y a des gens de partout sur la Terre : des Portugais, des Italiens, des Polonais, des Africains, des Indigènes, des Japonais et bien d’autres. / Chaque peuple a apporté ses habitudes et ses traditions ; la culture brésilienne est le résultat magnifique de toutes ces contributions. / Mais la parole, mes amis, c’est moi, le Portugal, qui la lui ai donnée. / Et mon frère, qui est aujourd’hui un respectable pays, autonome depuis plus de 150 ans, parle un portugais un peu différent – le portugais du Brésil. / Vous, les enfants, vous connaissez des frères en tous points semblables, même s’ils sont jumeaux ? / Et vous savez, j’aime beaucoup ce parler. J’ai même commandé quelques émissions pour la télé de mon pays. / J’aime, voilà ! Est-ce mal d’aimer ses frères et sœurs ? / Portugal (EUR_1980_POR_JFP-03) (cf. annexes, p. 188)

extrait n° 15

LE NOUVEL ACCORD ORTHOGRAPHIQUE // L’Accord orthographique, qui a provoqué d’emblée une intense polémique autour de ses avantages et de ses inconvénients, a rapidement acquis sa notoriété. Défendu par quelques-uns et attaqué avec impétuosité par d’autres – qui ne le voient pas comme un instrument d’unité linguistique entre tous les pays locuteurs du portugais, mais comme un assujettissement à des critères qui peuvent déformer la langue, un non-respect, selon eux, de son *histoire* et de son évolution propres – l’Accord a été signé par les représentants (des secrétaires d’État à la Culture et des ministres de l’Éducation) de l’Angola, du Brésil, du Cap-Vert, de la Guinée-Bissao, du Mozambique, de São Tomé-et-Principe et du Portugal, ce qui le rend effectif à partir du 1^{er} janvier 1994. / Pour que l’Histoire et le lecteur puissent se forger une opinion sur ce traité, nous reproduisons des extraits de l’Accord orthographique de la Langue portugaise (EUR_1993_POR_FA-09) (cf. annexes, p. 221)

extrait n° 16

Portugal / littérature et culture / La langue portugaise est un monde d’arts et de fonctions. Dans chaque lieu de la terre où elle est connue, elle acquiert la fluidité et le chant qui lui permet de durer pour composer l’âme autochtone, pour héberger le paysage, pour couronner la légende d’où elle a surgi. / A. Bessa-Luís, JL 22/06/94 / La langue portugaise est le véhicule commun dont tous ces peuples se servent pour exprimer les différentes réalités et les différentes manières d’être et vivre dans le monde avec ce que le temps et nos terres ont construit pour nous. / Germano de Almeida, Cap-Vert // [...] Je retourne au Portugal toujours le meilleur de moi-même : tout ce qui se rattache à des noms et à des mots que je retrouve progressivement à Lisbonne, des mots de mon enfance, dont je n’avais qu’un souvenir lointain, remontant à de vagues arrière-grands-parents portugais. / Alberto da Costa e Silva, ambassadeur brésilien (EUR_1996_POR_P-12)⁶⁷² (cf. annexes, p. 224)

⁶⁷² J’ai décidé de préserver dans la traduction l’ambiguïté qui prévaut dans le discours de l’ambassadeur. En effet, le discours exprime bel et bien le fait de revenir au Portugal en étant le meilleur de soi-même « *volto sempre a Portugal como o melhor de mim mesmo* », mais l’explique, ensuite, en évoquant les noms qu’il retrouve dans la ville de Lisbonne et dont il n’avait qu’un vague souvenir. Cette incohérence mène à croire qu’il revient du (et non au) Portugal. Et qu’il le fait en portant (et non en étant – « *com* » et non « *como* ») ces mots retrouvés. J’ai traduit et analysé ce texte tel qu’il est présenté, malgré ses contradictions.

5.3.1.1 Distinguer l'autre sans jamais l'explorer

S'il arrive dans le corpus européen que l'on fasse référence à la pluralité de la langue portugaise dans le monde, on s'y borne à faire comprendre qu'il y a des différences sans les spécifier.

L'extrait n° 13 construit une scène où des enfants dans une salle de classe, apprenants du portugais du Portugal, sourient quand ils écoutent un garçon brésilien lisant un texte d'un écrivain brésilien. Le passage n'est pas clair sur les différences linguistiques qui font sourire les auditeurs quand ils entendent « cette façon de parler ». Pareillement, dans l'extrait n° 14, à la fin du même manuel, où on évoque le « parler » des feuilletons brésiliens exportés au Portugal, le mot « parler » permet au lecteur d'éliminer les différences de graphie, mais il n'en saura pas plus sur les spécificités de la variation.

L'extrait le plus exhaustif reste l'extrait n° 12, qui cite à la fois les différentes formes du « portugais proprement dit » dans le monde et « les créoles portugais », tout en faisant de la place pour le galicien dans le groupe. Si on s'aventure à représenter visuellement la façon dont le texte organise, selon ses propres termes, toutes ces langues mentionnées, on arrivera à de nombreux cercles qui se circonscrivent et s'opposent mutuellement :

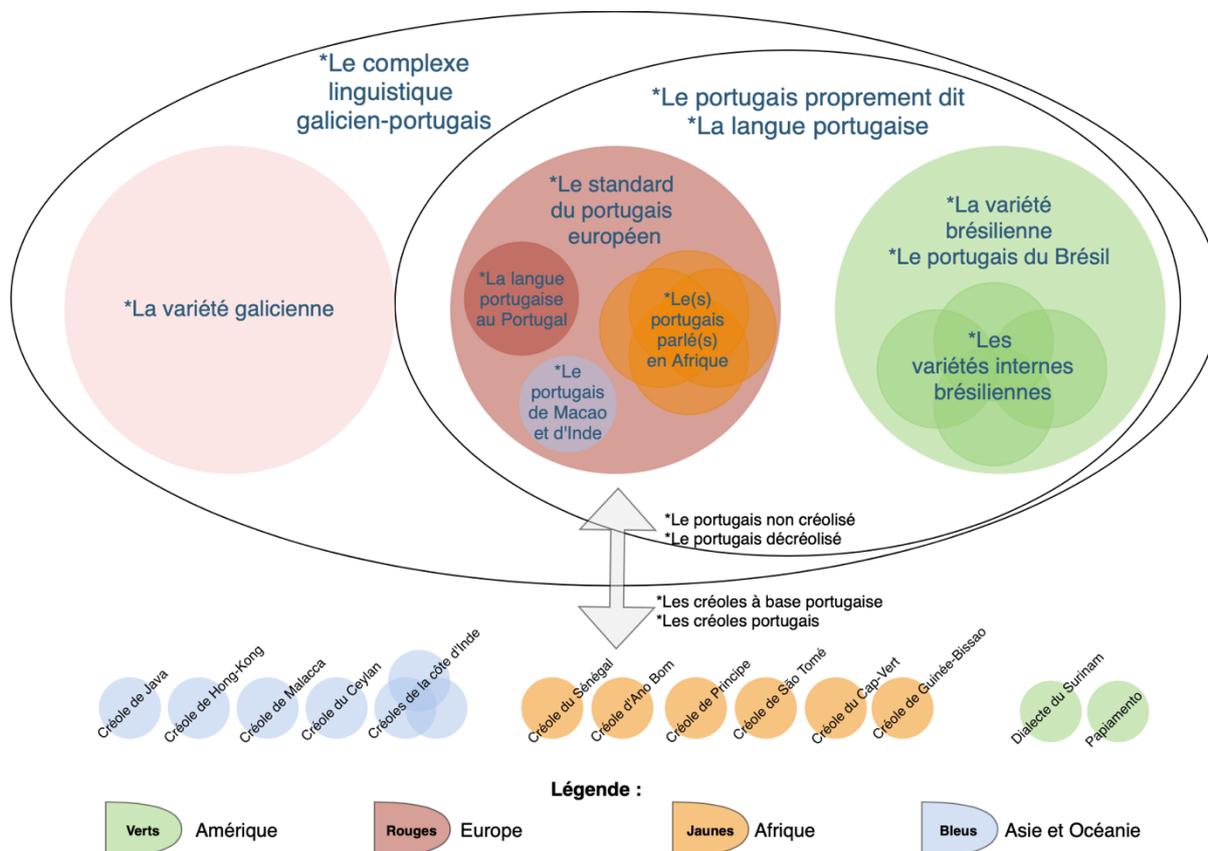


Schéma 17. Représentations des langues dans l'extrait européen n° 12

Aussi riche que son énumération des langues puisse l’être quantitativement⁶⁷³, l’informateur de l’extrait – Lindley Cintra (1925-1991), philologue – ne traite les spécificités d’aucune d’elles. Même s’il évoque les différences « nées et fixées le long de plusieurs siècles par la séparation politique » entre la Galicie et le Portugal, elles restent obscures. Il en va de même des différentes formes du portugais en Afrique qui s’actualisent, selon ce texte, avec « plus ou moins de fidélité à un standard qui demeure, pour l’instant, le portugais européen ». Le texte ne donne pas d’informations sur les écarts et les ressemblances. On n’y trouve pas non plus la moindre précision sur « les créoles de base portugaise, mais profondément éloignés de la langue d’origine », sur « le portugais non créolisé » de Macao et d’Inde, sur le papiamento sud-américain ou sur « le portugais du Brésil avec ses variétés internes ». La seule information que cette comptabilisation exhaustive des langues dans la lusophonie donne sur la distance entre les variétés du portugais est l’association des variétés africaines à la variété européenne : le texte relie les premières à la seconde (qu’il désigne comme standard européen). Le portugais européen et le portugais brésilien sont, quant à eux, placés dans une circonscription plus large, celle du « complexe linguistique galicien-portugais ». Ce texte permet, en somme, d’imaginer une plus grande différence entre le portugais du Portugal et le portugais du Brésil, ainsi que de relier les formes africaines du portugais à une norme européenne. S’agit-il cependant de différences de lexique, de syntaxe, de phonétique, de prosodie ou de graphie ? Ces informations ne sont pas fournies.

Quoi qu’il en soit, ces extraits ont ceci d’intéressant que, contrairement aux nombreux passages analysés dans le sous-chapitre précédent présentant « la langue portugaise » comme un ensemble indistinct, ils donnent les premiers signes de son morcèlement. Ce qui était une seule masse composée d’items lexicaux, d’expressions idiomatiques, de fonctionnements de syntaxe et de prononciation selon un usage bien défini devient divers, dans l’extrait n° 12, l’extrait n° 13 et l’extrait n° 14. De la norme majoritairement traitée dans l’ouvrage commencent à se détacher d’autres formes de portugais :

⁶⁷³ J’ai décidé de faire figurer ici les variétés asiatiques et océaniques évoquées dans l’extrait pour qu’on puisse visualiser où se placent les créoles africains évoqués.

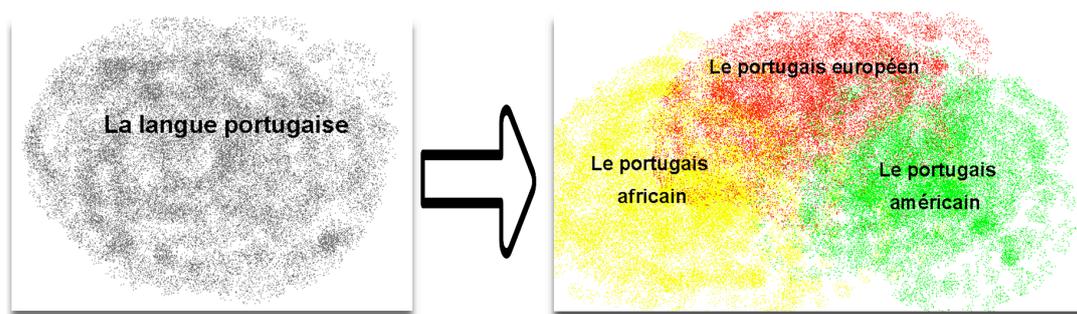


Schéma 18. Vers une représentation plurielle de la langue portugaise

Ici, on peut désormais parler de pluralité linguistique.

Les passages du corpus de manuels portugais où on est le plus précis quant aux différences entre le portugais du Portugal et les autres normes dans la lusophonie figurent dans les extraits n° 15 et n° 16. Quand l'extrait n° 15 évoque « l'histoire et l'évolution propres » de chaque portugais dans le monde, il ne pourrait pas parler d'autre chose que des spécificités orthographiques de la langue portugaise, puisque l'extrait porte, justement, sur les polémiques de l'Accord orthographique de 1992 entre les pays lusophones. Dans l'extrait n° 16, Agustina Bessa-Luís vise clairement la prononciation du portugais dans cette citation où elle se réfère à ce qui a permis à la langue portugaise « dans chaque lieu de la terre où elle est connue [...] de durer pour composer l'âme autochtone, pour héberger le paysage, pour couronner la légende d'où elle a surgi » : ce sont « la fluidité et le chant » de cette langue qui sont évoqués. Dans ce même extrait, la citation de l'ancien ambassadeur brésilien Alberto da Costa e Silva renvoie, quant à elle, au lexique quand il parle de « tout ce qui se rattache à des noms et à des mots » de son enfance, retrouvés dans la ville de Lisbonne, et qui réveillent en lui de vagues souvenirs de ses arrière-grands-parents.

Mais là encore, même si les domaines de la langue touchés par le phénomène de variation sont explicités – ce qui, en soi, est déjà remarquable par comparaison avec toutes ces mentions où on s'arrête à la reconnaissance de l'existence d'une frontière – les exemples spécifiques demeurent absents. L'objet d'enseignement n'est pas le contenu de la différence en soi ; aucune explication n'est fournie sur les accents ni sur les items lexicaux qui pourraient être utiles à l'apprenant dans le cas où il se trouverait confronté à ces autres formes de portugais. Dans l'extrait n° 15 et l'extrait n° 16, on se borne à l'informer un peu plus sur la nature de cette différence. Ces lignes de démarcation – à savoir une allusion aux différences de lexique (extrait n° 16) entre le pôle européen et le pôle américain, aux différences d'orthographe (extrait n° 15), aux différences de prononciation (extrait n° 16) entre tous les pôles lusophones –

permettent à présent d’imaginer l’espace linguistique lusophone par le moyen de quelques vagues frontières :

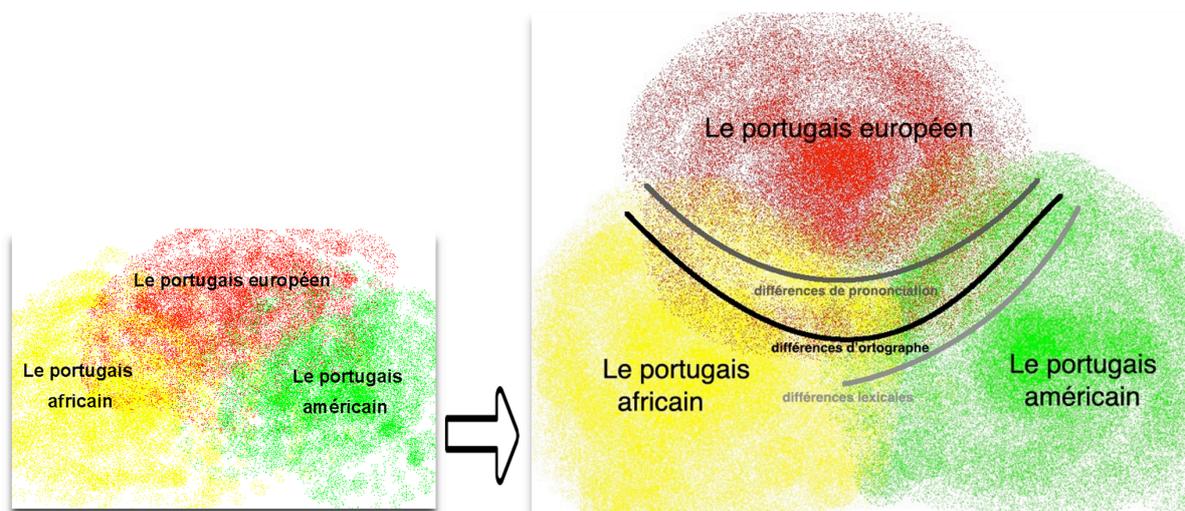


Schéma 19. Vers une représentation des frontières entre les variétés du portugais

5.3.1.2 D’une pierre, trois coups. Mise en valeur de soi, de la pluralité et de l’ensemble

Une analyse plus poussée des séquences du corpus portugais qui font valoir la diversité linguistique permet d’identifier quelques schémas discursifs :

- 1) On affirme la pluralité pour ensuite l’atténuer au profit de l’unité de la langue portugaise.
- 2) On valorise la plasticité inhérente à de la langue portugaise.
- 3) On met en valeur la variété européenne.
- 4) On se sert de l’autre lusophone comme garant de l’unité de la langue.

Dans ces cinq extraits tirés du corpus européen, les représentations des différences entre le portugais européen et les autres dans les manuels de PELE, mettant au jour l’existence de différences entre les variétés comme il a été démontré dans le sous-chapitre précédent, semblent adopter une posture militante de la diversité tout en valorisant l’unité du groupe et la norme « originelle ».

Dans le texte du philologue Lindley Cintra qui fait un tour d’horizon sur la langue portugaise dans le monde (extrait n° 12), la particularisation des formes est systématiquement et presque immédiatement compensée par une réflexion qui met l’accent sur la cohérence de l’ensemble, où chacun semble avoir sa place. Le portugais du Brésil doit être appréhendé « avec ses variétés internes, mais surtout avec son unité essentielle, vraiment admirable pour un

territoire aussi vaste ». Le galicien « malgré les différences nées et fixées au long de plusieurs siècles par la séparation politique, appartient au complexe linguistique galicien-portugais ». La langue portugaise en Afrique est « parlée par une partie de la population – mais avec plus ou moins de fidélité à un standard qui demeure, pour l’instant, le portugais européen ».

Le texte d’Agustina Bessa Luis (extrait n° 16) met au jour un type de discours sur la diversité culturelle qui a souvent été diffusé, non sans un certain militantisme au cours de l’histoire. Il a beaucoup en commun avec la vision *lusotropicaliste*, cette vision largement diffusée par Gilberto Freyre et relayée par d’autres auteurs, selon laquelle le Portugais avait une certaine aptitude à s’acclimater partout dans le monde tropical où il débarquait. Quand, dans la séquence de *Portuguesíssimo* (1996)⁶⁷⁴, l’auteur signifie que « dans chaque lieu de la Terre où elle est connue », la langue portugaise « acquiert la fluidité et le chant qui lui permet de durer pour composer l’âme autochtone, pour héberger le paysage », elle loue un outil qui, en vertu de son adaptabilité, peut exprimer n’importe quel objet du monde. L’outil, doux et mou, se modifie. La langue, comme le peuple portugais, s’acclimate aux réalités extra ibériques. Les différentes variétés du portugais aujourd’hui en sont le résultat. Il acquiert des propriétés nouvelles, ici le chant et la fluidité pour à la fois se fondre dans l’environnement (« le paysage ») et dans la réalité sociale (« l’âme autochtone ») locaux. On n’est pas loin des théories de Gilberto Freyre, selon qui le peuple portugais, contrairement aux Français et aux Anglais⁶⁷⁵, s’adapte – culturellement, à travers le changement de ses habitudes, et biologiquement, à travers le métissage – aux conditions géographiques de la zone tropicale.

À cause de toutes ces heureuses prédispositions de race, de mésologie, de civilisation que nous avons indiquées, non seulement il a réussi à vaincre les conditions d’un climat et d’un sol défavorables [à l’établissement des européens entre les tropiques], mais encore à suppléer son extrême pauvreté en hommes blancs, pour sa tâche de colonisation, par l’union avec la femme de couleur. Par le croisement avec l’indienne et la négresse, le colonisateur a donné naissance à une population métisse vigoureuse et malléable, encore mieux adaptée que lui au climat tropical (FREYRE, 1952, p. 37)⁶⁷⁶

⁶⁷⁴ Manuel EUR_1996_POR_P du catalogue.

⁶⁷⁵ L’extrait qui suit est la conclusion d’une comparaison de la colonisation portugaise avec celles des îles Maurice et de la Réunion par les Français, ainsi qu’avec celles des États-Unis et des Bahamas par les Anglais, entre autres. Ce serait comparativement à ces « nordiques », que « les Portugais révèlent une si remarquables aptitude à s’acclimater dans les régions tropicales » (FREYRE, 1952, p. 73).

⁶⁷⁶ Traduction de Roger Bastide. En portugais : *Por todas aquelas felizes predisposições de raça, de mesologia e de cultura a que nos referimos, não só conseguiu vencer as condições de clima e de solo desfavoráveis ao estabelecimento de europeus nos trópicos, como suprir a extrema penúria de gente branca para a tarefa colonizadora unindo-se com mulher de cor. Pelo intercurso com mulher índia ou negra multiplicou-se o colonizador em vigorosa e dúctil população mestiça, ainda mais adaptável do que ele puro ao clima tropical* (FREYRE, 2003 [1933], p. 74).

À l’inverse,

le Castillan, dans la plus grande partie de ses possessions en Amérique, s’est rarement identifié à ce point-là à la terre et aux gens de la terre : il s’est le plus souvent simplement superposé à l’une et aux autres. [...] Chez nous, la domination européenne a été, d’une manière générale, flexible et floue. (BUARQUE DE HOLANDA, 1998 [1936], p. 74)⁶⁷⁷

Si on croit les descriptions de Sérgio Buarque de Holanda, ce mode d’être recouvre la maison latifondiaire qui, autrefois sombre et tournée vers l’intérieur, intègre, dans les tropiques, une véranda, bénéficiant d’« un accès au monde du dehors », les habitudes alimentaires qui conduisent à remplacer la farine de blé par « la farine de manioc fraîche », la manière de dormir, qui passe des lits aux hamacs, comme on voit chez les autochtones et ainsi de suite (BUARQUE DE HOLANDA, 1995 [1936], p. 47). La langue portugaise, *fluide* et qui survit dans l’*âme* et le *paysage* autochtones selon l’extrait du corpus portugais, ne serait qu’une facette de plus du « mode portugais d’exister dans le monde »⁶⁷⁸.

La pensée lusotropicaliste fait, elle aussi, preuve de plasticité. Elle a été adoptée par le discours officiel de l’État Nouveau portugais pour légitimer la colonisation portugaise, mais aussi actualisée, par de nombreux secteurs, parfois même concurrents, sous la forme d’idéologie politique (FREIXO, 2007) et récupérée dans le discours de la construction et de la promotion de la Communauté des Pays de Langue Portugaise (FREIXO, 2015).

Son évocation dans les manuels permet une valorisation, tout à la fois, de la diversité, de la langue portugaise « originelle » et de l’unité entre les différents lusophones dispersés à travers le globe. Dans l’extrait tiré du livre *Já falamos português* (extrait n° 14), cette stratégie à trois fronts est construite autrement. Cet extrait est inauguré par l’image de deux garçons de même taille, l’un portant les couleurs du drapeau brésilien, l’autre celles du drapeau portugais, avec le titre « Le Brésil est mon frère ». Cependant, si on se tient au texte, le Portugal découvre, cultive (au sens premier de travailler la terre, mais la mise en parallèle entre enfants et territoires apporte aussi sens de formation intellectuelle), donne un nom et donne la parole à ce prétendu frère. Le frère aîné ressemble fortement à un père, un père qui enseigne et éduque, un père qui est responsable de la maturation de l’enfant, « qui est aujourd’hui un respectable pays,

⁶⁷⁷ Traduction Marlyse Meyer. En portugais : *o castelhana raramente se identificou a tal ponto com a terra e a gente da terra : apenas superpôs-se, com frequência, a uma e outra [...] Entre nós, o domínio europeu foi, em geral, brando e mole* (BUARQUE DE HOLANDA, 1995 [1936], p. 52).

⁶⁷⁸ Ce syntagme, devenu concept de la *lusitanité* à partir des années 1950 et souvent reproduit dans le discours de l’État Nouveau, est relié à des vertus positives comme telles que la tolérance, la plasticité, et fraternité. Il est aussi tributaire de la doctrine de Gilberto Freyre (CASTELO, 1999).

autonome depuis plus de 150 ans ». Plus loin, le texte rappelle que ce pays « parle un portugais un peu différent – le portugais du Brésil ». Outre qu'il l'atténue, à l'aide de la locution adverbiale « un peu », le texte normalise la différence par le biais d'un rapprochement, non pas avec n'importe quelle fraternité, mais avec celle entre des frères jumeaux : « Vous, les enfants, vous connaissez des frères en tous points semblables, même s'ils sont jumeaux ? » La conclusion du texte suggère, en effet, que l'amour et les liens de sang compensent cette *petite* différence : « Et vous savez, j'aime beaucoup ce parler. J'ai même commandé quelques émissions pour la télé de mon pays. / J'aime, voilà ! Est-ce mal d'aimer ses frères et sœurs ? » Les renvois itératifs et multimodaux aux liens familiaux entre le Brésil et le Portugal ont pour effet un brouillard relationnel qui, tout à la fois, fusionne et différencie le portugais du Brésil et le portugais du Portugal. La sémantique mobilisée va du lien fraternel jusqu'à la symbiose en passant par des relations de filiation où le Portugal est présenté sous son meilleur jour. Les lignes de partage entre les variétés de portugais sont construites tout en valorisant les liens et la variété européenne de la langue portugaise.

On peut rapprocher ce texte d'une autre prise de parole dans l'extrait n° 16, où les particularités et l'universalité de la langue portugaise sont affirmées par le moyen de la rhétorique générationnelle tout en valorisant la variété originelle. Quand l'ancien ambassadeur brésilien affirme retourner au Portugal avec le meilleur de soi-même – c'est-à-dire avec « tout ce qui se rattache à des noms et à des mots » retrouvés à Lisbonne, des mots de son enfance dont il n'avait qu'un souvenir lointain et qui remontent « à de vagues arrière-grands-parents portugais » – il s'agit bien de variation. L'informateur brésilien va au Portugal équipé d'une forme de portugais bien spécifique. Ce qu'il emploie et ce qu'il retrouve dans les rues de Lisbonne est bien différent de ce qu'il retrouve au Brésil, d'où il vient. Il y a donc, dans cet extrait, variation diatopique, c'est-à-dire variation de normes en fonction des territoires. Mais ce sur quoi cette mise en scène d'une voix brésilienne dans un manuel portugais attire l'attention, c'est justement l'existence de passerelles entre les différentes réalités de la langue portugaise. Les noms et les mots qui interpellent sont des traces d'une forme du portugais qui subsistent au Portugal, ayant été employés dans le Brésil d'avant. Outre la variation diatopique, il est donc question de variation générationnelle, c'est-à-dire d'une variation de normes en fonction de groupes d'âge. La différence linguistique est abordée dans son extension spatiale et temporelle, selon des réalités à la fois synchroniques et diachroniques. Dans le portugais de Lisbonne, ce *portugais autre*, l'énonciateur peut retrouver et employer le portugais des arrière-grands-parents dont il se souvient vaguement, c'est-à-dire un *portugais pas-si-autre-que-ça*.

La différence entre les deux normes nationales n’en serait pas essentiellement une. Ces formes a priori *autres* ne sont en fait que des composantes du *même* qui ne veulent qu’à être remémorées. L’expérience de la variation devient une forme de retrouvailles, dans le passé commun, de la cohérence inapparente de la langue portugaise. Aller au Portugal est une réconciliation avec « le meilleur de moi-même ». Communiquer avec et en portugais européen, pour cette voix, c’est la même chose que se munir d’une partie latente de lui-même et qui pourtant lui appartient. Il va sans dire que, pour ce manuel européen, l’ambassadeur brésilien est un informateur privilégié. Qui mieux que l’*autre* pour légitimer la consistance et la nature d’une relation ?

De la même manière, qui se méfiera des propos de Germano de Almeida (extrait n° 16), désigné comme capverdien, dont ce même manuel fait usage pour réunir tous les peuples sous le drapeau de la langue tout en louant sa capacité à exprimer une diversité de situations ?

Ce procédé – repéré également dans un manuel portugais de 1945 où un ministre de l’Éducation brésilien affirme l’unité de la langue portugaise – n’est pas étranger aux dynamiques postcoloniales. Combien de fois, pour contester les soupçons et les critiques de néocolonialisme au sein d’organisations comme l’OIF ou la CPLP, l’argumentation ne s’est-elle pas appuyée sur l’image de ses fondateurs – le sénégalais Léopold Sédar Senghor ou le brésilien José Aparecido de Oliveira – en tant que garants de ce « nous » ? « La communauté imaginée par les uns est la prison politique des autres » (APPADURAI, 2001, p. 70) et si la parole de l’autre attire moins de méfiance que celle de soi-même dans les réinventions des liens agonistiques du passé, le fait que cet autre appartient à l’ancienne classe des dominés ne peut qu’aider à la légitimation de ces communautés imaginées.

Comme j’ai pu l’évoquer précédemment (cf. supra, p. 236), François Hartog historicise ce rapport à l’altérité qui érige la pluralité en tant que valeur et engagement. Ce rapport à l’autre se développe non seulement au sein d’un regard rétrospectif sur les horreurs de la guerre et les dégâts des modèles coloniaux, mais aussi dans une perspective de renouement des liens entre les camps auparavant opposés. Il a été question aussi des liens privilégiés entre l’enseignement des langues en Europe et ce rapport à l’altérité.⁶⁷⁹ Il n’est donc pas surprenant qu’après la chute de l’État Nouveau, ces évocations de la langue portugaise prônent explicitement un

⁶⁷⁹ Véronique Castellotti (2010) distingue deux types de discours, en quelque sorte exempts de conflictualité, sur le plurilinguisme : celui de « la diversité volontariste », que les institutions peuvent ériger en doxa avec des visées économiques, politiques et culturelles, celui de « la diversité constitutive », dans lequel les langues sont reliées « de fait » à un espace géographique.

plurilinguisme égalitaire. Il n'est pas surprenant non plus que ces discours soient tout aussi pénétrés de cadres de pensée coloniaux. La représentation lusotropicaliste de la langue portugaise, la centration sur le Nord civilisateur, la mise en valeur de celui-ci par la comparaison et la présentation nuancée de la pluralité au profit d'un portrait unique et indivisible de la lusophonie sont quelques exemples.

Le seul exemple du corpus de PELE où la diversité est valorisée aux dépens de la prise de position universaliste face à la langue portugaise apparaît dans la note sur l'Accord orthographique de 1992 (extrait n° 15). Ici, la différence et le caractère pluriel de la langue portugaise sont affirmés de façon si explicite que cela prête à interpréter le propos comme relevant d'une revendication. Le positionnement du texte contre l'Accord, et donc pour le maintien de la diversité orthographique de la langue portugaise, attire l'attention du lecteur d'autant plus que le texte revendique sa propre impartialité sur la question. Après avoir évoqué « l'intense polémique autour de ses avantages et de ses inconvénients » et avant d'annoncer la transcription de quelques extraits du traité « pour que l'Histoire et le lecteur puissent se forger une opinion », le texte ne donne voix, cependant, qu'aux avis défavorables à l'unification de l'orthographe. Ceux qui l'attaquent, comme l'explique le texte, ne le voient pas comme « un instrument d'unité linguistique entre tous les pays locuteurs du portugais, mais comme un assujettissement à des critères qui peuvent déformer la langue, un non-respect, selon eux, de son *histoire* et de son évolution propres ».

Il est curieux de constater que cette revendication exceptionnelle de la différence se situe dans un texte portant sur un projet concret d'homogénéisation entre les différentes formes du portugais dans le monde. L'Accord orthographique, créé dans le but d'uniformiser le code écrit du portugais dans le monde, préconisait un nombre considérable de modifications de l'orthographe, que ce soit dans la norme américaine ou dans la norme européenne. Il est comme si la tendance universaliste et homogénéisante à l'égard du portugais dans le monde se bornait au domaine des *représentations* de la langue. Du moment où il s'agit d'une *action* sur la langue – une action sous la forme d'un projet d'assimilation linguistique, même s'il ne vise que ses conventions orthographiques – la reconnaissance et la préservation de la diversité émergent en tant que valeurs fondamentales.

5.3.2 La variation dans le corpus américain. Linguistique interne, explicite et imprécise

extrait n° 4

Littérature / L'évolution de la littérature brésilienne accompagne l'évolution du pays et laisse apparaître une époque coloniale (1530-1830), d'imitation des modèles de la métropole ; une époque impériale (1830-1890), où dominent les influences européennes et les mouvements littéraires d'outre-mer (romantisme, réalisme, symbolisme) ; et une époque moderne, où le Brésil entre dans un ballet d'influences pour s'affirmer avec une littérature qui lui est propre. / Dans la première période, les écrivains étaient des prêtres jésuites, comme Anchieta, qui a produit de la bonne poésie, en portugais et en latin [...]. Au XVIII^e siècle ont surgi les Académies littéraires, dont le groupe de poètes de Minas Gerais est le plus important, d'une part en raison de la qualité des versés, d'autre part parce qu'ils ont constitué le premier mouvement de libération nationale, la Conjuration. / Le romantisme a coïncidé avec l'apogée de l'Empire du Brésil. [...] Le plus grand romancier de cette école a été José de Alencar qui s'est efforcé de créer un style et une langue brésiliens et a écrit des romans de longue haleine avec une inspiration indigéniste. [...] Durant la période qui va du symbolisme jusqu'au modernisme, il faut citer un écrivain exceptionnel, Euclides da Cunha, et son grand livre – *Hautes Terres* – typiquement national en raison de sa thématique régionale et du langage. (AME_1969_BRA_PCG-10) (cf. annexes, p. 162)

extrait n° 5

a. Viens ici [*cá*]. / b. Il marche de là-bas jusqu'ici, d'ici jusque là-bas. / Dans des phrases où il y a une idée de déplacement (verbes et expressions avec *para*) l'usage du mot *cá* est plus courant que celui de *aquí*, mais cela ne change pas le sens de la phrase. [...] L'usage des termes *aquí* et *cá* est également différent au Portugal et au Brésil, ainsi que dans les différentes régions du Brésil. (AME_1992_BRA_BPYQA-03) (cf. annexes, p. 175)

extrait n° 6

Découverte du Brésil / Production nationale. Direction de Renato Alencar, avec Tenório Marcos, Júlio Mangabeira et Álvaro Álvares. *La Découverte*, depuis le départ de Cabral du Portugal jusqu'à son arrivée à Porto Seguro, présentant les faits comme on suppose qu'ils se sont déroulés et les personnes comme on les imagine, est un film dont le propos est d'être fidèle à la vérité historique. Ainsi, les indigènes se baladent nus – mais qu'est-ce qu'ils sont moches, surtout les femmes ! –, parlent tupi et les Portugais ont un accent parfois presque incompréhensible. Musique de Villa Lobos et du Père José Maurício. En couleur. En affiche au Rex (4 – 6 – 8 – 10). Tout public. (AME_1984_BRA_TBPB1-02) (cf. annexes, p. 167)

extrait n° 7

The image shows a classroom activity sheet. On the left, there is a map of Portugal with three cities marked: Porto, Coimbra, and Lisboa. Below the map are three numbered tasks in Portuguese. The right side of the sheet features the Portuguese flag, a portrait of José Saramago, and the cover of his book 'A Jangada de Pedra'. Below the tasks are two speech bubbles with student comments in Portuguese.

Portugais du Portugal / [nombreuses images] 1. Écoutez des extraits de l'interview avec José Saramago. Classez, dans l'ordre, les sujets évoqués. / a) Les différences de la langue portugaise au Brésil et au Portugal / b) Son livre *Le Radeau de Pierre* / c) Les rapports entre les écrivains de langue portugaise / 2. Réécoutez et dites si c'est vrai ou si c'est faux. / a) Les livres de Saramago ont été « traduits » en portugais du Brésil. / b) Le portugais du Brésil est différent du portugais du Portugal. / c) Il y a un grand échange entre les auteurs de langue portugaise / d) *Le Radeau de Pierre* est son plus grand livre. / 3. Discutez entre vous. Quelles différences remarquez-vous dans le portugais du Portugal ? / C'est trop rapide ! / C'est plus difficile à comprendre. / Quelques voyelles disparaissent presque. / Quelques mots sont différents. // [Une longue séquence sur la variation linguistique régionale au Brésil]

[Guide pédagogique] En général, le portugais parlé au Portugal est représenté comme “difficile à comprendre” par de nombreux brésiliens, en raison surtout des grandes différences phonétiques existantes et, dans une moindre mesure, des différences lexicales [...]. La langue écrite présente des différences (d'orthographe) moins importantes. Celles-ci auront tendance à disparaître une fois ratifié l'accord pour l'unification orthographique. [...] L'auditeur moyen brésilien ne manquera pas de remarquer que plusieurs voyelles atones disparaissent (Maria > Mria), ce qui donne l'impression d'une prononciation fermée et compacte ; la consonne “d” est prononcée différemment (comme le “th” en anglais) ; le “s” est prononcé comme “ch” ; en général on remarque que la langue parlée suit plus strictement la norme soutenue, notamment en ce qui concerne l'usage des pronoms (*eu vi ele* > *eu o vi*). (AME_1991_BRA_AB2-03) (cf. annexes, p. 171)

extrait n° 8

Le verbe **estar** [être] est utilisé : a) Conditions temporaires : / *estar* + fatigué... assis... en avance... / b) Avec le gérondif pour les formes verbales qui expriment l'idée de continuité et de durée / *estar* + verbe au gérondif / *estar* + ...ando ...endo ...indo / Au Portugal, la formule *estar* + infinitif est plus courante / Ex : *Estava ouvindo música* (Brésil). / *Estava a ouvir música* (Portugal). (AME_1990_BRA_PSL-04) (cf. annexes, p. 170)

extrait n° 9

Estar [être] est utilisé:/ [...] / c) Avec le gérondif ou avec l’infinitif précédé de la préposition **a** [à], pour indiquer la continuité d’une action, tout comme avec le verbe **ficar** [rester, devenir, entre autres sens]. / Ex. : *Estava ouvindo música.* / *Estou vendo televisão.* / *Ficava ouvindo música.* → Brésil / *Estava a ouvir música.* / *Estou a ver televisão.* / *Ficava a ouvir música.* / → Portugal (AME_1990_BRA_PSL-05) (cf. annexes, p. 170)

extrait n° 10

Vós / Cette formule n’est utilisée que dans des situations extrêmement formelles au Brésil, ou dans la Bible, alors qu’au Portugal il s’agit de la formule courante pour s’adresser à plusieurs personnes. (AME_1992_BRA_BPYQA-01) (cf. annexes, p. 175)

extrait n° 11

a. *Vossa Excelência* / *Vossa Senhoria* / Il y a plusieurs formules d’adresse formelles qui ne sont jamais utilisées dans les conversations au Brésil, même si elles sont largement utilisées dans des courriers formels ou dans les tribunaux et si elles sont fréquemment trouvées dans le discours courant eu Portugal. Quand elles sont écrites, ces formules sont souvent abrégées : *V. Ex^a(s)* et *V. S^a(s)*. (AME_1992_BRA_BPYQA-02) (cf. annexes, p. 175)

extrait n° 12

Brasileiro e Português

Trabalhe com o dicionário. Relacione as palavras com o mesmo significado.

No Brasil dizemos ...		e em Portugal dizem ...	
andar	lugar	bica	parvo
bobo	média, café com leite	canalizador	peão
bolsa	meias de homem	capa	pequeno almoço
bonde	moça	carro elétrico	perceber
café-da-manhã	morder	chávina	peúgas
cafezinho	pedestre	comboio	piso
cardápio	privada	ementa	rapariga
conserto	saúde!	encarnado	reparação
criança	trapaça	frigorífico	retrete
encanador	suco	galão	santinho!
entender	trem	mala	sítio
geladeira	vermelho	aldrabice	sumo
k	xícara	miúdo	trincar

[en haut à droite en noir, le titre :] Brésilien et portugais / [à gauche, en bleu, la consigne :] Travaillez à l’aide d’un dictionnaire. Reliez les mots qui ont le même sens. / [le tableau à gauche contient des items lexicaux courants au Brésil. Il est précédé de la phrase :] Au Brésil nous disons... [le tableau à droite contient leur forme usuelle en portugais européen. Il est précédé de la phrase :] Au Portugal ils disent... (AME_1991_BRA_AB2-06) (cf. annexes, p. 173)

5.3.2.1 Le portugais européen dans les manuels brésiliens. Distinction graduelle de la langue de l’autre

Si on prend en compte la difficulté de distinction entre Portugais et Brésiliens soulevée plusieurs fois dans les manuels de PBLE (cf. supra, p. 346, 356 et 362), la prépondérance d’extraits, dans le corpus brésilien, différenciant la variété brésilienne de la variété portugaise

est, pour le moins, curieuse. La langue est donc une des seules manifestations culturelles qui ne devrait pas être confondue.

Aussi frappante est la façon détaillée dont est mise en scène la différence linguistique : Alors que les manuels de PELE forment un corpus où la référence universaliste au portugais semble être la règle, où l'on admet parfois l'existence d'une différence floue, où, dans les cas extrêmes, on précise le domaine de la langue concerné par la variation, le corpus de PBLE, quant à lui, peut aller jusqu'à l'évocation explicite des particularités des portugais parlés au-delà des frontières brésiliennes.

Cela ne veut pas dire que les mécanismes trouvés dans les manuels de PELE soient absents des manuels de PBLE. Il a déjà été question (cf. supra, p. 421) de l'extrait n° 1, qui ne fait pas la distinction entre les portugais brésilien et le portugais européen. D'autres passages indiquent avec plus ou moins de précision l'existence de différences entre les normes d'usage : dans l'extrait n° 2, il est dit qu'« il y a des différences dans l'usage de la langue selon les différents pays », alors que dans l'extrait n° 3, le texte évoque une différence d'expressions idiomatiques – « il y a quelques-unes qui, parmi les peuples qui parlent la langue portugaise, ne sont utilisées que par les Brésiliens ». Dans l'extrait n° 4, portant sur « l'évolution de la littérature brésilienne », les auteurs laissent comprendre l'existence de différences entre la langue telle qu'elle est utilisée au Portugal et au Brésil, différences dont la revendication est, par ailleurs, au cœur d'une émancipation littéraire. Des écrivains comme José de Alencar (1829-1877), présenté comme ayant « un style et une langue brésiliens », et Euclides da Cunha (1866-1909), présenté comme « typiquement national en raison de sa thématique régionale et de son langage », renvoient dans le texte à « une époque moderne, où le Brésil entre dans un ballet d'influences pour s'affirmer avec une littérature qui lui est propre ». Ce genre de mentions de la variation – précises quant au domaine de la langue concerné, mais pas suffisamment pour constituer un enseignement explicite de ces normes – figure également dans l'extrait n° 5 où l'on indique presque expédivement que « l'usage des termes *aqui* et *cá* est également différent au Portugal et au Brésil » sans pour autant dire lesquelles et dans l'extrait n° 6, où un reportage fabriqué déclare, visant les différences de prononciation, que dans un certain film « les Portugais ont un accent parfois presque incompréhensible ».

Mis à part ces dispositifs retrouvés dans les deux corpus – caractérisées, si on tient compte du propos général des extraits, par une dominante universaliste pour le corpus portugais et par une dominante particulariste pour le corpus brésilien – ce qui est inédit dans ce dernier par rapport au premier, c'est l'enseignement de la différence proprement dit.

L’extrait n° 7, par exemple, est, en soi, exceptionnel du fait que, après avoir élevé une frontière entre des normes d’usage différentes par le biais de son titre, « portugais du Portugal », il procède à une véritable interrogation sur la nature de cette frontière. Ce texte – où l’interviewé, José Saramago (1922-2010), le Nobel de littérature portugais (1998), discute « les différences de la langue portugaise au Brésil et au Portugal » – touche à la question des « *traduções* » qui sont parfois nécessaires d’un portugais à l’autre, c’est-à-dire à l’intérieur même de ce qu’on considère comme étant une seule langue. Le fait qu’il s’agisse d’un texte oral et que les apprenants soient ensuite amenés à discuter en petits groupes sur les différences qu’ils remarquent dans cette autre façon de parler, sont aussi des exemples uniques dans les trois corpus analysés. Les phrases proposées pour déclencher le dialogue – « c’est trop rapide ! », « c’est plus difficile à comprendre », « quelques voyelles disparaissent presque », « quelques mots sont différents » – attirent leur attention sur les différents domaines concernés par la variation – comme le lexique, la phonétique et la prosodie – et ouvrent la voie à un enseignement explicite des différences. Dans le guide pédagogique, l’enseignant qui souhaite dépasser cette proposition de sensibilisation aura accès à quelques informations sur les différences de prononciation entre les variétés brésilienne et portugaise et pourra les traiter en cours en fonction du déroulement des activités. Pour ce qui est des dissemblances, ce guide donne des informations portant sur la disparition de quelques voyelles atones, sur les différences de prononciations de certaines consonnes telles que le *s* et le *d*, sur la proximité plus évidente dans le portugais du Portugal entre « la langue parlée » et « la norme soutenue », notamment en ce qui concerne l’usage des pronoms.

Arrêtons-nous, le temps d’un paragraphe, sur la définition de ces deux formes d’enseignement, explicite et implicite, mobilisées ici et qui se réfèrent à celles couramment utilisées dans le domaine de l’enseignement de la langue anglaise. Pour peu que l’on prenne en compte l’absence de consensus et une certaine régularité dans les usages⁶⁸⁰, elles pourraient être définies sommairement de la manière suivante :

Explicit learning is input processing with the conscious intention to find out whether the input information contains regularities and, if so, to work out the concepts and rules with which these regularities can be captured. Implicit learning is input

⁶⁸⁰ Pour une mise à jour de la réflexion sur les différentes définitions d’enseignements/connaissances explicites et implicites, voir Georges-Daniel Véronique (2019).

processing without such an intention, taking place unconsciously. (HULSTIJN, 2005, p. 131)⁶⁸¹

Les extraits qui proposent d'emblée une systématisation des formes – et donc un enseignement explicite des différences entre le portugais du Portugal et le portugais du Brésil – sont nombreux et variés. Il y a des séquences (extrait n° 8 et extrait n° 9) qui s'intéressent à des questions syntaxiques, comme la formation du présent continu – c'est-à-dire avec le gérondif au Brésil et avec l'infinitif au Portugal. Il y en a d'autres qui s'intéressent aux différences dans l'usage des pronoms⁶⁸² *vós* (extrait n° 10), *Vossa Excelência* et *Vossa Senhoria* (extrait n° 11) dans les deux pays. Il y a finalement une séquence qui s'intéresse aux différences lexicales (extrait n° 12). Cette dernière, la plus exhaustive, propose deux listes – une pour chacun des pays – dont les mots doivent être reliés selon leur sens.

On ne saurait aller jusqu'à affirmer que toutes ces confrontations entre les normes brésiliennes et portugaises constituent un véritable intérêt pour la description d'autres formes de portugais. Le recours à la comparaison entre les deux variétés, plutôt qu'à des unités didactiques consacrées entièrement au portugais européen, suggère plutôt l'approfondissement, par le biais d'un contre-point, de la langue telle qu'elle est parlée au Brésil. Somme toute, l'enseignement de la variation représente, dans le corpus brésilien, près de la moitié des extraits ayant trait à la langue dans d'autres espaces lusophones, ce qui est en soi un fait remarquable étant donné la totale absence d'enseignement – explicite ou implicite – d'autres normes dans les corpus de PELE et de PALS. Voilà pourquoi je préfère parler d'une posture particulariste vis-à-vis de la langue portugaise dans le monde au sein des manuels de PBLE que d'une ouverture de ces manuels à la pluralité lusophone, par exemple.

5.3.2.2 La xénité mesurée par l'enseignement de la variation. Une proposition

On s'est efforcé, jusqu'à présent, de montrer différentes façons d'exprimer l'altérité linguistique, plus spécifiquement le spectre de la xénité, dans les références faites à la langue de l'autre. L'étude des différentes apparitions de la langue dans les autres pôles de la lusophonie

⁶⁸¹ Pour aller plus loin, si la connaissance linguistique explicite est acquise par un travail contrôlé d'identification, de systématisation et de récapitulation du fonctionnement de la langue (d'où sa représentation dans un discours métalinguistique), les connaissances linguistiques implicites sont apprises par le moyen d'une exposition intensive ou extensive à des échantillons de langue. L'apprentissage est fait inconsciemment et le réemploi est fait en situation.

⁶⁸² Dans la terminologie grammaticale brésilienne, on appelle *pronome de tratamento* (pronom d'adresse) ce qu'en français est désigné par « formule de politesse » (Votre Excellence, Monsieur...).

(sous une même et unique entité, sous des entités différentes...) permet d’imaginer une progression de mécanismes à partir desquels les manuels construisent l’altérité linguistique.

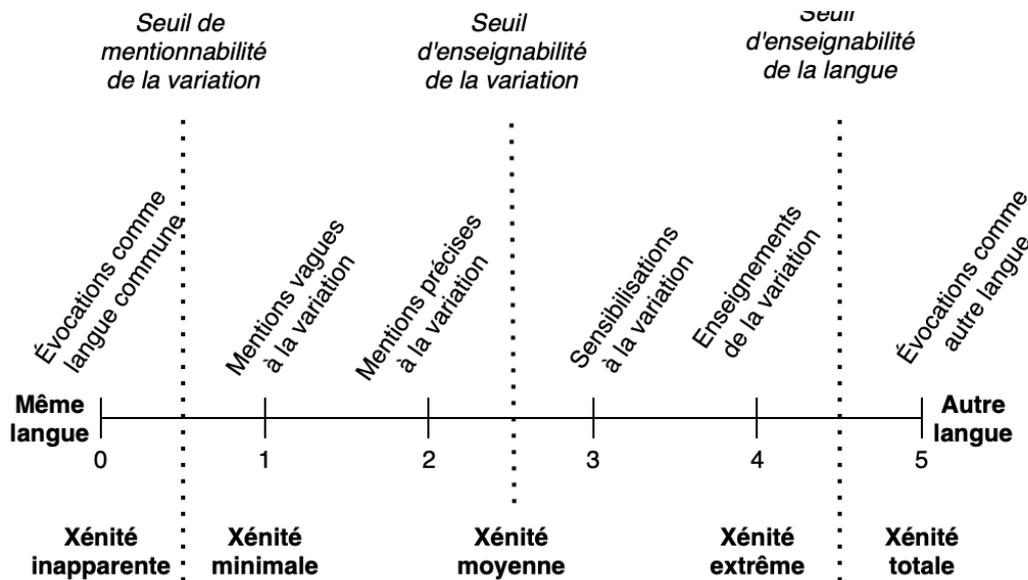


Schéma 20. La xénité linguistique dans les manuels. Proposition d’échelle⁶⁸³

J’ai analysé en premier lieu des exemples⁶⁸⁴ dans lesquels les langues – celle utilisée dans les autres pôles de la lusophonie et celle en usage dans le lieu de publication du manuel – sont présentées comme appartenant à la même entité. Dans ces extraits, renvoyant à la langue portugaise dans d’autres régions de la lusophonie, aucune information ne fait état d’une éventuelle différence dans l’usage spécifique de la langue dans tel ou tel espace géographique. Et même si une forme d’altérité est bel et bien exprimée, puisqu’ils livrent une représentation graphique, sonore ou linguistique des pays lusophones ou de leurs populations, l’attribution à ces espaces de « la langue portugaise », de façon unique et indistincte, rend inapparente toute xénité linguistique. « Les autres lusophones existent, bien entendu. Mais, aussi bien eux que nous, nous parlons la même langue. » « L’autre et moi appartenons au même groupe. » « En matière de langue, nous composons ensemble et indivisiblement un *nous* ». C’est ce que disent ces nombreux extraits du point de vue de l’altérité linguistique. On peut donc leur attribuer un coefficient #0 de xénité.

Ont été analysés ensuite les propos relatifs à la variation, car c’est en franchissant un seuil de mentionnabilité de la variation que l’altérité linguistique apparaît de manière marquée.

⁶⁸³ On peut lire cette échelle comme celles présentées pour exemplifier le processus de mise en altérité (cf. infra, p. 256), selon lequel on interprète l’autre soit en tant qu’*autrui*, soit en tant qu’*alter*.

⁶⁸⁴ Extraits de 1 à 11 du corpus portugais, extrait 1 du corpus brésilien et extraits de 1 à 7 du corpus africain.

Autrement dit, la mention de la variation éloigne l'autre des deux sens de la notion d'identité (RICOEUR, 1990). Si la reconnaissance de l'existence des lusophones scinde en deux l'identité-*ipse* – c'est-à-dire la reconnaissance de l'existence d'un autre, qu'il soit semblable ou non – la mention de la variation linguistique met en suspens également l'identité-*idem* – outre qu'il est reconnu comme un être autre, il est perçu, dorénavant, comme différent. C'est à partir de ce seuil que des lignes de démarcation sont posées entre la langue diffusée par un manuel et celles des autres. C'est à partir de ce seuil que l'on peut parler de textes hétérolingues⁶⁸⁵.

Il y a, bien entendu, plusieurs degrés pour expliciter la différence. Ces mentions ont été classées en fonction de leur précision. Quelques-unes d'entre elles se bornent à faire état de l'existence d'une différence sans en spécifier la nature⁶⁸⁶ ; d'autres, en revanche, en évoquant le domaine de la langue concerné par la différence, rendent plus palpables les frontières entre le moi et l'autre⁶⁸⁷. Le premier type de renvois à la variation s'est vu attribuer un coefficient #1 sur le spectre de la xénité ; le second un coefficient #2

Les séquences sur lesquelles je me suis penché ensuite sont celles qui mettent en place un enseignement proprement dit de la variation. C'est en franchissant le seuil d'enseignabilité que la xénité entre le moi et l'autre se fait le plus remarquable. Certes, les mentions de la variation en deçà de ce seuil expriment l'existence de lignes de démarcation. Mais elles ne sont pas jugées importantes pour le développement de la compétence de communication de l'apprenant. On reconnaît un statut différent à la langue de l'autre, sans pour autant faire de cette différence un objet d'enseignement. Que l'on se borne à développer une capacité de distinction (enseignement implicite), ou que la différence soit travaillée du point de vue de la compréhension/production (enseignement explicite), au-delà du seuil d'enseignabilité, la différence non seulement est symboliquement reconnue, mais on lui accorde une importance comparable aux autres informations étayées dans le livre. Ce que ces séquences démontrent est le fait que quelques lignes de démarcation entre le moi et les autres à l'intérieur de ce groupe sont tout sauf négligeables. Bien qu'il s'agisse d'« une autre forme de la même langue », son enseignement est important et justifié. On se trouve ici à un niveau de xénité extrême à

⁶⁸⁵ Autrement dit, peu importe que le chercheur pense ou non qu'il s'agisse de deux langues ou de deux variétés d'une seule langue. L'hétérolinguisme est une notion qui part du texte et qui fait de l'altérité linguistique une catégorie émique (ou autochtone).

⁶⁸⁶ Comme les extraits extrait n° 12, extrait n° 13 et extrait n° 14 du corpus européen et les extraits extrait n° 2 et extrait n° 4 du le corpus américain.

⁶⁸⁷ L'extrait n° 15 ainsi que les deux mentions présentes dans l'extrait n° 16 du corpus portugais, ou encore les extraits extrait n° 5 et extrait n° 6 du corpus brésilien.

l’intérieur d’un groupe. Les séquences qui mettent en place une dynamique d’enseignement implicite (sensibilisations, par exemple) de la langue de l’autre⁶⁸⁸ se sont vu attribuer un coefficient #3 sur l’échelle de la représentation de la xénité, celles qui mettent en place une démarche d’enseignement explicite (exemples, informations sur les usages, comparaisons ciblées...)⁶⁸⁹ ayant bénéficié d’un coefficient #4.

Si on continuait d’avancer sur ce spectre, on dépasserait une fois de plus le seuil d’enseignabilité et on trouverait toutes ces langues autres qui, ne faisant pas partie de l’ensemble de la langue portugaise – depuis les créoles de base portugaise jusqu’aux langues lointaines comme le grec, en passant par lesdites langues proches comme l’espagnol et le français – ne sont pas objet d’enseignement. Elles représentent à des degrés divers ce qui a été défini comme l’alter (cf. supra, p. 255).

Ayant noté chaque mention de cette façon – obtenant des résultats auxquels j’ai ensuite enlevé ou rajouté, par souci d’exactitude, un coefficient #0,5, en tenant compte de la manière dont chaque séquence, dans son contenu explicite, renforce une position universaliste ou particulariste face à l’autre⁶⁹⁰ – je propose ici une représentation visuelle des différentes mises en scène de la xénité linguistique dans chaque corpus.



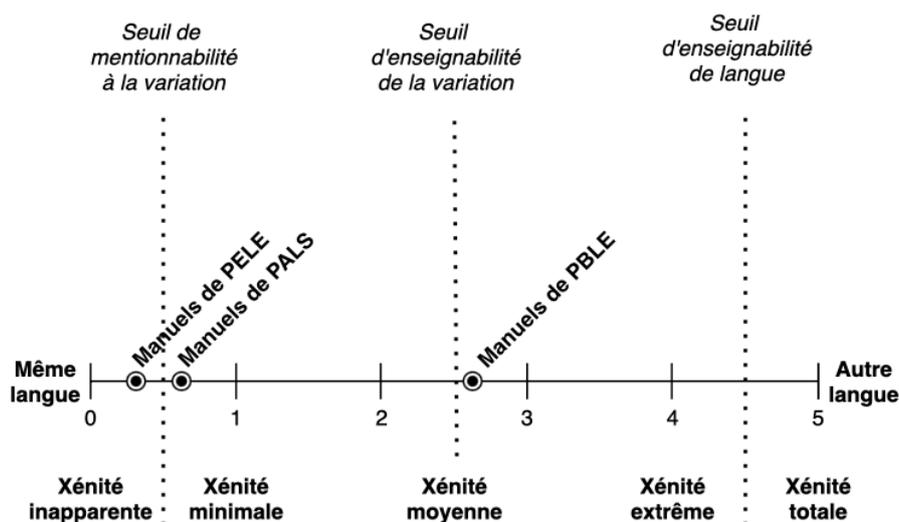
Graphique 10. Notation des séquences selon la xénité linguistique

⁶⁸⁸ Comme l’extrait n° 7 du corpus brésilien.

⁶⁸⁹ Extraits de 8 à 12 du corpus brésilien.

⁶⁹⁰ Je n’ai pas voulu imposer mes catégories à des textes qui peuvent, dans leur contenu même, militer pour un rapprochement ou un éloignement des autres lusophones, comme c’est le cas de ces textes du corpus portugais qui, pour la plupart, mentionnent la diversité tout en mettant l’accent sur l’unité, ou encore de ces textes qui rappellent l’unité prévue par l’accord orthographique tout en militant contre son adoption et pour le maintien des différences.

Alors que, dans leur écrasante majorité, les représentations du portugais dans la lusophonie dans les manuels de PELE et de PALS se trouvent à l'extrême universaliste de la xénité linguistique (#0) et, ce faisant, présentent la langue portugaise dans son unité et son uniformité, la majorité des représentations dans les manuels de PBLE se trouve au pôle opposé de ce spectre (#4), le pôle particulariste. Les frontières entre les formes de la langue dans les manuels brésiliens sont claires et sont objet d'enseignement. Le calcul d'une moyenne des résultats fait apparaître que le coefficient de xénité entre le portugais du Portugal et les portugais de la lusophonie dans les manuels de PELE est de 0.44, en deçà du seuil de mentionnabilité et relève donc du domaine de la xénité inapparente. Les manuels de PALS montrent un coefficient de 0,66, ce qui les situe un peu au-delà de ce même seuil. Ces deux corpus se distinguent nettement de celui de PBLE qui, à hauteur de 2,58, touche de près le seuil d'enseignabilité, ce qui renvoie à un degré moyen de xénité linguistique.



Graphique 11. Moyennes des représentations de la xénité linguistique

Je ne saurais prétendre apporter une réponse à la question de la cause de cette promotion relativement différentialiste de la langue portugaise brésilienne face aux autres variétés du portugais dans le monde lors d'un travail de thèse qui a pour objet un corpus aussi précis. On peut cependant présenter quelques indices qui aident à le faire.

5.3.2.3 La connaissance de l'autre. Une dernière dimension de l'altérité

Dans son analyse des différentes dimensions de l'altérité, Tzvetan Todorov (1982) a proposé une échelle relative aux différents degrés de savoir qu'on accumule sur l'autre, une échelle qui s'étend donc de l'ignorance jusqu'à la connaissance (cf. supra, p. 246). Dans quelle mesure

est-ce que je connais ou méconnaiss l’autre ? Quelles données ai-je à ma disposition pour commencer à me le représenter ?

Ce spectre n’a pas été incorporé dans mon dispositif d’analyse pour la simple raison que l’idée de *connaissance* me semblait, à première vue, peu mesurable. Tout d’abord, quand peut-on dire que l’on connaît l’autre à 100 % ? Est-ce même possible ? Il est difficile d’imaginer l’extrémité de ce pôle consacrée au savoir sur l’autre. De plus, essayer de mesurer la connaissance de l’autre impliquerait la vérification systématique de toutes les informations fournies sur les autres lusophones, ce qui dépasse les possibilités matérielles de cette thèse.

Cependant, étant donné le caractère discutabile de certaines informations données dans les manuels brésiliens sur le portugais européen, il est nécessaire d’y faire référence, d’autant plus que ces extraits offrent des pistes pour la compréhension de l’altérité linguistique luso-brésilienne, et que les affirmations rapides ou infondées peuvent sauter aux yeux des lecteurs d’origine portugaise. De plus, quelques allers-retours entre grammaires normatives et études dialectologiques permettent de remettre en question leur exactitude et leur précision.

L’affirmation selon laquelle le pronom *vós* est couramment utilisé au Portugal, mentionnée dans l’extrait n° 10, peut être nuancée voire contredite par des études récentes sur sa survie dans le territoire portugais (SELPH, 2021 ; FARACO, 2017) mais aussi par des ouvrages de référence de l’époque du manuel (CINTRA, 1971, 1972). Ces textes convergent en affirmant que le pronom *vós* n’est utilisé que dans quelques localités du nord du Portugal. L’affirmation selon laquelle les formules de politesse *Vossa Excelência* et *Vossa Senhoria* « sont fréquemment trouvées dans le discours courant au Portugal », mentionnée dans l’extrait n° 11, est encore plus discutabile. Lindley Cintra, dans son étude extensive des pronoms et des formules de politesse, en 1972, affirmait déjà qu’elles avaient pour ainsi dire disparu de la langue parlée en territoire portugais à cette époque (CINTRA, 1972). Ces attributions contestables de formes pronominales archaïques et très formelles – trouvées essentiellement dans des textes bibliques ou littéraires au Brésil – au portugais européen sont parlantes quant aux représentations que peuvent avoir les Brésiliens des locuteurs portugais. On peut y voir l’association de la variété portugaise à une certaine image d’un passé lointain, à une version non encore « souillée » de la langue, au prestige d’être utilisée dans le territoire d’origine de la langue⁶⁹¹. On peut même supposer que la mémoire des rapports codifiés propre à la société de

⁶⁹¹ J’ai évoqué la notion de « langue berceau » (ELIA, 1989), construite sur une représentation essentialisante du portugais (cf. supra, p. 139). L’objet langue se confond avec l’objet territoire ; le portugais européen

cour – imaginés comme courants dans l’ancienne métropole ou même témoignés au début du XIX^e siècle lors du séjour de la famille royale et de la cour lisboète à Rio de Janeiro – joue un rôle dans ces représentations. Quelles implications le mode d’hiérarchisation sociale *courtois* (ou *civilisé*) peut-il avoir sur l’imaginaire brésilien contemporain ? La notion de « courtois », tout comme celle de « civilisé »,

était comme « cultivé », « poli » ou « policé », une de ces notions presque synonymes que les hommes de cour employaient dans un sens plus ou moins large pour désigner la spécificité de leur comportement et par lesquels ils entendaient opposer le haut niveau de leurs mœurs, de leur genre de vie à ceux des hommes plus simples et socialement moins évolués (ELIAS, 1973, pp. 84-85).

La représentation, dans les manuels brésiliens, de formes archaïques de la langue portugaise comme étant des formes courantes au Portugal est-elle le signe de l’inégalité des rapports luso-brésiliens en ce qui concerne leurs respectifs standards ? Ce sont autant de pistes de recherche sur l’altérité luso-brésilienne.

Les informations fournies dans l’extrait n° 7 soulèvent encore d’autres questions.

Premièrement, l’explication de la prononciation portugaise du prénom Maria – selon laquelle « l’auditeur moyen brésilien remarquera que plusieurs voyelles atones disparaissent (Maria > Mria) » – est douteuse dans le sens où, selon la bibliographie consultée, le deuxième *a* est atténué tout autant que le premier. Les dictionnaires de Porto Editora (norme portugaise) décrivent phonétiquement le mot en tant que « mɐ'riɐ », c’est-à-dire en attribuant le même phonème aux deux apparitions de la lettre *a*⁶⁹². Il est connu que les voyelles atones se prononcent différemment au Brésil et au Portugal⁶⁹³. Mais de là à distinguer un « *a* » pré-tonique et un « *a* » final... ce serait une entreprise hasardeuse. Paul Teyssier va jusqu’à affirmer que, dans le système phonétique brésilien, « les voyelles finales sont réalisées de façon plus prononcée » (TEYSSIER, 1982, p. 68). Cela veut dire que la transcription « Mria » serait, du moins selon cette description, plus proche de la prononciation brésilienne que portugaise.

contemporain, et non le territoire portugais, est représenté comme le berceau de la langue portugaise dans le monde.

⁶⁹² Source : <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/maria> (consulté le 04/03/2023).

⁶⁹³ Paul Teyssier (1982) dans ses confrontations diachroniques propose une distinction entre un « *ã* » portugais et un « *a* » brésilien. Celso Cunha et Lindley Cintra, dans leur grammaire contrastive propose une approximation entre la prononciation du « *a* en position atone » portugais (transcrit en tant que α) et celle du « *a* nasal » brésilien (CUNHA & CINTRA, 2017, p. 49).

Deuxièmement, on ne peut pas dire que les auteurs ont tort en indiquant un usage « plus strict »⁶⁹⁴ des pronoms au Portugal. Mais quand ils affirment l’utilisation au Portugal de « *eu o vi* » (je l’ai vu), en opposition à « *eu vi ele* » (quelque chose comme « j’ai vu lui ») tel que l’on peut l’entendre couramment au Brésil (JUBRAN & KOCH, 2006), ils commettent une autre étourderie. Il est vrai que les pronoms objets (*o, a, os, as...*) sont plus utilisés au Portugal qu’au Brésil, il est tout aussi vrai que les pronoms sujets (*eu, tu...*) sont utilisés au Brésil, en position de compléments d’objet, contrairement à ce qui se produit au Portugal (CUNHA & CINTRA 2017), où la forme qui s’impose est donc le syntagme « *vi-o* », avec le pronom à la place qui lui revient, selon la norme. La formule proposée dans le manuel relève de conditions spécifiques (l’existence d’une subordonnée, par exemple), ce qui n’est pas le cas dans l’extrait.

Troisièmement, l’affirmation selon laquelle la consonne « d » est prononcée, au Portugal, comme le « th » de la langue anglaise est un phénomène qui n’a pu être attesté dans aucune des grammaires consultées. Si je peux me permettre une hypothèse, cette représentation pourrait être due à une interférence de celle qu’ont les auteurs brésiliens de leurs propres normes d’usage. Habités à l’ample phénomène de palatalisation de la syllabe « di » (prononcée [dzi]) au Brésil (JUBRAN & KOCH, 2006), ils infèrent une prononciation « à l’anglaise » au « d » non palatalisé des normes européennes. C’est curieux, car, dans les trois cas, on dirait que les auteurs attribuent à l’autre ce qui est spécifique au même.

Tous ces exemples élucident une forme particulière de l’altérité linguistique lusophone. Les voix dans les manuels de PBLE, qui sont bien les seules à détailler les variétés autres, ne semblent pourtant pas les connaître. Les affirmations dans les extraits valent pour ce qu’elles sont : surtout une preuve d’ignorance. Celle-ci pourrait s’expliquer par les flux ethniques et médiatiques inégaux⁶⁹⁵ dans le monde postcolonial. Car si

la circulation massive de produits des industries culturelles brésiliennes dans le quotidien collectif portugais et le flux constant d’immigrants brésiliens au Portugal semblent [...] influencer sur l’actuelle perception qu’ont les Portugais du Brésil et des Brésiliens (LISBOA. 2008),⁶⁹⁶

le fait que cette circulation ne se réalise pas dans le sens inverse a aussi des implications sur la perception qu’ont les Brésiliens du Portugal et des Portugais.

⁶⁹⁴ Par rapport à la norme standard, bien entendu.

⁶⁹⁵ Voir plus haut (cf. infra, p. 159) les notions d’ethnoscapes et de médiascapes.

⁶⁹⁶En portugais : *a circulação maciça de produtos das indústrias culturais brasileiras no cotidiano coletivo português e o fluxo ininterrupto de imigrantes brasileiros em Portugal parecem, com efeito, intervir na atual percepção portuguesa sobre o Brasil e seus nacionais.*

James CAMERON (2004) parle de l'identité sociale comme un modèle à trois bases. Elle est le reflet, premièrement, de l'importance ou de la centralité de son appartenance (est-ce qu'il m'arrive de penser au fait que je fais partie d'un groupe ?) de l'estime de son appartenance (est-ce que je me sens bien quand je pense faire partie de ce groupe ?) et du sens de connectivité au groupe (qu'est-ce que j'ai en commun avec les autres membres ?). La *connaissance* de l'autre constitue, dans cet ordre d'idée, une condition importante pour l'identité sociale. Je ne peux penser au groupe, m'y épanouir et me connecter aux membres qu'à partir du moment où je le connais. La quasi-absence de la notion de lusophonie dans l'univers consensuel brésilien et la pénurie de représentations de la lusophonie dans les manuels de PBLE, pourraient, ainsi, être liées à cette relative ignorance de l'autre.

Il en est de même pour la posture particulariste brésilienne vis-à-vis de la langue portugaise dans le monde lusophone. Il est à peu près admis que moins on est en contact et moins on connaît la langue de l'autre, plus elle devient difficile à décoder. Ce n'est peut-être pas pour rien que l'extrait n° 6, où on parle des navigateurs portugais dans un film, affirme sans pudeur que « les Portugais ont un accent parfois presque incompréhensible ». L'étrangeté attribuée aux normes portugaises et la particularité attribuée aux spécificités brésiennes adviendraient, selon cette perspective, de ce manque de familiarité avec l'autre.

5.3.2.4 Descriptions internes aux langues, conflits aseptisés

L'analyse des nombreux exercices figurant dans les manuels brésiliens consacrés à l'enseignement des différences entre le portugais du Brésil et les autres variétés du portugais a permis d'avoir un bon aperçu de la xénité linguistique telle qu'elle est représentée par ces discours. Il serait hasardeux de tirer des conclusions sur d'autres dimensions de l'altérité comme celle de l'estime et de la posture face à l'autre. Ce le serait d'autant plus que les manuels brésiliens présentent cette particularité de contourner toute conflictualité entre les langues, du fait que, dans ces exercices, ils adoptent un discours pédagogique centré sur les différences « purement linguistiques » (si tant est que cela existe) entre les codes.

Sur cette juxtaposition impartiale de codes, Didier de Robillard affirme que si certaines propositions pédagogiques sont promues en vue d'escamoter les rapports de domination sous-jacents aux langues, c'est aussi parce que « la notion de "langue" sous-jacente est celle, aseptisée de toute conflictualité, qu'a inventée la linguistique » (ROBILLARD, 2008, p. 18). Le fait que les différentes formes du portugais soient comparées et, donc, comparables – c'est-à-dire présentées comme des systèmes linguistiques équivalents les uns aux autres – constitue

une entrave à la distinction d’autres tensions altéritaires. Véronique Castellotti va dans le même sens quand elle attire l’attention sur le discours sur le plurilinguisme – plus spécifiquement le discours militant sur la diversité linguistique – qui, se bornant à la juxtaposition de formes, a souvent servi à « brouiller » les cartes.

Dans bien des cas, les discours sur le plurilinguisme évitent de (se) poser la question des inégalités, des conflits, des dominations et des discriminations dont les langues, en tant que constructions liées à des groupes et nations ayant des intérêts divergents, sont parties prenantes. (CASTELLOTTI, 2010, p. 13)

Selon ces deux auteurs, c’est précisément dans les rapports de force⁶⁹⁷ – de solidarité, de rivalité... – entre les représentations des langues que ces dernières existent *autrement* les unes en fonction des autres. Ce sont « les conflictualités entre les langues qui produisent la différence, et pas l’inverse » (ROBILLARD, 2008, p. 16). Les exemples abondent, dans le monde contemporain, de normes proches qui sont revendiquées en tant que langues distinctes, au motif de l’existence d’une frontière d’État, tout comme sont nombreux les exemples de normes éloignées qui, au sein d’un espace national, sont évoquées comme une seule langue.

5.3.3 Le point de vue africain. L’ambivalence des rapports aux normes

Corpus africain :

extrait n° 8

Elle est née dans la ville qui s’appelait alors Lourenço Marques, il y a 37 ans. À la radio sa voix s’est fait entendre en 1975, dans telle émission ou telle autre. Avec le temps, elle s’est affirmée et a conquis la désignation de “reine des microphones” de la Radio Mozambique. [...] Voici le dialogue que nous avons eu avec elle : [...] Question : Glória, ceux qui ne vous connaissent pas et qui vous entendent en émission peuvent penser que vous êtes née dans le “cœur linguistique” portugais. Avez-vous une influence d’une des langues nationales et, si c’est le cas, comment faites-vous pour vous exprimer avec une telle pureté dans la langue officielle ? / Réponse : Mes parents sont de Inhambane et naturellement je parle bitonga. Mais en plus du bitonga je connais le changana et le ronga, et je pense en garder une certaine influence. Mais, à propos de pureté de langage, dans le sens de ne pas avoir un accent marqué, peut-être que c’est dû à une volonté de toujours améliorer ma prononciation et mon intonation. Écoute, il y a aussi le fait que j’ai passé mon enfance dans une école de bonnes sœurs où, ça va de soi, on ne parlait que le portugais. Cela a dû aider. Mais enfin, le fait d’avoir des accents caractéristiques dans la langue est toujours quelque chose qu’on peut corriger. [...] Helder Gemo, in Domingo, 31/07/1988 (AFR_1989_MOZ_P07-06) (cf. annexes, p. 139)

⁶⁹⁷ Ou « rapports de lutte » si l’on adopte la terminologie bourdieusienne, puisque les représentations sociales trouvent leur place dans le domaine des prises de position.

Corpus européen :

extrait n° 17

Vincent préférait la compagnie des Capverdiens. C'était un autre type de personnes. Il aimait surtout écouter les histoires de nhô Serafim, un homme de São Vicente qui avait été marin et avait parcouru le monde. Nhô Serafim savait raconter de belles histoires et savait surtout chanter des *mornas* comme personne d'autre. [...] / Assis, chacun sur sa roche, il y a aussi Mané Joãozinho, Toino Bento, Chico Tavares, et d'autres qu'on ne voit pas, dilués dans l'obscurité. Il y a aussi trois Mozambicains de Lourenço Marques, qui parlent bien le portugais et qui aiment les histoires de nhô Serafim. [...] FERNANDO REIS, *A Roça* (EUR_1981_POR_TIP-05) (cf. annexes, p. 191)

extrait n° 18



Lundi matin, tout de suite arrivé à l'école, je suis allé voir le chien Teigneux. Isaura partageait son goûter avec lui en déchirant des petits morceaux de pain et en les éparpillant près de la gueule du Chien Teigneux qui mangeait doucement parce qu'il mettait beaucoup de temps à mâcher. Quand la cloche a sonné pour entrer, Isaura lui a dit au revoir et elle est venue en courant pour l'appel. / En classe, pendant le calcul et le dessin, et même pendant la dictée, je pensais au Chien Teigneux en train d'être tué par le vétérinaire alors qu'il s'était sauvé de la bombe atomique et tout ça, et qu'il avait couru une distance monstre pour ne pas mourir à cause de la bombe atomique. Peut-être que le vétérinaire n'avait pas envie de tuer le Chien Teigneux, mais qu'est-ce qu'il pouvait faire, le pauvre, si c'était Monsieur l'Administrateur qui l'avait ordonné ? / J'ai demandé à Quim comment le vétérinaire ferait pour tuer le Chien Teigneux et il m'a dit : « Un chien, on le tue avec des antibiotiques. » Je lui ai demandé ce que c'était cette histoire d'antibiotiques, il s'est énervé et m'a dit : « Espèce d'imbécile ! » Après, il est resté un petit moment sans rien dire et a continué à faire son dessin, et puis il s'est remis à parler, mais sans être énervé : « Mon Dieu, pourquoi tu es si bête ? Et pourquoi j'ai tant de patience pour te supporter ? Et par-dessus le marché, je ne sais pas dans quelle langue il faut te parler parce qu'en portugais tu piges rien, zut alors ! Un chien ça se tue avec une balle de 22 long rifle. Oui, pour toi ça doit être comme ça. Une balle de 22 long rifle et hop ! » Il s'est arrêté et puis il a continué : « Ou avec des antibiotiques... » Et un petit moment après : « Sauf si le vétérinaire est aussi bouché que toi et qu'il puisse le tuer qu'avec une balle de 22 long rifle. » (EUR_1988_POR_VAP2-17)⁶⁹⁸ (cf. annexes, p. 213)

⁶⁹⁸ Traduction de Michel Laban (HONWANA, 2006, pp. 28-30).

5.3.3.1 La variation dans le corpus africain. Le même dévalorisé

Les textes africains qui mettent en scène la variation sont bien plus explicites sur les rapports de force existant entre les différentes variétés de portugais. Ils soulèvent des questions comme celle de la légitimité accordée aux normes. Ils montrent, par ailleurs, que certaines représentations de la différence ne sont pas incompatibles avec une conception universaliste de la langue, selon laquelle les différentes variétés ne seraient, à vrai dire, que des versions moins valorisées d’une seule norme tenue pour exemplaire. Autrement dit, ils mettent au jour des problématiques de domination, d’inégalité et de discrimination qui, selon Véronique Castellotti (2010), sont propres aux rapports entre les langues. Ils rappellent finalement que ce rapport peut être le résultat de conflits d’intérêts économiques, sociaux, géopolitiques auxquels la déclaration des autodéterminations nationales n’a pas mis fin.

Pour montrer dans quelle mesure la proximité avec l’*autre* et son inclusion dans un même groupe que le *moi*, n’est pas un gage d’égalité en matière de reconnaissances symboliques, j’ai pu citer (cf. supra, p. 259) les exemples donnés par Valérie Spaëth (2020-a) concernant le rapport entre le français et les autres langues en France. Si le breton, *langue autre*, ce « débris corrompu du celtique » (CARRÉ, 1888, p. 220 ; cité dans SPAËTH, 2020-a, p. 68), a pu être présenté dans l’histoire comme une langue inapte à construire la pensée des élèves⁶⁹⁹, les patois, *langues proches*, « disparaissent du processus d’apprentissage, ils ont encore moins de statut cognitif que l’autre langue, ce ne sont pas des langues étrangères, et ils sont encore moins utiles, puisqu’ils sont apparentés au français... » (SPAËTH, 2020-a, p. 68). La proximité, une proximité sans distinction ou désignation claires, peut donc porter en elle des inégalités de reconnaissance symbolique aussi vives que la différence.

L’extrait n° 8 du corpus africain, incorporant une interview avec Glória Muianga, locutrice de la Radio Mozambique, illustre cette inégalité symbolique. On y observe clairement la place privilégiée qu’a encore la norme standard européenne dans les représentations sociales face aux variétés mozambicaines en 1989. L’intervieweur démarre la discussion en disant que ceux qui ne connaissent pas la « reine des microphones » de la Radio Mozambique pourraient croire qu’elle est originaire du « cœur linguistique » portugais. Cet éloge de la diction de l’interviewée situe le portugais européen dans une place centrale par rapport aux autres variétés. Si en effet chaque texte construit sa scénographie des langues, ici, le portugais

⁶⁹⁹ Toujours selon les avis de l’inspecteur général de l’enseignement primaire entre 1885 et 1892.

européen, à l'aide de la métaphore des organes du corps, occupe visiblement une position privilégiée et en quelque sorte unique par rapport aux autres variétés. Nous sommes à l'opposé de la notion de portugais *langue pluricentrique* qui postule la cohabitation entre la norme brésilienne, la norme portugaise, ainsi que les normes angolaise et mozambicaine en développement, sur un pied d'égalité (SOARES DA SILVA, 2018)⁷⁰⁰. Les manières dont les manuels expriment, d'un côté, les normes que l'on retrouve objectivement les discours (les normes « normales ») et, d'un autre côté, les normes subjectives et imaginées (la « norme normée » par des jugements de valeur, des contraintes, des interdits et des prescriptions) (GADET, 2007), sont autant de traces de la valorisation et la dévalorisation de l'autre.

La question qui suit ce commentaire – « Avez-vous une influence d'une des langues nationales et, si c'est le cas, comment faites-vous pour vous exprimer avec une telle pureté dans la langue officielle ? » – affirme, une fois de plus, le centre européen, à partir d'un implicite que l'intervieweur croit partager avec son interlocutrice : celui de la pureté de la langue. Loin de mettre à l'épreuve ces représentations, cette question présuppose que la « norme centrale » est la version la plus pure de la langue portugaise. Les « influences » des langues nationales viendraient ainsi souiller cette langue originaire du « cœur linguistique ».

On peut se pencher encore une fois sur *Enseigner une culture étrangère* (1986), où Geneviève Zarate élucide l'importance de ces « évidences partagées » par rapport aux données situationnelles dans le discours. Si l'implicite – ce « déjà dit », ce « déjà fait », tout ce dont l'efficacité a été éprouvée – permet de s'accrocher aux « fragments de savoir qui se situent dans un rapport immédiat à la situation donnée » (ZARATE, 1986, p. 17), c'est justement parce qu'il relève d'un savoir qui se situe dans le domaine des références collectives. En ce sens, on peut aussi supposer que ce que l'intervieweur juge consensuel dans le discours – à savoir un rapport hiérarchique entre le portugais tel qu'il est parlé au Mozambique et le portugais tel qu'il est parlé au Portugal, où ce dernier se trouverait en position de force – est une donnée importante concernant l'altérité linguistique afro-portugaise du point de vue africain.

La réponse de Glória Muianga contient des indices à la fois de contestation et de validation de cette hiérarchie des formes de la langue portugaise, ce qui dénote une adhésion au moins partielle aux implicites mobilisés par l'intervieweur. D'une part, elle reformule les

⁷⁰⁰ On peut observer cette volonté de décentraliser la lusophonie dans les premières conceptions de la communauté. Comme l'exprime Celso Cunha « Cette république du portugais n'a pas de capitale définie. Elle n'est ni à Lisbonne ni à Coimbra ; elle n'est ni à Brasília ni à Rio de Janeiro. La capitale de la langue portugaise est là où se trouve le méridien de la culture » (CUNHA, 1964, p. 38).

catégories de son interlocuteur en utilisant des termes plus neutres. La paraphrase « à propos de pureté de langage, dans le sens de ne pas avoir un accent marqué » peut être interprétée comme un refus d’accepter l’idée que la langue a des formes impures. D’autre part, le vocabulaire employé par la suite est chargé de connotations négatives et positives qui révèlent les discriminations dont les langues sont l’objet. Les verbes utilisés pour qualifier le passage réussi d’une variété à l’autre – « peut-être c’est en raison d’une volonté de toujours **améliorer** ma prononciation et mon intonation [...] le fait d’avoir des accents caractéristiques dans la langue est toujours quelque chose qu’on peut **corriger** »⁷⁰¹ – attribuent la négativité à la variété locale et la positivité à la variété étrangère. Cesser de parler avec un accent local revient à *améliorer* la prononciation. Les accents, tout comme les fautes et les erreurs, sont des choses qui peuvent être *corrigées*.

De plus, la norme portugaise ne semble pas être perçue par la présentatrice de radio comme un accent en soi. Comme l’expliquent Mary BUCHOLTZ et Kira HALL :

In most cases, difference implies hierarchy, and the group with the greater power establishes a vertical relation in terms beneficial to itself. Such ideological rankings enable the identities of the more powerful group to become less recognizable as identities; instead this group constitutes itself as the norm from which others diverge.
(BUCHOLTZ & HALL, 2004, p. 372)

L’accent européen apparaît, dans cette interview, comme une forme non marquée de la langue portugaise. Si les accents locaux sont associés à des identités ethniques et linguistiques particulières, la position privilégiée occupée par le portugais européen lui vaut d’être considéré comme neutre.

Contrairement aux exercices « purement linguistiques » dans le corpus brésilien ou les descriptions académiques dans le corpus européen, ce genre d’extrait, penché sur la réalité des locuteurs et leurs rapports aux langues, fait apparaître les enjeux concurrentiels concernant les variétés du portugais en Afrique. C’est en tout cas ce qui se produit jusques et y compris dans les textes littéraires africains transcrits dans les manuels portugais.

5.3.3.2 Les textes africains dans les manuels européens. Compétences à parler et à agir en Afrique coloniale

Dans les extraits extrait n° 17 et extrait n° 18 du corpus portugais, la différence est évoquée sans qu’il soit spécifié si elle relève du lexique, de la syntaxe ou de la prononciation. La

⁷⁰¹ C’est moi qui souligne.

diversité se situe sur un autre plan : la compétence des locuteurs face au code. Comme dans le cas de l'interview de Glória Muianga, ce n'est pas la langue comme système qui est concernée, mais *la façon* dont on s'approprie la langue.

Le texte déclencheur de l'extrait n° 17 a été tiré du roman *Roça*⁷⁰², de Fernando Reis (1960), publié 15 ans avant les indépendances de l'Afrique lusophone. Il construit une scène dans l'île de São Tomé avec, entre autres personnages, « trois Mozambicains de Lourenço Marques qui parlent **bien** le portugais »⁷⁰³.

L'adverbe « bien » est la seule information donnée sur la façon de parler des Mozambicains. Il peut indiquer deux situations : la pluralité des langues nationales au Mozambique, ou la présence de différentes normes tenues pour moins légitimes en Afrique portugaise. Autrement dit, dans la bouche du narrateur, les Mozambicains qui semblent « bien » s'approprier la langue officielle des territoires ultramarins portugais appartiennent soit à des communautés qui ont d'autres langues premières – des langues locales comme le bantu ou le ronga – soit à des communautés de langue portugaise mais dont la norme accuse un certain écart avec le standard légitime. L'interview de Glória Muianga montre que ces deux situations peuvent aussi être reliées. Pour la présentatrice, l'accent régional, au Mozambique, est justement à rattacher à l'influence des langues locales sur le portugais.

Quoi qu'il en soit, le présupposé selon lequel la compétence linguistique du natif⁷⁰⁴ en contexte colonial peut être évaluée est un indice d'un genre de rapport à la diversité que Véronique Castellotti appelle « une pluralité/diversité "niée" ou pour le moins dévalorisée ». Ce discours sur la pluralité recouvre des cas de figure concernant non seulement des langues dépréciées, mais aussi avec « des personnes autochtones dont les "langues" ne sont pas reconnues comme telles ou celle dont les usages, ne correspondant pas à un standard plus ou moins fantasmé, sont considérés comme déviants » (CASTELLOTTI, 2010, p. 3).

Contrairement à tous les extraits qui, dans le corpus brésilien, systématisent les différences pour les présenter comme objet d'apprentissage, ou qui, dans le corpus portugais,

⁷⁰² Le titre renvoie aux grands domaines agricoles de l'île de São Tomé.

⁷⁰³ C'est moi qui souligne.

⁷⁰⁴ Même si j'utilise le terme natif – sous-entendant le rapport endogène à l'Afrique, en opposition à Portugais – il me paraît important de rappeler leur situation d'exil par rapport à leur territoire original. L'histoire des nombreux Mozambicains déportés pour subir le travail forcé (cf. supra, p. 376) dans les *roças* de São Tomé, situation probable des personnages mozambicains dans le roman, ne saurait pas être passée sous silence. Pour une représentation de la condition d'« arrachement » au sol des jeunes Mozambicains, voir le poème de José Craveirinha (2015) [1963] « *Mamanô* ».

reconnaissent les différences tout en valorisant l’unité lusophone, les textes littéraires africains affichent une diversité qui porte au grand jour les rapports de pouvoir. Ces textes, n’ayant pas été élaborés à des fins d’exploitation didactique en classe de langue, ne se focalisent pas sur la langue comme système, mais sur son usage en contexte. On passe du domaine interne de la langue – « la langue inventée par la linguistique » comme le dit Didier de Robillard (cf. supra, p. 457) – à ce qui la relie aux individus qui l’utilisent. Il est moins aisé d’en donner une vision aseptisée. Plus précisément, il est ici question non pas de la « langue » de l’autre, au sens saussurien du terme, mais de la compétence/performance linguistique, au sens chomskien des termes, de l’autre lusophone. C’est ce qu’exprime l’adverbe évaluatif « bien » pour caractériser la langue des deux Mozambicains.

Cet adverbe place l’autre dans le paradigme de la progression, qui n’est pas favorable à une juxtaposition neutre d’éléments. La notion de progression, quand elle est appliquée à l’objet *compétence linguistique*, s’étend du débutant à l’avancé, de l’élémentaire au complexe, mais aussi et surtout du silence au discours. Dans cette échelle, la mesure des uns et des autres se fait à partir d’un repérage de fautes, d’erreurs et d’interférences d’autres codes. Ce sont les déviations qui permettent le classement des formes linguistiques entre le *bien parler* et le *mal parler*. La progression en langue, fondée sur l’idée de l’appropriation (non-)réussie, aborde l’altérité non sans une bonne dose de négativité. Elle est intrinsèquement reliée au spectre de l’estime (cf. supra, p. 259), celui qui permet de mesurer la valorisation et la (dé)valorisation de l’autre. Au *bien parler* le portugais, langue officielle des colonies portugaises, la valorisation ; au *mal parler* cette langue, la dépréciation, bien entendu⁷⁰⁵.

En contexte colonial, la superposition entre le continuum de la progression linguistique et le spectre de la valorisation sociale peut être exemplifiée de nombreuses façons, d’autant plus qu’elle est gravée dans la législation de l’époque. Un exemple explicite est la création, par les différents codes de l’indigénat, d’un système de catégorisation de groupes intermédiaires entre le colon blanc et le natif noir (cf. supra, p. 63). Pour accéder à la citoyenneté portugaise – et, par conséquent bénéficier des droits fondamentaux tels qu’être admissible pour travailler dans l’administration coloniale, être autorisé à se déplacer dans des quartiers blancs et entre les provinces, avoir un permis de conduire et un titre d’électeur, et aussi, le plus important,

⁷⁰⁵ Pour approfondir les liens entre, d’un côté, les échelles d’évaluation des individus selon leur fluence, leur aptitude, leur sens critique et, de l’autre, les phénomènes de marginalisation, de stigmatisation, d’assignation au silence, voir Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON (1964, 1970).

échapper au travail forcé – il fallait que l’autochtone obtienne le statut de « civilisé » (1910-1926) ou d’« assimilé » (1926-1961). Pour accéder à ce statut, il aurait fallu

abandonner entièrement les usages et les coutumes de la race noire [...], adopter la monogamie [...], avoir des revenus suffisants pour pourvoir à ses besoins, en termes de nourriture, de logement et d’habillement, pour sa famille et soi-même, ou exercer une profession, un art ou un métier compatible avec la civilisation européenne (NASCIMENTO, 2016, p. 265).⁷⁰⁶

Il aurait fallu surtout et en premier lieu « parler, lire et écrire correctement la langue portugaise » (ibid, p. 265). L’ascension sociale est explicitement et juridiquement mise en parallèle avec l’appropriation linguistique. L’échelle de progression utilisée pour évaluer la langue du natif africain s’inscrit dans les dynamiques quotidiennes de la société coloniale. C’est une échelle homologue à celle qui mesurera son acculturation et, selon l’idéologie moderne, celle qui entend mesurer le passage réussi de la *nature* à la *civilisation*.

Michèle Lagny, sur l’analyse historique et culturelle de documents, explique que ce qui l’intéresse particulièrement dans les œuvres est moins l’intention explicite des producteurs et l’obsession inconsciente des auteurs (sujets par ailleurs tout à fait valables) que les présupposés culturels qui les informent (LAGNY, 1992). Les analyses précédentes, à partir des sous-entendus qui guident la qualification du portugais des personnages mozambicains et de la locutrice Glória Muianga, relève de ce genre d’analyse. L’extrait n° 18, quant à lui, exprime la même réalité linguistique de la langue portugaise en période coloniale, mais de façon explicite. Le conflit entre les différentes formes de la langue, mis en scène dans le texte littéraire sans abstraction des rapports de violence, prend dans le texte une place centrale.

L’histoire de la nouvelle *Nós Matamos o Cão Tinhoso* (Nous avons tué le chien Teigneux), publiée en 1964, se déroule dans le cadre du Mozambique colonial. Ce texte est souvent lu comme une allégorie des relations entre blancs et noirs au temps de l’occupation portugaise. Dans le passage reproduit, le narrateur, un des seuls enfants noirs de l’école, discute avec un de ses camarades d’origine portugaise, Quim, au sujet du chien Teigneux, qui sera euthanasié avec des antibiotiques. Comme j’ai pu l’expliquer précédemment (cf. supra, p. 64), l’école coloniale était destinée aux enfants des colons, comme Quim, mais aussi aux quelques

⁷⁰⁶ En portugais : *ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra [...] adotar a monogamia [...] ter rendimentos que sejam suficientes para prover aos seus alimentos, compreendendo sustento, habitação e vestuário, para si e sua família [...] exercer profissão, arte ou ofício compatível com civilização europeia [...] falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa* -Washington Santos Nascimento (2016) résume ici quelques préconisations de l’article 269 de la *Carta Orgânica* de 1917 et de la réglementation concernant le recensement et la paye de l’impôt indigène de 1931.

enfants d’autochtones qui possédaient le statut de civilisé, comme le narrateur. Confronté aux questions du narrateur-personnage qui ne comprend pas comment on peut tuer un chien avec des antibiotiques, Quim commence par l’injurier en le traitant de stupide. « Espèce d’imbécile ! [...] Mon Dieu, pourquoi tu es si bête ? Et pourquoi j’ai tant de patience pour te supporter ? »⁷⁰⁷. Les injures ne tardent pas à dériver vers des propos glottophobes, plus spécifiquement vers ce qui touche à la compétence linguistique du narrateur. « Et par-dessus le marché, je ne sais pas dans quelle langue il faut te parler parce qu’en portugais tu piges rien, zut alors ! ». C’est un imbécile, d’autant plus qu’il ne maîtrise pas la langue portugaise. L’association entre la compétence linguistique du narrateur et sa compétence cognitive est renforcée quand Quim reformule ses propos pour « se mettre au niveau » du narrateur. La reformulation n’est pas de l’ordre du lexique (à partir de la synonymie), de l’ordre de la syntaxe (à partir d’une réorganisation syntagmatique) ou même de l’ordre de la prononciation (à partir d’un ralentissement du débit de parole, d’une augmentation du volume ou d’une exagération des phonèmes, par exemple). Il modifie intégralement le propos. « Un chien ça se tue avec une balle de 22 long rifle. Oui, pour toi ça doit être comme ça ». Par le biais de cette modification sémantique, le texte sous-entend que le personnage blanc ne sait pas, lui non plus, comment fonctionnent les antibiotiques. Son discours exprime, quant à lui, que le narrateur ne serait pas capable de comprendre, même s’il le lui expliquait. Quim renvoie, par ces propos, à l’ancien lien entre l’Être et le langage. « Un homme qui possède le langage possède par contrecoup le monde exprimé et impliqué par le langage » (FANON, 2015 [1952], p. 16). Le fait de ne pas connaître un mot jette le doute sur la capacité à s’approprier l’univers qui entoure la chose désignée par le mot, et vice versa. La compétence linguistique du jeune noir est mise en parallèle, dans le discours du jeune blanc, avec sa compétence à agir dans le monde. Les lacunes dans l’une seraient visibles dans l’autre.

Outre le rapport existentiel à la langue, ces extraits rendent visible la quasi-obligation pour l’homme colonisé de se situer face au langage du colonisateur. Il a été question précédemment, à partir d’exemples du monde sportif et académique, du phénomène de circulation légitimatrice dans les mondes colonial et postcolonial (cf. supra, p. 340). Frantz Fanon traite aussi les effets linguistiques de la mobilité dans ces configurations sociales.

⁷⁰⁷ C’est une scène construite avec une touche d’ironie, car, comme il le sera explicité à la fin de la nouvelle, le narrateur est l’un des meilleurs élèves. Il donne souvent ses devoirs à Quim pour que celui-ci les copie, illustration de l’exploitation coloniale dans l’échelle des individus.

Dans un groupe de jeunes Antillais, celui qui s'exprime bien, qui possède la maîtrise de la langue, est excessivement craint ; il faut faire attention à lui, c'est un quasi-Blanc. En France, on dit : parler comme un livre. En Martinique : parler comme un Blanc (FANON, 2015 [1952], p. 19).

Reprenons l'exemple des impositions qui figuraient dans le code de l'indigénat portugais. À partir du moment où l'autochtone se trouve contraint de vivre un long et ardu processus administratif d'évaluation linguistique, civique et culturelle pour accéder au statut de « civilisé », il est normal que le colonisé qui fait siennes les valeurs et la langue de la métropole jouisse parmi ses pairs d'une certaine honorabilité. La « réussite » de Glória Muianga – « reine des microphones » que l'on pourrait croire originaire du « cœur linguistique » portugais – est un exemple de ce phénomène de légitimation et d'honorabilité par le biais de la langue.

5.3.3.3 Quand diversité n'est qu'hierarchie. Des langues en voie de développement

Ainsi, les frontières entre les formes africaines et les formes européennes de la langue portugaise ne sont guère qu'apparence. La diversité, plus que stigmatisée, est une diversité niée. Le passage d'une variété à l'autre ne constitue pas l'appropriation de plusieurs langues ou plusieurs usages (diatopiques, diachroniques, diastratique...) d'une même langue. Le passage des variétés africaines aux variétés européennes signifie la mobilité dans le spectre de la compétence linguistique selon *une* norme, celle du bon usage. Sur ce spectre, la diversité n'est pas synonyme de reconnaissance symbolique. Les langues de l'autre peuvent être évaluées, soit comme réussies, soit comme non réussies.

On peut ici faire un parallèle entre ce rapport universaliste aux langues à celui, aussi universaliste, aux cultures dans le cours de l'histoire.

Dans le domaine des sciences sociales, on peut faire comme si on reconnaissait le phénomène de la diversité culturelle tout en concevant la variété des cultures comme une simple expression des différentes étapes d'un unique processus de civilisation. Ainsi, l'évolutionnisme du XIX^e siècle, en imaginant des « stades » d'un développement social unilinéaire, s'autorisait à classer les cultures particulières sur une même échelle de civilisation. La différence culturelle n'est, dans cette perspective, qu'apparence ; elle est appelée à disparaître tôt ou tard. (CUCHE, 2016, p. 23)

L'usage de la notion de *civilisation humaine* – une notion totale et au singulier, en opposition à celle, plurielle, des *cultures* des peuples – a ainsi nié, à plusieurs moments de l'histoire, la différence culturelle tout en prônant des valeurs humanistes. Les différentes cultures pouvaient être posées sur un seul spectre qui peut être appelé *progrès* et ceux qui l'ont revendiqué pouvaient se placer en haut de cette échelle. Le mot *civilisation*, le verbe *civiliser*,

l’adjectif *civilisé(e)* a permis de résumer « l’avance que la société occidentale des deux ou trois derniers siècles croit avoir prise sur les siècles précédents et sur les sociétés contemporaines primitives » (ELIAS, 1973, p. 12) et la diversité culturelle ne devient en fait qu’une diversité chronologique. Il n’existerait dans le monde que des formes plus ou moins abouties d’une seule civilisation humaine.

Si son évocation a sa place ici, c’est aussi parce que cette idéologie s’est facilement couplée avec l’activité expansionniste et civilisatrice des États européens lors des derniers siècles. Le rapport à la langue portugaise découle de la même dynamique dans *Nós Matamos o Cão Tinhoso*. Le conflit des deux personnages exprime une hiérarchisation sociale actualisée sur la forme de la hiérarchisation de formes culturelles et, par conséquent, linguistiques. Autrement dit, il y a une bonne façon de parler le portugais. Les autres ne sont guère considérés que comme des versions moins évoluées. Les portugais des Africains dans ces trois textes représentent une diversité qui, placés sur l’échelle de la progression dans la compétence linguistique, ne sont que des formes sous-développées (ou, selon le vocabulaire en vogue, *en développement*) de la variété européenne.

Nous savons que les déclarations des indépendances ne sont pas suffisantes pour mettre un terme aux rapports de pouvoir. Ces textes donnent un aperçu des rapports de domination coloniale qui vont au-delà de la sphère politique et économique. La dissimulation des origines brésilienne et portugaise des textes authentiques et des auteurs des manuels, tout comme les discours qui prônent une tropicalisation de la langue portugaise en Afrique et ceux qui antagonisent l’étranger et ses formes culturelles, peuvent être interprétés, en ce sens, comme le volet linguistique des luttes pour l’indépendance africaine.

Synthèse du chapitre 5

Les manuels européens analysés incluent, par le biais des mentions de la langue portugaise, les Brésiliens et les Africains des PALOP quasi univoquement dans la sphère du *nous*. Le grand nombre d'extraits présentant la langue portugaise à partir de son unité constitutive, l'évocation répétitive des données démographiques relatives aux locuteurs, la mobilisation fréquente d'une sémantique des liens familiaux et amicaux, le renvoi à la plasticité inhérente de la langue portugaise dans le monde, le recours aux discours des autres lusophones comme garants des liens privilégiés avec le groupe, l'usage de représentations visuelles qui essentialisent et uniformisent les formes culturelles, le déséquilibre entre le marquage de la pluri-continentalité de la langue par rapport à celui de sa pluralité dialectale et, finalement, l'atténuation de la différence linguistique dans les mentions de la variation sont autant de mécanismes qui rapprochent les autres pôles de la lusophonie par le facteur de la langue.

Les manuels brésiliens, par le biais des mentions de la variation, consacrent aux autres lusophones une place intermédiaire selon le critère de la langue. Si une représentation de la langue portugaise comme entité fédératrice est courante, le marquage des différentes variétés l'est tout autant. Alors que les renvois aux autres formes de la langue portugaise sont peu nombreux et les apparitions des discours lusophones sont quasi inexistantes, quand le portugais européen est évoqué, il est susceptible d'être décrit et enseigné lors des comparaisons avec la norme brésilienne. Les descriptions sont approximatives et suggèrent des lacunes dans les représentations des normes autres. Puisqu'il s'agit surtout de précisions sur leur fonctionnement « interne », les mentions d'autres variétés du portugais dans la lusophonie contournent les rapports conflictuels au sein de la lusophonie.

Les manuels africains, quant à eux, ne distinguent guère les autres variétés du portugais dans le monde, ce qui rapproche sensiblement les lusophones de la sphère du *nous*. Mais les conflictualités, quasi omniprésentes dans les discours, repoussent la lusophonie dans l'autre sens. Les mises au jour de la place défavorisée occupée par les variétés africaines, de l'instabilité de la langue portugaise vis-à-vis des langues nationales et étrangères, de la charge négative de la langue du colonisateur et des structures de hiérarchisation culturelle héritées de la colonisation sont autant d'exemples des tensions qui servent d'entrave à une représentation de l'unité lusophone. Si les manuels africains sont ceux qui incorporent le plus souvent des échantillons de langue originaires d'autres pôles de la lusophonie, la non-désignation de l'origine des textes, et donc l'effacement des lusophones, permettent d'omettre ces conflits.

Conclusion

Les approches politique et historique contribuent grandement à l'étude du processus de médiation que propose le manuel entre le savoir et l'apprenant. Les nombreuses omissions, ajouts et transformations observables lors de ce processus ne sauraient s'expliquer exclusivement des points de vue – largement adoptés en DLC – de la didactisation de textes, de la transposition didactique d'un savoir académique (CHEVALLARD, 1985) ou, plus précisément pour ce qui nous concerne, de la manuélistisation des savoirs de langue et de culture (PUECH, 1998). Les dimensions politique et historique du processus de médiation revêtent une importance particulière, car ce que l'on appelle « la culture » au sein de l'enseignement-apprentissage des langues renvoie non seulement à un grand nombre de disciplines (l'histoire, la géographie, la sociologie, la littérature, l'art, etc.), mais également à des discours qui ne sont pas passés par les instances de légitimation de la communauté scientifique. Les savoirs issus des traditions scolaires, du sens commun ou encore de l'expérience personnelle des auteurs au sein de la culture cible remplissent les manuels, notamment sous forme de textes pédagogiques. Le manuel de langue devient ainsi un terrain propice à la légitimation de visions intersubjectives des cultures et des sociétés à travers un discours d'autorité. Ces dimensions sont d'autant plus significatives pour la période qui s'étend entre 1975 et 1996, où le champ de la linguistique appliquée à l'enseignement du portugais en tant que langue non maternelle était en cours d'institutionnalisation.

Tout comme le discours du manuel est censé respecter certaines contraintes pour pouvoir se présenter comme *légitime* et *vrai* (AUGER, 2009), il devra obéir, au moins, à deux impératifs pour encourager la circulation linguistique, « rencontre entre des intentions de diffusion d'une langue et des intentions de réception de cette langue pour un espace » (BURROWS, 2018, p, 19). La valorisation de la langue et la préservation des référents culturels attachés à cette langue – des référents qui se confondent souvent avec des référents nationaux – sont les deux conditions sine qua non. Du moment que l'on ne nuit pas ces contraintes fondamentales, d'autres finalités peuvent être envisagées, telles que la promotion d'une idéologie ou d'une méthodologie... C'est la règle première d'une économie de marché : on ne déprécie pas ce que l'on se propose de vendre.

Les représentations des langues et des cultures structurent les rapports sociaux, qui les structurent à leur tour. Elles sont ainsi une porte d'entrée idéale pour l'étude de la lusophonie.

La transposition des savoir en la matière, dans les manuels, ne peut que répondre aux enjeux (dans le sens des buts poursuivis) de la configuration sociale des manuels de PLN. Ainsi, cette étude a permis de montrer en quoi les rapports lusophones se constituent en atouts ou en obstacles pour la promotion de la langue portugaise et des cultures nationales. Il ne s'agit là que d'un aspect, parmi tant d'autres annoncés d'entrée de jeu dans les nombreuses formulations plus restreintes de la problématique de départ de cette thèse⁷⁰⁸. Puisqu'il faut conclure, attardons-nous sur cette question, car elle permet de revenir sur des caractéristiques clés de cette communauté imaginée, complexe et multifacette, qu'est la lusophonie, en la réorganisant, une dernière fois, de manière à présenter quelques perspectives de recherche.

Les représentations de la lusophonie dans les manuels sont susceptibles de mettre en lumière la composante véhiculaire de la langue portugaise, contribuant ainsi à sa valorisation en tant que capital culturel et capital symbolique. Cela se manifeste à la fois dans les manuels de Portugais langue seconde ainsi que dans les manuels de Portugais langue étrangère. Que les textes le fassent à travers des références au nombre total de locuteurs du portugais, des énumérations des pays où il est parlé ou a reçu un statut privilégié ou des mentions de son prétendu rôle de langue internationale, il n'en reste pas moins que la représentation de la langue portugaise comme une seule et unique langue demeure un préalable. Plus la langue est homogène et ses variétés sont intercompréhensibles, plus un locuteur est à même d'augmenter son cercle de communication.

Dans cet ordre d'idées, la représentation universaliste de la lusophonie dans les manuels européens est un phénomène cohérent avec la situation sociolinguistique du portugais du Portugal. Que ce soit par rapport aux autres langues nationales dans l'Union européenne ou aux autres formes de portugais dans la Communauté des Pays de Langue Portugaise, cette variété du portugais est minoritaire. L'idée, diffusée dans ces manuels, d'*une seule langue* portugaise au sein de la lusophonie fait contrepoids au caractère grégaire du portugais européen dans ces deux regroupements. En effet, dans une Europe où les exceptions culturelles sont valorisées, où d'autres langues latines (le galicien et le catalan en Espagne, le romanche en Suisse, parmi tant d'autres) gagnent en force, la représentation particulariste, accentuée, sert moins à détacher du lot que de faire la publicité de sa pluri-continentalité. Une stratégie analogue à celle-ci est la mise en avant des rapports amicaux entre les pays lusophones. La représentation des liens,

⁷⁰⁸ À savoir : Quelles altérités et quels liens d'interdépendance au sein de la lusophonie nous apprennent les manuels de PLN ?

soudés et apaisés, entretenus par le Portugal au sein d'un réseau culturel et économique, permet de contrer les représentations diffusées durant tant d'années de guerre coloniale et d'isolationnisme. Ce déplacement d'objectif fait de l'extrémité de la péninsule ibérique, non une limite, mais une porte d'entrée sur un monde plus vaste. La représentation essentialisante et fixiste de la langue portugaise – une représentation selon laquelle les langues s'attachent aux territoires, aux populations, aux cultures à travers des liens de plus en plus solides – s'avère également avantageuse dans ce contexte. L'image d'une langue portugaise qui s'incarne dans l'outremer où elle a été reterritorialisée devient le garant de son caractère pluri-continental. À ce titre, l'aventure de l'expansion maritime constitue une thématique favorable, pour peu que l'on sache en faire une gestion habile, faisant abstraction du caractère conflictuel de la colonisation. Certes, l'exposition des exploits du passé met au jour l'exportation « réussie » d'une langue et d'une culture, et renvoie aux dimensions impressionnantes de l'Empire colonial portugais. Mais si l'importance du Brésil sur l'échiquier international favorise une évocation plus ou moins décomplexée des rapports coloniaux luso-brésiliens et des représentations célébrant les deux côtés, l'histoire conflictuelle avec les anciennes colonies africaines entraîne, au contraire, une série de stratégies de réhabilitation de la face. Ce sont autant de stratégies qui permettent de « vendre » le portugais sans porter préjudice aux référents nationaux.

L'analyse des manuels africains montre que ces deux impératifs ne sont pas faciles à concilier, du moins dès que la lusophonie est évoquée.

Le fait de présenter la langue portugaise comme une seule et unique langue sert sa valorisation, tout particulièrement pendant les années post-indépendance, où elle vit une certaine instabilité vis-à-vis des langues nationales et étrangères. C'est sur son caractère véhiculaire que repose l'idée selon laquelle elle est fondamentale pour la communication entre les différentes populations nationales, pour la réaffirmation des liens entre les différents Pays Africains de Langue Officielle Portugaise et pour la participation à une configuration intercontinentale – la lusophonie. Une défaillance dans une de ces trois échelles (nationale, continentale et globale) constitue une véritable entrave à la promotion du portugais. Le faible nombre de locuteurs, aujourd'hui encore, de la langue portugaise au Cap-Vert et en Guinée-Bissao, les deux pays lusophones où les échanges entre les populations nationales se font en créole, en est l'illustration. La représentation de la lusophonie a donc une place importante dans la stratégie de valorisation de la langue dans les PALOP. Ainsi, la perspective linguistique universaliste prépondérante dans les manuels africains est cohérente avec cette stratégie.

Mais il faut rappeler que l'enseignement d'une langue seconde entretient un rapport particulier avec les référents nationaux. Il s'avère que la langue et la culture cibles sont, aussi, à différents degrés, la langue et la culture du public auquel les manuels s'adressent. Même un manuel pour débutants s'adresse aux héritiers d'une (longue) histoire de rapports à la lusophonie. Non seulement l'État dont ils ressortissent a adopté cette langue pour y construire la vie administrative et scolaire, mais cette langue est susceptible d'être déjà utilisée par une partie de la population à la maison ou dans le cadre des interactions quotidiennes dans l'espace public. Ces manuels ne peuvent donc pas traiter à la légère la culture des apprenants. Alors que ceux de portugais langue étrangère peuvent se passer de séquences interculturelles, contournant ainsi des questions concernant la valorisation de la culture de l'élève et une acculturation violente, une attitude similaire en situation d'enseignement d'une langue seconde relève, précisément, du non-respect de l'impératif qu'est la valorisation des cultures nationales. Envisagées sous cet angle, les représentations universalistes du portugais dans les manuels africains sont problématiques. L'analyse des textes africains – plus spécifiquement ceux qui témoignent d'une hiérarchisation des langues, devenue un habitus – révèle que les normes locales se situent déjà en position défavorisée par rapport aux normes étrangères. La non-distinction des différentes normes de la langue portugaise – cet objet hybride, extérieur et intérieur – est une atteinte symbolique aux normes « nationales », celles qui précèdent le portugais de l'école, et favorise le processus d'assimilation linguistique.

À l'ambivalence du rapport à la langue pour la valorisation des territoires nationaux s'ajoute le caractère problématique des représentations des territoires lusophones. J'ai pu analyser des représentations de l'expérience coloniale mettant au jour des siècles d'infériorisation, voire de déshumanisation, des populations nationales, ainsi que des représentations des réalités postcoloniales actualisant la dépendance africaine (économique, médiatique, symbolique...) de l'Europe. Dans ces cas, fort répandus dans les ouvrages, le fait d'attribuer à la lusophonie le rôle d'opresseur au sein d'une dialectique de domination permet de réévaluer les référents nationaux. La lusophonie prend le rôle d'un alter ego, l'autre dont on se doit de se différencier.

Contrairement à la langue de l'autre, qui est valorisée et universalisée, la culture de l'autre est repoussée aux extrêmes opposés des spectres de l'estime et de la xénité. Est-il possible, toutefois, de concilier une représentation, particulariste et antagoniste, de la lusophonie avec celle, que l'on veut positive, de la langue qui vient d'être adoptée ? L'essentialisation de la langue – dans le sens de son attachement aux populations, aux

territoires (si facilement confondus avec les États et les nations) – constituerait certainement le coup de grâce pour une représentation positive de la langue portugaise dans les PALOP.

Au demeurant, les discours qui présentent la langue comme exception culturelle (« seul héritage laissé », « la seule chose dont on peut remercier le *tuga* »), qui la réduisent à sa facette utilitaire (« les langues sont comme des tracteurs »), ou qui militent pour un processus de différenciation (« il faut africaniser le portugais ») peuvent être interprétés comme une exploration des marges de manœuvre pour broser une image de la lusophonie sans porter préjudice ni à la langue ni aux cultures nationales. Compte tenu des nombreux effacements de l'origine des textes lusophones, il apparaît que la dissimulation de la lusophonie est la stratégie préférée des auteurs, face à cette difficile gestion de l'autre. Ce sont autant de mécanismes qui méritent d'être explorés, dans l'avenir, du point de vue de leurs effets sur l'apprenant et sur son rapport affectif aux langues.

Étant donné que l'écrasante majorité des locuteurs de la langue portugaise se situe au Brésil, on peut penser que les avantages des renvois, dans les manuels de PBLE, à la totalité des lusophones dans le monde sont moins certains⁷⁰⁹. Cela pourrait être à l'origine de la relative indifférence des manuels brésiliens face au caractère véhiculaire de la langue portugaise et, par conséquent, de la posture particulariste qu'on a pu relever dans cette thèse. En se servant des normes lusophones comme contrepoint pour l'approfondissement de la norme brésilienne, ces ouvrages mettent en avant ce qui est particulier au portugais du Brésil et en font la publicité en tant que signe distinctif d'une culture. Le nombre impressionnant de locuteurs brésiliens étant un fait acquis, les nombreux discours différentialistes contribuent à promouvoir le caractère grégaire, unique et exceptionnel de la variété brésilienne. Une posture analogue est adoptée vis-à-vis des cultures lusophones. L'*autre* sert surtout de prétexte pour la caractérisation du *même*. Les anciens colons contribuent au peuplement, à la civilisation et au développement de la société brésilienne. Les Africains et les peuples autochtones, à travers le métissage, accordent à cette société une qualité à la fois unique et originale.

⁷⁰⁹ Même si le Brésil impressionne par son nombre d'habitants, par son PIB et par sa taille, l'entropie, c'est-à-dire le nombre de pays où une langue est parlée, reste un indice très important pour mesurer le poids des langues dans le monde globalisé. On peut se demander si le succès international de la littérature hispano-américaine (en matière de traductions, de chiffres d'affaires, de prix littéraires...), comparé à la méconnaissance sur sa voisine luso-américaine, n'est pas dû au fait qu'elle soit lue et promue à l'intérieur de plusieurs espaces nationaux. La pluralité des pays lusophones, dans ce cas, demeure un aspect important pour la promotion de la langue portugaise.

Comme je l'ai annoncé en introduction (cf. supra, p. 9), cette étude a comme origine le constat, fait lors de la préparation de mon mémoire de master, de la pénurie de mentions de la lusophonie dans certains manuels de portugais du Brésil contemporains. Cette pénurie – constatée aussi dans les manuels publiés entre 1975 et 1996 – a pu être étudiée ici en profondeur grâce au travail effectué sur un grand corpus. Outre l'ignorance brésilienne du monde lusophone révélée dans les renvois vagues aux origines africaines et dans les inexactitudes des descriptions du portugais européen, la sensation d'absence de références à la lusophonie peut résulter de l'indistinction des populations dans les mythes de la formation nationale brésilienne. Dans mon mémoire, j'avais soulevé l'hypothèse d'une sorte de refoulement des origines portugaises (BOMILCAR, 2017). Le travail sur un grand corpus suggère, au contraire, que cette absence n'en est pas vraiment une. La difficulté de distinguer la population portugaise issue de l'histoire coloniale, la promotion des idéologies coloniales – autrement dit l'identification du même à l'autre – peuvent être au cœur de l'invisibilité lusophone dans les manuels brésiliens. Le Portugal paraît absent, car il se trouve partout. C'est l'évidence qui n'a pas besoin d'être nommée. La vision brésilienne de la lusophonie est aussi riche, en fin de compte, que celles offertes par les centaines d'extraits africains et européens sur ce groupe.

Il serait hasardeux de tirer les mêmes conclusions pour ce qui est de l'altérité afro-brésilienne à partir d'un échantillon aussi restreint de représentations. J'ai pu constater, à partir d'un corpus d'un travail sur un corpus de 30 manuels – 15 africains et 15 brésiliens – que ces deux continents se représentent relativement peu l'un l'autre. Rien n'empêche que la question soit approfondie dans l'avenir, en élargissant le corpus, la période ou les deux ; d'autant plus qu'un grand nombre d'extraits ont d'ores et déjà été repérés et indexés, des deux côtés de l'Atlantique sud.

Le travail extensif de catalogage et indexation développé ici a en effet permis de bâtir un socle solide offrant un large éventail de perspectives de recherches. Dans le domaine des représentations sociales, des découpages plus spécifiques peuvent être déclencheurs de réflexions. On peut explorer la sélection et la didactisation de la littérature lusophone (quels auteurs sont privilégiés ? Dans quelle perspective sont-ils travaillés ?), le processus de stéréotypisation à travers des séquences didactiques portant sur les aides humanitaires et sur le tourisme, la place de la lusophonie asiatique et des communautés de migrants dans la configuration lusophone, ou encore le volet linguistique des idéologies qui circulent dans les mythologies lusophones, comme le lusotropicalisme et l'anthropophagie (BOMILCAR, 2017).

Ce sont autant de possibilités d'analyse pour lesquelles une grande partie du travail – à savoir le repérage de manuels et d'extraits – a déjà été effectué.

L'étude extensive de la configuration sociale des manuels a également permis de poser des jalons pour des poursuites diverses. Considérons de près la question du processus d'internationalisation de la configuration portugaise des manuels de PLNM. Je n'ai pour le moment repéré aucune étude s'intéressant aux phénomènes mis au jour dans ces pages, tels que l'élaboration, au Portugal, de manuels qui sont soit spécifiquement consacrés à la variété brésilienne, soit bilingues et biculturels luso-brésiliens, soit « pluricentriques », chaque unité portant sur un pays lusophone. Le portugais est loin d'être la seule langue déterritorialisée et profondément acclimatée lors de ses nouveaux enracinements. L'anglais, le français, l'arabe ou encore l'espagnol, sont tout aussi concernés. Dans quelle mesure les expériences développées ici sont-elles spécifiques à la lusophonie ou, au contraire, le signe de nouvelles perspectives ouvertes par des configurations globales de diffusion des langues plurielles ?

Cette thèse a permis de montrer que l'élaboration de manuels avait une importante composante de formation de professeurs entre 1975 et 1996, ces années qui semblent constituer une forme de prélude de la disciplinarisation du PLNM. Une plongée dans le catalogue de manuels à partir d'une analyse des agents (plutôt que des institutions) contribuera à l'étude de la position sociale du concepteur et de son regard sur sa pratique. De nouveaux corpus de travail pourraient être créés en vue de mieux comprendre la formation des configurations sociales du PLNM : le recueil de témoignages d'agents clés dans cette configuration, le dépouillement de documents administratifs et pédagogiques des écoles de langue et des départements de PLNM des universités, un travail documentaire sur les correspondances entre les équipes d'élaboration de supports et les responsables des politiques culturelles... Une incursion dans les archives de l'*Instituto de Ação Cultural*, du Camões I.P. et de la *Fundação Calouste Gulbenkian*, et des ministères de l'Éducation des PALOP est un bon point de départ.

Enfin, un horizon de recherche qui mérite d'être exploré : celui de l'histoire connectée des didactiques des langues. Au-delà des croisements, largement traités ici, entre les configurations de PBLE, de PELE et de PALS, il y a les rencontres entre les manuels brésiliens et le champ universitaire étatsunien (cf. supra, p. 161 et p. 167), la vie associative française (cf. supra, p. 167) et les marchés éditoriaux espagnol et allemand (cf. supra, p. 174). Les points d'intersection entre l'enseignement des langues dans les anciens pays de l'axe communiste/socialiste et la promotion du portugais dans les PALOP constituent des pistes de

recherche également prometteuses⁷¹⁰. Chaque connexion ouvre de nouvelles voies pour une étude décloisonnée de la mondialisation des langues, à partir d'un travail croisé d'archives.

Je propose de finaliser ces lignes à l'aide de l'analogie qui les a introduites, celle qui lie l'activité enseignante et le travail de recherche, plus précisément l'étape d'écriture, moment fondamental où la question de la *médiation* se manifeste. Dès lors, l'aspect didactique de cette thèse saute aux yeux, par exemple, à travers les images illustratives, les dizaines de schémas, de cartes, de tableaux, de graphiques, ou encore les résumés et les synthèses, produits pour faciliter l'accès à l'objet de savoir. Tout au long du processus d'écriture, je me suis tenu en terrain à peu près connu – celui de l'enseignement de FLE, celui de l'élaboration de supports de PLE... – où je faisais la médiation entre un interlocuteur et une langue-culture donnée.

Geneviève Zarate, dans *Les représentations de l'étranger et didactique des langues* (1993), présente trois lignes directrices pour l'enseignement d'une culture étrangère. La première est un passage critique entre ce qui relève de l'individuel et ce qui relève du général, la deuxième est une déconstruction des représentations réifiantes et homogénéisantes de l'objet, la troisième est une vigilance sur le rapport entre l'information et l'informateur.

Pour ce qui est de la première orientation, j'espère, par exemple, que les conclusions présentées ici sur les altérités lusophones pourront toujours être reliées aux contextes d'où elles sont tirées : à une configuration sociale spécifique, à un moment de l'histoire précis, à un genre textuel donné. C'est avec cette finalité que j'ai présenté, tout au long de ces chapitres, les limites de l'objet étudié, des corpus construits, des archives dépouillées et des cadres conceptuels élaborés.

La deuxième orientation peut être identifiée au sein des nombreuses discontinuités qui sont montrées et préservées dans cette thèse. Ce sont les contre-exemples en fin ou en début de chapitre, les notes de bas de page relevant d'autres possibilités d'analyse, ou encore les exceptions présentes dans les graphiques qui, organisés autrement ou au prisme d'un autre cadre d'analyse, pourraient s'avérer majoritaires. Grosso modo, j'ai essayé de réserver une place, si petite soit-elle, à ce qui dépasse la pensée totalisatrice et le discours organisateur à travers lequel celle-ci se manifeste.

⁷¹⁰ J'ai eu l'occasion de mentionner l'envoi de milliers de jeunes Angolais à Cuba, en Roumanie, en Union soviétique, pour y faire leurs études (cf. supra, p. 81), ainsi que l'adaptation de manuels cubains pour l'enseignement à São Tomé et Príncipe (cf. supra, p. 145 et p. 206).

La troisième orientation finalement peut s'appliquer au rapport entre les auteurs des manuels et les textes qu'ils ont écrits, car ces textes sont la matière première des analyses. Mais elle s'applique aussi et surtout au rapport entre le discours scientifique et le chercheur, car celui-ci est également inscrit dans une histoire et une configuration sociale données. Pour prendre l'exemple du sociologue, un agent qui a l'habitude de produire des discours savants sur les cultures et les sociétés :

c'est en effet lorsqu'il s'ignore comme sujet cultivé d'une culture particulière et qu'il ne subordonne pas toute sa pratique à une mise en question continue de cet enracinement, que le sociologue [...] est vulnérable à l'illusion de l'évidence immédiate ou à la tentation d'universaliser inconsciemment une expérience singulière (BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, 1973, p. 27).

Mes propos, en tant qu'enseignant et en tant que chercheur, même s'ils bénéficient d'une aura d'autorité propre à la situation de communication où ils se déploient, devront toujours être interprétés par rapport aux marges de manœuvre de la position que j'occupe.

Le présent discours, tout comme les ouvrages étudiés ici, a vocation à être lu comme artefact culturel. Qui sait, peut-être, un jour il sera repéré, catalogué, indexé, analysé... En brochant explicitement un portrait des altérités lusophones, il parle, dans les entrelignes, de moi-même, de mes horizons d'attente lusophones en France, de mon champ d'expérience francophone au Brésil, de cette latinophonie dont on ne parle pas encore assez... C'est une manifestation d'un parcours de recherche plus profond, existentiel si on veut, pour apprendre à dialoguer et vivre avec les autres, ceux qui m'amènent à me remettre quotidiennement en question, ceux que j'ai tendance à interpréter sous le signe de la différence... Le traitement du discours des manuels dans cette thèse illustre enfin la tentative d'accorder au discours de l'autre ce que j'aimerais que l'on accorde au mien.

Bibliographie

ACIOLI Gustavo & MENZ Maximiliano, 2008, « Resgate e mercadorias: uma análise comparada do tráfico luso-brasileiro de escravos em Angola e na Costa da Mina (século XVIII) », dans *Afro-Ásia*, n° 37, pp. 43-73.

ADEPBA, 2000, « Liste de méthodes, manuels et grammaires de portugais langue étrangère », dans *Actes du Colloque Enseigner un portugais sans frontières ?*, Publications Union Latine, pp. 115-127.

ADORNO Theodor, 1964 (trad.fr.), « L'industrie culturelle », dans *Communications*, n° 3, pp. 12-18, en ligne, doi.org/10.3406/comm.1964.993 (consulté le 07/06/2020).

AGARD Olivier, 1998, « Norbert Elias et le projet d'une psychologie socio-historique », dans *Revue germanique internationale*, n° 10, en ligne, journals.openedition.org/rgi/690 (consulté le 09/06/2023).

AIRES OLIVEIRA Pedro, 2022, « Estado, seca e fome em Cabo Verde. Pobreza e Fome em Cabo Verde: Algumas respostas públicas no século XX (C.1920-C.1990) », dans *Pobreza e fome Uma história contemporânea*, pp. 265-281, en ligne, run.unl.pt/bitstream/10362/147306/1/Pobreza_e_fome_Vdigital_1_267_283.pdf (consulté le 12/07/2023).

ALBUQUERQUE Davi & RAMOS Rui, 2021, *O ensino de português língua não materna: pesquisas e práticas bem-sucedidas*, Catu, Bordô-Grená.

ALCANDRE Jean-Jacques, 2016, « La Conférence de Berlin 15 novembre 1884-26 février 1885 », dans *Allemagne d'aujourd'hui*, n° 3, pp. 90-97.

ALMEIDA Mária Cristina & MATOS José Manuel, 2020, « O conhecimento do professor em tempos de mudança curricular. O caso da TELESCOLA portuguesa (1965-1967) », dans *História de la Educación*, n° 39, pp. 91-111, en ligne, revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/issue/view/hedu202039 (consulté le 20/01/2023).

ALMEIDA FILHO José Carlos, 2012, « Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil », dans *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras história*, pp. 723-728, en ligne, books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-51.pdf (consulté le 01/12/2022).

AMADO Rosane de Sá, 2008, « O ensino e a pesquisa de português para falantes de outras línguas », dans *Guavira Letras*, n° 6, en ligne, websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/171 (consulté le 05/01/2023).

AMAR Muriel, 2000, *Les fondements théoriques de l'indexation : une approche linguistique*, Paris, ADBS Éditions.

ANCASSUERD Marli Pinto, 2017, « Vivendo, partilhando e aprendendo com Paulo Freire », dans *e-Mosaicos*, n° 13, vol. 6, pp 23-25, en ligne, e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/viewFile/31896/22809 (consulté le 16/01/2023).

ANDERSON Benedict, 1983, *Imagined Communities*, Londres, Verso.

ANDRÉ Rebeca Helena, 2010, *O ensino de História em Angola: Balanço (1975-2009) e prospectiva*, mémoire de Master en Histoire et Éducation sous la direction de Luís Antunes Grosso Correia à l'Université de Porto, en ligne, repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57329/2/tesemestrebecaandre000124633.pdf (consulté le 04/01/2023).

ANDRIGHETTI Graziela, 2020, *O design pedagógico para um curso de português como língua adicional para fins acadêmicos*, Thèse de Doctorat en Linguistique présentée dans la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

APOSTOLOVIC Marija, BOMILCAR Danilo, BURROWS Alice, CELLIER Amélie, 2021, « Les archives de l'EPPFE : une porte d'entrée vers l'analyse du champ du français langue étrangère ? », dans *SIHFLES*, n° 66-67, en ligne, <https://journals.openedition.org/dhfles/8425> (consulté le 15/10/2023).

APPADURAI Arjun, 2001 (trad.fr.), *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot.

APPLE Michael, 2000, « Cultural politics and the text », dans *Official Knowledge*, Londres, Routledge, pp. 42–60.

ARAÚJO Ordália Cristina Gonçalves, 2019, *Os Javaé e o Protestantismo: Salvação e Resistência (1896-1937)*, Thèse en Histoire, Universidade Federal de Goiás.

ARISTOTE, 2014 [IV^e siècle av. J.-C.], *Métaphysique*, Paris, Librairie Philosophique.

ARMITAGE David, 2007, « The elephant and the whale: empires of land and sea », dans *Journal for Maritime Research*, n° 9, vol. 1, pp. 23-36, en ligne,

scholar.harvard.edu/sites/scholar.harvard.edu/files/armitage/files/elephantandwhale.pdf

(consulté le 11/02/2022).

ARTIÈRES Philippe, 2016, « Du dépouillement au dévoilement. L'historien et les archives numérisées », dans *La recherche dans les institutions patrimoniales : Sources matérielles et ressources numériques*, Villeurbanne, Presses de l'ENSSIB, en ligne, books.openedition.org/pressesenssib/6172 (consulté le 16/05/2023).

AUGER Nathalie, 2003-a, « “Ça casse la langue d'un étranger”. Les représentations de la langue et de son apprentissage : une question interculturelle », dans *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 50, Montpellier, I.E.F.E, pp. 23-36.

AUGER Nathalie, 2003-b, « Les représentations interculturelles dans les manuels de FLE en usage dans l'union européenne », dans *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures. Enquêtes et analyses*, Paris, l'Harmattan, pp. 35-71.

AUGER Nathalie, 2009, *École, langues et représentations : sociolinguistique/didactique de la variation. Document de synthèse présenté pour l'habilitation à diriger des recherches*, sous la direction de Jean Louis Chiss, Université Sorbonne-Nouvelle.

AUGER Nathalie, 2011, « Les manuels : analyser les discours », dans BLANCHET Pierre & CHARDENET Patrick (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Archives contemporaines, pp. 313-316.

AUGER Nathalie & LE PICHON-VORSTMAN Emmanuelle, 2021, *Défis et Richesses Des Classes Multilingues. Construire Des Ponts Entre Les Cultures*, Paris, ESF Sciences Humaines.

AUROUX Sylvain, 1994, *La révolution technologique de la grammatisation*, Liège, Mardaga.

AUROUX Sylvain, 1995, « Grammatisation », dans *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, en ligne, persee.fr/doc/AsPDF/hel_0247-8897_1995_num_11_1_3396.pdf (consulté le 01/09/2019).

AUSTIN John, 1970 (trad.fr.), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.

AUTHIER-REVUZ Jaqueline, 1982, « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours », dans *DRLAV*, n° 26, pp. 91-151.

AVELÃS NUNES João Paulo, 1994, « História-ciência e divulgação da história: os cursos de extensão universitária da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1925-1974) », dans *Revista da Faculdade de Letras*, n° 11, pp. 377-416.

AZEVEDO Celiana, VALADA Catarina, GIL Joana, MOURA Maria, GODINHO Pedro, 2021, *Entre Salazar e Caetano: A ação política e propagandística do Estado Novo na RTP*, Lisbonne, Livros ICNOVA.

AZEVEDO FERREIRA José de, 1989, *Bibliografia Selectiva da Língua Portuguesa*, Lisbonne, ICALP.

BACHELARD Gaston, 1965, *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Librairie J. Vrin.

BAGNO Marcos, 2009, « Lusofonia ou Ilusofonia », dans *Caros Amigos*, en ligne, marcosbagno.com.br/site/?page_id=418 (consulté le 13/02/2011).

BAKHTINE Mikhaïl, 1984 (trad.fr.), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BANDEIRA Andreia & VELOZO Emerson Luís, 2019, « Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências », dans *Ciência e Educação*, n° 25, vol. 4, pp. 1019-1033, en ligne, scielo.br/j/ciedu/a/Lfc363CCpVpJ6VstzrtGBYZ/?lang=pt&format=pdf (consulté le 13/10/2022).

BAPTISTA Luís, 2007, *Projecto “Políticas e práticas de internacionalização do ensino da língua portuguesa: os leitorados de português”*, Universidade Nova de Lisboa, en ligne, cesnova.fcsh.unl.pt/cms/files/publicacoes/PUB4e08c7dfbebc3.pdf (consulté le 05/07/2023).

BARBOSA DA SILVA Diego, 2010, « O passado no presente: história da promoção e difusão da língua portuguesa no exterior », dans *Cadernos Do Cnlf*, n° 14, Vol. 4, Tome 4, en ligne, researchgate.net/profile/Diego-Barbosa-Da-Silva/publication/266137875_O_passado_no_presente_historia_da_promocao_e_difusao_da_lingua_portuguesa_no_exterior/links/5425c5bf0cf26120b7b00feb/O-passado-no-presente-historia-da-promocao-e-difusao-da-lingua-portuguesa-no-exterior.pdf (consulté le 06/12/2022).

BARDIN Laurence, 2013, *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires France, en ligne, cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130627906.htm (consulté le 9/11/2020).

BARQUETA Clélia & DA COSTA Murilo Jardelino, 2009, « Entrevista com Francisco Gomes de Matos », dans *Dialogia*, n° 2, vol. 8, São Paulo, pp. 173-182, en ligne, periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/2154/1673 (consulté le 01/12/2022).

BASTOS Monica Sofia & MELO-PFEIFER Sílvia, 2017, « O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas », dans *Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilingues e Multiculturais*, Porto, Porto Editora, pp. 173- 194.

BEACCO Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.

BEACCO Jean-Claude, 2005, « Métamorphoses de l'ailleurs : Éléments pour une histoire de la notion de situation en didactique du français langue seconde ou étrangère », dans BARBOT Marie-José, CASTELLOTTI Véronique, CHISS Jean-Louis (dir.), *Plurilinguisme et apprentissages, Hommages à Daniel Coste*, ENS Lyon, pp. 59-68.

BEM Gabriel Felipe Silva, 2019, « Educação e racismo: projetos educacionais no contexto colonial do século XIX », dans *Temporalidades*, n° 11, vol. 2, pp. 168-188, en ligne, periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/download/14719/12195/42530 (consulté le 22/07/2023).

BENJAMIN Walter, 2014 [1940] (trad.fr.), *Thèses « Sur le concept d'histoire »*, Bibliothèque Anarchiste, en ligne, rybn.org/human_computers/articles/walter-benjamin-theses-sur-le-concept-d-histoire.a4.pdf (consulté le 10/10/2023).

BENTO Margaret, 2015, « Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 12, vol. 2, en ligne, journals.openedition.org/rdlc/739?lang=en (consulté le 25/03/2022).

BENTO Margaret & RIQUOIS Estelle, 2024 à paraître, *La notion d'authenticité en didactique des langues*, résumés en ligne, eda.recherche.parisdescartes.fr/journee-detude-la-notion-dauthenticite-en-didactique-des-langues-25-11-2022/ (consulté le 30/07/2023).

BERTRAND Valérie, 2002, « Dimension historique des représentations sociales : l'exemple du champ sémantique de la notion d'exclusion », dans *Bulletin de psychologie*, n° 461, vol. 55, tome 5, pp. 497-502.

BERTRAND Valérie, 2003, « La mendicité et l'état dangereux : l'historicité des représentations sociales dans le discours juridique », dans *Connexions*, n° 80, pp. 137-154.

BESSE Henri, 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier.

BESSE Henri, 2010, « La « méthode Marchand » ou le parcours professionnel d'un chargé de cours à l'EPPFE durant l'entre-deux-guerres », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 44, pp. 55-78.

BETTS Raymond, 1961, *Assimilation and Association in French Colonial Theory 1890–1914*, New York, Columbia University Press.

BIAGIOLI Nicole, 2021, « Interculturalité et colonisation dans la série *Mamadou et Bineta*, d'André Davesne, méthode d'apprentissage du français pour l'Afrique noire française », dans *Cahiers de Narratologie*, n° 40, en ligne, journals.openedition.org/narratologie/12649 (consulté le 05/08/2023).

BIZON Ana Cecília Cossi & SCARAMUCCI Matilde Virginia Ricardi, 2021, « A área de PLE/L2 na Unicamp: pesquisa em diálogo com ensino e extensão », dans *Linguística Aplicada na Unicamp. Travessias e perspectivas*, pp. 89-115, en ligne, canal6.com.br/livros_loja/Ebook_Linguistica_aplicada.pdf#page=89 (consulté le 01/12/2022).

BLOOMFIELD Leonard, 1970 (trad.fr.), *Le Langage*, Paris, Payot.

BOMILCAR Danilo, 2017, *Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères L'exemple des enseignements sur l'alimentation*, Mémoire de Master en Didactique des Langues, sous la direction de Valérie Spaëth, Université Sorbonne Nouvelle, en ligne, dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01692762/document (consulté le 07/05/2018).

BOMILCAR Danilo, CELLIER Amélie, 2024 à paraître, « Changements de paradigme culturel en didactique du FLE de 1980 à nos jours : Focus sur l'enseignement de la civilisation et sur la pédagogie des multiliteracies », dans *Centenaire du cours de civilisation de la Sorbonne*, l'Harmattan.

BORGES-CALIL Ana Carolina & BARBOSA Lúcia Maria de Assunção, 2017, « Representação Cultural Brasileira Em Materiais Didáticos De Língua Estrangeira », dans *Trama*, n° 29, vol.13, pp. 60-82, en ligne, e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/viewFile/16041/11155 (consulté le 03/06/2018).

BORGES CASTANHO Maria da Graca, 1993, *A leitura: atitudes e preferencias dos educandos do 4º, 5º e 6º anos de escolaridade nas escolas oficiais portuguesas nos Estados Unidos da America: progenitores e docentes - mediadores determinantes*, Université des Açores, en ligne, files.eric.ed.gov/fulltext/ED405737.pdf (consulté le 01/11/2022).

BORGES DE SOUSA Renato, 2010, « Valor económico da língua portuguesa », dans *Actas do Encontro Internacional, Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas num Universo Globalizado*, Lisbonne, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129-134.

BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude, PASSERON Jean-Claude, 1973, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1964, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre, 1971, « Le marché des biens symboliques », dans *L'Année sociologique*, n° 22, pp. 49-126, en ligne, [jstor.org/stable/27887912](https://www.jstor.org/stable/27887912) (consulté le 23/04/2023).

BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction*, Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre, 1987, *Choses dites*, Paris, Minuit.

BOURDIEU Pierre, 1993, « À propos de la famille comme catégorie réalisée », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 100, pp. 32-36, en ligne, doi.org/10.3917/arss.p1993.100n1.0032 (consulté le 13/10/2022).

BOURDIEU Pierre, 1994, *Raisons pratiques*, Paris, Seuil.

BOURDIEU Pierre, 2003, « L'objectivation participante », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 5, pp. 43-58, en ligne, [cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-5-page-43.htm](https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-5-page-43.htm) (consulté le 30/06/2023).

BOURDIEU Pierre, 2013, « Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975 », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2000, p. 4-37, en ligne, [cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2013-5-page-4.htm](https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2013-5-page-4.htm) (consulté le 21/03/2022).

BOURDIEU Pierre, 2016, *Sociologie Générale*, vol. 2, Paris, Seuil.

BOUVIER-LACROIX Isabelle & GUMERY-EMERY Claude, 1991, « Les images du Brésil dans les manuels scolaires de Portugais produits en France », dans *Images réciproques du Brésil et de la France : Actes du colloque organisé dans le cadre du Projet France-Brésil*, Paris, Éditions de l'IHEAL, en ligne, doi.org/10.4000/books.iheal.5033 (consulté le 26/01/2022).

BOWER Tom, 1977, *The perceptual world of the child*, London, Fontana Brehm.

- BOYER Henri, 2017, *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, en ligne, [Cairn.info/introduction-a-la-sociolinguistique--9782100762149.htm](http:// Cairn.info/introduction-a-la-sociolinguistique--9782100762149.htm) (consulté le 23/07/2023).
- BRIANÇON Muriel, MALLET Jeanne, EYMARD Chantal, 2013, « L'Altérité, une notion vraiment sans histoire ? Eclairage philosophique sur une notion devenue incontournable en éducation », dans *Recherches en éducation*, n° 16, pp. 105-114.
- BROOKS George, 2006, « Cabo Verde: Gulag of the South Atlantic: Racism, Fishing Prohibitions, and Famines », dans *History in Africa*, n° 33, pp. 101-135.
- BRUILLARD Éric, 2005, *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, SCÉRÉN – CRDP de Basse-Normandie.
- BUARQUE DE HOLANDA Sérgio, 1995 [1936], *Raízes do Brasil*, São Paulo, Companhia das letras.
- BUARQUE DE HOLANDA Sérgio, 1998 [1936], *Racines du Brésil*, Traduction de Marlyse Meyer, Paris, Gallimard.
- BUCHOLTZ Mary & HALL Kira, 2004, « Language and Identity », dans *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwall Publishing, pp. 369-393, en ligne, escholarship.org/uc/item/7198t0cr (consulté le 27/11/2018).
- BUENO DE SOUZA Ubiratã Roberto, 2019, *A gravitação das formas: gêneros literários e vida social em Moçambique (1977-1987)*, thèse en Littérature Comparée, Universidade de São Paulo.
- BULLA Gabriela da Silva & KUHN Tanara Zingano, 2020, « Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados », dans *ReVEL*, n° 35, vol. 18, en ligne, lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/223991/001128621.pdf?sequence=1 (consulté le 04/04/2023).
- BURROWS Alice, 2018, *L'Alliance française de Buenos Aires de 1914 à 1983, étude des conditions de circulation linguistique*, thèse en Didactique des langues, des textes et des cultures, Université Sorbonne-Nouvelle, en ligne, tel.archives-ouvertes.fr/tel-02147468/document (consulté le 19/10/2021).
- BURROWS Alice, 2020, « Alice Burrows. L'Alliance française de Buenos Aires de 1914 à 1983, étude des conditions de circulation linguistique », dans *Documents pour l'histoire du français*

langue étrangère ou seconde, pp. 377-383, en ligne, journals.openedition.org/dhfles/7766 (consulté le 19/10/2021).

CALVET Alain & CALVET Louis-Jean, 2017, *Baromètre des langues dans le monde*, en ligne, culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/fichiers/publications_dglflf/Langues-et-numerique/Barometre-des-langues-du-monde/Barometre-des-langues-dans-le-monde-2017 (consulté le 27/11/2019).

CALVET Louis-Jean, 1974, *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.

CALVET Louis-Jean, 1994, « Les politiques de diffusion des langues en Afrique francophone » dans *International Journal of the Sociology of Language*, n°107, pp. 67-76.

CALVET Louis-Jean, 1999-a, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris, Plon.

CALVET Louis-Jean, 1999-b, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachette Littératures.

CALVET Louis-Jean, 2002, *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*, Paris, Plon.

CALVET Louis-Jean, 2004, « Mondialisation, langues et politiques linguistiques », dans *Cafés géographiques*, en ligne, academia.edu/5999938/MONDIALISATION_LANGUES_ET_POLITIQUES_LINGUISTIQUE?auto=download (consulté le 11/07/2022).

CALVET Louis-Jean, 2016, « Géopolitique des langues romanes », dans *Hermès, La Revue*, n° 75, pp. 25-33, en ligne, [Cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-25.htm](https:// Cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-25.htm) (consulté le 05/01/2021).

CALVET Louis-Jean, 2017, *La sociolinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.

CAMERON James, 2004, « A three-factor model of social identity », dans *Self and Identity*, n° 3, pp. 239–262.

CAMPENHOUDT Luc Van, QUIVY Raymond, MARQUET Jacques, 2017, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Malakoff, Dunod.

CAMPOS Christophe, HIGMAN Francis, MENDELSON David, NAGY Géza (dir.), 1988, *L'Enseignement de la civilisation française dans les universités européennes*, Paris, AUPELF, diffusion Didier Édition, pp. 35-44.

CAMPOS Rui, 2000, « A Geografia de Aroldo de Azevedo », dans *Geografia*, vol. 25, n° 8, pp. 53-98.

CANDIAN Máira & BESSA Mariana de Camargo, 2021, « Português como Segunda Língua Estrangeira Não Materna Adicional para Falantes de Outras Línguas - P2LENMAFOL: uma breve análise de terminologias », dans *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, vol. 25, n° 2, pp. 376-396.

CÂNDIDO Antônio, 1959, *Formação da Literatura Brasileira*, São Paulo, Martins Fontes.

CANUT Cécile, 2001, « À la frontière des langues », dans *Cahiers d'Études africaines*, n° 163-164, pp. 443-463.

CANUT Cécile & CAUBET Dominique, 2002, *Comment les langues se mélangent - Codeswitching en Francophonie*, L'Harmattan, en ligne, harmatheque.com.ezproxy.univ-paris3.fr/ebook/274752678X (consulté le 08/07/2023).

CARBALLIDO Xurxo Fernández, 2014, « A presença da Lusofonia nos manuais de Português Língua Estrangeira (PLE) », dans *Interfaces da Lusofonia, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade*, Universidade do Minho, pp. 21-40.

CARRÉ Irénée, 1888, « De la manière d'enseigner les premiers éléments du français dans les écoles de la Basse-Bretagne », dans *Revue pédagogique*, tome 12, vol. 3, pp. 217-236.

CARVALHO Anna Maria Pessoa de, 1998, *Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico*, São Paulo, Scipione.

CARVALHO Guilherme Paiva de & SIQUEIRA Adriel Jonathas Fernandes, 2019, « Representações das culturas africanas e afro-brasileiras em livros didáticos de história », dans *Educação & Linguagem*, pp. 90-101.

CASTELLOTTI Véronique, 2009, « Réflexivité et pluralité / diversité / hétérogénéité : soi-même comme DES autreS » dans ROBILLARD Didier de (éd.), *Sociolinguistique et réflexivité : vers un paradigme réflexif ou herméneutique ? Cahiers de sociolinguistique*, n° 14, pp. 129-44.

CASTELLOTTI Véronique, 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », dans *Recherches en didactique des langues et des cultures*, ACEDLE, en ligne, journals.openedition.org/rdlc/2056 (consulté le 15/04/2023).

CASTELLOTTI Véronique, 2015, « Contrastes, authenticité, altérité. Réflexions terminologiques », dans BOUVIER-LAFFITTE B, LOISEAU Y, *Polyphonies franco-chinoises. Mobilités, dynamiques identitaires et didactique*, Paris, L'Harmattan, pp. 121-32, en ligne, hal.archives-ouvertes.fr/hal-01390209.

CASTELO Claudia, 1999, *"O modo português de estar no mundo": luso-tropicalismo e ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*, Porto, Afrontamento.

CAVACAS Fernanda, 2011, *Aldónio Gomes. Nota biográfica*, Aveiro, Universidade de Aveiro – Departamento de línguas e culturas, en ligne, docplayer.com.br/69393555-Aldonio-gomes-nota-biografica.html (consulté le 11/01/2023).

CAVALLI Marisa & COSTE Daniel, 2015, *Education, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation à l'école*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CELLIER Amélie, 2023, *Transposition de la pédagogie des multiliteracies à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue étrangère. Mises à l'essai en milieu universitaire et dans un organisme de formation de l'OFII*, thèse en Didactique des langues, des textes et des cultures, Université Sorbonne-Nouvelle.

CÉSAIRE Aimé, 1955, *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence africaine, en ligne, <https://www.larevuedesressources.org/IMG/pdf/CESAIRE.pdf> (consulté le 10/10/2023).

CHARAUDEAU Patrick, 1983, *Langage et discours, éléments de sémiolinguistique*, Paris, Hachette.

CHARAUDEAU Patrick, 1995, « Une analyse sémiolinguistique du discours », dans *Langages*, n° 117, pp. 96-111, en ligne, persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1995_num_29_117_1708 (consulté le 23/07/2023).

CHARTIER Roger, 1991, « Avant-propos », dans ELIAS Norbert, *La société des individus*, Paris, Fayard, pp. 7-29.

CHAUMIER Jacques, 2002, *Les techniques documentaires*, Paris, Presses Universitaires de France, en ligne, [cairn.info/les-techniques-documentaires--9782130524243.htm](http:// Cairn.info/les-techniques-documentaires--9782130524243.htm) (consulté le 17/11/2020).

CHEDID Daniele Reiter, 2010, *Aproximação Brasil-Paraguai: a Missão*, Mémoire de Master en Histoire dirigée par Ceres Moraes, Université Fédérale de Grande Dourados, en ligne, ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/DANIELE-REITER-CHEDID.pdf (consulté le 22/12/2022).

- CHEVALLARD Yves, 1985, *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHILDS Peter & WILLIAMS Patrick, 1997, *An introduction to postcolonial theory*, Londres, Haevester Wheatsheaf.
- CHISS Jean-Louis, 2019, « Didactique des langues, idéologies linguistiques et désir de français », dans *Revue TDFLE*, (actes n°1), en ligne, doi.org/10.34745/numerev_1325 (consulté le 13/06/2021).
- CHOMSKY Noam, 2015 [1965], *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, the MIT Press.
- CHOPPIN Alain, 1992, *Les Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation.
- CHOPPIN Alain, 2008, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », dans *Histoire de l'éducation*, n° 117, en ligne, journals.openedition.org/histoire-education/565 (consulté le 30/04/2019).
- CINTRA Lindley, 1971, « Nova Proposta de Classificação dos Dialectos Galego-Portugueses », dans *Boletim de Filologia*, n° 22, pp. 81-116.
- CINTRA Lindley, 1972, *Sobre Formas de Tratamento na Língua Portuguesa*, Lisbonne, Livros Horizonte.
- COMTE Auguste, 1854, *Système de politique positive*, Paris, Carilian-Goeury et V. Dalmont.
- COPE Bill & KALANTZIS Mary, 2008, *New Learning: elements of a new science education*, New York, Cambridge University Press.
- CORDIER-GAUTHIER Corinne, 2002, « Les éléments constitutifs du discours du manuel », dans *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 125, pp. 25-36.
- CORDIER-GAUTHIER Corinne, 2007, « Les manuels d'enseignement du FLS au Canada : aperçu historique », dans VERDELHAN-BOURGADE Michèle (éd.), *Le français langue seconde : Un concept et des pratiques en évolution*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 180-189, en ligne, doi.org/10.3917/dbu.verde.2007.01.0157 (consulté le 16/04/2023).
- COSTE Daniel, 1984, *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier.
- CRAS Pierre, 2019, « Entre “politique de bon voisinage” et films d'animation de propagande : Walt Disney s'en va-t-en guerre (1941-1948) », dans *Revue française d'études américaines*,

2019, n° 158, pp. 111-131, en ligne, <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-etudes-americaïnes-2019-1-page-111.htm> (consulté le 01/09/2023).

CRÉPON Marc, 2000, *Le malin génie des langues*, Paris, J. Vrin.

CRSE, 1990, « Ensino do Português no Estrangeiro », dans *RILP – Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Salvador, Campinas, Praia, Bissau, Maputo, Linda a Velha, Lisbonne, São Tomé, Associação das Universidades da Língua Portuguesa.

CUCHE Denys, 2016, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La découverte.

CUNHA Celso, 1964, *Uma política do idioma*, Rio de Janeiro, São José.

CUNHA Celso & CINTRA Lindley, 2017, *Nova gramática do português contemporâneo*, Rio de Janeiro, Lexicon.

CUNHA Isabel, 2003, « As telenovelas brasileiras em Portugal », dans *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação-UBI*, en ligne, bocc.ubi.pt/pag/cunhaisabel-ferin-telenovelas-brasileiras.pdf (consulté le 25/03/2022).

DA SILVA Agostinho, 2009 [1959], « Condições e Missão da Comunidade Luso-Brasileira », dans *Condições e Missão da Comunidade Luso-Brasileira e outros ensaios*, Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão, pp. 23-36.

DAGET Serge, 1989, « The Abolition of the slave trade », dans *General history of Africa, VI: Africa in the nineteenth century until the 1880s*, vol. 6, pp. 64-89, en ligne, unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084955 (consulté le 04/01/2023).

DALLEY Phyllis, 2014, « Assimilation, intégration ou inclusion : Quelle vision pour l'éducation de langue française en contexte minoritaire ? », dans *La francophonie canadienne dans toutes ses couleurs et le défi de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université Laval, pp. 13-34.

DAVALLON Jean, 2006, *Le don du Patrimoine. Une approche communicationnelle de la patrimonialisation*, Paris, Lavoisier.

DÁVILA Jerry, 2010, *Hotel Trópico : Brazil and the Challenge of African Decolonization, 1950–1980*, Durham, Duke University Press.

DE CARLO Maddalena, 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International.

DE FREIXO Adriano, 2007, *Minha Pátria é a Língua Portuguesa: A Construção da Idéia da Lusofonia em Portugal*, thèse en Histoire sociale, UFRJ, Rio de Janeiro.

DE FREIXO Adriano, 2015, « Ecos do Luso-Tropicalismo: A Presença do pensamento de Gilberto Freyre no discurso da Lusofonia », dans *Textos&Debates*, n° 27, vol. 2., Boa Vista, pp. 471-484.

DE SOUSA SANTOS Boaventura, 2002, « Os processos de globalização », dans *Construindo as Epistemologias do Sul Para um pensamento alternativo de alternativas*, vol. 1, en ligne, jstor.com/stable/j.ctvt6rkt3.14 (consulté le 26/01/2023).

DEFAYS Jean-Marc, 2003, *Le français langue étrangère et seconde, enseignement et apprentissage*, Sprimont, Mardaga.

DELE ZAU Domingos Gabriel, 2011, *A língua portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização*, thèse en Lettres, Universidade da Beira Interior, Corvilhã.

DELMAS Adrien, 2019, « De la simultanéité en histoire globale », dans *L'Atelier du Centre de recherches historiques*, n° 20, en ligne, journals.openedition.org/acrh/9586 (consulté le 05/03/2023).

DELMOTTE Florence, 2010, « Termes clés de la sociologie de Norbert Elias », dans *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, Presses de Sciences Po, n° 106, pp. 29-36.

DELUERMOZ Quentin, 2010, « Biographie de Norbert Elias », dans *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 106, pp. 15-18.

DELUERMOZ Quentin, 2013, « Les formes incertaines du temps : Une histoire des historicités est-elle possible ? », dans *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 117, pp. 3-11, en ligne, doi.org/10.3917/vin.117.0003 (consulté le 02/05/2021).

DEN BOER Pim, 1993, « Lieux de mémoire et identité de l'Europe », dans DEN BOER Pim & FRIJHOFF Willem (dir.), *Lieux de mémoire et identités nationales*, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 11-29.

DERIVRY-PLARD Martine, 2015, *Les enseignants de langues dans la Mondialisation : la guerre des représentations dans le champ linguistique de l'enseignement*, Éditions des Archives contemporaines.

DESCOLA Philippe, 2005, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard.

DEVEREUX Georges, 1972 (trad.fr.), *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion.

DINIZ Leandro Rodrigues Alves, 2008, *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*, Mémoire de Master en Linguistique, sous la direction de Mónica Graciela ZOPPI-FONTANA, Universidade Estadual de Campinas.

DOMINGUES Alexandra Pozal & VISEU Sofia, 2018, « Da “instrução para chinas” aos talentos bilíngues: evolução das políticas públicas do ensino da língua portuguesa em Macau », dans *Educação & Sociedade*, n° 39, pp. 686-703, en ligne, scielo.br/j/es/a/KKxgJmJ9V7BZNtfFnHr8tYK/abstract/?lang=pt (consulté le 05/01/2023).

DOS SANTOS Alcides Maria, 2007, *A educação e formação dos adultos em Cabo Verde*, Initiation scientifique sous la direction de Lena Maria Pires Correia Lopes Marçal à l'Institut Supérieur d'Éducation de l'Université de Cap-Vert.

DOUKI Caroline & MINARD Philippe, 2007, « Histoire globale, histoires connectées : un changement d'échelle historiographique ? », dans *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, n° 54-4bis, pp. 7-21, en ligne, [cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2007-5-page-7.htm](https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2007-5-page-7.htm) (consulté le 19/04/2023).

DUARTE Gonçalo, LANGEN Solveig, MONTREDON Nathalie, 2019, *Normes et formats de catalogage*, Université Paris Nanterre et MEDIADIX Centre régional de formation aux carrières des bibliothèques, en ligne, classebibashome.files.wordpress.com/2019/03/normes-et-formats-support-de-cours.pdf (consulté le 16/05/2023).

DURKHEIM Émile, 1968 [1912], *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF.

ELIA Sílvio, 1989, *A língua portuguesa no mundo*, São Paulo, Ática.

ELIAS Norbert, 1973 (trad.fr.), *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy.

ELIAS Norbert, 1985 (trad. fr.), *La société de cour*, Paris, Flammarion.

ELIAS Norbert, 1991 (trad.fr.), *La société des individus*, Paris, Fayard.

ELIAS Norbert, 1991-b (trad.fr.), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, La Tour-d'Aigues, L'Aube.

ELIAS Norbert, 1993 (trad.fr.), *Engagement et distanciation : contributions à la sociologie de la connaissance*, Paris, Fayard.

ESPAGNE Michel, 1999, *Les transferts culturels franco-allemands*, Paris, PUF, en ligne, [10.3917/puf.espag.1999.01](https://doi.org/10.3917/puf.espag.1999.01) (consulté le 09/09/2021).

FALOYIN Dipo, 2022, *Africa is not a country : Breaking Stereotypes of Modern Africa*, Londres, Harvill Secker.

FANCA Rosa Maria, 2015, «“A minha língua também é a Língua Portuguesa”»: O rosto do Português Língua de Herança », dans *Pelos Mares da Língua Portuguesa*, pp. 313-336, en ligne, [researchgate.net/profile/Rosa-Faneca/publication/311776428_A_minha_lingua_tambem_e_a_Lingua_Portuguesa_O_rosto_do_Portugues_Lingua_de_Heranca/links/585a6e4a08ae3852d256f441/A-minha-lingua-tambem-e-a-Lingua-Portuguesa-O-rosto-do-Portugues-Lingua-de-Heranca.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Rosa-Faneca/publication/311776428_A_minha_lingua_tambem_e_a_Lingua_Portuguesa_O_rosto_do_Portugues_Lingua_de_Heranca/links/585a6e4a08ae3852d256f441/A-minha-lingua-tambem-e-a-Lingua-Portuguesa-O-rosto-do-Portugues-Lingua-de-Heranca.pdf) (consulté le 04/04/2023).

FANON Frantz, 1961, *Les damnés de la terre*, Paris, François Maspero.

FANON Frantz, 2015 [1952], *Peau noire, masques blancs*, Paris, Points.

FARACO Carlos Alberto, 2010, « A Encruzilhada Da Lusofonia », *Grial*, vol. 48, n° 187, pp. 76-81, en ligne, [jstor.org/stable/25801681](https://www.jstor.org/stable/25801681) (consulté le 19/09/2022).

FARACO Carlos Alberto, 2016, *História sociopolítica da língua portuguesa*, São Paulo, Parábola Editorial.

FARACO Carlos Alberto, 2017, « O tratamento "você" em português: uma abordagem histórica », dans *LaborHistórico*, n° 3, vol. 2, pp. 114-132.

FAUSTO Boris, 2006, *História do Brasil*, São Paulo, Edusp.

FERREIRA Manuel Ennes, 2002, « Nacionalização e confisco do capital português na indústria transformadora de Angola (1975-1990) », dans *Análise Social*, vol. XXXVII, pp. 47- 90, en ligne, [analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218731429R4tDL7zf7Wc57TP6.pdf](https://www.analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1218731429R4tDL7zf7Wc57TP6.pdf) (consulté le 20/09/2022).

FERREIRA MARTINS Alexandre, 2022, *À la recherche d'un lieu épistémologique brésilien en Portugais Langue Additionnelle : regards croisés sur les discours étatiques et académiques dans une perspective décoloniale*, thèse en Sciences du langage présentée à l'Université Paul-Valéry, Montpellier.

FIRMINO Gregório, 2000, *A Situação Linguística de Moçambique: Dados do II Recenseamento Geral da População e Habitação de 1997*, Maputo, INE.

FIRMINO Gregório, 2021, « Ascensão de uma norma endógena do português em Moçambique: desafios e perspectivas », dans *Gragoatá*, vol. 26, n° 54, pp. 163-192, en ligne, doi.org/10.22409/gragoata.v26i54.46324 (consulté le 10/10/2022).

FITZMAURICE Andrew, 2007, « The genealogy of terra nullius » dans *Australian Historical Studies*, n° 38, pp. 1-15, en ligne, caid.ca/GenTerNul2007.pdf (consulté le 16/07/2023).

FOUCAULT Michel, 1969, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard.

FOUCAULT Michel, 2001, *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard.

FRAGA Luís, 2006, *São Tomé e Príncipe: ilhas de sofrimento e fortuna-súmula histórica*, Lisbonne, Apenas.

FRAGA Luís, 2014, *A guerra colonial : 1961-1974*, Universidade Autónoma de Lisboa.

FREIRE Paulo, 1978, *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE Paulo, 1987, *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE Paulo, 2013 (trad.fr.), *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse, Erès.

FREIRE Paulo & GUIMARÃES Sérgio, 2011, *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*, São Paulo, Paz e Terra.

FREITAG Bárbara, MOTTA Valéria Rodrigues, COSTA Wanderly Ferreira da, 1997, *O Livro Didático Em Questão*, São Paulo, Cortez.

FREYRE Gilberto, 1952, *Maîtres et esclaves*, traduction de Roger Bastide, Paris, Gallimard.

FREYRE Gilberto, 1940, *O mundo que o português criou*, Rio de Janeiro, José Olympo.

FREYRE Gilberto, 1962, *O Brasil em Face das Áfricas Negras e Mestiças*, Rio de Janeiro, Federação das associações portuguesas.

FREYRE Gilberto, 2003 [1933], *Casa-grande & senzala*, São Paulo, Global Editora.

FUCHS Eckhardt & BOCK Annekatri (Éd.), 2018, *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, Palgrave Macmillan US, New York.

GADET Françoise, 2007, *La variation sociale en français*, Norwich, Dawson book.

GADOTTI Moacir, 1996, « A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro. », dans *Actes du colloque Paulo Freire du 4 au 6 septembre 1996*, Vitória, en ligne, acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2998/1/FPF_PTPF_01_0365.pdf (consulté le 18/01/2023).

GALISSON Robert, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE international.

GARCÍA Bernat Sureda, SOLLER Jordi Vallespir, PONS Elies Allies, 1992, *La producció de obras escolares en Baleares (1775-1975)*, Palma, Universitat de les Illes Balears.

GÉRARD François Marie & ROEGIERS Xavier, 2009, *Des manuels scolaires pour apprendre*, Bruxelles, De Boeck.

GINZBURG Carlo, 2007, *Un seul témoin*, Paris, Bayard.

GOFFMAN Erving, 1955, « On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction », dans *Psychiatry*, n° 18, vol. 3, pp. 213-223, en ligne, tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00332747.1955.11023008 (consulté le 16/07/2023).

GOFFMAN Erving, 1973 (trad.fr.), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit.

GOMES Aldónio, 1994, « À Procura de uma Política de Língua para África », dans *Revista Colóquio Educação e Sociedade*, n° 6, Lisbonne, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 159-188.

GOMES DE MATOS Francisco, 1990, « Da pesquisa à pedagogia: Ensino de português a estrangeiros », dans *RILP*, n° 3, pp. 21-23.

GOMES DE MATOS Francisco, 1997 « Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE », dans *O ensino de Português para estrangeiros: pressupostos para o planeamento de cursos e elaboração de materiais*, Campinas, Pontes.

GOMES DE MATOS Francisco, 2007, « Influência da Lingüística em materiais didáticos para Ensino de Português como língua estrangeira: uma perspectiva brasileira », dans *Linguística - Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, vol. 2, pp. 47-59, en ligne, ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6864.pdf (consulté le 01/12/2022).

GONÇALVES Perpétua, 2018, « Lusofonia ou luso-afonias em Moçambique », dans *Atas-Jornadas de Língua Portuguesa-Investigação e Ensino*, pp. 22-35.

GONÇALVES Rita & HAGEMEIJER Tjerk, 2015, « O português num contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe », dans *Revista científica da Universidade Eduardo Mondigliani: Série ciências sociais*, n° 1, vol. 1, pp. 87-107, en ligne, repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31032/1/Goncalves%26Hagemeijer2015.pdf (consulté le 10/10/2022).

GREIMAS Algirdas Julien, 2002, *Sémantique structurale. Recherche de méthode*, Presses Universitaires de France, en ligne, [cairn.info/semantique-structurale--9782130527633.htm](http:// Cairn.info/semantique-structurale--9782130527633.htm) (consulté le 02/03/2023).

GROSSO Maria José, 1996, « O Português em Macau, Diálogo de Culturas », dans DUARTE Inês, LEIRIA Isabel, *Congresso internacional sobre o português : actas*, Lisbonne, Edições Colibri.

GROUX Dominique & PORCHER Louis, 2003, *L'altérité*, Paris, L'Harmattan.

GUÉGUEN Haud, 2018, « Critique et usage généalogique des concepts », dans *La critique au risque de l'engagement*, Paris, Mare et Martin.

GUMPERZ John, 1972, « The Communicative Competence of Bilinguals: Some Hypotheses and Suggestions for Research », dans *Language in Society*, n° 1, pp 143–54, en ligne, [jstor.org/stable/4166675](https://www.jstor.org/stable/4166675) (consulté le 08/07/2023).

GUSMÃO Armando Nobre de, CAMPOS Fernanda Maria Guedes de, SOTOMAIOR José Carlos Garcia, 1997, *Regras Portuguesas de Catalogação ; Cabeçalhos, descrição de monografias, descrição de publicações em série*, Lisbonne, Biblioteca Nacional.

HARTOG François, 2003, *Régimes d'historicité : présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil.

HARTOG François, 2005, « Temps et patrimoine », dans *Museum International, septembre 2005, Diversité culturelle et patrimoine*, n° 227, Bruxelles, UNESCO, pp. 7-18.

HARTOG François, 2018, « Patrimoine, histoire et présentisme », dans *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 137, pp. 22-32, en ligne, [cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2018-1-page-22.htm](https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2018-1-page-22.htm) (consulté le 07/06/2023).

HARTOG François, 2021, *Confrontations avec l'histoire*, Paris, Gallimard.

HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, 1939 (trad.fr.) [1807], *La phénoménologie de l'esprit*, Paris, Aubier Montaigne.

HENRY Paul & MOSCOVICI Serge, 1968, « Problèmes de l'analyse de contenu », dans *Langages*, n° 11, pp. 36-60.

HOBBSAWM Eric, 1989 (trad.fr.), *L'ère des empires (1875-1914)*, Paris, Fayard.

HOFSTEDE Geert, 2001, *Cultures Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organisations Across Nations*, Thousand Oaks-London-New Delhi, Sage Publications.

HONWANA Luís Benardo, 2006, *Nous avons tué le chien teigneux*, traduction de Michel Laban, Paris, Chandeigne.

HRITCHENKO Iryna, 2017, « Language schools and foreign language studying programs in Portugal », dans *Порівняльно-педагогічні студії*, n° 31, en ligne, pps.udpu.edu.ua/article/view/112948 (consulté le 13/12/2022).

HULSTIJN Jan, 2005, « Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: introduction », dans *Studies in Second Language Acquisition*, n° 27, vol. 2, pp.129-140, en ligne, doi.org/10.1017/S0272263105050084 (consulté le 14/02/2023).

HYMES Dell, 1972, « On Communicative Competence », dans *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin Books, p. 269-293.

HYMES Dell, 1974, *Foundation in sociolinguistics*, Philadelphia, Université de Pennsylvanie.

ICALP, 1989, *Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*, Lisbonne, ICALP.

ICALP, 1990, *Projecto África. Apoio ao ensino do português nos países africanos de língua oficial portuguesa (1987-1989)*, Lisbonne, ICALP et Ministério da Educação.

ILARI Rodolfo, 1991, « Considerações céticas de um linguista sobre o português como segunda língua », dans *Actas, Português como língua estrangeira, Seminário internacional – 9 à 12 de maio de 1991*, Macau, Imprensa Oficial de Macau.

JAREMTCHUK Dária, 2021, « O Brazilian-American Cultural Institute como ferramenta político-cultural (1964-2007) », dans *Estudos Avançados*, n° 35, en ligne, revistas.usp.br/eav/article/view/192363/177278 (consulté le 01/12/2022).

JASMIN Marcelo, 2006, « Apresentação », dans KOSELLECK Reinhart, *Futuro passado : contribuição à semântica dos tempos históricos*, Edições PUC-RIO, Rio de Janeiro.

JOÃO Maria Isabel, 2018, *A fundação da Universidade Aberta (1988-1994)*, Universidade Aberta, en ligne, [repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7734/4/A-Funda%
c3%a7%
c3%a3o-da-Universidade-Aberta-1988-1994.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7734/4/A-Funda%c3%a7%c3%a3o-da-Universidade-Aberta-1988-1994.pdf) (consulté le 21/12/2022)

JODELET Denise, 2002, « Les représentations sociales dans le champ de la culture », dans *Information sur les Sciences Sociales*, n° 1, vol. 41, pp. 111-133, en ligne, classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/representations_sociales_champ_culture/representations_sociales_champ_culture_texte.html (consulté le 05/12/2020).

JODELET Denise, 2015, *Représentations sociales et mondes de vie*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

JUBRAN Clélia Cândida Abreu Spinardi & KOCH Ingedore Grunfeld Villaça, 2006, *Gramática do português culto falado no Brasil. Volume 1, Construção do texto falado*, Campinas, Unicamp.

JULIÃO DA SILVA Sérgio Duarte, 2007, « Considerações sobre a Análise Crítica do Discurso no Ensino de Português Língua Estrangeira », dans *Domínios de lingu@gem*, n° 1, en ligne, seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/11396/6684 (consulté le 01/12/2022).

JURT Joseph, 2020, « Du concept de Weltliteratur à la théorie d'un champ littéraire international », dans *COntEXTES*, n° 28, en ligne, journals.openedition.org/contextes/9266 (consulté le 22/07/2023).

KAWACHI-FURLAN Cláudia Jotto & MELLO Renata Rocha Vieira, 2021, « O Português Língua Não Materna na Universidade Federal do Espírito Santo: um breve histórico. », dans *EntreLinguas*, n° 6, vol. 7, en ligne, doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15424 (consulté le 03/12/2022).

KEBANGUILAKO Dinis, 2016, *A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975-1992*, thèse soutenue à l'Université Fédérale de Bahia.

KNECHT Petr, MATTHES Eva, SCHÜTZE Sylvia, AAMOTSBAKKEN Bente (Eds.), *Methodology and Methods of Research on Textbooks and Educational Media*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

KOSELLECK Reinhart, 1990 (trad.fr.), *Le futur passé, contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l'EHESS.

KRESS Gunther, 2010, *Multimodality, A social semiotic approach to contemporary communication*, Abingdon, Routledge.

KRISTEVA Julia, 1981, *Le langage, cet inconnu*, Paris, Seuil.

LAGNY Michèle, 1992, *De l'histoire du cinéma. Méthode historique et histoire du cinéma*, Paris, Colin.

LE GUERN Michel, 2000, « Préface », dans AMAR Muriel, *Les fondements théoriques de l'indexation : une approche linguistique*, Paris, ADBS Éditions, pp. 7-10.

LEIRIA Isabel, 1990, « O Ensino de Português a estrangeiros na faculdade de Letras de Lisboa », dans *Revista Internacional de Língua Portuguesa, RILP*, n° 3, pp. 50-53.

LEROY Henrique Rodriguez, 2018, *Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translingues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*, thèse en Lettres au Centro de Educação, Comunicação e Artes de l'Universidade Estadual do Paraná, Cascavel, en ligne, tede.unioeste.br/handle/tede/3870 (consulté le 04/04/2023).

LÉVI-STRAUSS Claude, 1952, « Le Père Noël supplicié », dans *Les Temps Modernes*, n° 77, Paris, Gallimard, pp. 1572-1590.

LÉVI-STRAUSS Claude, 1962, *La Pensée sauvage*, Paris, Plon.

LÉVI-STRAUSS Claude, 1977, *Séminaire interdisciplinaire dirigé par Claude Lévi-Strauss*, professeur au Collège de France 1974-1975, Paris, Grasset.

LÉVI-STRAUSS Claude, 1987 [1952], *Race et Histoire*, Paris, Denoël.

LÉVI-STRAUSS Claude, 1998, « Retours en arrière », dans *Les Temps Modernes*, n° 598 (mars-avril), Paris, Gallimard, pp. 66-77.

LÉVINAS Emmanuel, 1971, *Totalité et infini - Essai sur l'extériorité*, Paris, Le livre de poche Bilio Essais.

LÉVINAS Emmanuel, 1973, « Totalité et Totalisation », dans *Encyclopédie Universelle*, en ligne, universalis.fr/encyclopedie/totalite (consulté le 08/05/2018).

LÉVINAS Emmanuel, 2011, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, Paris, Poche.

LINTON Ralph, 1968 (trad.fr.), *De l'homme*, Paris, Éditions de Minuit.

LISBOA Wellington Teixeira, 2008, « Reminiscências coloniais e sentidos midiáticos: a identidade brasileira em Portugal », dans *Perspectivas da Comunicação*, n° 1, vol. 2, pp. 30-38.

LOURENÇO Eduardo, 1999, *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*, Lisbonne, Gradiva.

MACIEL Cármen, 2010, *A Construção da Comunidade Lusófona a Partir do Antigo Centro: Micro-Comunidades e Práticas da Lusofonia*. thèse en Sociologie, Faculté de Sciences Sociales et Humaines, Universidade Nova de Lisboa, Lisbonne.

MADERS Sandra & BARCELOS Valdo, 2019, « Paulo Freire – cidadão brasileiro, educador do mundo », dans *Revista Pedagógica Chapecó*, vol. 21, pp. 378-394, en ligne, dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4877 (consulté le 28/11/2022).

MAINGUENEAU Dominique, 2000, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Seuil.

MALI Elizabeth Purificação Luan, 2017, *O ensino bilingue em Timor-Leste: Estudo de caso da escola básica Filial da Solidariedade nº 2 de Vila-Verde*, Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation à l'Universidade Eduardo Mondlane sous la direction de Carlos Mussa, Maputo.

MALINOWSKI Bronisław Kasper, 1933, « Le mythe dans la psychologie primitive », dans *Mœurs et coutumes des Mélanésiens*, en ligne, classiques.uqac.ca/classiques/malinowski/moeurs_et_coutumes_melanesiens/0_moeurs_et_coutumes/moeurs_et_coutumes.pdf (consulté le 02/10/2019).

MANTOVANI Katia Paulilo, 2009, *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Impactos na qualidade do ensino público*, mémoire de master en Géographie Humaine, sous la direction de Sônia Maria Vanzella Castellar, Université De São Paulo.

MARIANI Bethania, 2004, *Colonização linguística*, Campinas, Pontes.

MARINHO ANTUNES Manuel Luís, 1970, « Vinte anos de emigração portuguesa: alguns dados e comentários », dans *Análise Social*, vol. 8, pp 299-385, en ligne, [jstor.org/stable/pdf/41008375.pdf](https://www.jstor.org/stable/pdf/41008375.pdf) (consulté le 19/10/2022).

MARQUESE Rafael de Bivar, 2006, « A dinâmica da escravidão no Brasil, resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX », dans *Novos estudos*, n° 74, pp. 107-123.

MARTINHO Ana Maria, 1996, « Manuais e ensino do portugês em Angola e Moçambique », dans *Congresso Internacional sobre o português*, vol. 3, Lisbonne, Edições Colibri, pp. 75-89.

MASSART-PIERARD Françoise, 2007, « Espaces linguistiques comparés : trajectoires et processus transversaux », dans *Revue internationale de politique comparée*, vol. 14, pp. 165-192, en ligne, [Cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee-2007-1-page-165.htm](https:// Cairn.info/revue-internationale-de-politique-comparee-2007-1-page-165.htm) (consulté le 15/02/2019).

MATA Inocência, 2004, « O espaço da lusofonia e literatura: para uma crítica da razão africana », dans VARELA Anxo & GONZÁLEZ Ángel, *Bases metodológicas para unha historia comparada das literaturas da Península Ibérica*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 224-34.

MAZULA Brazão, 1995, *Educação, cultura e ideologia em Moçambique (1975-1985)*, Santa Maria da Feira, Afrontamento.

MEAD George Herbert, 1963 (trad.fr.), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF.

MELNICOVE Mark, KNIGHT Burns, O'BRIEN Anne, 2003, *Africa is not a country*, Minneapolis, Millbrook Press.

MENDES Pedro Emanuel, 2020, « Percepções e Imagens na Política Externa do Estado Novo Português: A Importância do Triângulo Identitário », dans *Dados*, n° 63, vol. 3, en ligne, scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582020000300204 (consulté le 24/09/2022).

MENDES GONÇALVES António, 2008, *Política externa de Cabo Verde de 1975 a 2008*, mémoire de master en Relations Internationales sous la direction de Vasco Fernando Ferreira Rato, Université Lusíada de Lisbonne.

MENESES Maria Paula, 2018, « Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique », dans *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° especial, en ligne, journals.openedition.org/rccs/7741 (consulté le 22/07/2023).

MERLEAU-PONTY Maurice, 1945, *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, en ligne, philotextes.info/spip/IMG/pdf/merleau-ponty-phenomenologie-de-la-perception.pdf (consulté le 06/04/21).

MEUCCI Simone, 2020, « Os livros didáticos da perspectiva da sociologia do conhecimento: uma proposição teórico-metodológica », dans *Revista brasileira de história da educação*, vol. 20, en ligne, dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e098 (consulté le 20/05/2021).

MOGAGI Emmanuel, 2021, « Africa is not a country : Rebranding and Repositioning Africa as a Continent », dans *Marketing Brands in Africa. Palgrave Studies of Marketing in Emerging Economies*, Cham, Palgrave Macmillan.

MOLINER Pascal, 1996, *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

MOLINER Pascal, RATEAU Patrick, COHEN-SCALI Valérie, 2002, *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

MONTAIGNE Michel de, 2009 [1595], *Les Essais Livre 1*, Leogeats, Guy de Pernon, en ligne, calameo.com/read/0000701160735e7682dc5 (consulté le 07/12/2019).

MONTEIRO Agostinho dos Reis, 1998, « (Re)encontro com Paulo Freire », dans *Revista de Educação*, n° 1, vol. 7, Lisbonne, pp. 123-130, en ligne, acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1015 (consulté le 04/01/2023).

MOORE Danièle, 2001, *Les représentations des langues et leur apprentissage, Références, modèles données et méthodes*, Paris, Didier.

MORA Maria Estrela Sousa, CARVALHO Manuel António, ANDRADE Maria Teresa Lopes, OLIVEIRA Maria Manuela, GONÇALVES José Bittencourt, 1989, « O Português no Sistema Escolar de Macau », dans MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Congresso sobre a investigação e ensino do português, 18 a 22 de maio de 1987, Actas*, Lisbonne, ICALP.

MOREIRA DA SILVA Lino, 1999, « Manuais Escolares e frequência de bibliotecas », dans *Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares: Manuais escolares: estatuto, funções, história*, Braga, Centro de Estudos de Educação e Psicologia, pp. 475-483.

MOSCOVICI Serge, 1969, « Préface », dans HERZLICH Claudine, *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*, Paris, Mouton, pp. 7-12.

MOSCOVICI Serge, 1976, *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, Puf.

MOSCOVICI Serge, 2000, « The phenomenon of social representations », dans DUVEEN Gérard (ed.), *Social Representations, Explorations in social psychology*, Cambridge, Polity Press.

MÜLLER DE OLIVEIRA Gilvan, 2013, « Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século xxi », dans *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n° 52, vol.2, pp. 409-433.

MÜLLER DE OLIVEIRA Gilvan, 2015, « O Instituto Internacional da Língua Portuguesa e a gestão multilateral da Língua Portuguesa no âmbito da CPLP », dans *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, n° 13, vol. 1, pp. 19-34.

MUNIZ Túlio de Souza, 2009, « As impossibilidades da “lusofonia” e as narrativas acerca do “outro” e do “eu” entre Brasil e Portugal », dans *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. n° 2, vol. 1, en ligne, rbhcs.com (consulté le 07/05/2018).

MUSTAFÁ Izani, 2013, « Estado Novo: o uso político do rádio no Brasil e em Portugal na década de 1940 », dans *Atas do 8º congresso SOPCOM Somunicação Global, Cultura e Tecnologia*, pp. 940-948, en ligne, proa.ua.pt/index.php/sopcom/article/view/15634.

NAMIAN Dahlia & KIROUAC Laurie, 2015, « Narcissisme, estime de soi et société. Regard sociologique sur la dépathologisation d'un trouble controversé », *Sociologie*, vol. 6, pp. 279-294, en ligne, [cairn.info/revue-sociologie-2015-3-page-279.htm](http:// Cairn.info/revue-sociologie-2015-3-page-279.htm) (consulté le 15/12/2021).

NASCIMENTO Washington Santos, 2016, « Os assimilados na legislação colonial portuguesa em Angola (1926-1961) », dans *Áfricas: Política, Sociedade e Cultura*, pp. 105-126.

NEPOMUCENO Maria Margarida Cintra, 2015, *A Missão Cultural Brasileira no Uruguai: A construção de um modelo de Diplomacia Cultural do Brasil na América Latina (1930-1945)*, thèse en Intégration Lation-américaine présentée à l'Université de São Paulo, en ligne, teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-13092016-142012/pt-br.php (consulté le 01/12/2022).

NETO Maria da Conceição, 2017, « De Escravos a “Serviçais”, de “Serviçais” a “Contratados”: Omissões, percepções e equívocos na história do trabalho africano na Angola colonial », dans *Cadernos de Estudos Africanos*, en ligne, journals.openedition.org/cea/2206 (consulté le 22/07/2023).

NEVES Edna, 2005, *Uma trajetória pela história da atividade editorial brasileira: Livro didático de Matemática, Autores e Editoras*, Mémoire en Sciences de l'Éducation sous la direction de Ubiratan d'Ambrósio, présenté à l'Université PUC, São Paulo.

NEWFIELD Denise, 2014, « Transformation, transduction and the transmodal moment », dans JEWITT Carey (éd.), *The Routledge handbook of multimodal analysis*, Routledge, en ligne, researchgate.net/publication/306154080_Transformation_transduction_and_the_transmodal_moment (consulté le 11/07/2021).

NOGUEIRA Antônio Francisco, 1880, *A raça negra sob o ponto de vista da civilização da África: usos e costumes de alguns povos gentílicos do interior de Mossamedes e as colônias portuguesas*, Lisbonne, Tipographia Nova Minerva.

NORA Pierre (dir.), 1992, *Les lieux de mémoire : La république, La Nation. Les France*, Paris, Gallimard.

NORA Pierre, 1993, « La notion de “lieu de mémoire” est-elle exportable ? », dans DEN BOER Pim et FRIJHOFF Willem (dir.), *Lieux de mémoire et identités nationales*, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 3-10.

OLIVEIRA José Aparecido de, 2009, « Agostinho da Silva nas origens da Comunidade dos países da língua portuguese », dans *Condições e Missão da Comunidade Luso-Brasileira e outros ensaios*, Brasília, Fundação Alexandre de Gusmão, pp. 173-173.

OLIVIER Alain Patrick & FAUCHER Eva, 2021, « Recepção e não recepção de Paulo Freire na França: das ciências da educação à educação popular », dans *Pró-posições* n° 32, en ligne, scielo.br/j/pp/a/fKcxFLvcnVpq5m8CmtYppMF/?lang=pt&format=pdf (consulté le 13/10/2022).

ONURSAL Irem, 2008, « Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère et la notion d'authenticité », dans *Synergies Turquie*, pp. 65-75, en ligne, gerflint.fr/Base/Turquie1/onursal.pdf (consulté le 17/05/2021).

OSGOOD Charles, 1959, « The representational model and relevant research methods », dans POOL Ithiel de Sola (ed.), *Trends in content analysis*, Urbana, University of Illinois Press, pp. 33-38.

OSGOOD Charles, SAPORTA Sol, NUNNALLY Jum, 1954, « Evaluative assertion analysis », dans *Litera*, n° 3, pp. 47-102, en ligne, dergipark.org.tr/en/download/article-file/13623 (consulté le 07/12/2021).

PACHECO Denise Gomes Leal da Cruz, 2006, *Português para estrangeiros e os materiais didáticos : Um olhar discursivo*, Thèse en Lettres, Université Fédérale de Rio de Janeiro.

PAPY Fabrice & LEBLOND Corinne, 2009, « Bibliothèques numériques : la nécessaire médiation », dans *Communication & Langages*, n° 161, pp. 37-57.

PARMÉNIDE, 1887 [V^e siècle Av. J. C.], « Fragments de Parménide », dans TANNERY Paul, *Pour l'histoire de la science hellène*, Paris, F. Alcan, pp. 243-246.

PASQUALE Rosana, 2009, *Les manuels de FLE contextualisés en Argentine : aspects éditoriaux, didactiques, discursifs et idéologiques*, thèse en Sciences du Langage présentée à l'Université de Rouen.

PEREIRA Augusto, 2020, « A luta de libertação nacional nas ilhas de Cabo Verde na encruzilhada da(s) memória(s) », dans *Lusotopie*, en ligne, journals.openedition.org/lusotopie/4707 (consulté le 02/05/2023).

PEREIRA Dulce, 2007, *Crioulos de base portuguesa*, Lisbonne, Editorial Caminho.

PEREIRA Irène, 2022, *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-es: Une introduction aux pédagogies critiques*, Paris, Libertalia.

PEREIRA DA CRUZ Maria Arlete, 2008, *A transnacionalização das políticas educativas: itinerários da cooperação portuguesa em Cabo Verde, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe (1974-2002)*, thèse en Sciences de l'éducation à l'Université de Lisbonne.

PIAGET Jean, 1977, *Études sociologiques*, Genève, Librairie Droz, en ligne, [cairn.info/etudes-sociologiques--9782600040181.htm](http:// Cairn.info/etudes-sociologiques--9782600040181.htm) (consulté le 18/11/2021).

PILLET Benjamin, 2019, « Le Décolonialisme et ses déclinaisons », dans *Revue Possibles*, n° 43, vol. 2, pp. 14-28, en ligne, [revuepossibles.ojs.umontreal.ca/index.php/revuepossibles/article/download/109/813](http:// revuepossibles.ojs.umontreal.ca/index.php/revuepossibles/article/download/109/813) (consulté le 16/07/2023).

PINTO RIBEIRO António, 2018, « Para acabar de vez com a lusofonia », *Lusotopie*, n° 2, vol. 17, en ligne, [journals.openedition.org/lusotopie/3033](http:// journals.openedition.org/lusotopie/3033) (consulté le 19/09/2022).

PIRES SIQUEIRA Ana, 1999, « Manuais de língua português para a Guiné-Bissau. Um “Caminho” percorrido... », dans *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. Actas do 1º Encontro Intenacional sobre Manuais Escolares*, Braga, Universidade do Minho, pp. 467-474.

PLATON, 1993 [V^e-IV^e siècle av. J-C], *Le sophiste*, Collection Philosophie Volume 5 : version 1.01, La Bibliothèque Électronique du Québec, en ligne, [beq.ebooksgratuits.com/Philosophie/Platon-sophiste.pdf](http:// beq.ebooksgratuits.com/Philosophie/Platon-sophiste.pdf) (consulté le 05/02/2020).

PORCHER Louis, 1982, « L'enseignement de la civilisation en questions », dans *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 47, pp. 39-49.

PORCHER Louis, 1986, *La civilisation*, Paris, CLE international.

PORCHER Louis, 1987, *Champs de signes*, Paris, Crédif.

PORCHER Louis, 1994, « L'enseignement de la civilisation », dans *Revue française de pédagogie*, n°108, pp. 5-12.

POULAIN Martine, 2000, « Avant-propos », dans AMAR Muriel, *Les fondements théoriques de l'indexation : une approche linguistique*, Paris, ADBS Éditions, pp 11-12.

PRECIOSO Daniel, 2017, « O último discurso de Amílcar Cabral: um projeto de Estado Binacional para Guiné-Bissau e Cabo Verde (1973) », *Temporalidades*, n° 9, pp. 348-365.

PRETCEILLE Martine, 1983, « La perception de l'autre. L'altérité comme point d'appui de l'approche interculturelle », dans *Le Français dans le monde*, n° 181, p. 40-44.

PRETCEILLE Martine, 1986, « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », dans PORCHER Louis, *La civilisation*, Paris, CLE International, pp. 71-88.

PRETCEILLE Martine, 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos - Édition du Kindle.

PRETCEILLE Martine, 1997, « Pour une éducation à l'altérité », dans *Revue des sciences de l'éducation*, n° 1, vol. 23, pp. 123-32, en ligne, doi.org/10.7202/031907ar (consulté le 13/09/2022).

PRETCEILLE Martine, 2017, *L'éducation interculturelle*, France, Presses Universitaires de France, en ligne, doi.org/10.3917/puf.pretc.2017.01 (consulté le 03/10/2022).

PRETCEILLE Martine, 2018, « Diversité culturelle et altérité : enjeux sociaux et éducatifs », dans *La nouvelle revue*, n° 8, pp. 37-43.

PUECH Christian, 1998, « Manuélistion et disciplinarisation des savoirs de la langue », dans *Les Carnets du Cediscor*, en ligne, doi.org/10.4000/cediscor.267 (consulté le 13/05/2021).

PUGIBET Véronica, 1986, « De l'utilisation des stéréotypes », dans PORCHER Louis, *La civilisation*, Paris, CLE International, pp. 59-70.

PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan/CLE International.

PUREN Christian, 2002, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », dans *Langues modernes*, n° 3, pp. 55-71, Paris, APLV, en ligne, aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844 (consulté le 15/06/2017).

PUREN Christian, 2003, « Pour une didactique comparée des langues-cultures », dans *Ela Études de linguistique Appliquée*, pp. 121-126.

QUIJANO Aníbal, 1992, « Colonialidad, modernidad/racionalidade », dans *Perú Indígena*, n° 13, vol. 29, pp. 11-29, en ligne, lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf (16/02/2021).

RECLUS Onésime, 1886, *France, Algérie et colonies*, Paris, Librairie Hachette et compagnie.

REDFIELD Robert, LINTON Ralph, HERSKOVITS Melville, 1936, *Memorandum on the study of acculturation*, *American Anthropologist*, n° 38, vol. 1, en ligne, [jstor.org/stable/662563?seq=4#metadata_info_tab_contents](https://www.jstor.org/stable/662563?seq=4#metadata_info_tab_contents) (consulté le 22/01/2019).

REOLON Soraia Farias, 2013, *A Referenciação e o mundo de nossos discursos do sintagma nominal à construção das cadeias referenciais do texto escrito*, thèse en langue portugaise, présentée à l'Université de l'État de Rio de Janeiro (UERJ).

RIBAS Mélanie, 2012, *Hispanité, Hispanophonie : Etude de la rhétorique des discours et de l'agir*, thèse en Didactique des langues des textes et des cultures et en Littératures Hispaniques, Université Sorbonne Nouvelle et Université de Montréal.

RIBEIRO Darcy, 1995, *O povo brasileiro : a formação e o sentido do Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras.

RICOEUR Paul, 1990, *Soi-Même Comme Un Autre*, Paris, Seuil.

RICOEUR Paul, 1991, *Temps et récit*, Paris, Seuil.

RICOEUR Paul, 2000, *Il faut appliquer aux grands crimes la règle des crimes ordinaires*, Podcast transmis par France Culture, en ligne, [franceculture.fr/emissions/les-nuits-de-france-culture/paul-ricoeur-il-faut-appliquer-aux-grands-crimes-la-regle-des](https://www.franceculture.fr/emissions/les-nuits-de-france-culture/paul-ricoeur-il-faut-appliquer-aux-grands-crimes-la-regle-des) (consulté le 01/03/2022).

ROBERTSON Roland, 1995, « Glocalization : Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity », dans *Global Modernities*, Sage Publications, Londres, pp. 25-44, en ligne, [warwick.ac.uk/fac/arts/history/students/modules/hi31v/syllabus/week18/robertson-1995.pdf](https://www.warwick.ac.uk/fac/arts/history/students/modules/hi31v/syllabus/week18/robertson-1995.pdf) (consulté le 09/12/2022).

ROBILLARD Didier de, 2008, « Revendiquer une lexicographie francophone altéritaire constructiviste pour ne plus saler avec du sucre », dans BAVOUX Claudine, *Le français des dictionnaires*, en ligne, [cairn.info/le-francais-des-dictionnaires-l-autre-versant---page-321.htm](https://www.cairn.info/le-francais-des-dictionnaires-l-autre-versant---page-321.htm) (consulté le 06/09/2021).

ROUSSO Henry, 2009, « Les dilemmes d'une mémoire européenne », dans DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick (dir.), *Historicités*, Paris, Éditions de la découverte, pp. 203-221.

RUBIO Clémentine & SANCHEZ-SUMMERER Karène, 2020, « Pour une histoire connectée du français langue étrangère au Proche-Orient : le cas de la Palestine (1860-1948) », dans *Langue*

française, n° 208, pp. 109-123, en ligne, [Cairn.info/revue-langue-francaise-2020-4-page-109.htm](http:// Cairn.info/revue-langue-francaise-2020-4-page-109.htm) (consulté le 22/04/2023).

RUMELHARD Guy, 2002, « Différences, singularité et universalité », dans *Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales*, n°35, pp. 17-37.

SAID Edward, 2005 (trad. fr.), *L'orientalisme : L'Orient créé par l'Occident*, Paris, Seuil.

SAMMLER Steffen, 2018, « Textbook research: past achievements, current developments, future challenges, A Georg Eckert Institut researcher's view », dans *Didacticae*, n° 4, pp. 74-84.

SANTIAGO Ana Maria & AGOSTINHO Ana Livia, 2020, « Situação linguística do português em São Tomé e Príncipe », dans *A cor das Letras*, n° 21, pp. 39-61.

SAUSSURE Ferdinand de, 1997 [1916], *Cours de linguistique générale*, Paris, Grande Bibliothèque Payot.

SCARAMUCCI Matilde Virginia Ricardi, 2013, « A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. Entrevistista com Matilde Scaramucci por Lyris Wiedemann, Fernanda Consoni e Michael Ferreira », dans *Portuguese Language Journal*, vol. 7, en ligne, portugueselanguagejournal.com/plj-7-pn_fall_2012_online.pdf. (consulté le 25/04/2019).

SCHWARTZ Stuart, 2001, *Escravos, roceiros e rebeldes*, traduction de Jussara Simões, Bauru, Edusc.

SELPH Blake Warren, 2021, *Vós, Vocês, and the Null Subject in European Portuguese*, mémoire de master en linguistique sous la direction de Ana Maria Martins présenté à l'Université de Lisbonne.

SENGHOR Léopold Sédar, 1964, *Liberté 1, Négritude et humanisme*, Paris, Seuil.

SENGHOR Léopold Sédar, 1977, *Liberté 3, Ce que je crois : négritude, francité et civilisation de l'universel*, Paris, Seuil.

SENGHOR Léopold Sédar, 1980, *La poésie de l'action : Conversations avec Mohamed Aziza*, Paris, Stock, 1980.

SÉRIOT Patrick, 1997, « Faut-il que les langues aient un nom ? », dans TABOURET-KELLER Andrée (éd.), *Le Nom des langues I, Les enjeux de la nomination des langues*, Louvain-La-Neuve, Peeters, pp. 167-190.

SERRA Carlos (dir.), 2000, *História de Moçambique*, vol.1, Maputo, Livraria Universitária.

SILVA Mário, 2013, « Qualificação do ensino português no estrangeiro e difusão da língua portuguesa. » dans *Seminário/webinário, Política de Língua, Planeamento Linguístico e Mudança Social, homenagem a Robert L. Cooper*, en ligne, repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2683 (consulté le 05/02/2022).

SIMMEL Georg, 1999 [1908], *Sociologie : études sur les formes de la socialisation*, Paris, Presses universitaires de France.

SIQUEIRA Nathalia Rocha, 2016, « Os sacerdotes na obra ‘Vozes na Sanzala’ de Uanhenga Xitu: interfaces com a tradição religiosa afro-brasileira. », dans *Áfricas : Política, Sociedade e Cultura*, Rio de Janeiro, Áfricas, pp. 191-212.

SOARES DA SILVA Augusto, 2018, « O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional », dans *O português na casa do mundo hoje*, Braga, Centro de estudos humanísticos da universidade do Minho.

SOLLA Luísa, 1999, « Comunicar... em português – Manuais de língua portuguesa para o ensino básico da Guiné-Bissau. Cooperação? Investigação? Inovação? », dans *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. Actas do 1º Encontro Intenacional sobre Manuais Escolares*, Braga, Universidade do Minho, pp. 485-493.

SOROMENHO Castro, 1943, *Sertanejos de Angola*, Lisbonne, Ministério das colónias.

SPAËTH Valérie, 1998, *Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain*, CIRELFA-Agence de la francophonie, en ligne, univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01429433 (consulté le 26/05/2022).

SPAËTH Valérie, 2005, « Frontières : Langues, discours et histoire », dans *Synergies France*, n° 4, pp. 16-30.

SPAËTH Valérie, 2007, *Théories, pratiques et politiques de la langue. L'enseignement du français: des colonies au français langue seconde (XIX^e-XX^e siècles)*, synthèse HDR, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

SPAËTH Valérie, 2010, « Le français au contact des langues : présentation », dans *Langue Française*, n° 167, pp. 3-12.

SPAËTH Valérie, 2014-a, « La question de l'autre en didactique des langues », dans *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne. Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour*

questionner les langues et les cultures en éducation, n° 23, en ligne, halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01322990 (consulté le 13/02/2020).

SPAËTH Valérie, 2014-b, « La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde », dans *Recherche et Applications FDLM*, pp. 44–56.

SPAËTH Valérie, 2014-c, « Pour l'histoire en didactique du FLES », dans *Langues, cultures et pratiques en contextes : interrogations didactiques*, Paris, Riveneuve éditions, pp. 227-246.

SPAËTH Valérie, 2018-a, « Pour enseigner l'histoire de la notion de francophonie », dans *Recherches et applications*, n° 64, pp. 28-41.

SPAËTH Valérie, 2018-b, « La relation “civilisation-langue-culture” dans les livres de lecture pour l'enseignement en français aux publics enfantins allophones (1885-1930) : une fenêtre ouverte sur le passé... », dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, pp. 60-61, en ligne, journals.openedition.org/dhfles/5304 (consulté le 01/04/2021).

SPAËTH Valérie, 2019, « Didactique des langues : Une histoire transnationale entre universalité et relativité. Note épistémologique sur la mondialisation et la contextualisation », dans *Épistémologie à usage didactique*, Paris, L'Harmattan, pp. 131-163.

SPAËTH Valérie, 2020-a, « Un laboratoire de la didactique du français langue étrangère : La méthode directe à l'épreuve de l'altérité (1880-1900) », dans *Langue Française*, n° 208, Malakoff, Armand Collin.

SPAËTH Valérie, 2020-b, « Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités », dans *Langue Française* n° 208, pp. 7-20.

SPAËTH Valérie, 2021, « Une histoire de la notion de français langue étrangère (FLE) : des pratiques à une discipline », dans CHISS Jean-Louis (org.), *Le FLE et la francophonie dans le monde*, Paris, Armand Collin, pp. 25-78.

SPINUZZA Giulia, 2013, « O cânone poético em construção na literatura moçambicana », dans *Mulemba*, n° 8, vol. 1, Rio de Janeiro, UFRJ, V.1, pp. 83-87.

SUBRAHMANYAM Sanjay, 2012, *Vasco de Gama*, Paris, Alma.

SUBRAHMANYAM Sanjay, 2014, *Aux origines de l'histoire globale : Leçon inaugurale prononcée le jeudi 28 novembre 2013*, Paris, Collège de France, en ligne, books.openedition.org/cdf/3599 (consulté le 06/04/2020).

SUBRAHMANYAM Sanjay, 2021-a, *Empires entre islam et chrétienté : 1500-1800*, Paris, Buchet-Chastel.

SUBRAHMANYAM Sanjay, 2021-b, *Qu'est-ce qu'un empire ? À la recherche des généalogies*, cours donné au Collège de France, en ligne, college-de-france.fr/fr/agenda/cours/histoire-connectee-des-empires-epoque-moderne/qu-est-ce-qu-un-empire-la-recherche-des-genealogies (consulté le 10/10/2023)

SUBRAHMANYAM Sanjay, 2021-c, *Les visages cachés de l'Empire portugais*, cours donné au Collège de France, en ligne, college-de-france.fr/fr/agenda/cours/histoire-connectee-des-empires-epoque-moderne/les-visages-cachees-de-empire-portugais (consulté le 10/10/2023)

SUCHET Myriam, 2014, *L'imaginaire hétérolingue. Ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues*, Paris, Classiques Garnier.

TAMEN Miguel, 2012, « A lusofonia é uma espécie de colonialismo de esquerda », *Jornal i*, en ligne, online.sapo.pt/artigo/467762/miguel-tamen-a-lusofonia-e-uma-especie-de-colonialismo-de-esquerda?seccao=Portugal_i (consulté le 19/09/2022).

TEIXEIRA Nuno Severiano, 2010, « Breve ensaio sobre a política externa portuguesa », dans *relações internacionais*, n° 28, pp. 51-60, en ligne, ipri.unl.pt/images/publicacoes/revista_ri/pdf/ri28/n28a04.pdf (consulté le 01/12/2022).

TEYSSIER Paul, 1980, *Histoire de la langue portugaise*, Paris, PUF.

TEYSSIER Paul, 1982, *História da Língua Portuguesa*, traduction de Celso Cunha, São Paulo, Martins Fontes.

THE NEW LONDON GROUP, 1996, « A pedagogy of multiliteracies: designing social future », dans *Harvard Educational review*, en ligne, vassarliteracy.pbworks.com/w/file/attach/9012261/Pedagogy%20of%20Multiliteracies_New%20London%20Group.pdf (consulté le 26/07/2023).

THEDIM-GOIRAND Maria, 2018, *La brésilianité selon les manuels de Portugais Langue Étrangère (PLE) : les enjeux de l'époque de la monarchie catholique à l'ère de la mondialisation*, thèse en Didactique des Langues et des cultures présentée à l'Université Sorbonne-Nouvelle.

TIMBANE Alexandre, QUEBI Duarte, ABDULA Rajabo, 2014, « As políticas linguísticas e o desenvolvimento endógeno em África », dans *Sociodialecto*, vol. 5, n° 13, pp. 178-202.

- TODOROV Tzvetan, 1982, *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*, Paris, Seuil.
- TODOROV Tzvetan, 1986, « Le croisement des cultures », dans *Communications*, n° 43, pp. 5-26, en ligne, doi.org/10.3406/comm.1986.1637 (consulté le 25/02/2021).
- TORQUATO Cloris Porto, 2009, *Políticas lingüísticas desenvolvidas em Cabo Verde (África)*, thèse en Linguistique présentée à l'Université de Campinas.
- TRINH Minh-Ha, 1991, *When the moon waxes red : Representation, gender and cultural politics*, Londres, Routledge.
- VARELA Florenço Mendes, 2021, « Paulo Freire na África: contribuição político-pedagógico na formação de educadores de adultos em Cabo Verde », dans *Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde*, pp.130-140, en ligne, saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/26703 (consulté le 16/01/2023).
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002, « Le manuel comme discours de scolarisation », dans *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 125, pp. 37-52, en ligne, [Cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm](http:// Cairn.info/revue-ela-2002-1-page-37.htm) (consulté le 16/04/2023).
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2007, « Les manuels de français langue seconde. Quelques problèmes actuels », dans VERDELHAN-BOURGADE Michèle (éd.), *Le français langue seconde : Un concept et des pratiques en évolution*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 180-195, en ligne, doi.org/10.3917/dbu.verde.2007.01.0157 (consulté le 16/04/2023).
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle & AUGER Nathalie, 2011, « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations », dans BLANCHET Pierre & CHARDENET Patrick (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Archives contemporaines, pp. 307-312.
- VERDIER Maud, 2019, « La contextualisation : un problème étique ? », dans *Corela*, (Hors-Série), n° 27, en ligne, journals.openedition.org/corela/7613 (consulté le 30/05/2023).
- VÉRONIQUE Georges-Daniel, 2019, « L'enseignement-apprentissage implicite et explicite des langues vivantes », en ligne, hal.science/hal-01968803/ (consulté le 23/07/2023).
- WEBER Max, 1971 (trad.fr.), *Économie et société*, Paris, Plon.
- WEINBRENNER Peter, 1992, « Methodologies of textbook analysis used to date », dans BOURDILLON Hilary, *History and Social Studies - Methodologies of Textbook Analysis. Report*

of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig, n° 11, Amsterdam, Swets & Zeitlinger, p. 21-34.

WINDMULLER Florence, 2015, « *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture.* » *Leurre ou réalité ? L'apprentissage de la culture dans l'enseignement du Français Langue Étrangère en milieu hétéroglotte*, Giessener Elektronische Bibliothek, en ligne, d-nb.info/1076980279/34 (consulté le 20/10/2021).

WITZEL Denise Gabriel, 2002, *Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa*, Mémoire de master en linguistique appliquée, sous la direction de Sonia Aparecida Lopes Benites, Universidade Estadual de Maringá, en ligne, ple.uem.br/defesas/pdf/dgwitzel.pdf (consulté le 17/01/2021).

WUYTS Marc, 1980, « *Economia política do colonialismo português em Moçambique* », dans *Estudos moçambicanos*, n° 1, pp. 9-22, en ligne, mozambiquehistory.net/periodicals/estud_moc/01/wuyts_em_01.pdf (consulté le 12/05/2022).

ZAMPARONI Valdemir, 2004, « *Da escravatura ao trabalho forçado: teorias e práticas* », dans *Africana Studia*, n° 7, pp. 299-325, en ligne, aleph.letras.up.pt/index.php/1_Africana_2/article/download/7163/6582 (consulté le 22/07/2023).

ZARATE Geneviève, 1983, « *Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère* », dans *Le Français dans le monde*, n° 181, pp. 34-39.

ZARATE Geneviève, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

ZARATE Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.

ZAVALLONI Marisa & LOUIS-GUERIN Christiane, 1984, *Introduction à l'égo-écologie*, Toulouse, Privat.

Textes-Cadres

CASTELEIRO João Malaca, 1988, *Nível limiar para o ensino : aprendizagem de português como língua segunda : língua estrangeira*, Lisbonne, ICALP.

CONSEIL DE L'EUROPE, 1977, *Un Niveau Seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Les Éditions Didier Version Electronique.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & DGIDC, 2011, *QUAREPE, Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro, Documento orientador*, en ligne, dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf (consulté le 22/05/2021).

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020, *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*, FUNAG, en ligne, funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-21-propostas_curriculares_para_ensino_de_portugues_no_exterior_sete_volumes (consulté le 04/01/2023).

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2021, *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*, Brasília, FUNAG, en ligne, funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/1-1143-1 (consulté le 19/04/2022).

Littérature

AMADO Jorge, 1951, *Les chemins de la faim*, traduction de Violante do Canto, Paris, Les éditeurs français réunis.

AMADO Jorge, 2009, *Seara vermelha*, São Paulo, Companhia das Letras.

CAJÃO Luis, 1973, *O salto do cavalo*, Lisbonne, Ed. Ágora.

CRAVEIRINHA José, 2015 [1963], *Chigubo*, Lisbonne, SOL.

IONESCO Eugène, 1998 [1950], *La cantatrice chauve*, Paris, Gallimard.

GARRETT Almeida, 2016 [1846], *Viagens na minha terra*, Porto, Porto Editora.

GUIMARÃES ROSA João, 2021 [1956], *Grande sertão: veredas*, São Paulo, Companhia de bolso, Edição Kindle.

GUIMARÃES ROSA João, 2017, *Diadorim*, Traduction de Maryvonne Lapouge-Pettotelli, Paris, Albin Michel.

LÉVI Primo, 2019 [1947], *Si c'est un homme*, Paris, Pocket.

LOPES Baltasar, 1960 [1952], « Muminha Vai para a Escola », dans *Antologia da Ficção Caboverdiana Contemporânea*, Praia, Ed. Henriquinas, pp. 153-173.

LOPES Baltasar, 1961 [1936], *Chiquinho*, Lisbonne, Prelo.

MONTESQUIEU, 2014 [1721], *Lettres Persanes*, en ligne, vousnousils.fr/casden/pdf/id00233.pdf (consulté le 12/02/20).

PESSOA Fernando, 2020 [1934], *Mensagem*, Luso Livros, en ligne, bibliotecadigital.ebsqf.pt/download/47/Mensagem%20-%20Fernando%20Pessoa.pdf (consulté le 07/04/2023).

PESSOA Fernando [SOARES Bernardo], 1986, *O Livro do Desassossego*, São Paulo, Editora Brasiliense.

PROUST Marcel, 1919, « Nom de pays : le nom », dans *Du côté de chez Swann*, Paris, Éditions de la Nouvelle Revue Française, pp. 347-392, en ligne, catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb12010842s (consulté le 14/01/2022).

SÁ-CARNEIRO Mário de, 1970, *Quatre poètes portugais - Camões, Cesário Verde, Mário de Sá-Carneiro, Fernando Pessoa*, Sélection, traduction et présentation par Sophia Mello Breyner Andresen, Bordeaux, Presses universitaires de France.

Manuels de français langue étrangère et seconde

BRUNO G., 1905, *Le tour de la France par deux enfants*, Paris, Librairie classique Eugène Belin.

BEACCO Jean-Claude & CARRE Jean-Marc, 1988, *Parlez-lui d'amour*, Paris, CLE International.

DAVESNE André, 1931, *Mamadou et Bineta apprennent à lire et écrire. Syllabaire à l'usage des écoles africaines*, Paris-Strasbourg, Istra.

MARCHAND Louis, 1965, *Méthode Marchand. Méthode intuitive illustrée pour l'enseignement des langues vivantes par la lecture et les moyens audio-visuels. Le premier livre de français ou la famille Dupont*, Paris, Les Éditions Paris-Vendôme.

Dictionnaires et encyclopédies

AAVV, 1972, *Grande Enciclopédia Delta Larousse, Vol. 9*, Rio de Janeiro, Editora Delta.

AFFERGAN Francis, 2006, « Altérité », dans *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris, PUF, pp. 22-24.

ANTIDOTE, 2017, *Antidote 9 version numérique*, Montréal.

CASTELEIRO Malaca (coord.), 2001, *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Vol.2*, Lisbonne, Academia das Ciências de Lisboa.

CAVACAS Fernanda & GOMES Aldónio, 1997, *Dicionário de autores de literaturas africanas de língua portuguesa*, Lisbonne, Caminho.

CRISTÓVÃO Fernando (dir.), 2007, *Dicionário temático da lusofonia*, Lisbonne, Luanda, Praia, Maputo, Texto Editores.

CUQ Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.

CARON Jean Michel et alt, 2004, *La planète Terre*, Paris, Ophirys.

HOUAISS, Antônio, FRANCO Francisco Manoel, VILLAR Mauro de Salles, 2002, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Tomo II*. Lisbonne, Círculo de Leitores.

HOUSSAYE Jean, 2006, *Quinze pédagogues : Leur influence aujourd'hui*. Armand Colin-Bordas.

INIC, 1984, *Português Fundamental vocabulário e gramática*, Lisbonne, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

MEIRIEU Philippe, 2005, *Petite histoire des pédagogues*, en ligne, www.meirieu.com/PATRIMOINE/lespedagogues.htm (consulté le 28/11/2022).

REY Jean-François, 2003, « Altérité », dans FERREOL Gilles et JUCQUOIS Guy (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.

ROBERT (Ed.), 2006, *Le Robert Micro, dictionnaire de la langue, (rédaction dirigée par Alain Rey)*, Paris, Le Robert.

SAPIRO Gisèle, 2020-a, « Champ », dans SAPIRO Gisèle (dir.), *Dictionnaire international de Bourdieu*, Paris, CNRS éditions, pp. 126-129.

SAPIRO Gisèle, 2020-b, « Champ(s) de la production culturelle », dans SAPIRO Gisèle (dir.), *Dictionnaire international de Bourdieu*, Paris, CNRS éditions, pp. 133-135.

Sitographie

Ressources bibliographiques

centromanes.org (consulté le 10/10/2023).

rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=emma-banque (consulté le 10/10/2023).

sudoc.abes.fr (consulté le 10/10/2023).

Statistiques

ethnologue.com (consulté le 10/10/2023).

eprints.lse.ac.uk/66752/ (consulté le 10/10/2023).

indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf (consulté le 10/10/2023).

isa-sociology.org/en/about-isa/history-of-isa/books-of-the-xx-century/ (consulté le 10/10/2023).

Enseignement et recherche

helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=204:19651975- (consulté le 10/10/2023).

cliodifle.huma-num.fr/s/CollEx-CLIODIFLE/page/welcome (consulté le 10/10/2023)

college-de-france.fr/agenda/cours/histoire-connectee-des-empires-epoque-moderne (consulté le 10/10/2023).

univ-paris3.fr/cliodil-une-fabrique-de-l-histoire-pour-la-didactique-des-langues-et-des-cultures-491157.kjsp (consulté le 10/10/2023).

Presse

bbc.com/news/business-14250566 (consulté le 10/10/2023).

ladepeche.fr/2022/02/16/lacademie-francaise-tire-la-sonnette-dalarme-sur-lusage-du-franglais-10114149.php (consulté le 10/10/2023).

la-croix.com/Famille/Parents-Enfants/Dossiers/Enfants-et-Adolescents/13-a-18-ans/Les-jeunes-bousculent-la-langue-francaise-_NP_-2005-11-16-511385 (consulté le 10/10/2023).

lefigaro.fr/langue-francaise/l-ideologie-woke-a-l-assaut-du-dictionnaire-le-robert-20211115 (consulté le 10/10/2023).

observador.pt/especiais/gulbenkian-esta-a-minguar-a-bolsa-pode-quebrar-a-tendencia/ (consulté le 10/10/2023).

monde-diplomatique.fr/2013/09/A/49608 (consulté le 10/10/2023).

mundokriol.net/2013/09/cabo-verde-implementa-aprendizagem-bilingue-de-crioulo-e-portugues-capo-verde-implementa-laprendimento-bilingue-di-creolo-e-portoghese/ (consulté le 03/12/2022).

nexojournal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo?utm_source=socialbttns&utm_medium=article_share&utm_campaign=self (consulté le 10/10/2023).

ua.pt/pt/noticias/1/63141 (consulté le 10/10/2023).

24.sapo.pt/noticias/internacional/artigo/ensino-primario-mocambicano-sera-ministrado-nas-16-linguas-nativas-a-partir-de-2017_18992358.html (consulté le 08/09/2020).

Publicité

biaobrasil.com/don-de-lassociation-luniversite-de-la-sorbonne-paris-3/ (consulté le 10/10/2023).

twitter.com/LusofoniaGames/status/423078801027788800 (consulté le 10/10/2023).

Législation

bo.io.gov.mo/bo/i/87/49/desp110.asp (consulté le 10/10/2023).

bo.io.gov.mo/bo/i/82/36/declei43.asp (consulté le 10/10/2023).

bo.io.gov.mo/bo/i/89/37/declei57.asp (consulté le 10/10/2023).

coe.int/fr/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treatynum=018 (consulté le 10/10/2023).

files.dre.pt/1s/1929/01/01300/01220124.pdf (consulté le 10/10/2023).

files.dre.pt/1s/1956/07/15000/10971100.pdf (consulté le 10/10/2023).

files.dre.pt/1s/1988/11/27700/47474748.pdf (consulté le 10/10/2023).

files.dre.pt/1s/1999/11/258a00/76677669.pdf (consultés le 02/12/2020).

gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/dec2-1991.pdf (consulté le 10/10/2023).

images.io.gov.mo/bo/i/91/37/dl-49-91.pdf (consulté le 10/10/2023).

instituto-camoes.pt/images/eplp/DecReg_3_2017_28abril.pdf (consulté le 10/10/2023).

issuu.com/jornalb/docs/september_2007 (consulté le 10/10/2023).

legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000005617545/ (consulté le 10/10/2023).

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5002.htm (consulté le 10/10/2023).

stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAdpf101/anexo/Tratado_de_Assuncao..pdf (consulté le 10/10/2023).

Catalogues de manuels

eccb.school/manuais-adotados-2020-2021/ (consulté le 02/12/2020).

epluanda.pt/8404-listas-de-manuais-e-material-2021-2022 (consulté le 02/12/2020).

epmcelp.edu.mz/index.php/64-alunos/2350-manuais-escolares-ano-letivo-2020-2021 (consulté le 02/12/2020).

Manuels numérisés

ead.mined.gov.mz/site/?page_id=2520 (consulté le 10/10/2023).

inide.co.ao/programasdoIciclo (consulté le 10/05/2019).

sepe.gov.ao/ao/catalogo/eloja/manuais-escolares/manuais-por-classes/ (consulté le 10/10/2023).

Bibliothèques

bnm.gov.mz (consulté le 14/05/2020).

facebook.com/profile.php?id=100064228534396# (consulté le 14/05/2020).

facebook.com/bibliotecancv/ (consulté le 14/05/2020).

inep-research-bissau.org (consulté le 14/05/2020).

nationallibraryofangola.org (consulté le 14/05/2020).

Documents

3.bp.blogspot.com/-

XSQn0enbwE4/VcoalAmiFSI/AAAAAAAAAMd8/PcGXLGpYEu8/s1600/bayly%2Bpra%25C3%25A7a%2Bhoriz%2BHoM.jpg (consulté le 10/10/2023).

cvce.eu/obj/message_aux_europeens_la_haye_10_mai_1948-fr-b14649e7-c8b1-46a9-a9a1-cdad800bccc8.html (consulté le 10/10/2023).

delagoabayworld.files.wordpress.com/2018/09/lm-casa-baily-rr.jpg (consulté le 10/10/2023).

Institutions PLNM

dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna-plnm (consulté le 10/10/2023).

earj.com.br/history/ (consulté le 10/10/2023).

gulbenkian.pt/paris/fondation/la-fondation/ (consulté le 10/10/2023).

gulbenkian.pt/fundacao/apresentacao/ (consulté le 10/10/2023).

gulbenkian.pt/paris/fondation/qui-sommes-nous/ (consulté le 10/10/2023).

meva.org.br/ (consulté le 10/10/2023).

si.ips.pt/ese_si/WEB_BASE.GERA_PAGINA?P_pagina=27667 (consulté le 10/10/2023).

yazigi.com.br/sobre-o-yazigi (consulté le 10/10/2023).

Dictionnaires et encyclopédies

infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/maria (consulté le 10/10/2023).

larousse.fr/dictionnaires/francais/ethnocentrisme/31406 (consulté le 10/10/2023).

Universalis-Edu.Com/Encyclopedie/Historicite (consulté le 10/10/2023).

Temoignages

emmaeberlein.wordpress.com/2013/03/04/quem-sou-eu/ (consulté le 10/10/2023).

ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2013/10/Scaramucci_Interview_10-1-13-FINAL.pdf (consulté le 10/10/2023).

Autres

<http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=9960> (consulté le 10/10/2023).

www.viagemlusofona.weebly.com/lusofonia.html (consulté le 10/10/2023).

estantevirtual.com.br (consulté le 10/10/2023).

<https://www.etoile-secrete.fr/Vinicius> (consulté le 10/10/2023)

Index

Index des images

Image 1. Encadrés et code couleur	21
Image 2. Léopold Sédar Senghor au Brésil. Extrait de presse.....	66
Image 3. La Communauté des Pays de Langue Portugaise selon le site de la CPLP	77
Image 4. Participants de la 3 ^e édition des Jeux de la Lusophonie	78
Image 5. Représentation de la lusophonie dans un site de voyages.....	79
Image 6. Mention de responsabilité des agents africains dans un manuel de PALS.....	112
Image 7. Traces des agents portugais dans le paratexte d'un manuel de PALS.....	112
Image 8. Séquence sur le Mozambique dans un manuel colonial	133
Image 9. Chronologie de la fondation de Centres Culturels Brésiliens.....	162
Image 10. Exemple du travail iconique du manuel de l' <i>Instituto de Idiomas Yázi</i> g	167
Image 11. Mention du directeur de l' <i>Instituto Américo de Idiomas</i>	170
Image 12. Aspects matériels de quelques supports de l'ICALP/SEBSPE	183
Image 13. Contextualisation d'un extrait d'un manuel portugais au public bissaoguinéen ..	202
Image 14. Photos accompagnant des poèmes sur la lusophonie dans un manuel de PELE ..	322
Image 15, Illustration accompagnant l'extrait sur la population brésilienne.....	357
Image 16. Illustration du texte « Le chant de la faim » dans un manuel de PALS.....	359
Image 17. Image de la séquence « Il y a de l'or au Brésil » dans un manuel de PELE.....	368
Image 18. Images d'une séquence sur l'histoire du Brésil dans un manuel de PELE.....	369
Image 19. Image accompagnant le poème « Rêve de la mère noire ».....	376
Image 20. Dimensions exagérées des pays lusophones dans des manuels de PELE.....	414
Image 21. Le devoir révolutionnaire d'étudier dans un manuel de PALS.....	428

Index des notions

A

acculturation, 246, 264, 265, 464
 contre-___, 265, 350, 355
 agent, 47, 50
 aide humanitaire, 210, 211
 alter (vs autrui), 244, 256, 257, 259, 388, 451
 altéritaie, 112
 altérité, 18, 48, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 254, 271, 272, 300, 441
 ___ linguistique, 21, 237, 381, 382, 392, 393, 394, 416, 417, 431, 448, 449, 450, 453, 455, 460
 ___ radicale, 256, 367, 375, 377, 472
 mise en ___, 244, 256, 257, 259, 449
 altruisme, 48
 amitié, 48, 292, 369, 399, 410, 428
 archives, 32, 33, 37, 42, 82, 91, 114, 119,
 assimilation, 245, 264, 265, 354, 398, 427, 442,
 autre, 16, 17, 45, 46, 47, 48, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 252, 253,
 Autre, 235, 236, 265, 266, 390
 autrui (vs alter), 244, 256, 257, 259, 275, 387, 406, 449

C

capital, 47, 167, 168, 196, 429
 ___ culturel, 47, 117, 206
 ___ économique, 47, 159, 168, 196, 342, 424
 ___ social, 47, 168
 ___ symbolique, 47, 168, 342, 343
 chauvinisme, 259
 circulation linguistique, 469
 civilisation, 320, 377, 164, 466
 processus de ___ (*Prozeß der Zivilisation*), 43, 149
 colonial, 61, 62, 63, 212, 262, 339, 354, 365, 366, 367, 376, 377, 398, 438, 439, 463, 464, 465, 466, 467,
 dé___, 40, 63, 143, 220, 221, 222, 265, 397
 école coloniale, 64, 132, 133, 143, 151, 220, 377, 464

néo___, 71, 73, 211, 222, 352, 441
 post___, 71, 134, 222, 249, 251, 295, 342, 455, 465
 compétence linguistique, 140, 265, 462, 463, 465, 466, 467
 configuration sociale, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 148, 149, 150, 156, 157, 199, 245,
 coopération, 48, 72, 134, 155, 364, 429
 créole, 79, 141, 431, 451, 471

D

dépouillement, 32, 114, 120, 122, 123, 274, 277
 dialogisme, 232, 275
 dimension
 ___ épistémologique, 253, 262
 ___ évaluative, 255
 ___ historique, 269, 300,
 distanciation (vs engagement), 322, 323, 324, 332
 distinction, 47, 343
 diversité, 240, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 335, 457, 461, 462, 466, 467
 documents
 ___ adaptés, 290, 297, 383
 ___ authentiques, 92, 124, 290, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 299,
 ___ fabriqués, 124, 290, 292, 293, 295, 296
 domination, 48, 49, 52, 221, 243, 366, 456, 459
 doxa, 233, 240, 284, 441

E

économie
 ___ affective, 49, 231, 234, 322, 400
 ___ culturelle, 13, 159
 ___ globale unique, 324, 340
 ___ sociale, 49, 229, 231
 émique (vs étique), 143, 276, 450
 engagement (vs distanciation), 322, 323, 324, 326

estime, 259, 260, 261, 323, 324, 327
 ethnocentrisme, 240, 245, 262, 267
 étique (vs émique), 143, 276
 étrangéité, 37, 38, 255, 256, 259,
 étrangeté, 255, 256, 259, 260
 éveil aux langues, 26
 exotisme, 259, 262

F

face, 48, 222, 307, 372, 374
 FLE, 37, 38, 239
 FLM, 37
 FLS, 37, 38, 239

G

généalogie, 106, 237
 glocalité, 50
 grammatisation, 138, 139, 140, 145, 398

H

habitus, 49, 50, 239, 367, 426,
 ___ social, 138, 258, 409, 427
 hétérogénéité
 ___ constitutive, 391
 ___ marquée, 391, 392
 hétérolinguisme, 388, 392, 393, 450
 histoire,
 ___ connectée, 15, 32, 41, 167, 290, 475
 ___ nationale, 287, 296, 351
 (Grande) Histoire, 22, 247, 286, 373, 378
 historicisation, 44, 127, 238, 239, 249, 441
 historicité, 246, 247, 248, 269, 271, 272,
 régime d' ___, 248, 353, 354, 413
 homogénéité (cf. uniformité), 75, 131, 266, 268, 284,
 387, 394, 442, 452, 476
 horizon d'attente, 71, 247, 270, 271, 272, 379

I

identité ethnique, 257, 258, 259, 289, 307, 311, 461

idéologie, 58, 159, 265, 413, 414, 430, 439, 464, 467,
 469
 ___ linguistique, 46, 388, 413
 illusio, 50, 243, 343
 imaginé(e)
 communauté ___, 13, 76, 138, 414, 441, 470
 langue ___, 75, 251, 460
 monde ___, 13, 340
 impérialisme, 11, 62, 70, 132, 211, 220, 222
 indexation, 283, 284, 288, 289, 290, 292, 299, 333, 345,
 384, 474
 industrie culturelle, 20, 50, 127
 instance de légitimation, 63, 168, 169, 342, 343, 395,
 459, 469
 institution, 50, 52, 53, 127, 150, 156, 157,
 interculturel, 237, 238, 264, 265, 266, 267
 interdépendance, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 55, 147,
 149, 174, 194
 intersubjectivité, 234, 242, 275

L

langue
 ___ grégaire, 423, 427, 470, 473
 ___ internationale, 142, 420, 423, 424, 425
 ___ nationale, 41, 140, 142, 214, 423, 427
 ___ officielle, 41, 78, 140, 225, 407,
 ___ véhiculaire, 141, 142, 427, 432, 470, 471, 473
 diffusion de la ___, 57, 58, 134, 469, 475
 promotion de la ___, 57, 58, 115, 134, 142, 150, 471
 littérature, 114, 325, 395, 469, 474
 ___ de jeunesse, 311, 397
 ___ coloniale, 295
 ___ grise, 104
 ___ scolaire, 35, 54, 397
 ___ nationale, 295
 ___ universelle, 378
 lusotropicalisme, 11, 438, 439, 442, 474
 lusophonie, 11, 12, 13, 59, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
 77, 79, 80, 251, 252, 276
 ___ européenne (cf. pôle européen), 12, 134,
 135, 136, 137, 139, 303, 309

___ africaine (cf. pôle africain), 12, 13, 75, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 145,
 ___ américaine (cf. pôle américain), 12, 13, 126, 129, 134, 135, 136, 137, 138,
 ___ asiatique, 13, 14, 280, 474

M

macro (vs méso vs micro), 10, 127, 158, 225, 286, 288, 379
 manuel, 10, 14, 19, 33, 34, 35, 36, 42, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 92, 105, 116, 117, 122, 140, 156, 236, 293, 469
 mémoire, 270, 271, 378, 413,
 lieu de ___, 270, 351, 378
 ___ documentaire, 85
 mention de responsabilité, 56, 57, 199, 217
 méso (vs macro vs micro), 127, 157, 225,
 métissage, 264, 268
 micro (vs méso vs macro), 55, 102, 127, 155, 158, 286, 288, 332
 mission, 64, 70, 101, 102, 103, 151, 206, 211
 modernité, 353, 355, 367, 413, 464
 mondialisation, 8, 13, 57, 71, 249, 423, 424
 ___ des langues, 10, 55, 57, 71, 135, 423, 424

N

négritude, 265
 norme
 ___ d'usage, 40, 269, 384, 441, 457, 459, 460
 ___ du bon usage (cf. standard), 269, 387, 459, 460

P

particulier (vs universel), 251, 256, 386, 451, 452, 456, 470
 phonie, 69, 71, 75, 76, 104, 250, 252
 anglo___, 10, 12, 26, 70, 72, 415, 424, 475
 franco___, 9, 10, 11, 13, 16, 38, 57, 69, 70, 71, 72, 75, 104, 415, 134, 156, 168, 239, 248, 252, 267, 410, 441
 hispano___, 406, 410, 473, 475

luso ___ (cf. lusophonie)

plan
 ___ épistémologique, 246, 452, 453
 ___ praxéologique, 264, 442, 472
 planification linguistique, 142, 143,
 PLE, 39, 40, 41, 58, 164, 168, 184, 189, 292
 PLH, 40, 41, 105, 184
 PLI, 40, 41
 PLM, 41, 82, 90, 155, 205
 PLNM, 10, 39, 41, 58, 82, 84, 93, 104, 470, 475
 PLS, 39, 41, 58, 82, 100, 104, 108, 118, 151, 155, 202, 205, 225, 292, 295,
 pôle
 ___ africain (cf. lusophonie africaine)
 ___ américain (cf. lusophonie américaine)
 ___ européen (cf. lusophonie européenne)
 politique
 ___ culturelle, 40, 53, 84, 160, 161, 181, 188, 222, 239
 ___ linguistique, 63, 142, 236, 237, 265, 268, 384, 387
 ___ par délégation, 102, 103, 222

R

relativisme culturel, 240, 262, 265
 représentation sociale, 42, 47, 49, 231, 234, 237, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 258, 260, 272, 275
 responsabilité (vs totalisation), 263, 264, 292, 293

S

scapes, 13, 159, 174, 342, 343, 376
 ethno___, 159, 286, 339, 426, 455
 finance___, 159
 idéo___, 159, 222, 339
 média___, 140, 159
 techno___, 159, 339
 soft power, 58
 standard (cf. norme du bon usage)

T

temps

- ___ cosmologique, 247, 351
- ___ historique, 247, 271, 351
- ___ vécu, 246, 351

textes

- ___ analytiques, 290, 395
- ___ déclencheurs, 395
- ___ exemplificateurs, 395
- ___ pédagogiques, 290, 293, 295, 374, 469

totalisation (vs responsabilité), 22, 131, 263, 264, 265, 266, 292, 378, 476

U

uniformité (cf. homogénéité)

unité, 132, 134, 387, 414, 417, 451

- ___ contextuelle, 178
- ___ de sens, 175, 176, 177, 178, 179,

univers

___ consensuel, 240, 284, 316, 367

___ réifié (= univers scientifique), 48, 240, 431, 469

universel (vs particulier), 251, 256, 262, 378, 387, 442, 459, 466,

V

valorisation, 47, 244, 259, 260, 261, 262, 288, 323, 332, 389, 460, 462, 463, 469

dé___, 47, 259, 260, 261, 262, 323, 332, 460, 462, 463

variation, 139, 384, 386, 388, 396, 431, 440, 450

X

xénité, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 448, 449, 450, 451, 452,

xénologie, 15

Index des auteurs

A

ACIOLI Gustavo & MENZ Maximiliano, 64
 ADORNO Theodor, 10, 20
 AFFERGAN Francis, 262
 AGARD Olivier, 231
 AIRES OLIVEIRA Pedro, 327
 ALBUQUERQUE Davi & RAMOS Rui, 41
 ALCANDRE Jean-Jacques, 63
 ALMEIDA FILHO José Carlos, 165, 168
 ALMEIDA Mária Cristina & MATOS José Manuel, 186
 AMADO Jorge, 291, 292, 328
 AMADO Rosane de Sá, 165
 AMAR Muriel, 283
 ANCASSUERD Marli Pinto, 214
 ANDERSON Benedict, 13, 75, 132, 138, 413
 ANDRÉ Rebeca Helena, 200
 ANDRIGHETTI Graziela, 165
 APOSTOLOVIC Marija, 4, 17
 APPADURAI Arjun, 13, 140, 159, 222, 250, 342, 441
 APPLE Michael, 20
 ARAÚJO Ordália Cristina Gonçalves, 102
 ARISTOTE, 232, 408
 ARMITAGE David, 62
 ARTIÈRES Philippe, 32, 114, 123
 Association pour le Développement des Etudes
 Portugaises, Brésiliennes, de l'Afrique et de l'Asie
 lusophones (ADEPBA), 93, 122
 AUGER Nathalie, 16, 19, 57, 260, 275, 293, 372, 384, 469
 AUROUX Sylvain, 10, 138, 140
 AUSTIN John, 46, 305
 AUTHIER-REVUZ Jaqueline, 25, 391
 AVELÃS NUNES João Paulo, 188
 AZEVEDO Celiana, VALADA Catarina, GIL Joana, MOURA
 Maria, GODINHO Pedro, 187
 AZEVEDO FERREIRA José de, 87

B

BACHELARD Gaston, 237
 BAGNO Marcos, 251
 BAKHTINE Mikhaïl, 25, 40, 275, 391
 BANDEIRA Andreia & VELOZO Emerson Luís, 285
 BAPTISTA Luís, 181, 192
 BARBOSA DA SILVA Diego, 160, 189
 BARDIN Laurence, 274, 277, 278
 BASTOS Monica Sofia & MELO-PFEIFER Sílvia, 105
 BEACCO Jean-Claude, 10, 38, 46, 289
 BEM Gabriel Felipe Silva, 377
 BENJAMIN Walter, 58
 BENTO Margaret, 92, 290
 BERTRAND Valérie, 248
 BESSE Henri, 94, 236
 BETTS Raymond, 265
 BIAGIOLI Nicole, 54
 BIZON Ana Cecília Cossi, 163, 164
 BLOOMFIELD Leonard, 431
 BOMILCAR Danilo, 16, 17, 238, 267, 306, 474
 BORGES CASTANHO Maria da Graca, 182
 BORGES DE SOUSA Renato, 194
 BORGES-CALIL Ana Carolina & BARBOSA Lúcia Maria de
 Assunção, 16
 BOURDIEU Pierre, 10, 25, 47, 49, 50, 52, 54, 57, 87, 143,
 150, 156, 224, 241, 243, 284, 342, 343, 395, 457, 463,
 477
 BOUVIER-LACROIX Isabelle & GUMERY-EMERY Claude,
 95
 BOWER Tom, 242
 BOYER Henri, 384
 BRIANÇON Muriel, MALLET Jeanne, EYMARD Chantal,
 236
 BROOKS George, 327
 BRUILLARD Éric, 106
 BUARQUE DE HOLANDA Sérgio, 61, 62, 439
 BUCHOLTZ Mary & HALL Kira, 72, 252, 461

Index

BUENO DE SOUZA Ubiratã Roberto, 295
BULLA Gabriela da Silva & KUHN Tanara Zingano, 39, 40
BURROWS Alice, 4, 17, 50, 469

C

CAJÃO Luis, 339
CALVET Alain, 142
CALVET Louis-Jean, 10, 26, 58, 102, 140, 142, 251, 252, 257, 398, 423, 424, 425, 427
CAMERON James, 455
CAMPENHOUDT Luc Van, QUIVY Raymond, MARQUET Jacques, 83
CAMPOS Christophe, HIGMAN Francis, MENDELSON David, NAGY Géza, 289
CAMPOS Rui, 345
CÂNDIDO Antônio, 169, 295
CANUT Cécile, 23, 307
CARBALLIDO Xurxo Fernández, 276
CARRÉ Jean-Marc, 38
CARVALHO Anna Maria Pessoa de, 116
CARVALHO Guilherme Paiva de & SIQUEIRA Adriel Jonathas Fernandes, 310
CASTELEIRO João Malaca, 189, 191, 195, 396
CASTELLOTTI Véronique, 232, 290, 335, 441, 456, 457, 459, 462
CASTELO Cláudia, 439
CAUBET Dominique, 23
CAVACAS Fernanda, 109, 121, 206
CAVALLI Marisa, 234
CELLIER Amélie, 16, 17, 22, 83, 238
CESAIRE Aimé, 212
CHAMBOREDON Jean-Claude, 477
CHARAUDEAU Patrick, 384
CHARTIER Roger, 45, 47
CHAUMIER Jacques, 85
CHEDID Daniele Reiter, 161
CHEVALLARD Yves, 469
CHILDS Peter & WILLIAMS Patrick, 71
CHISS Jean-Louis, 156, 414
CHOMSKY Noam, 266, 463
CHOPPIN Alain, 14, 15, 20, 34, 54, 92

CINTRA Lindley, 81, 139, 421, 432, 435, 437, 453, 454, 455
COMTE Auguste, 48
CONSEIL DE L'EUROPE, 180, 189, 238, 265, 266, 267, 396
CORDIER-GAUTHIER Corinne, 18, 55, 156, 290, 395
COSTE Daniel, 161, 234
CRAVEIRINHA José, 341, 424, 462
CRÉPON Marc, 413
CRISTÓVÃO Fernando, 11, 70, 208, 211
CUCHE Denys, 249, 256, 316, 320, 466
CUNHA Celso, 11, 81, 139, 454, 455, 460
CUNHA Isabel, 140
CUQ Jean-Pierre, 37, 156, 388

D

DA SILVA Agostinho, 68, 70
DAGET Serge, 62
DALLEY Phyllis, 102
DAVALLON Jean, 271
DÁVILA Jerry, 13, 65, 66
DE CARLO Maddalena, 264
DE FREIXO Adriano, 11
DE SOUSA SANTOS Boaventura, 222
DEFAYS Jean-Marc, 38
DELE ZAU Domingos Gabriel, 141
DELMAS Adrien, 15
DELMOTTE Florence, 49, 149, 150, 231
DELUERMOZ Quentin, 43, 247
DEN BOER Pim, 271
DERIVRY-PLARD Martine, 10
DESCOLA Philippe, 316
DEVEREUX Georges, 238, 257, 258
DINIZ Leandro Rodrigues Alves, 95, 122, 140
DOMINGUES Alexandra Pozal & VISEU Sofia, 191
DOS SANTOS Alcides Maria, 201
DUARTE Gonçalo, LANGEN Solveig, MONTREDON Nathalie, 120
DURKHEIM Émile, 240, 241

E

ELIA Silvio, 13, 74, 78, 79, 139, 141, 425, 426, 453

ELIAS Norbert, 17, 19, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 71, 138,
149, 150, 231, 256, 258, 322, 324, 400, 409, 426, 454,
466

F

FALOYIN Dipo, 137
FANECA Rosa Maria, 40
FANON Frantz, 220, 257, 343, 465
FARACO Carlos Alberto, 63, 69, 72, 73, 74, 75, 79, 83,
139, 251, 416, 453
FAUSTO Boris, 62, 63, 64, 364
FERREIRA Manuel Ennes, 114
FERREIRA MARTINS Alexandre, 40
FIRMINO Gregório, 141
FITZMAURICE Andrew, 367
FONSECA Fernando, 69, 179
FOUCAULT Michel, 16, 22, 131, 237, 241, 249
FRAGA Luís, 65
FREIRE Paulo, 155, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219,
220, 221, 223, 224, 225
FREITAG Bárbara, MOTTA Valéria Rodrigues, COSTA
Wanderly Ferreira da, 116
FREYRE Gilberto, 11, 438, 439
FUCHS Eckhardt & BOCK Annkatrin, 42

G

GADAMER Hans Georg, 271
GADET Françoise, 396, 460
GADOTTI Moacir, 216
GALISSON Robert, 289
GARRETT Almeida, 338
GÉRARD François Marie & ROEGIERS Xavier, 89
GINZBURG Carlo, 22
GOFFMAN Erving, 48, 222, 307, 372
GOMES Aldónio, 109, 121, 187, 204, 205, 206, 207
GOMES DE MATOS Francisco, 164, 167, 168, 397
GONÇALVES Perpétua, 73, 407
GONÇALVES Rita & HAGEMEIJER Tjerk, 141
GREIMAS Algirdas Julien, 371
GROSSO Maria José, 190
GROUX Dominique, 48

GRUCA Isabelle, 156, 388
GUÉGUEN Haud, 237
GUIMARÃES ROSA João, 7
GUIMARÃES Sergio, 216, 218, 223, 224
GUMPERZ John, 23
GUSMÃO Armando Nobre de, CAMPOS Fernanda Maria
Guedes de, SOTOMAIOR José Carlos Garcia, 88, 113

H

HARTOG François, 240, 248, 249, 271, 353, 354, 355,
441
HEGEL Georg Wilhelm Friedrich, 243
HENRY Paul, 260, 274, 275
HOBSBAWM Eric, 340, 424
HOFSTEDE Geert, 265
HONWANA Luís Benardo, 73, 76, 345, 458
HOUAISS, Antônio, FRANCO Francisco Manoel, VILLAR
Mauro de Salles, 69
HOUSSAYE Jean, 215
HRITCHENKO Iryna, 193
HULSTIJN Jan, 448
HYMES Dell, 307

I

ILARI Rodolfo, 168, 173, 192
INSTITUTO DE CULTURA E LÍNGUA PORTUGUESA
(ICALP), 208, 211, 223
Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC), 189
UNESCO Eugène, 422

J

JAREMTCHUK Dária, 161
JASMIN Marcelo, 246
JOÃO Maria Isabel, 187
JODELET Denise, 241, 244, 246, 249, 269
JUBRAN Clélia Cândida Abreu Spinardi & KOCH Ingedore
Grinfeld Villaça, 455
JURT Joseph, 378

K

KAWACHI-FURLAN Cláudia Jotto & MELLO Renata Rocha
Vieira, 165

KEBANGUILAKO Dinis, 64, 81, 144, 149, 296

KNECHT Petr, MATTHES Eva, SCHÜTZE Sylvia,
AAMOTSBAKKEN Bente, 36

KOSELLECK Reinhart, 19, 245, 247, 269, 270, 271, 272,
413

KRESS Gunther, 22, 286, 410

KRISTEVA Julia, 143

L

LAGNY Michèle, 464

LE GUERN Michel, 284

LE PICHON-VORSTMAN Emmanuelle, 57

LEIRIA Isabel, 188, 189

LEROY Henrique Rodriguez, 39

LÉVI Primo, 257

LÉVINAS Emmanuel, 232, 235, 237, 263, 264, 265, 266

LÉVI-STRAUSS Claude, 238, 240, 243, 245, 247, 250, 316

LINTON Ralph, 80, 262, 264

LISBOA Wellington Teixeira, 455

LOPES Baltasar, 297, 298, 299, 339

LOURENÇO Eduardo, 11

M

MACIEL Cármen, 69

MADERS Sandra & BARCELOS Valdo, 215

MAINGUENEAU Dominique, 431

MALI Elizabeth Purificação Luan, 214

MALINOWSKI Bronisław Kasper, 249

MANTOVANI Katia Paulilo, 116, 346

MARIANI Bethania, 63

MARINHO ANTUNES Manuel Luís, 67

MARQUESE Rafael de Bivar, 364

MARTINHO Ana Maria, 199, 200

MASSART-PIERARD Françoise, 69

MATA Inocência, 74

MAZULA Brazão, 144, 149

MEAD George Herbert, 255

MEIRIEU Philippe, 215

MELNICOVE Mark, KNIGHT Burns, O'BRIEN Anne, 137

MENDES GONÇALVES António, 145

MENDES Pedro Emanuel, 67

MENESES Maria Paula, 376

MERLEAU-PONTY Maurice, 33, 234, 235

MEUCCI Simone, 18, 156

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO & DGIDC, 268

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 162

MOGAGI Emmanuel, 137

MOLINER Pascal, 240, 260

MONTAIGNE Michel de, 48, 262

MONTEIRO Agostinho dos Reis, 214

MONTESQUIEU, 262

MOORE Danièle, 242

MORA Maria Estrela Sousa, CARVALHO Manuel António,
ANDRADE Maria Teresa Lopes, OLIVEIRA Maria
Manuela, GONÇALVES José Bittencourt, 190

MOREIRA DA SILVA Lino, 114

MOSCOVICI Serge, 17, 45, 48, 238, 240, 241, 242, 243,
248, 260, 272, 274, 275, 288, 332

MÜLLER DE OLIVEIRA Gilvan, 67, 68, 69, 139

MUNIZ Túlio de Souza, 16

MUSTAFÁ Izani, 187

N

NAMIAN Dahlia & KIROUAC Laurie, 310

NASCIMENTO Washington Santos, 377, 464

NEPOMUCENO Maria Margarida Cintra, 160

NETO Maria da Conceição, 358

NEVES Edna, 345

NEWFIELD Denise, 359, 411

NOGUEIRA Antônio Francisco, 377

NORA Pierre, 270, 337, 351, 373, 378

O

OLIVEIRA José Aparecido de, 68, 70, 341, 441

OLIVIER Alain Patrick & FAUCHER Eva, 215

P

PACHECO Denise Gomes Leal da Cruz, 95, 122

PAPY Fabrice & LEBLOND Corinne, 279
 PARMÉNIDE, 232, 233, 235, 236
 PASQUALE Rosana, 18, 52, 116, 157
 PASSERON Jean-Claude, 463, 477
 PEREIRA Augusto, 65
 PEREIRA DA CRUZ Maria Arlete, 143, 145, 149, 201, 204
 PEREIRA Dulce, 80
 PEREIRA Irène, 213
 PESSOA Fernando, 20
 PIAGET Jean, 255
 PILLET Benjamin, 366
 PINTO RIBEIRO António, 73
 PIRES SIQUEIRA Ana, 208
 PLATON, 232
 PORCHER Louis, 16, 18, 48, 49, 71, 134, 156, 242, 264
 POULAIN Martine, 284
 PRECIOSO Daniel, 62
 PRETCEILLE Martine, 16, 18, 35, 76, 234, 237, 238, 242,
 255, 415
 PROUST Marcel, 33
 PUECH Christian, 50, 469
 PUGIBET Véronica, 242
 PUREN Christian, 19, 42, 236, 288

Q

QUIJANO Aníbal, 220, 398

R

RATEAU Patrick & COHEN-SCALI Valérie, 260
 RECLUS Onésime, 11, 71, 72
 REDFIELD Robert, HERSKOVITS Melville, 80, 264
 REOLON Soraia Farias, 83, 275
 REY Jean-François, 233
 RIBAS Mélanie, 16, 71, 406, 410
 RIBEIRO Darcy, 349
 RICOEUR Paul, 48, 232, 238, 351, 373, 450
 RIQUOIS Estelle, 290
 ROBERTSON Roland, 50
 ROBILLARD Didier de, 248, 456, 457, 463
 ROUSSO Henry, 271
 RUBIO Clémentine, 33

RUMELHARD Guy, 387

S

SÁ-CARNEIRO Mário de, 28
 SAID Edward, 220
 SAMMLER Steffen, 42
 SANCHEZ-SUMMERER Karène, 33
 SANTIAGO Ana Maria & AGOSTINHO Ana Livia, 62
 SAPIRO Gisèle, 19, 47
 SAPORTA Sol & NUNNALLY Jum, 260
 SAUSSURE Ferdinand de, 266, 431, 463
 SCARAMUCCI Matilde Virginia Ricardi, 163, 164
 SCHWARTZ Stuart, 318, 364
 SELPH Blake Warren, 453
 SENGHOR Léopold Sédar, 11, 12, 66, 67, 265, 389, 425,
 441
 SÉRIOT Patrick, 387
 SERRA Carlos, 424
 SILVA Mário, 268
 SIMMEL Georg, 250, 315, 414
 SIQUEIRA Nathalia Rocha, 295
 SOARES DA SILVA Augusto, 460
 SOLLA Luísa, 208, 209, 210, 211
 SOROMENHO Castro, 295, 320, 324, 358, 364
 SPAËTH Valérie, 4, 9, 11, 13, 16, 18, 32, 38, 44, 49, 54,
 55, 58, 131, 135, 156, 236, 239, 242, 246, 249, 259,
 261, 413, 459
 SPINUZZA Giulia, 295
 SUBRAHMANYAM Sanjay, 11, 15, 32, 62, 132
 SUCHET Myriam, 19, 386, 388, 431

T

TAMEN Miguel, 73
 TEIXEIRA Nuno Severiano, 135
 TEYSSIER Paul, 79, 81, 139, 140, 309, 454
 THE NEW LONDON GROUP, 22
 THEDIM-GOIRAND Maria, 16
 TIMBANE Alexandre, QUEBI Duarte, ABDULA Rajabo,
 361
 TODOROV Tzvetan, 246, 259, 261, 263, 378, 452
 TORQUATO Cloris Porto, 62

Index

TRINH Minh-Há, 251

V

VARELA Florenço Mendes, 214, 215, 218

VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 18, 57, 90, 156

VERDIER Maud, 143

VERONIQUE Georges-Daniel, 447

W

WEBER Max, 293

WEINBRENNER Peter, 42

WINDMULLER Florence, 236

WITZEL Denise Gabriel, 116

WUYTS Marc, 424

Z

ZAMPARONI Valdemir, 376

ZARATE Geneviève, 16, 241, 242, 289, 310, 343, 460,
476

ZAVALLONI Marisa & LOUIS-GUERIN Christiane, 238

Tables des productions

Les ressources visuelles suivantes ont été conçues par moi-même afin de servir de support complémentaire au texte. Il ne faut pas les confondre avec des données en état brut. Elles ont été élaborées afin de synthétiser, modéliser, exemplifier ou encore approfondir – à travers la multimodalité du sens – les données et les réflexions présentées dans le corps du texte.

Cartes

Carte 1. La lusophonie représentée sous la forme de trois pôles	12
Carte 2. Années d'arrivée des explorateurs portugais dans l'histoire.....	61
Carte 3. Archives consultées pour la construction du corpus de manuels de PELE.....	89
Carte 4. Archives consultées pour la construction du corpus de manuels de PBLE	96
Carte 5. Archives consultées pour la construction du corpus de manuels de PALS	110
Carte 6. Lieux d'édition/impression des manuels de PALS	152
Carte 7. Lieux d'édition/impression des manuels de PBLE	152
Carte 8. Lieux d'édition/impression des manuels de PELE	153
Carte 9. Institutions lusophones citées dans les manuels de PLNM entre 1975 et 1996.....	157
Carte 10. Instituts de Culture cités dans les manuels de PBLE	158
Carte 11. Universités citées dans les manuels de PBLE.....	163
Carte 12. Centres de formations et écoles citées dans les manuels de PBLE.....	165
Carte 13. Polyglot et EPU, à São Paulo	170
Carte 14. Organismes ministériels cités dans les manuels de PELE	175
Carte 15. Universités et organismes de diffusion culturelle cités dans le corpus de PELE...	185
Carte 16. Institutions citées dans les manuels macanais.....	190
Carte 17. Institutions citées dans les manuels LIDEL	193
Carte 18. Ministères africains cités dans les manuels de PALS	198

Carte 19. Institutions citées dans les manuels afro-portugais	202
Carte 20. Institutions citées dans les manuels afro-brésiliens.....	213
Carte 21. Lieux du territoire brésilien cités dans les manuels de PELE et de PALS.....	333
Carte 22. Lieux des PALOP cités dans les manuels de PELE et de PBLE	334
Carte 23. Lieux sur le territoire portugais cités dans les manuels de PALS et de PBLE	335

Frises

Frise 1. Points de repère des rapports lusophones	60
Frise 2. Temporalités lusophones (1975-1996)	136
Frise 3. Repères dans l'histoire de l'organisme de promotion culturelle portugais	177

Graphiques

Graphique 1. Publications de PLNM dans le monde.....	146
Graphique 2. Taux de collaboration dans les manuels de PLNM.....	147
Graphique 3. Nombre d'extraits par corpus selon l'origine des textes.....	294
Graphique 4. Mentions de la lusophonie par corpus.....	304
Graphique 5. Mentions stériles par corpus	304
Graphique 6. Mentions de chaque pôle de la lusophonie	308
Graphique 7. Aspects de la langue traités dans les extraits sur la lusophonie	385
Graphique 8. Textes originaires d'autres pôles de la lusophonie : nombre total.....	390
Graphique 9. Traitement des textes lusophones dans les manuels	393
Graphique 10. Notation des séquences selon la xénité linguistique	451
Graphique 11. Moyennes des représentations de la xénité linguistique	452

Schémas

Schéma 1. Exemple d'une configuration sociale autour d'un manuel.....	51
Schéma 2. Exemple de champs sociaux où se situent les manuels.....	53
Schéma 3. D'autres produits dans la configuration sociale des manuels	55
Schéma 4. Comment interpréter une cote	125
Schéma 5. Modèle ordinaire de configuration sociale d'un manuel de PLNM.....	148
Schéma 6. Trois dimensions du phénomène altéritaie, leurs échelles et catégories.....	254
Schéma 7. Le spectre de la xénité selon les critères de l'État et de la nationalité	256
Schéma 8. Exemples d'échelle de l'estime selon différents critères	261
Schéma 9. Comment lire une cote d'un extrait sur la lusophonie	282
Schéma 10. Arborescence des thématiques traitées dans les extraits sur la lusophonie.....	285
Schéma 11. Inférer une posture à travers l'origine et le traitement des textes ?	293
Schéma 12. Arborescence de l'indexation thématique. Détail sur la géographie.....	316
Schéma 13. Le rapport entre l'estime et l'emprise émotionnelle.....	323
Schéma 14. Lisbonne dans les manuels de PALS	337
Schéma 15. Arborescence de l'indexation thématique. Détail sur la langue.....	384
Schéma 16. Progression de l'implication de l'apprenant dans le choix de la langue	408
Schéma 17. Représentations des langues dans l'extrait européen n° 12.....	434
Schéma 18. Vers une représentation plurielle de la langue portugaise.....	436
Schéma 19. Vers une représentation des frontières entre les variétés du portugais	437
Schéma 20. La xénité linguistique dans les manuels. Proposition d'échelle.....	449

Tableaux

Tableau 1. Les différentes appellations au champ de la diffusion/promotion du portugais	41
Tableau 2. Mentions légales obligatoires pour une publication en France.....	56
Tableau 3. Exemple de notice bibliographique dans le catalogue de manuels.....	121
Tableau 4. Attributions de l'organisme de promotion culturelle portugais (récapitulatif).....	178
Tableau 5. Organismes africains impliqués dans l'élaboration des manuels	200
Tableau 6. Manuels retenus pour la construction du corpus d'extraits sur la lusophonie	280
Tableau 7. Exemple d'indexation des extraits sur la lusophonie.....	283
Tableau 8. Thématiques traitées dans les extraits sur la lusophonie.....	287
Tableau 9. L'histoire dans les manuels de PLNM. Nombre d'extraits par thématique.....	287
Tableau 10. La circulation dans les manuels de PLNM. Nombre d'extraits par thématique	288
Tableau 11. Nombre d'extraits évoquant la lusophonie selon l'origine des textes	291
Tableau 12. Expressions désignant la lusophonie dans les manuels de PELE	311
Tableau 13. Nombre d'extraits évoquant la lusophonie selon l'aspect géographique traité .	315
Tableau 14. L'environnement physique de la lusophonie dans les manuels	332
Tableau 15. Discours du champ politique dans les manuels africains.....	345
Tableau 16. Désignations du pôle européen dans les extraits sur la période coloniale	360
Tableau 17. Thématiques traitées dans les extraits sur la lusophonie. Focus sur la langue...	383
Tableau 18. Aspects de la langue traités dans les extraits sur la lusophonie.	385

Table des matières

Résumé	1
Abstract.....	2
Resumo	3
Remerciements	4
Sommaire	5
Liste des abréviations.....	6
Introduction.....	8
Avertissement sur le travail plurilingue.....	23
Première partie : MANUELS ET CONFIGURATIONS SOCIALES.....	27
1 Une configuration sociale des manuels de Portugais Langue Non Maternelle (PLNM) au prisme du travail d'archives.....	29
1.1 Configurations lusophones et manuels de PLNM. Jalons pour une histoire connectée	31
1.1.1 Les manuels de langue et les configurations sociales. Mise en relation	33
1.1.1.1 Qu'est-ce qu'un manuel de PLNM ?	33
1.1.1.2 Qu'est-ce qu'une configuration sociale ?	42
1.1.1.3 Le champ de possibles. Rapports entre interdépendances et altérités	46
1.1.1.4 Comment un manuel donne-t-il à voir une configuration ?.....	50
1.1.2 Les lusophones et leurs interdépendances. Historicisation, prise de position et présentation	59
1.1.2.1 Une histoire synthétisée de la lusophonie.....	59
1.1.2.2 La notion de lusophonie : historicité postcoloniale et outil discursif	69
1.1.2.3 Les lusophones. Pluralité d'agents et des rapports à la langue.....	76
1.2 Partir loin pour le dépouillement et revenir avec trois corpus. PELE, PBLE et PALS.....	82
1.2.1 Les manuels de PELE. Un corpus assisté par des agents d'envergure.....	84
1.2.1.1 Stratégies de recherche. Commodités du marché des langues étrangères	85
1.2.1.2 Fonds d'archives européens. Le prix du dépôt légal et des déplacements	89
1.2.1.3 Points aveugles : les manuels par hasard.....	92
1.2.2 Les manuels de PBLE. Un corpus restreint par des stérilités et des stérilisations	93
1.2.2.1 Stratégies de recherche. Soutien de la recherche historique.....	94
1.2.2.2 Fonds d'archives brésiliens. Gestes, barrières, pilons et poussières.....	96
1.2.2.3 Points aveugles : confidentialité du PLS destiné aux amérindiens.....	100
1.2.3 Les manuels de PALS. Un corpus international.....	104
1.2.3.1 Stratégies de recherche. Imbroglie des références	105
1.2.3.2 Des manuels africains dans des fonds d'archives portugais. Fausses pistes	110
1.2.3.3 Points aveugles : les éditions africaines.....	115
1.2.4 Les manuels asiatiques. Lunes croissante au Timor, décroissante à Macao	117
1.3 Un catalogue extensif de manuels de PLNM. Construction d'un outil de recherche	119
1.3.1 Un catalogue de manuels de PLNM. Pourquoi ?	119

1.3.2	Un catalogue de manuels. Comment ?	123
1.3.2.1	Extraction des données	123
1.3.2.2	Datation.....	124
1.3.2.3	Rééditions	124
1.3.2.4	Cotation.....	125
	Synthèse du chapitre 1	127
2	L'aube d'une configuration en trois pôles. Les manuels de PLNM entre 1975 et 1996	128
2.1	Quand ? Où ? Qui ? Combien ? Délimitation d'une configuration sociale	130
2.1.1	Bornes temporelles. Les préludes d'une communauté (1975-1996).....	131
2.1.2	Bornes géographiques. Réalités de la langue dans les trois lusophonies	137
2.1.3	Qui et combien ? Une configuration en pleine formation	146
2.2	Quels soutiens ? Trois paysages institutionnels très distincts.....	155
2.2.1	Les institutions du PBLE. Centralité sur les agents et sur le terrain d'utilisation des supports	158
2.2.1.1	Les instituts culturels brésiliens à l'étranger : de Montevideo à Washington D.C.....	158
2.2.1.2	L'ouverture internationale des universités brésiliennes	163
2.2.1.3	Écoles et organismes de formation en langues. Dynamiques globales, réponses ponctuelles	165
2.2.1.4	Des auteurs, un centre de formation et une maison d'édition. Les premiers pas d'une institutionnalisation ?	170
2.2.2	Les institutions du PELE. Connexions complexes et étatismes	175
2.2.2.1	Éducation, Culture et Affaires étrangères : chevauchements et passerelles	175
2.2.2.2	La recherche, l'enseignement et la diffusion. Expériences en présence et à distance.....	185
2.2.2.3	L'enseignement du portugais à Macao. Des institutions de la dernière heure	190
2.2.2.4	Le secteur privé. Les réseaux d'une maison d'édition en voie de spécialisation	193
2.2.3	Les institutions de PALS. Dynamiques globales et connectées	197
2.2.3.1	Agents nationaux. Des ministères mis à l'épreuve.....	198
2.2.3.2	Expériences afro-portugaises. Le PLS, entre collaboration et assistance.....	202
2.2.3.3	Expériences afro-brésiliennes. Des flux idéologiques depuis l'exil.....	213
2.2.3.4	Note sur les collaborations. Réformes méthodologiques et réformes structurelles.....	221
	Synthèse du chapitre 2	225
	Seconde partie : MANUELS ET ALTÉRITÉ	226
3	Les altérités à travers les textes des manuels. Cadre conceptuel et d'analyse.....	228
3.1	Plan général sur l'altérité : plongée dans l'économie affective du rapport à l'autre	230
3.1.1	Points de repère dans un brouillard conceptuel.....	231
3.1.1.1	L'altérité et l'autre. Entre insaisissabilité et intersubjectivité	233
3.1.1.2	L'altérité en Didactique des Langues et des Cultures : l'importance de l'historicisation	236
3.1.2	L'altérité et les représentations sociales : rapprochements conceptuels	240
3.1.2.1	L'autre comme enjeu et objet des représentations.....	243
3.1.2.2	Le temps comme enjeu et objet des représentations.....	246
3.1.2.3	Les lusophones comme enjeu et objet des représentations. Ambivalences des espaces	249
3.2	Plan rapproché sur trois dimensions de l'altérité.....	253

3.2.1	La dimension évaluative de l'altérité : xénité et estime	255
3.2.1.1	En mesurant l'étrangeté : l'échelle de la xénité.....	256
3.2.1.2	En mesurant l'étrangeté : l'échelle de l'estime.....	259
3.2.2	La dimension épistémologique de l'altérité : les incontournables du rapport à l'autre.....	262
3.2.2.1	Comprendre la posture face à l'autre : de la totalisation à la responsabilité	263
3.2.2.2	Comprendre les contours de l'autre : de l'homogénéité à l'hétérogénéité	266
3.2.3	La dimension historique de l'altérité : la place de l'autre vis-à-vis du temps.....	269
3.3	Exploration textuelle des manuels : vers un corpus d'extraits sur la lusophonie	273
3.3.1	Construction d'un corpus d'extraits sur la lusophonie.....	275
3.3.1.1	Repérage des mentions de la lusophonie	276
3.3.1.2	Numérisation.....	278
3.3.1.3	Échantillon	279
3.3.1.4	Découpage des extraits	281
3.3.1.5	Cotation et présentation des extraits dans les annexes	282
3.3.2	Préparation d'un grand corpus à l'analyse. Indexer pour pouvoir confronter.....	283
3.3.2.1	Indexation thématique. Des mots-clés perméables et dépliables.....	284
3.3.2.2	Indexation des références culturelles : noms propres et implicites objectivés	288
3.3.2.3	Indexation des textes authentiques et adaptés	290
3.3.2.4	Indexation de l'origine des auteurs. Les limites d'une analyse de la posture face à l'autre....	292
	Synthèse du chapitre 3	300
4	Représentations de la lusophonie dans les manuels de PLNM. Les altérités lusophones en question	301
4.1	Les lusophonies représentantes et les lusophonies représentées. Un triangle équilatéral ?.....	303
4.1.1	L'intérêt porté à l'autre. Ouverture africaine et autocentrisme brésilien	304
4.1.2	Les pôles représentés. Lacune africaine et surplus européen.....	308
4.2	Incursion en territoire étranger.....	314
4.2.1	La géographie : confrontations à la nature, confrontations sociales	315
4.2.1.1	Le regard européen. <i>Afetos</i> et <i>desafetos</i> dans le monde colonial	317
4.2.1.2	Les discours africains. De la distanciation à l'engagement social.....	324
4.2.2	Circulations dans le monde lusophone. L'exemple de Lisbonne	333
4.2.2.1	Lisbonne dans les manuels brésiliens. Entre culture générale et souvenir colonial	336
4.2.2.2	Lisbonne dans les manuels africains. Circulations et (inter)dépendances (post)coloniales	337
4.3	Les altérités du passé. Sémantisation des rapports coloniaux.....	344
4.3.1	Les Portugais dans les histoires nationales. Le même ou l'autre ?	345
4.3.1.1	Les discours scolaires brésiliens. Prolongations dans le temps et dans l'espace.....	346
4.3.1.2	Les discours politiques africains. L'évidence des ruptures	349
4.3.1.3	L'ancienne métropole dans l'échelle du progrès. Deux volets de l'historicité moderne.....	353
4.3.2	Les différentes populations de la société coloniale. Flous et précisions	356
4.3.2.1	La race comme outil de distinction ou de rapprochement	356
4.3.2.2	Le lexique du colon en territoire africain. Un phénomène à combattre	359

4.3.2.3	Le Portugais en territoire brésilien. Un colon pas comme les autres.....	362
4.3.3	Le champ d'expérience colonial dans les manuels de PELE	365
4.3.3.1	Le Brésil et la colonisation sous son meilleur jour. Réussites et actions pionnières.....	366
4.3.3.2	Histoires et mémoires de l'Afrique coloniale. La face et la faute	371
	Synthèse du chapitre 4	379
5	L'altérité linguistique dans les manuels de PLNM. Regards croisés sur le portugais de l'autre	380
5.1	Modes d'exploration des distances entre les langues. Identifier l'autre et ses langues	382
5.1.1	Les discours sur langue portugaise. Variation et xénité linguistique	383
5.1.1.1	L'échelle de la xénité comme point de départ. Les discours sur la langue comme matériau..	383
5.1.1.2	Les mentions de la variation comme indice d'une posture particulariste.....	386
5.1.1.3	Les textes et les rapports aux langues. L'étude de l'hétérolinguisme	388
5.1.2	Quand le lusophone prend la parole. Désignation du discours de l'autre	390
5.1.2.1	L'hétérogénéité marquée comme indice des frontières avec l'autre	391
5.1.2.2	Trois corpus, trois rapports aux frontières de la langue.....	393
5.1.2.3	Les discours exogènes dans les manuels africains. Textes de référence à visé analytique	395
5.1.2.4	L'hétérogénéité non marqué comme valorisation l'espace national ?.....	397
5.2	Postures universalistes face au portugais. Cohésions dans le Nord, désaccords dans le Sud.....	399
5.2.1	<i>Le</i> portugais et <i>la</i> lusophonie. L'article au singulier à l'honneur dans les manuels de PELE	401
5.2.1.1	L'espace lusophone à travers les représentations des locuteurs	405
5.2.1.2	L'espace lusophone à travers les représentations de ses frontières	410
5.2.2	La lusophonie et les langues. L'unité problématisée à la lusophonie tropicale	418
5.2.2.1	Mêmes dispositifs, d'autres postures. Cartographies plurielles dans les manuels brésiliens ..	421
5.2.2.2	Rapprochements afro-portugais. Tensions avec les langues internationales.....	422
5.2.2.3	Les textes militants africains. Tensions avec le Portugal et les langues nationales	424
5.3	Particularismes de la langue portugaise. Les uns et les autres nuancés, méconnus ou dépréciés	430
5.3.1	La variation dans le corpus européen. Une pluralité nuancée	431
5.3.1.1	Distinguer l'autre sans jamais l'explorer.....	434
5.3.1.2	D'une pierre, trois coups. Mise en valeur de soi, de la pluralité et de l'ensemble	437
5.3.2	La variation dans le corpus américain. Linguistique interne, explicite et imprécise	443
5.3.2.1	Le portugais européen dans les manuels brésiliens. Distinction graduelle de la langue de l'autre	445
5.3.2.2	La xénité mesurée par l'enseignement de la variation. Une proposition.....	448
5.3.2.3	La connaissance de l'autre. Une dernière dimension de l'altérité	452
5.3.2.4	Descriptions internes aux langues, conflits aseptisés	456
5.3.3	Le point de vue africain. L'ambivalence des rapports aux normes.....	457
5.3.3.1	La variation dans le corpus africain. Le même dévalorisé	459
5.3.3.2	Les textes africains dans les manuels européens. Compétences à parler et à agir en Afrique coloniale	461
5.3.3.3	Quand diversité n'est qu'hierarchie. Des langues en voie de développement	466
	Synthèse du chapitre 5	468

Conclusion.....	469
Bibliographie	478
Sitographie.....	518
Index.....	522
Index des images.....	522
Index des notions	523
Index des auteurs.....	527
Tables des productions	533
Graphiques	534
Frises	534
Cartes	533
Tableaux	534
Schémas	535
Table des matières.....	537

Configurations et altérités lusophones au prisme des manuels de portugais langue non maternelle. Regards croisés entre Afrique, Europe et Amérique (1975-1996)

1975 marque une nouvelle période pour la lusophonie, cet ensemble de territoires, de personnes et d'institutions qui entretiennent un rapport privilégié avec la langue portugaise. Les indépendances de l'Angola, du Cap-Vert, de la Guinée-Bissau, du Mozambique et de São Tomé-et-Principe font émerger un pôle africain dans ce paysage qui avait auparavant pour protagonistes un pôle américain (le Brésil aux dimensions continentales) et un pôle européen (le Portugal colonial ultramarin). À l'autre bout, 1996, avec la création de la Communauté des Pays de Langue Portugaise (CPLP) qui vise la coopération diplomatique et la promotion/diffusion de la langue portugaise, est un point de repère pour les restructurations des rapports lusophones. Ces deux dates constituent les bornes de mon travail. J'explore dans ces pages l'ensemble de ces rapports tels qu'ils peuvent être révélés par les manuels de portugais langue non maternelle (PLNM) édités dans et pour les sept pays mentionnés. À partir d'un travail d'archives extensif et d'un dispositif d'analyse interdisciplinaire, il s'agit de faire apparaître les formes d'altérités et les configurations sociales qui relient les trois pôles de la lusophonie. Autrement dit, ce sont, à la fois, les représentations et les interdépendances – médiatrices non négligeables du processus de mondialisation des langues –, qui servent de matière première pour mes réflexions. Ce travail a permis le développement de plusieurs outils de recherche, tels qu'un catalogue composé de près de 450 manuels de PLNM et un cadre de l'étude de l'altérité linguistique dans ces ouvrages.

Mots clefs : Lusophonie, Altérité, Manuels, Portugais langue non maternelle, Didactique des langues et des cultures, Configurations sociales, Représentations sociales, Histoire connectée, Archives, Mondialisation des langues.

Traveling through Lusophony, its social figurations and its forms of otherness. Cross analysis on African, European and American textbooks for teaching Portuguese as a Non-Native Language (1975-1996)

1975 marks a new period for Lusophony, the ensemble of territories, people, and institutions that maintain a privileged relationship with the Portuguese language. The independence of Angola, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, and São Tomé and Príncipe brings forth an African pole in a landscape that previously had an American pole (Brazil with its continental dimensions) and a European pole (colonial ultramarine Portugal) as the main agents. At the other end, 1996, with the creation of the Community of Portuguese Language Countries (CPLP), which aims at diplomatic cooperation and the expansion/consolidation of the Portuguese language around the world, serves as a reference point for the restructuring of Lusophone relations. These two dates serve as boundaries of my work. I explore these relations as they can be perceived through Portuguese as a Non-Native Language (PLNM) textbooks published in and for the mentioned seven countries. Through extensive archival research on textbooks and an interdisciplinary analytical approach, this thesis explores the forms of otherness and social figurations that connect the three poles of Lusophony. In other words, the substance for my reflections is both representations and interdependencies – two significant mediators at work during the process of language globalization. This work has led to the development of several research tools, such as a catalog consisting of nearly 450 PLNM textbooks and a framework for the study of linguistic otherness in these cultural artifacts.

Keywords: Lusophony, Portuguese as a Non-Native Language, Portuguese Speaking Countries, Language and Culture Didactics, Social Figurations, Social Representations, Connected History, Archives, Language Globalization

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE

ED 622 – Sciences du langage

DILTEC – Didactique des langues, des textes et des cultures

4, rue des Irlandais, 75005 Paris